В коллективной монографии рассматриваются теоретико - методологические аспекты воспитания и образования детей и подростков в современной России. Характеризуются новые образовательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе. Отдельное внимание уделяется изучению инновационных воспитательных технологий в детских садах и школах.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

ISBN 978-5-907723-83-2

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЯ



КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

ЗЕБРА

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЯ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2023

УДК 37.0
ББК 74.04
В 76

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Шерайзина Роза Моисеевна, Алексеева Ольга Вячеславовна, Воднева Светлана Николаевна, Донина Ирина Александровна, Задворная Марина Станиславовна, Лях Юлия Анатольевна, Хачатурова Карине Робертовна), § 1.2 (Пивненко Петр Петрович, Витенко Надежда Петровна), § 1.3 (Каркавцева Ирина Александровна, Борникова Наталья Николаевна, Макковеева Ксения Николаевна, Дитятева Екатерина Леонидовна), § 1.4 (Романова Виктория Анатольевна, Гросс Наталья Александровна, Дьякова Ирина Андреевна), § 1.5 (Онишина Валентина Волевна, Онишин Роман Владимирович), § 1.6 (Пчелкина Евгения Петровна, Разуваева Татьяна Николаевна), § 1.7 (Витенко Надежда Петровна, Пивненко Петр Петрович), § 1.8 (Троицкая Елена Михайловна), § 1.9 (Щукина Елена Геннадьевна).

Глава 2 – § 2.1 (Шохова Ольга Валентиновна), § 2.2 (Коптяева Светлана Владимировна), § 2.3 (Ползикова Евгения Викторовна, Соболева Елена Александровна), § 2.4 (Ползикова Евгения Викторовна, Соболева Елена Александровна), § 2.5 (Янюшкина Галина Михайловна, Савельева Софья Алексеевна), § 2.6 (Диана Мухтабаровна Тукумбетова, Олег Игоревич Лысов, Ольга Васильевна Лысова, Амина Шакирьяновна Абдуллина), § 2.7 (Абдуллина Амина Шакирьяновна, Лысова Ольга Васильевна, Рябова Анастасия Юрьевна), § 2.8 (Абдуллина Амина Шакирьяновна, Лысова Ольга Васильевна, Шипулина Александра Юрьевна), § 2.9 (Янюшкина Галина Михайловна, Васькин Виталий Александрович).

Глава 3 – § 3.1 (Сетяева Наталья Николаевна), § 3.2 (Овчинников Юрий Дмитриевич, Филина Валентина Сергеевна, Полякова Мария Николаевна), § 3.3 (Копылов Юрий Анатольевич, Чернышева Елена Ивановна), § 3.4 (Овчинников Юрий Дмитриевич, Андреева Татьяна Владимировна, Шпет Виктория Викторовна), § 3.5 (Овчинников Юрий Дмитриевич, Захарова Алина Вячеславовна, Тараненко Дмитрий Алексеевич, Абсолямов Анатолий Андреевич), § 3.6 (Овчинников Юрий Дмитриевич, Тон Яна Валерьевна, Радченко Ирина Владимировна).

Глава 4 – § 4.1 (Архиповская Елена Петровна, Сабодаш Ольга Александровна), § 4.2 (Овчинников Юрий Дмитриевич, Аветисян Виктория Аликовна, Мартиросян Лиана Арамовна), § 4.3 (Комарова Татьяна Михайловна, Васькова Татьяна Александровна, Батищева Елена Вячеславовна), § 4.4 (Ползикова Евгения Викторовна, Надиров Алексей Николаевич), § 4.5 (Казакова Татьяна Александровна), § 4.6 (Холопова Екатерина Юрьевна, Кузнецова Ирина Александровна, Кузнецова Ангелина Олеговна).

Приложения – Приложения 1-3 (Янюшкина Галина Михайловна, Савельева Софья Алексеевна), Приложение 4 (Янюшкина Галина Михайловна, Васькин Виталий Александрович).

В 76 Воспитание и образование детей и подростков в современной России: проблемы и их решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2023. – 368 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты воспитания и образования детей и подростков в современной России. Характеризуются новые образовательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе. Отдельное внимание уделяется изучению инновационных воспитательных технологий в детских садах и школах.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

Рецензент:

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет».

ISBN 978-5-907723-83-2

© Коллектив авторов, 2023
© Зебра, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Глава 1. Теоретико-методологические аспекты воспитания и образования детей и подростков в современной России 6
1.1. Актуальные проблемы образования и воспитания подростков и молодежи 6
1.2. Науковедческий анализ проблем развития сельской школы в педагогической науке 16
1.3. Теоретико-практические аспекты воспитания скоростных способностей у детей младшего школьного возраста 28
1.4. Региональная модель формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей дошкольного возраста как предпосылка функциональной грамотности 37
1.5. Обучение управлением стрессом в школьной практике 48
1.6. Проблема психологической профилактики девиантного поведения подростков 62
1.7. Учет особенностей педагогических платформ авторов образовательных проектов XVIII–XIX вв. в разработке основ современного образования 75
1.8. Конструктивный потенциал коммуникативно-диалогических стратегий культурно-образовательного пространства будущих специалистов 85
1.9. Субъективное благополучие в профессиональной деятельности педагога 101

Глава 2. Новые образовательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе 115
2.1. Особенности сформированных представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития 115
2.2. Развитие фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста 126
2.3. Особенности обучения английскому языку детей младшего школьного возраста с признаками дислексии 143
2.4. Современные подходы к обучению чтения на английском языке детей младшего школьного возраста 151
2.5. Использование интеллект карт для формирования функциональной грамотности обучающихся 160
2.6. Формирование мотивации у учащихся поколения Z на уроках русского языка 170
2.7. Методические рекомендации по изучению пьесы «Утиная охота» А. Вампилова в общеобразовательной школе 183
2.8. Тенденции изучения лирики А.А. Ахматовой на уроках литературы в старших классах 193
2.9. Использование учебного диалога в формировании естественно-научной грамотности обучающихся при изучении физики 207

Глава 3. Технологии физического воспитания детей и подростков в современной России 217
3.1. Организация инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с ОВЗ 217
3.2. Социализация школьного спорта в региональном игровом формате 235
3.3. Оптимизация физического воспитания старшеклассников общеобразовательной школы 247
3.4. Школьные спортивные площадки нового формата: воркаут-площадки 258
3.5. Спортивная велогонка: развитие подростков в естественно-природной среде 266
3.6. Велосипедный спорт в России: фактор дополнительного образования и воспитания детей и подростков 279

Глава 4. Инновационные воспитательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе 287
4.1. Использование игровых форм и методов в нравственном воспитании старших дошкольников 287
4.2. Социально-педагогическая среда: факторы развития гражданско-патриотического воспитания в общеобразовательной школе 298
4.3. Патриотическое воспитание обучающихся сельской школы посредством настольных игр 310
4.4. Военно-исторические экскурсии как фактор патриотического воспитания школьников 322
4.5. Педагогические аспекты практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных 334
4.6. Роль самовоспитания подростков в формировании их личности 348

Приложения 359

Сведения об авторах 363

ПРЕДИСЛОВИЕ

В контексте модернизации российской образовательной системы имеет значение рассмотрение вопросов, связанных с реструктуризацией и эффективностью системы воспитания и образования детей и подростков. Тенденции и особенности государственного подхода к модернизации и поиску направлений развития образовательных систем касаются эволюции всех структурных элементов системы дошкольного и школьного образования.

Дошкольное и школьное образование представляют собой важные составляющие развития общества согласно Закону РФ «Об образовании». Оно охватывает систему образовательных учреждений разных типов и видов, включая дошкольные учреждения, общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования и другие.

Дошкольное воспитание служит первой ступенью образования, где формируются основы социальной личности. В настоящее время лишь около 55% детей в России посещают дошкольные учреждения. Исследования подтверждают, что полноценное развитие ребенка требует наличия двух составляющих – «здоровой» семьи и детского сада. Семья обеспечивает ребенку необходимые интимно-личностные взаимоотношения, чувства защищенности, доверия и открытости миру. Детский сад создает комфортные условия для развития ребенка и играет важную роль в формировании социального опыта.

Школьное образование также является важным элементом современного образования, направленным на формирование базовых знаний и навыков у ребенка. В РФ начальное и основное общее образование в школе является обязательным для всех детей. Однако, согласно исследованию PISA, качество общего среднего образования в России находится на среднем уровне, занимая только 41 место из 65 возможных. В настоящее время наблюдается отток педагогических кадров из школ, особенно молодых педагогов, в связи с низкой заработной платой учителей. Ограниченное финансирование школ приводит к устареванию методических материалов и недостаточному материально-техническому обеспечению. Все вышеописанные проблемы говорят о нестабильном состоянии среднего образования и требуют пристального внимания со стороны государственных структур.

Однако, на текущей стадии развития российское образование становится все более интеллектуально ориентированным, и его качество является гарантией безопасного развития и процветания государства. Сектор образовательных услуг играет ключевую роль в национальной безопасности, сосредоточиваясь на профессиональной подготовке и переподготовке кадров, а также на повышении эффективности его функционирования. За последние десятилетия этот сектор претерпел значительные реформы.

Согласно приоритетам политического руководства Российской Федерации в области воспитания и образования детей и подростков разработаны концептуальные направления для динамической реструктуризации образовательной архитектуры и инструментарий для их планомерного развития. Эти направления определяют стабильный курс совершенствования и согласования системы профессионального образования и подготовки кадров. В рамках этих изменений образовательные организации для детей подростков приводятся в соответствие с современными нормативно-правовыми требованиями, внедряются эффективные современные методики обучения, а также усовершенствуется информационное и методическое обеспечение образовательного процесса.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

1.1. Актуальные проблемы образования и воспитания подростков и молодежи

Россия на сегодняшний день переживает непростые времена исторических, культурных, экономических, внешнеполитических и иных преобразований. Подобные периоды присутствуют в жизни любого государства и происходят с определенной периодичностью. И практически всегда перемены влекут за собой смену или утрату ценностных ориентиров, стабильности, уверенности в завтрашнем дне. В обществе растет напряжение и недовольство, а задача школы – стать выше этого, учить детей разбираться в разнообразии мировых и государственных тенденций, предотвращать противоречия, проблемы и конфликты. Смена ценностных ориентиров, сопровождающая любые социально-экономические преобразования, влечет неуверенность в завтрашнем дне, утрату стабильности и веру людей в лучшее и в себя. Проблема повышения качества результатов творческой человеческой деятельности во всех отраслях производства, науки и образования, является краеугольным камнем мировой цивилизации, поскольку творчество – неотъемлемый элемент, результат, средство познания и самопознания [14].

Активные трансформации общества и культуры, связанные с переходом страны на принципы демократии и рыночных отношений, привели как к позитивным инновациям, развитию экономики, производства, социальной сферы, так и к негативным явлениям, связанным с падением нравственности, гражданского самосознания, ценностного отношения к государству, людям, традициям и устоям. Традиционные нормы нравственности, духовности и морали определенным образом деформировались, сто спровоцировало рост анархии, вседозволенности, свободы нравов и взглядов, приоритетов и ценностей. В таких условиях жизненные приоритеты молодежи существенно изменились, а большая часть представителей подрастающего поколения оказалась перед сложным выбором из множества противоречивых ценностей и соблазнов [1].

В подобных условиях особенно ярко проявляются проблемы детей и подростков, которые, в силу возраста и психических особенностей, еще не могут осознать все происходящие процессы, сохранять спокойствие и строить планы на перспективу. Помочь ребенку в принятии происходящих перемен и сохранении гармоничных отношений должны взрослые (родители, близкие, семья). Между тем, далеко не всегда взрослые сами способны правильно проанализировать, осознать, принять происходящие трансформации. В этом случае все надежды и вся ответственность возлагается на педагогов, которые владеют определенными методами, способами управления развитием личности – даже в самых противоречивых условиях.

В образовательной системе России на протяжении всего времени ее существования достаточно противоречивым изменчивым остается вопрос соотношения воспитания, обучения и развития личности ребенка. Так, в дореволюционные времена функция нравственного, духовного воспитания была приоритетной, а учреждения образования были настроены достаточно жестко и непреклонно относительно форм обеспечения послушания и примерного поведения воспитанников. В период существования Советского Союза особую значимость приобрело гражданско-патриотическое воспитание и выработка социальных норм. Следования традициям, правилам и устоям общества. В конце XX века на школу, в первую очередь, стали возлагать функцию передачи знаний и опыта и форми-

рования общей культуры. При этом воспитание личности перекладывалось на плечи семьи. Данный подход основан на том, что именно семья является тем первичным социальным институтом, в котором происходит процесс становления личностных качеств, формирование отношения к миру, целей и ценностей жизни, усвоение норм и правил поведения в различных ситуациях. Между тем, в школе ребенок проводит значительную часть своего времени, приобретая навыки социализации, общения, усваивая основные принципы существования общества и мира. В связи с чем, воспитание и образование во все времена являются целостной системой, единым принципом образовательного процесса [12].

На сегодняшний день в Федеральных Государственных Образовательных Стандартах (ФГОС) основного и среднего общего образования прописаны приоритеты развития и социализации личности, формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций, что предполагает полную интеграцию воспитательных целей в процесс обучения. Другими словами, идейным ориентиром в организации учебного процесса становятся цели воспитания и развития гармоничной всесторонне развитой личности ребенка, способной успешно адаптироваться, социализироваться и самореализоваться в современном, динамически меняющемся, мире.

Воспитание имеет социальный характер, поскольку призвано формировать у ребенка навыки коммуникации в обществе, прививать представления о нормах, правилах, одобряемом и неодобряемом поведении и т.д. При этом содержание и методы воспитание обусловлены спецификой той среды, в которой проживает индивид. В связи с чем, воспитание в крупных городах и сельской местности будут иметь свои особенности, связанные с традициями, культурой, социальными представлениями, уровнем экономического развития и др.

Исследуя влияние воспитания на формирование личностных качеств и мировоззренческих позиций, Дж. Дьюи, Э. Фромм, М. Мид и другие ученые отмечали, что каждое общество формирует целый ряд сосуществующих одновременно и дополняющих друг друга воспитательных систем. При этом в основе воспитания лежит не только выработка социально приемлемых и одобряемых моделей поведения, но и формирование целостного взгляда на себя и на мир, на жизнь и людей, на свое прошлое и будущее. А это, в свою очередь, невозможно без наличия системы фундаментальных, базовых, знаний, реализации межпредметных и надпредметных связей, развития представлений, основанных на синтезе науки, искусства, творчества, социальных норм, этнических и региональных особенностей жизни, культуры, традиций и т.д. [8].

Воспитание в современной образовательной системе рассматривается как процесс целенаправленного и планомерного воздействия на личность с целью формирования и развития у нее стилей поведения, необходимых для успешной, комфортной жизни и самореализации в обществе. Воспитание предполагает создание оптимальных условий для физического, интеллектуального, эмоционального, культурного, духовного развития, передачу опыта будущим поколениям, формирование культуры отношения к общечеловеческим ценностям.

Существование и развитие гражданского общества предполагает высокий уровень правовой культуры населения. В связи с чем, молодежь и подростки должны обладать достаточными знаниями и навыками, позволяющими выбирать направление саморазвития и самореализации в соответствии с тенденциями современного общества. Между тем, на сегодняшний день многие ученые отмечают, что лети и подростки не обладают необхо-

димым уровнем социальных, правовых, культурных, информационных и иных компетенций, что и формирует разного рода трудности и конфликты [2].

Одной из актуальных проблем современности является воспитание у детей и подростков чувства патриотизма, гражданского самосознания, любви к Родине и готовности ее защищать. Сопричастность к событиям, явлениям, достижениям государства формирует образ гражданина, способствует его самоопределению и выбору жизненного пути, готовности и желания жить и трудиться на благо Родины. При этом в условиях многонационального, единого общества современной России важно научить подрастающее поколение уважать традиции, чтить национальную культуру, сохраняя толерантное и доброжелательное отношение к представителям иных культур.

Трудовое воспитание и содействие ответственному профессиональному выбору подростков – еще одна важнейшая задача государства, реализовывать которую призвана система образования. Приобщение к труду, формирование культуры труда, развитие общественно-полезной деятельности становится одним из ведущих факторов самореализации и личностного роста, развивает ответственность и целеустремленность, дисциплинированность, готовность следовать установленным правилам и нормам. При этом важно, чтобы трудовая деятельность детей и подростков имела целью не только профессиональную ориентацию, но и потребности создавать камфорные условия жизни и деятельности для себя и ближайшего окружения. Трудовое воспитание, таким образом, становится залогом экономического, культурного, интеллектуального развития страны [11].

Невозможно жить только вчерашним днем и в технологиях образования. Но нельзя допустить потери культуры учебного труда как такового. И если говорить о качестве образования, то без культуры труда качественного образования не достигнуть. А что касается воспитания, то сформированная культура учебного труда у молодежи явится необходимой основой для эффективной работы специалиста в конкретной профессии.

Немаловажным аспектом развития личности школьника является воспитание поведенческой культуры, культуры быта. В процессе усвоения культурных норм и правил человек развивается как личность, что дает возможность более успешной самореализации в профессиональной или социальной жизни.

Как известно, развитие общества во многом зависит от уровня здоровья населения и усвоения норм здорового образа жизни. В связи с чем, возникает довольно сложная проблема: доступность и обилие разного рода соблазнов, реклама табачной и алкогольной продукции, доступность в свободной продаже напитков и продуктов, вредящих здоровью, формирует у детей и подростков неправильный образ успешно и свободной личности. Свобода в сознании современных подростков часто отождествляется со вседозволенностью, что формирует ошибочные представления и снижение внимания к своему здоровью [5].

Следует отметить, что одна из проблем воспитания – экологическое воспитание – также долгое время было «отодвинуто на второй план», поскольку в приоритете было экономическое развитие. Между тем, данной проблеме важно уделять максимум внимания. Поскольку состояние окружающей среды непосредственно оказывает влияние на здоровье и качество жизни каждого человека.

Проблема семейного воспитания остается особо актуальной по той причине, что у большинства родителей отсутствуют педагогические знания и навыки, а также – представления о том, какие ценностные ориентиры и как следует вырабатывать в подрастающем поколении. Значительный объем информации, поступающей из различных источ-

ников и находящейся в свободном доступе, создает противоречивые представления о нормах, правилах поведения и общения, ценностях и приоритетах социальной, нравственной, духовной жизни. В этой связи особую актуальность приобретают вопросы не только воспитания детей и подростков, но и формирования у взрослых соответствующих мировоззренческих понятий, ценностных ориентиров, образцов поведения [10].

Описывая основные ориентиры всестороннего развития успешной, компетентной личности ребенка, специалисты выделяют основные направления воспитательной работы, которые должны реализовываться в современном обществе:

Духовно-нравственное воспитание (формирование ценностей добра, любви, развитие чувства ответственности, сознательности, сочувствия и сопереживания, взаимопомощи, уважения к себе и окружающим) (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.). Для этого необходимы соответствующие воспитательные условия, когда в семье и школе отсутствуют насилие, зло и жестокость, вседозволенность, культивируются добро, уважение к себе и окружающим, понимание ценности жизни, ответственности за свои поступки взаимопомощь. В качестве действенных методов нравственного воспитания выступают: личный пример, беседы, чтение и обсуждение примеров литературы и жизни выдающихся исторических личностей.

Гражданско-патриотическое воспитание, основанное на принципах нравственности и морали, формирования сопричастности к подвигам, достижениям народа и государства. В аспекте патриотического воспитания актуальными являются экскурсии, походы, посещения музеев и исторических памятников; беседы о подвигах российских людей, просмотр видеофильмов на патриотические темы, чтение произведений русской литературы, литературно-воспитательные вечера и др.

Правовое воспитание – включает в себя систему работы по ознакомлению школьников с правами и обязанностями, правовыми основами жизни российского общества на современном этапе, гарантиями соблюдения прав и свобод граждан, ответственности за нарушение правовых норм, содержанием важнейших законодательных документов и атрибутов государства. Практические навыки в вопросах формирования компетенций в области правового воспитания могут выражаться в организации системы самоуправления школы, подростковых отрядов, движений, общественных групп, региональных и внутришкольных объединений. Эффективными методы работы в данном направлении выступают правовые дебаты, диспуты, мастер-классы, образовательные квесты, выборы актива школы, «судебные разбирательства», шефство (наставничество) старшеклассников над младшими учениками, создание информационного центра, организация системы политинформации и др. В рамках правового воспитания следует также обращать внимание на обеспечение соблюдения прав представителей разных национальностей, выработка толерантного отношения к разным культурам.

Трудовое воспитание – предполагает стимулирование трудовой деятельности школьников, формирование трудовых умений и навыков. В данном аспекте важно привлекать школьников к посильному труду и формировать у них интерес к самоопределению, выбору профессии, участию в жизни школы и класса, наведению порядка и созданию комфортной среды.

Экологическое воспитание – формирует ответственное и бережное отношение к природе, окружающему миру, навыки безопасного поведения в природе и осознание себя ее частью. Экологическое мировоззрение позволяет вести природосообразный способ жизнедеятельности, использовать экономичные и экологичные технологии и материалы, разраба-

тывать новые источники энергии и т.д. Охрана природы является вкладом каждого человека в благополучную жизнь общества и будущих поколений. В связи с чем, с детски лет важно привить детям соответствующие правила и нормы, которые должны стать их внутренней потребностью.

Здоровьесберегающие технологии и здоровый образ жизни является еще одной важной стороной обучения и воспитания детей и подростков. Только здоровое физически, психически, морально, духовно, интеллектуально, социально поколение может реализовать высокие цели и способствовать развитию экономики и культуры страны.

Интеллектуальное развитие, являясь частью образовательной системы, призвано развивать умственные способности, формировать универсальные учебные действия, представления о сущности научных исследований; способствовать становлению информационных компетенций, готовности и стремления к научному познанию, логического, креативного, творческого мышления и способов решения учебных и жизненных задач. Интеллектуальный труд формирует у детей и подростков усердие, настойчивость, ответственность за свой труд, осознание важности подлинных, качественных знаний [12].

В современном мире к указанным направлениям воспитания присоединяются методы и формы развития внутренней культуры личности, технологии самоактуализации и самоуправления, а также – принципы формирования гражданской, гендерной, профессиональной идентичности. При этом глобальная информатизация образования и значительные объемы поступающей информации формируют необходимость разработки большого числа авторских методов и технологий, интегрирующих в себе достижения цифровой экономики и общеобразовательные цели, ценности, методы и средства.

Одной из важнейших проблем обучения и воспитания детей и подростков в современной России становится обеспечение позитивной коммуникации со сверстниками и окружающими людьми. Дело в том, что в мире Интернета школьники нередко теряют навыки непосредственного общения, значительно обедняя свои взаимодействия с миром. Учитывая это, школа должна разрабатывать систему интерактивных, коллективных мероприятий, использовать различные методы и средства обеспечения живого общения, эмоционального развития, преодоления конфликтов. С одной стороны, цифровая среда становится естественным пространством коммуникации. С другой – опосредованное общение намного обедняет спектр межличностных контактов, препятствуя развитию навыков эффективного взаимодействия и сотрудничества, которые будут необходимы в дальнейшей жизни [3].

Д.А. Дюкова отмечает, что современные школьники недостаточно интересуются чтением художественной литературы, которая способствует естественному и гармоничному воспитанию личности. При этом использование интерактивных приемов (разыгрывание в ролях, театрализация, обсуждение событий, судеб и характеров героев, их поступков) позволяет выработать интерес к миру литературы, зародить в сознании детей потребность к культурному развитию [6].

Е.А. Михайлова, анализируя возможности и перспективы возрождения нравственности и морали в российском обществе, отмечает, что современная школа должна воспитывать в детях такие важные личностные качества, как:

- целеустремленность и способность к активным, конструктивным методам решения проблем;
- ответственность за свои действия;
- коммуникативные качества;

- эмпатию и способность понимать проблемы и побудительные мотивы действий окружающих;

- добросовестное отношение к своим повседневным обязанностям;

- терпимость и толерантность;

- уверенность в себе и умение отстаивать свои идеалы [10].

Современные исследователи отмечают, что высокие достижения и реформы, происходившие в сфере интеграции России в мировое пространство, частичный переход на западные модели развития общества и экономики происходило с одновременным падением духовной составляющей - морали и нравственности [9]. При этом моральный облик человека, как известно, во многом зависит от особенностей воспитания в детские годы. Важнейшими качествами успешного человека, целостной личности выступают способность к самоанализу, размышлению над ценностями жизни, ориентирами личностного роста. При этом на пути становления ценностных ориентаций и моральных качеств перед ребенком или подростком встают проблемы коллективизма и индивидуализма, самодостаточности и самодовольства, самоуважения и уважения других, лидерских качеств и соподчинения и др.

Детская психика особо восприимчива к разного рода изменениям и явлениям, которые формируют разногласия, конфликты и нарушения общественных норм. В связи с чем внимание к воспитанию целостной личности становится приоритетной задачей нашего общества. Развитие личностных качеств, способствующих успешной самореализации в будущем, стало основой национального проекта «Наша новая школа», взявшей за основу новой педагогики внимание к личности каждого ученика и воспитание человека, готового к жизни в высокотехнологичной инновационной среде.

Между тем, как утверждают специалисты в области социально-психологической деятельности, решение данной проблемы возможно только при условии перехода общества, государства и образования на новый уровень приобретения и использования современных научных знаний.

На сегодняшний день под воспитанием понимается «организованный процесс становления социально значимых качеств личности, умений, навыков в различных областях человеческой деятельности при взаимодействии воспитателей и воспитуемых, а также при взаимодействии между собой самих воспитуемых — полноправных субъектов» [7]. При этом данный процесс неразрывно связан с интеллектуальным развитием, приобретением новых знаний, умений, навыков в разных областях науки и жизни, стремлением к познанию и самоактуализации. Кроме того, современное образование ориентированно на потребности и возможности ребенка, что переводит его в статус осознанного наставничества, сопровождения обучающихся на пути личностного роста. Формирование условий, стимулирующих человека к творческому поиску, принятию нестандартных и эффективных решений, критическому мышлению, - вот суть современного образования [15].

Как образование, так и воспитание преследуют единую цель: обеспечить гармоничное развитие ребенка, пробудить у школьников стремление к постоянному саморазвитию. Споры о первичности и вторичности, степени значимости и характере взаимодействия в образовательном процессе обучения и воспитания личности в научном мире продолжаются до сих пор. При этом ряд ученых указывает на тот факт, что воспитание осуществляется с раннего детства, приобретая постепенно черты непрерывного процесса. Тогда как обучение основывается на уже сформированных качествах ребенка, его возможностях здоровья, устремлениях и мировоззренческих позициях.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» в качестве одной из приоритетных задач значится «воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России». В связи с чем, в программы образования и воспитания школьников активно внедряются направления нравственного воспитания, разного рода творческие конкурсы и задания, мероприятия и образовательные кейсы, имеющие целью поддержание процессов самораскрытия и самовыражения личности на основе развития активности, креативности мышления, формирования внутренней культуры человека. Между тем, нередкой в современной школе является ситуация, когда учителя преподают тот или иной предмет без учета потребностей, способностей и интереса ребенка. Траектория развития ребенка и его достижения относительно прошлых показателей редко берутся во внимание и стираются на фоне «усредненного показателя» класса или школы. Другими словами, индивидуализация образования становится во многом формализованной, педагог ставит цели и разрабатывает планы образования и воспитания на основе собственных убеждений, стандартизованных результатов и показателей [4].

Формирование цифровой компетентности учителей и учащихся представляет на сегодняшний день существенную проблему, наряду с неготовностью ряда учителей к активном внедрению инноваций. Подобная ситуация во многом тормозит темпы перехода образовательной системы на реализацию запросов общества и требований к культурному, духовному и личностному развитию. Внедрение инноваций требует от учителя внимательного, постоянного, активного изучения учителями тенденций, открытий и запросов современного общества. Это касается не только модернизации образовательной деятельности, но и повышения внимания ко внеурочной, воспитательной работе, организации праздников, тематических встреч, организации досуга [7].

Многие исследователи отмечают в числе актуальных проблем образования и воспитания подростков и молодежи утрату нравственных ориентиров, связанную со сложной социальной ситуацией, финансовой и материальной неопределенностью, порождающей утрату веры в себя и свои возможности. Школьники, не осознающие или не знающие всех имеющихся у них перспектив, нередко становятся жертвами мошенников или легко попадают под негативное влияние представителей криминальной среды. В таких условиях духовные, нравственные идеалы, моральные устои и ценности саморазвития отходят на второй план, уступая потребности достичь финансовой независимости и определенного уровня достатка.

С другой стороны, не желая приобщаться к криминальному миру, но не имея иных альтернатив, подросток старается отвлечься, уйти от существующей реальности в мир грез, виртуальных игр, начинает употреблять наркотические вещества. Также курение и наркотики становятся для многих детей и подростков способом, благодаря которому они добиваются признания в группе сверстников, раскрепощаются и становятся, на их взгляд, свободными – от запретов, указаний, обвинений в свой адрес, стремления достичь каких-то далеких высот [12].

В этой связи, выработка представлений о настоящих жизненных ценностях и идеалах, формирование навыков здорового образа жизни, развитие личностных качеств, помогающих развить адекватную самооценку и поставить цели в жизни является необходимой составляющей работы с ребенком.

Следует отметить, что формирование культуры не может проходить без развития актуальных представлений школьника о мире искусства, литературы, достижениях отечественных и мировых писателей, художников, артистов и т.д. Подобные знания, полученные в процессе обучения, помогает выработать чувство сопричастности к достижениям культуры, открыть и развить в себе эстетические чувства, оценить замысел автора и тенденции отображения в искусстве реальности современно жизни.

Во многих регионах России до сих пор существует проблема организации досуга. Если в крупных городах, как правило, организуются центры детского творчества, регулярно устраиваются досуговые мероприятия, приобщающие детей и подростков к миру современной культуры, то в селах или на окраинах городов подрастающее поколение лишено такой возможности. Подобная ситуация вызывает необходимость разработки мероприятий, методов и технологий вовлечения школьников в мир культурной жизни. для этого в школах должны создаваться соответствующие объединения, клубы по интересам. А в содержание уроков и внеурочной деятельности проводиться мероприятия и включаться элементы воспитательного характера [13].

Определенные проблемы можно отметить и в аспекте речевого общения школьников. Позитивная коммуникация выступает важнейшим фактором личностного развития и социальной адаптации детей и подростков. При этом современная молодежь проводит существенную часть времени в Интернете, используя способы опосредованного взаимодействия. При этом общение в чатах и социальных сетях, виртуальные игры и т.д. способствуют снижению грамотности школьников и укоренение в их среде так называемого молодежного сленга, далекого от правил и норм литературного или делового русского языка. Следуя моде, молодое поколение использует в речи бранные слова, сленговые выражения, нарушает языковые нормы.

Между тем, одной из наиболее значимых проблем современных детей и подростков выступает наличие проблем социально-психологического характера. В ситуации отсутствия четких жизненных ориентиров современные подростки начинают копировать шаблоны поведения, наблюдаемые в ближайшем окружении или с экрана телевизора. При этом данные шаблоны не всегда осознаются детьми, что и формирует психологический и эмоциональный диссонанс. Безучастность власти и бесправие, юношеский максимализм провоцирует развитие равнодушия или агрессии, толкает к вступлению в неформальные группировки деструктивного характера [6].

Обобщая положения различных исследователей в сфере оценки проблем современных детей и подростков, а также – поиска способов их эффективного решения средствами воспитания и образования, можно отметить, что в среднем и старшем школьном возрасте детям приходится решать множество важных задач: выбор профессии, друзей, определение жизненного пути, формирование собственного мировоззрения и т.д. В силу неустойчивости психики, нестабильности социальной обстановки, наличия большого числа соблазнов и дезинформации, ребенок может оказаться не в состоянии правильно оценить и сформировать объективные представления о мире и своем месте в нем.

Пути решения данной проблемы состоят в разработке и реализации целенаправленной систематической работы, позволяющей устранить или предупредить развитие деструктивных тенденций.

Образование и воспитание, являясь основным средством социального развития личности, должно представлять собой систему, доступную и прозрачную, которая поможет сформировать у школьников основы культуры, нравственности, морали, граждан-

ского самосознания, научного мировоззрения, здорового образа жизни и др. Образование должно отражать тенденции и запросы общества, трансформируясь и развиваясь одновременно с изменениями общества.

Еще одним аспектом, формирующим неопределенность и делающим затруднительной реализацию принципов государственных стандартов и образовательных программ, является тот факт, что динамика социальных трансформаций в России на сегодняшний день намного выше среднестатистического по всему миру. Тогда как образовательная система не всегда успевает за данными темпами развития. Отсюда вытекает ряд противоречий:

- между стандартами обучения и индивидуальными интересами и способностями школьников;

- между темпами развития науки и познавательными возможностями учащихся;

- между стремлением к получению определенной профессии и тенденциями к распространению мультифункциональнсти и многозадачности образования [9].

Инновационное развитие образования содержит в себе целый комплекс противоречий и проблем. Так, внедрение любых инноваций требует четко разработанной системы, на создание и апробацию которых в условиях динамичности развития общества часто не хватает времени и ресурсов. В связи с чем, в инновационных технологиях высок риск допущения ошибок и значителен процент спонтанности и недостаточного уровня достижения результата. Кроме того, современные педагоги не всегда проявляют полную осведомленность о тонкостях внедрения инноваций в практику работы школы. К тому же у них часто отсутствует готовность к инновационному развитию и саморазвитию, обучению чему-то новому, разработке собственных образовательных и воспитательных технологий. В этой связи говорить о решении проблем обучения и воспитания детей и подростков в современной России можно только на основе решения проблем самой сферы образования и разработки единой системы подготовки квалифицированных кадров в данной сфере [8].

Описание проблем образования и воспитания детей и подростков в современной России подводит нас к пониманию высокой значимости и роли учителей в жизни ребенка, а также – роли института образования в функционировании и развитии общества. Ребенку важно как можно раньше адаптироваться в социуме, выработать собственную личностную позицию, сформировать приемлемый и одобряемый обществом стиль поведения и жизни. решение данной проблемы лежит в плоскости интеграции образования и воспитания, реализации требований ФГОС и иных нормативных документов.

В данной статье предпринята попытка систематизации существующих проблем обучения и воспитания детей и подростков, выделены противоречия и проблемы, указана роль системного подхода к организации взаимодействия участников образовательного процесса. Однако. следует помнить, что процесс личностного роста и развития достаточно индивидуален, в связи с чем, рассмотренная проблема требует более глубокого рассмотрения с позиций психологии личности, аспектов социализации и самореализации в разных сферах жизни.

Список литературы

1. Астапова К. М. Культурно-воспитательная работа с подростками в общеобразовательной школе (на примере деятельности учителя музыки) // Христианство, искусство, образование: диалог культур, традиции и современность : Материалы XVI Международной научно-практической конференции и XX Международной научно-практической

конференции, в рамках XVII Международных научно-образовательных Знаменских чтений «Христианское мироосмысление в эпоху цифровых технологий», Курск, 30–31 марта 2021 года. Курск: Курский государственный университет, 2021. С. 228-235.

2. Баранов М. Б. Русские традиции как залог духовно-нравственного воспитания учащихся // Нравственно-патриотическое воспитание: исторические ретроспективы и изучение проблем современности : Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ростов-на-Дону, 09 декабря 2021 года. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный медицинский университет, 2022. С. 470-481.

3. Воспитание и обучение в современном обществе: актуальные аспекты теории и практики : Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : ООО Издательство "Сибпринт", 2021. 413 с.

4. Гончарова О. П., Гут Ю.Н. Проблемы воспитания подростков // Образование и проблемы развития общества. 2019. №1 (7). С. 11-16.

5. Деньга, В. И. Нравственное воспитание и проблема влияния окружающей среды на мораль / В. И. Деньга // Менеджмент предпринимательской деятельности : Материалы XVI международной научно-практической конференции преподавателей, докторантов, аспирантов и студентов, Симферополь, 12–13 апреля 2018 года. Симферополь: ИП Лавриненко Е.В., 2018. С. 127-131.

6. Дюкова Д.А. Актуальные проблемы воспитания школьников в современных условиях // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018016480?ysclid=ln96muvln126057568 (дата обращения: 20.09.2023)

7. Князева В.В. Педагогика. Словарь научных терминов. М.: Вузовская книга, 2009. 870 с.

8. Коханая О. Е. Формирование информационного пространства нового поколения России: медиаобразовательные практики / О. Е. Коханая // Вопросы культурологии. 2020. № 5. С. 14-19.

9. Маркова Е.А., Аширова А.Л. Проблема воспитания молодежи в современном обществе // СГН. 2017. №1. С. 427-435.

10. Михайлова Е.А. Проблемы и противоречия воспитания в современной школе // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2011. №2. С. 121-129.

11. Миронов В. В. Процессы трансформации культуры в глобализирующемся мире : коммуникационный вектор // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. 2016. № 3. С. 3–25.

12. Сагдеев, Т. А. Проблемы воспитания детей подросткового возраста и пути их решения с использованием методов Гуманной педагогики / Т. А. Сагдеев // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 4. – С. 62-65.

13. Сергейчик Е.М. Развитие локальной идентичности в образовании в процессе глобализации // Актуальные вопросы экономики, права, психологии и образования : Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции (Материалы конференции), Санкт-Петербург, 16 мая 2018 года / Ответственные редакторы Е.В. Федосенко, Л.Ф. Уварова. Санкт-Петербург: ООО "НИЦ АРТ", 2018. – 220 с.

14. Хачатурова, К.Р. Проблема развития творческого потенциала учащихся основной школы на уроках естественнонаучного цикла: анализ и измерение / К.Р.Хачатурова // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург, 2016. – №8(65) С. 12-17.

15. Meta-Disciplinarity as a Factor of Success of a Modern Person: A Productive Approach / K. R. Khachaturova, R. M. Sherayzina, M. V. Alexandrova, I. A. Donina // Advances in economics, business and management research (AEBMR), Veliky Novgorod, 07–08 декабря 2021 года. – Veliky Novgorod: Atlantis Press, 2022. – P. 216-222. – DOI 10.2991/aebmr.k.220208.031. – EDN NWHGOS.

1.2. Науковедческий анализ проблем развития сельской школы в педагогической науке

Особенностью реформирования современной школы является тесная связь науки и практики. Функции педагогической науки существенно изменились. Если прежде она страдала описательностью, то сегодня она стремится преодолеть этот недостаток за счет активного использования концептуальных подходов, методов проектирования и моделирования, что указывает на опережающую функцию педагогической науки в развитии современного образования.

В связи с этим важное значение имеет науковедческий анализ состояния педагогической науки в аспекте исследуемой нами проблемы. Проблемы сельской школы отражены в достаточно большом количестве работ, однако фундаментальных исследований среди них немного. Это работы связанные с разработкой дидактической и методической системы сельской школы (Г.Ф. Суворова), становлением и развитием воспитательных систем городских и сельских школ (Л.И. Новикова), развитием трудового обучения и воспитания (А.В. Кондратенков, В.А. Поляков), вариативных моделей развития образования на селе (А.М. Цирульников), социально-педагогической деятельностью в социуме, ориентированной на социализацию личности сельского школьника (М.П. Гурьянова). Дальнейшему изучению проблем сельской школы способствовали работы Е.П. Белозерцева, С.Г. Броневщука, А.Ф. Иванова, А.В. Калачева, Э.Г. Костяшкина, И.А. Макеевой, А.А. Меденцева, А.А. Михайлова, М.П. Мухина, С.А. Рогачева, В.В. Сергеенковой, М.Ф. Соловьевой, И.А. Соловкова, В.А. Федорова, В.В. Черепанова, Л.А. Черных, А.А. Шаталова и др. Осуществляя их изучение и анализ, мы стремились найти в них ответы на сущностные вопросы развития современной сельской школы.

Классифицируя эти работы, мы выделили несколько направлений исследований. Во-первых, историко-педагогические, в которых анализируются исторический опыт возникновения и функционирования сельской школы в России, дается его оценка, проводится сопоставительный анализ, выявляются неизвестные ранее аспекты этого опыта, что позволяет выявить исторические предпосылки развития современной сельской школы и определить особенности становления её общественно-государственного статуса в системе образования в России (Н.М. Белых, М.В. Богуславский, В.М. Величкина, А.В. Калачев, Н.Ф. Соловкова, И.В. Сучков, В.А. Фёдоров, А.М. Цирульников).

Анализ историко-педагогических исследований позволяет проследить и историю осмысления феномена «сельская школа». Представления ученых о сельской школе связываются и формируются на основе осознания её социокультурных функций. Сельская

школа предстает в этих исследованиях как социокультурный институт, выполняющий историческую миссию распространения просвещения и грамотности среди деревенского населения.

Исследователь Федоров В.А. отмечает большое прогрессивное значение «крестьянских школ грамотности», возникших в России в XIX веке. Распространение школ грамотности было вызвано как возросшим стремлением крестьян к образованию, которое все более осознавалось ими как практическая необходимость, так и нехваткой казенных и земских школ и, в силу этого, их переполненностью учащимися. Возникшие по инициативе самих крестьян крестьянские школы содержались за их счет, без какой-либо поддержки властей, находясь в полулегальном положении. Их существование было официально признано циркуляром министерства народного просвещения от 14 февраля 1882 года. В последствии эти школы стали числиться как церковно-приходские.

Существовали два типа крестьянских школ — «оседлые» и «кочующие» (или «подвижные»). Учили в них детей чтению и письму по церковнославянской грамматике, Часослову и Псалтырю, а девочек обучали и «рукоделиям». Учителя в таких школах работали по найму, иногда учителями становились сами крестьяне, так как учительствовать в этих школах разрешалось грамотным лицам «без учительских свидетельств». «Подвижные» школы были в основном распространены в северных районах России. они не имели своего помещения и «переносились» поочередно в избу каждого ученика, а преподавали в них «нахожие» учителя.

Крестьянские школы сыграли важную роль в распространении знаний среди крестьян. Современники подчеркивали, что грамотность оказывала существенное влияние на взгляды и менталитет крестьянина, даже на его общественное положение в деревне. Работа школ грамотности хотя и не могла быть достаточно эффективной, но сама деятельность народа в этой сфере ярко свидетельствовала о его стремлении к образованию [13, с. 80-86].

«Школы грамотности» были индивидуальным делом энтузиастов-учителей и нуждавшихся в них родителей и детей, однако именно они способствовали пробуждению и укреплению общественного мнения относительно необходимости иметь в российской деревне школу, доступную каждому деревенскому ребенку и осуществляющую более качественное его обучение. Эта миссия была возложена на земскую школу, которая стала ведущим типом сельской школы после отмены крепостного права.

В исследованиях Богуславского М.В. [24], Величкиной В.М. [2], Вердиева Д.М. [3], Калачева А.В. [7], Соловковой М.Ф. [10], Сучкова И.В. [12], Цирульникова А.М. [14] представлен исторический процесс становления и развития земских школ в России и в отдельных губерниях, выявлена их специфика, показана деятельность народных учителей, описан общественно-государственный характер управления земскими школами.

В этих исследованиях показано, что общественно-государственный характер земской школы способствовал демократизации системы начального обучения. Несмотря на сложность и противоречивость процесса становления земской начальной школы, это был значительный шаг вперед в истории просвещения. В новом типе школы доминировали народные традиции и интересы, на ведущее место выдвигалось воспитание нравственных качеств личности, законопослушание, физическое развитие, трудолюбие с ориентацией на личное крестьянское хозяйство.

В исследованиях Л.Д. Гошуляк [4] и М.Ф. Соловьевой [9] предпринята попытка освещения земской концепции народного образования и деятельности начальной земской

школы дореволюционной России по ее реализации. Работы отличает обширный эмпирический материал, позволяющий отслеживать динамику изменений земской школы в зависимости от социально-экономических условий и потребностей местного населения и общества в целом. Становление земской школы, по их мнению, стало одним из первых шагов на пути демократизации российского общества.

Анализ литературы свидетельствует о том, что отечественная историография накопила ценный опыт изучения различных сторон деятельности земской школы, в том числе и ее достижений в области демократизации народного образования. Вместе с тем можно утверждать, что в отечественной историографии мало исследований, специально посвященных роли земских школ в становлении и развитии демократических тенденций в образовании России второй половины XIX - начале XX в. Вот почему назревшей проблемой становится осмысление опыта развития земской школы как образовательной системы демократического типа, раскрытие его наиболее важных черт и сущностных характеристик. Актуальность подобных исследований в настоящее время обусловлена тем, что именно демократизация системы образования является одним из ключевых принципов реформы современной школьной системы.

В связи с этим особый интерес представляет работа А.В. Калачева, предметом исследования которой стало развитие земской школы России второй половины XIX - начала XX в как образовательной системы демократического типа. Теоретическая значимость этой работы состоит в том, что она вносит вклад в развитие истории педагогики, углубляя знания о развитии демократических тенденций в отечественном образовании, о сущности земской школы как образовательной системы демократического типа; расширяет знания о демократическом характере деятельности земств по подготовке народных учителей. Выявленные в ходе историко-педагогического анализа демократические тенденции в образовании России имеют актуальное значение для теории педагогики, так как являются одним из оснований для разработки концепции демократизации учебно-воспитательного процесса современной школы.

Развитие земской школы России второй половины XIX - начала XX в. как образовательной системы демократического типа, отмечает автор, основывалось на сложном и противоречивом опыте демократизации российского образования в предшествующие периоды. В этом процессе можно проследить следующие демократические тенденции: зарождение определенных форм общественно-педагогической практики, осуществляемой мастерами грамоты в древнерусском средневековом государстве; появление в первой четверти XVIII в. государственных светских элементарных школ с математическим уклоном (цифирные школы), введение обязательной учебной повинности для дворянских детей, дьяков и подьячих; начало формирования системы общеобразовательной школы в конце XVIII - начале XIX в. (создание народных училищ, предназначенных для детей разночинного населения); демократизация общественной жизни во второй половине XIX - начале XX в., когда основное внимание обращается на просвещение народа: расширяется сеть начальных школ (земские, городские, церковноприходские, частные школы, образцовые училища и др.); зарождается внешкольное образование (народные чтения, повторительные классы, организация книжных выставок, воскресных школ); развивается женское образование (совместное обучение девочек и мальчиков, преподавание женщин-учительниц в народных школах); ставится проблема введения всеобщего начального обучения в России.

Автор отмечает, что земская школа - это сельское начальное учебное заведение, создаваемое местными органами самоуправления, что позволяет характеризовать ее как общественную образовательную систему демократического типа. Во временном плане в развитии земской школы как образовательной системы демократического типа прослеживаются три этапа:

1) вторая половина 60-х - середина 70-х гг. - этап становления. Организация ее деятельности осуществляется обществом, органами местного самоуправления на основе принципа демократизации;

2) 70-90-е гг. - развитие земской школы под влиянием демократических идей педагогической науки;

3) с начала XX в. - практическое решение земской школой основной проблемы демократизации образования России - введения всеобщего начального обучения.

Земская школа возникла под влиянием демократизации общественных отношений и создавалась как народная школа, вырастающая из культурно-исторических традиций народа, выражающая особенности национального характера. Научно-педагогической основой становления земской школы стал принцип народности, сформулированный К.Д. Ушинским.

Земскую школу как образовательную систему демократического типа отличало следующее: в нее принимались учащиеся обоего пола, всех сословий, вероисповеданий; обучение было бесплатным; срок обучения обычно устанавливался трехгодичный (иногда четырехлетний), занятия проводились в удобный для сельской местности период. Земство занималось строительством школ; обеспечивало учащихся учебным оборудованием и литературой.

Далее автор утверждает, что земская образовательная деятельность являлась частью общественно-педагогического движения, возникшего в России в пореформенный период и ставившего основной своей целью введение всеобщего обучения. Деятели педагогической науки этого периода (К.Д. Ушинский, П.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, Д.И. Тихомиров, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров) внесли вклад в обоснование научных основ построения земской школы как образовательной системы демократического типа, ее целевого, содержательного и процессуального аспектов. *Целевой аспект:* провозглашалось воспитание нового гражданина, демократа и гуманиста. *Содержательный аспект* включал следующее: обучение на родном языке, изучение широкого круга предметов светской направленности (русский язык, литература, история, география, природоведение, математика, краеведение, сельскохозяйственные знания, элементы трудового обучения, гражданское право, а также пение, рисование, гимнастика); организацию народных библиотек и читален; проведение внешкольных занятий (для взрослого населения были организованы повторительные курсы, народные чтения, воскресные школы и т.д.), а также использование в учебном процессе необязательных предметов обучения (садоводство и огородничество, ремесла, пение, гимнастика и др.). *Процессуальный аспект* подразумевал модернизацию форм и методов обучения на основе внедрения в практику работы принципа наглядности, метода объяснительного чтения, звукового метода первоначального обучения грамоте, экскурсий и т.д.

Развитие земской школы требовало новых квалифицированных педагогических кадров, которые могли бы обеспечить образовательные запросы крестьянства. В связи с этим земство занималось не только подготовкой учителей, но и улучшением их материального положения. Организация подготовки учителей осуществлялась по ряду направ-

лений: учительские семинарии; практика учителей в специально устраиваемых при семинариях образцовых школах; педагогические курсы; организация учительских съездов (на уездном, губернском и общероссийском уровнях). Значительную роль в становлении личности учителя играло его самообразование, чему способствовали учительские библиотеки, научные командировки, образовательные экскурсии по России. Важнейшей характерной чертой демократизации образования в земских школах было привлечение на роль учителей женщин. Среди многих причин, обусловивших появление в конце XIX - начале XX в. нового типа учителя как интеллигентного и самоотверженного труженика, главной являлась целенаправленная деятельность органов местного самоуправления.

Можно утверждать, что в деятельности земской школы получил свое рождение идеал русской народной школы, основанной на нравственной культуре русского народа, учитывающей особенности крестьянского быта и мировосприятия.

В исследовании Белых Н.М. отмечается, что среди земских школ важную роль во второй половине XIX века играли церковно-приходские школы. К концу XIX века их в России насчитывалось около 45% от всех народных школ. Это давало им возможность не только обучать и воспитывать детей младшего школьного возраста, особенно в сельской местности, но и создавать свою педагогику и методику начального обучения. В их деятельности выявлено много положительного.

Гуманизм, человеколюбие, уважение к личности ребенка, проповедь того, что перед богом все равны, что люди должны стремиться жить не только для себя, но и для ближних, как учил Христос, являлись основой нравственной педагогики.

Особое место среди историко-педагогических исследований занимают работы, посвященные выдающимся деятелям образования сельской школы - Л.Н. Толстому, С.А. Рачинскому, С.Т. Шацкому, В.А. Сухомлинскому и др. В исследованиях, посвященных персоналиям, раскрываются их философско-педагогические воззрения, анализируется опыт педагогической деятельности и их педагогические сочинения (Беляев В.И., Мухин М.П., Ромаева Н.Б., Романюк Л.В., Соловков И.А., Стрелкова Л.Ю., Шаталов А.А). Эти вопросы более подробно освещаются в третьей главе нашей диссертации, здесь же отметим, что в современных исследованиях в их научно-педагогической деятельности выявляются прежде всего её гуманистические основания и новаторский характер, утверждается идея о том, что сельская школа должна быть построена на началах, вытекающих из особенностей русского народа, воспитание в ней должно строиться на народных традициях и способствовать их сохранению и развитию народной культуры.

Итак, историко-педагогическими исследованиями выявляется культурно-образовательная и социальная миссия сельской школы как народной, общественно-государственной, как школы — хранительницы культурной традиции.

Вторая группа исследований — теоретические исследования, в которых раскрываются целостная теория или отдельные концепции развития сельской школы, выясняется содержание самого феномена сельской школы, цели, принципы её деятельности, специфика содержания образования и учебных планов сельской школы, анализируется образовательная среда, критерии оценки её качества и др. (Гурьянова М.П, Суворова Г.Ф., Цирульников А.М.).

В этом ряду работ выделяются исследования Гурьяновой М.П. «Сельская школа и социальная педагогика» [6], Г.Ф. Суворовой «Чему учить в сельской школе?» [11], Цирульникова А.М. «Педагогические основы организации сельской школы» [15].

В этих исследованиях подвергнут научному анализу сам феномен сельской школы и выделены её качественные характеристики. М.П. Гурьянова определяет сельскую школу как совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и решающих задачу базового общего среднего образования, сельскохозяйственной подготовки школьников, а также выполняющих социокультурную и социально-педагогические функции.

Как видим, в этом определении зафиксировано разнообразие сельских школ, что дало основание А.М. Цирульникову выдвинуть в качестве важнейшей теоретико-методологической проблемы исследование вариативности сельской школы и разработать концепцию вариативной организации сельской школы как социокультурной, развивающейся образовательной среды. При этом он опирается на существование реальной многообразной социокультурной среды образования на селе, на различие укладов хозяйствования, образов жизни деревни, дифференциацию образовательных потребностей и запросов разных групп населения. Все эти реальные процессы противостоят историческому опыту унификации образования и требуют преодоления этого противоречия на основе создания жизнеспособных вариантов самоорганизации и саморазвития сельской школы.

Таким образом, в современных теоретических исследованиях используется социокультурный подход в сочетании с теорией самоорганизации сложных природных, социальных и когнитивных систем (синергетика).

В исследовании А.М. Цирульникова показано, что вариативная организация сельской школы должна строиться с учетом продуктов сложнейшей интеллектуальной деятельности сельского образовательного сообщества, связанной с оценкой и соотнесением классов решаемых задач с факторами и условиями деятельности сельской школы, анализом её общих, интегративных и специфических характеристик, традиционных и новых типов и видов сельских школ, закономерностей протекающих в них инновационных процессов.

Однако несмотря на вариативный подход концепция развития современной сельской школы имеет в своей основе общие отличительные признаки, вытекающие из её социокультурных функций. Гурьянова М.П. в состав этих функций включила следующие:

- объединяющую, «селообразующую» функцию сельской школы, которая выступает в качестве важнейшего фактора жизнеобеспечения сельской семьи, развития сельскохозяйственного производства и стабилизации социальной жизни села;

- формирующую менталитет личности. Эта функция проявляется в воспитании юного поколения в духе общности, социальной ответственности, крестьянской морали, сохранения духовной преемственности поколений, ценностей крестьянского мира;

- образовательную, проявляющуюся в том, что школа на селе призвана осуществлять образование, адекватное потребностям сельского социума, сельскохозяйственного производства, сельской семьи и личности.

В связи с этим положением отметим и исследование Г.Ф. Суворовой [11], где обосновываются основные аспекты содержания образования в сельской школе, которые, по мнению автора призваны обеспечить развитие личности ученика на базе приобщения его к народной национальной культуре, народной педагогике, становление личности крестьянина в изначальном высоком понимании его социальной сущности. В нем важно

предусмотреть формирование духовно-нравственных ценностей крестьянской культуры: долг перед землей, природой, стремление служить им; самостоятельность, предприимчивость и активность; способность концентрировать жизненные силы в борьбе с суровой природой; нестяжательство и артельность; справедливость и доброжелательность к ближнему; любовь к земле, добросовестное и любовное отношение к труду как к высшему нравственному долгу, а не проклятью; презрение ко всем видам паразитизма. Исходя из этих целей автор считает, что главенствующая роль должна принадлежать гуманитарным предметам. В содержание образования в сельской школе следует включить основы нравственного, умственного, физического развития детей на всех ступенях их обучения.

Среди функций сельской школы современные исследователи выделяют её влияние на развитие сельскохозяйственного производства, на развитие народной культуры и повышение культурного уровня сельских жителей и рассматривают сельскую школу как фактор педагогизации сельского социума.

Из этих функций вытекают общие качественные характеристики сельской школы, отмеченные М.П. Гурьяновой: типовое многообразие, малочисленность школ, полифункциональность деятельности сельского учителя, безальтернативность в образовательном пространстве, зависимость от места расположения и социально-экономического потенциала личности, стихийная интегративность, полифункциональность, многообразие видов школ, большая значимость трудового воспитания, слитность с природным окружением, постоянный социальный контроль, тесная связь с народными традициями.

В исследовании А.М. Цирульникова показано, что вариативность есть закономерность культурно-исторического процесса развития сельской школы, ведущий принцип ее организации и самоорганизации, отражающий баланс и структуру государственных и общественных сил, форм собственности в сфере образования и источников его финансирования, типов и видов сельских школ, механизмов управления образованием в сельской местности.

Вариативность как понятие включает типологическую характеристику разнообразия образования, характеристику процесса и результата выбора в образовательной практике, характеристику творческой деятельности в образовании, его транссистемной, сферной организации. Вариативность организации сельской школы, наряду с общими, имеет специфические характеристики культуросообразности и укладосообразности, интегративные характеристики (ведущие компоненты) содержания образования в сельской школе:" крестьянская народная культура", "профессионально-трудовой компонент", "краеведческий или этнографический", "компенсаторный"; инвариант организации аграрного, фермерского образования, отражающий структуру полного: общеобразовательная школа, агрокультурная, профессиональная сельскохозяйственная, институт агрообразовательного сервиса [15].

Типология развивающихся сельских школ, представленная в работах А.М. Цирульникова, содержит несколько десятков модификаций традиционных и новых видов образовательных учреждений и выступает средством проектирования и прогнозирования их развития в конкретных условиях.

Развитие вариативной организации сельской школы базируется на новых основаниях формирования образовательной политики, включая агрообразовательную: специальных процедурах анализа ситуации в агросекторе, идентификации его образовательных проблем, выявления запросов основных социальных институтов, социаль-

но-профессиональных и возрастных групп сельского населения, оценки возможностей их удовлетворения территориально-региональной системой образования.

Г.Ф. Суворова в своих исследованиях также указывает на развитие многообразия сельской школы на базе её основных типов: начальной, неполной средней, средней и профильной. Наиболее перспективными, по мнению исследователя, могут стать - школа-детсад, школа-комплекс, школа с филиалом СПТУ.

Образовательная политика, основанная на анализе инновационных изменений, происходящих в современной сельской школе, стала предметом исследования Д.М. Вердиева. В его фундаментальной работе «Государственно-общественная система управления образованием в условиях дифференцированной социокульурной и этнокультурной среды», выполненной на материале опытно-экспериментальной работы в сельских школах Краснодарского края, дан глубокий анализ процессов перехода от государственных форм управления сельской школой к государственно-общественным и затем - к общественно-государственным.

В работе Д.М. Вердиева доказывается, что необходимость изменения системы управления образованием в направлении придания ему государственно-общественного, а затем - общественно-государственного характера обусловлена изменением, с одной стороны, парадигмы социального управления, а с другой - парадигмы образования. Новые парадигмы предписывают управление, основанное на принципах гуманизации и демократизации отношений между участниками управленческих процессов и значительном повышении роли общественных начал в управлении образованием [3].

Возникновение и развитие систем государственно-общественного (ГОУ) и общественно-государственного управления (ОГУ) связано с этапами демократического процесса в стране и является фактором ее движения к открытому обществу.

Предпосылки развития ГОУ создают процессы децентрализации, национализации, регионализации, муниципализации, диверсификации образования, существенной стороной которых является направленность на удовлетворение образовательных запросов личности, общества и государства на основе создания новых форм взаимодействия между ними, характерных для гражданского общества.

Зрелость государственно-общественных систем управления определяется как появлением новых субъектов управления (родительская общественность, местное сообщество, профессиональные сообщества, корпорации), так и новых механизмов материально-финансового обеспечения образования и новыми формами выработки и осуществления образовательной политики.

Этот автор утверждает не только вариативный характер современной сельской школы, но и необходимость индивидуализации системы управления образованием для каждой территории, что связано с особенностями социокультурной и образовательной ситуации, сложившейся в конкретном сельском регионе. В исследовании обобщен опыт формирования государственно-общественной системы современного российского образования с его регионализацией и муниципализацией, а также с развитием общественно-педагогического сообщества, его гражданской и педагогической культурной и социокультурной мотивацией. Разработанная Д.М. Вердиевым современная модель государственно-общественного управления развитием образования в сельской местности является аналогом земской образовательной модели, но с существенными поправками на современные условия. Это еще раз убеждает нас в том, что в процессе реформирования сельской школы надо полноценно использовать отечественный опыт демократизации

образовательной политики и управления образованием, который с наибольшей полнотой проявил себя во второй половине XIX - начала XX в., когда выразители общественных интересов в области образования стало земство и возникло широкое общественно-педагогическое движение за демократизацию образования.

Демократизация современной сельской школы проявляется в её открытости. Эта проблема рассматривается в работах многих исследователей (Гурьянова М.П., Новикова Л.И., Суворова Г.Ф. и др.). исследователи едины в том, что традиционная связь школы с селом, с его историей, экономикой, культурной, социальной жизнью предполагает открытость школы, её готовность к социальному сотрудничеству. М.П. Гурьянова [6] выделяет качественные характеристики открытой школы:

- работа открытой школы предполагает расширение её функций в области воспитания, образования, развития личности, её социальной заботы, выполнение социально-педагогических, социально-терапевтических, социально-профилактических, социокультурных и охранно-защитных функций;

- работа открытой школы предполагает расширение её профиля, превращение её в связи с этим в образовательный, культурный, социальный центр общинной жизни;

- открытая школа имеет широкие социальные связи с окружающей средой, которые сориентированы на личностное развитие ребенка, укрепление его физического, нравственного, психического здоровья, усвоение им многообразного опыта старшего поколения, социально-педагогическую поддержку и помощь сельской семье и другим категориям граждан;

- открытая сельская школа наполняет педагогическим содержанием культурно-образовательную среду, открытая сельская школа выстраивает новые отношения с социокультурной средой;

- открытая сельская школа вместе с семьей, сельским миром активно формирует здоровый микроклимат, способствует возрождению народных традиций, духовному обновлению сельской социокультурной среды;

- преподавание учебных предметов направлено на социализацию личности сельского школьника;

- открытая сельская школа предполагает активное участие всех субъектов сельского социума в социальном воспитании детей;

- открытая сельская школа стремится овладеть педагогикой активного социального действия, привлекая детей и взрослых к участию в жизни своего села;

- открытая сельская школа формирует информационно-образовательное пространство, используя прежде всего различную информацию педагогического содержания;

- работа открытой сельской школы предполагает обеспечение её соответствующими кадрами.

Особую грань развития современной сельской школы исследователи усматривают в её открытости национальной культуре, национальным ценностям. Эта проблема рассматривается в исследованиях по этнопедагогике (Е.П. Белозерцев, Г.Н. Волков, Ф.П. Столярова, В.К. Шаповалов, И.А. Шоров и др.).

Ключевыми понятиями этих исследований являются народная педагогика, традиции народов, целостность этнических культур, плюрализм позиций, этнопедагогика, национальный образовательный идеал, национальная культура, соотношение общечеловеческих и национальных приоритетов в образовании. В контексте этих понятий и направлений исследования сельская школа предстает как образовательная система, обеспечивающая

сохранение, возрождение и развитие национальной культуры, а, значит существование и развитие самого этноса народа.

Этнокультурная направленность российского образования стала предметом исследования В.К. Шаповалова. В нем отмечается, что в связи с необходимостью сохранения и развития русского этноса важное значение приобретает проблема русской национальной школы. Однако в самом исследовании существо этой проблемы не рассматривается. Автор решает вопросы этнокультурной направленности образования, в основном, на материале национальных школ субъектов Российской Федерации Северо-Кавказского региона.

В последние годы выполнено значительное число научно-теоретических и опытно-практических разработок, посвященных проблемам развития национальной школы. Среди них исследования концептуального характера Института национальных проблем образования Министерства образования Российской Федерации. межрегиональный проект «Развитие национальной школы». осуществляемый под эгидой ЮНЕСКО и Минобразования России Институтом развития регионального образования (г. Москва). В регионах и национальных субъектах федерации ведутся исследования проблем национального образования (Т. З. Басаева, Р. Т. Битиева, И. Ф. Гончаров, М. Б. Гуртуева, М. А. Гусаковский, Л. Я. Данилюк, Н. К. Елкаев, Е. Жирков, З. А. Мадаева, Ш. А. Мирзоева, Л. Н. Мукаева, Р. Б. Сабаткоев, В. В. Сковородников, А. Н. Мельников, И. А. Шоров и др.).

Анализ этих работ, выполненный В.К. Шаповаловым, привел его к выводам о том, что в них не нашло отражения понятие «этнокультурная направленность образования». Приводимые дефиниции «национальное образование», «национальное измерение образования», «национальная школа» в большинстве своем неконкретны, недостаточно полно характеризуют описываемые явления, а понятие «национальная школа в многонациональном государстве» фактически не рассматривается.

Автор справедливо отмечает, что в работах по этнопедагогике предпринимаются попытки найти ответы на вопросы, которые время поставило перед национальной школой. Однако зачастую реформа содержания образования в национальной школе характеризуется как вполне ясная, имеющая сугубо прикладной характер. Мы полностью согласны с В.К. Шаповаловым [16] в том, что реформированию национальной школы, в том числе сельской, должна предшествовать глубокая теоретическая проработка методологических проблем её развития, среди которых важнейшими являются проблемы национального идеала воспитания, общих целей образования, модели национальной школы как социокультурного института, структуры ее учебного плана, языка обучения и уровней сложности изучаемых предметов и др. Проработка этих проблем поможет понять сущность этнокультурной направленности образования, условий ее реализации, феномена национальной школы в многонациональном Российском государстве и путей осуществления реформы се организации как социокультурного института.

Этнопедагогические исследования обострили проблему введения национально-регионального компонента в содержание общего образования.

Анализ нормативных документов об образовании субъектов РФ на Северном Кавказе, школьных учебных планов, беседы с руководителями и учителями школ позволили авторам монографии «Северный Кавказ. Образование: история и современность» выделить пять моделей введения национально-регионального компонента в содержание общего образования: межпредметную, модульную, монопредметную, комплексную и дополняющую.

Межпредметная модель включает национально-региональный компонент в содержание образования путем равномерного распределения соответствующего материала по всем учебным предметам общеобразовательной школы. Вопросы национального и регионального своеобразия культуры, социально-экономические проблемы региона рассматриваются здесь в русле общего содержания и рассредоточены по разным темам. Модульная модель национально-регионального компонента (НРК) общего образования реализуется посредством включения в учебные дисциплины гуманитарного цикла специальных тем (модулей), которые отражают этнокультурное своеобразие региона. Монопредметная модель предполагает углубленное изучение школьниками этнической культуры, родного языка, истории, географии республики (региона) на специально выделенных для этой цели учебных предметах. Комплексная модель НРК реализуется в виде интегративных курсов, в которых все аспекты этнической культуры изучаются в единстве и взаимосвязи. Дополняющая модель представляет реализацию НРК в ходе внеклассных занятий.

Усиление этнокультурной направленности содержания общего образования в республиках Северного Кавказа вызывает необходимость определения механизмов согласования его федерального и национально-регионального компонентов. Большинство ученых и педагогов-практиков считает, что наиболее эффективным механизмом такого согласования является организация содержания образования на основе диалога культур. Диалоговый подход предполагает рассматривать этнически ориентированное образование как основу, с которой начинается введение ребенка, изначально носителя родной культуры, в культуру российскую и мировую [8].

Проблема развития образования, основанного на диалоге культур, особенно актуальна для Южно-российского региона в связи с вынужденной миграцией населения из-за локальных войн и межнациональных конфликтов. Русская сельская школа постепенно становится многонациональной, что ведет к её превращению из монокультурной в поликультурную. Соответственно меняется и тип образования, появляется образование нового типа, которое уже названо исследователями поликультурным (Гукаленко О.В., Давыдов Ю.С., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. и др.).

Сотрудники центра сравнительной педагогики ПГЛУ совместно с академиком РАО З.А. Мальковой предприняли попытку теоретически обосновать принцип диалога культур в рамках концепции поликультурного образования. Цель поликультурного образования - подготовка человека к жизни в поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. В процессе поликультурного образования осуществляется приобщение ребенка к родной культуре, а от неё к российской и мировой.

В поликультурном образовании особую значимость приобретают общие ценностные ориентиры в курсах родного, русского и иностранного языков, согласование целей, содержания и педагогических технологий преподавания этих языков. Поликультурное образование должно знакомить школьников с историей, художественным искусством, традиционными ремеслами в контексте культурного развития России и мира. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в мировой культуре и не допускать к самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство.

В этой связи особенно актуальным для нас является исследование О.В. Гукаленко, в котором разработаны методологические и теоретические основы поддержки и защиты

учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве, представлены технологии педагогики работы с детьми-мигрантами, обеспечивающие этот процесс.

Развитие научных представлений о поликультурном образовании не должно, однако, отвлечь внимание отечественных исследователей от главной проблемы - строительства русской национальной школы, ибо приобщение ребенка к общечеловеческой культуре происходит через познание и принятие ценностей русской культуры, через формирование его гражданского самосознания как россиянина [5].

Список литературы

1. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX в. // Педагогика. 1996. - №3. - С. 72-75.
2. Величкина В.М. Педагогическая и общественная деятельность народных учителей сельской дореволюционной школы: Дисс... канд. пед. наук. - М., 1975.
3. Вердиев Д.М. Государственно-общественная система управления образованием в условиях дифференцированной социокультурной и этнокультурной среды: Автореф. дис... д-ра пед. наук. - Ростов-на-Дону, 1999.
4. Гошуляк Л.Д. Земская школа дореволюционной России: методология историко-педагогических исследований /Нижегородское образование. 2012. № 2. С. 182-185.
5. Гукаленко О.В. Педагогические основы межкультурного общения. - Тирасполь, 2000.
6. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика // Пособие для педагогов. - Минск, 2000.
7. Калачев А.В. Развитие земской школы России второй половины XIX - начала XX в. как образовательной системы демократического типа: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Волгоград, 2001.
8. Северный Кавказ. Образование: история и современность. Коллективная монография. Пятигорский государственный лингвистический университет. - Пятигорск., 2001.
9. Соловьева М.Ф. Земская начальная школа во второй половине XIX - начала XX века: Дис... канд. пед. наук. — М., 1998.
10. Соловков И.А. Опыт Яснополянской школы Л.Н. Толстого. // Нач. шк. 1996. - №4. - С. 68-72.
11. Суворова Г.Ф. Чему учить в сельской школе? // Педагогика, 1992. - № 3-4. - С. 31-36.
12. Сучков И.В. Учительство России в конце XIX - начале XX вв.: Автореф. дис... д-ра ист. наук. - М., 1995.
13. Фёдоров В.А. Крестьянские школы грамотности в России в XIX веке. // Педагогика. № 10. 2000. — С. 80-86.
14. Цирульников А.М. Из тайных архивов русской школы. - М., 1992.
15. Цирульников А.М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы. - М.: Новая школа, 1992. - С. 90.
16. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования: Автореф. дис... д-ра. пед. наук. - М., 1997.

1.3. Теоретико-практические аспекты воспитания скоростных способностей у детей младшего школьного возраста

Для характеристики возможности человека, выполняемые двигательные задание с максимальной скоростью, чаще всего использовался обобщенный термин «быстрота». Учитывая множественность форм проявлений быстроты движения, в целом проявление данного физического качества в двигательной деятельности интерпретируется как скоростные способности человека.

Под скоростными способностями понимают возможности человека, обеспечивающие ему выполнение двигательных действий в минимальный для данных условий промежуток времени. Различают элементарных и комплексные формы проявления скоростных способностей. К элементарным формам относится быстрота реакции, скорость одиночного движения, частота движения. Актуальность данной работы обусловлена тем, что за последние несколько лет отмечен рост интереса к занятиям физической культурой и спортом, в частности к индивидуально-ориентированному подходу реализации физического воспитания в школе, а особенно, детей младшего школьного возраста.

Целью научной работы является изучение теоретико-практических основ развития скоростных способностей детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи исследования:**

1. Изучить особенности физического развития и физической подготовленности детей младшего школьного возраста.

2. Рассмотреть характеристику скоростных способностей младших школьников.

3. Выявить основы развития скоростных способностей детей младших классов начальной школы начальной школы.

Социально-педагогическое значение и задачи физического воспитания детей младшего школьного возраста. Значение физической культуры в младший школьный период жизни человека заключается в создании фундамента для всестороннего физического развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений и навыков. Полноценное развитие детей без активных физкультурных занятий практически невозможно.

Кроме того, младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для обучения разнообразным двигательным умениям и навыкам, что позволяет в дальнейшем значительно быстрее приспосабливаться выполнять освоенное движение в разнообразных условиях двигательной деятельности [3].

Направленное использование физической культуры в воспитании детей предусматривает следующие задачи.

Оздоровительные задачи:

- Укрепление здоровья, содействие нормальному физическому развитию: формирование правильной осанки, развитие различных групп мышц тела, правильное и своевременное развитие всех систем организма и их функций.

- В младшем школьном возрасте необходимо обращать внимание на всестороннее развитие физических качеств.

- Повышение сопротивляемости организма неблагоприятным воздействием внешней среды. При любой возможности физкультурные занятия проводятся на свежем воздухе.

- Повышение общей работоспособности и привитие гигиенических навыков.

Образовательные задачи:

- Формирование жизненно важных двигательных умений и навыков.
- Формирование необходимых знаний в области физической

Воспитательные задачи:

- Воспитание потребности и умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, сознательно применять их в целях отдыха, тренировки, повышение работоспособности и укрепление здоровья.
- Воспитание личностных качеств.

Особенности физического развития и физической подготовленности детей младшего школьного возраста. Младший школьный возраст охватывает детей 7-10 лет. В этот возраст создается фундамент всестороннего физического развития, формируются тип телосложения, осанка, разнообразные двигательные умения навыки, укрепляется здоровье.

Одним из значимых критериев здоровья детей школьного возраста является их физическое развитие. Рост и массу (вес) тела считают наиболее существенными медико-социальными и санитарно-гигиеническими показателями, по которым в определённой мере можно судить как о положительном, по которым в определённой мере можно судить о положительном, так и об отрицательном влиянии условий жизни и факторов окружающей среды на организм ребёнка [4].

На основании научных исследований было выявлено, что длина тела, значительно превышающая средневозрастные показатели, может служить своеобразным тестом для отбора подростков, нуждающихся в тщательном медицинском наблюдении и контроле за переносимостью нагрузок. У детей, имеющих значительное превышение (по отношению к средневозрастному) массы тела, возможны отклонения в работе сердечно-сосудистой системы, её функциональные нарушения [15]. Об этом следует помнить при увеличенных физических нагрузках.

Дети и подростки с увеличенными размерами тела (по сравнению со средними для данного возраста) отличаются повышенной возбудимостью нервной системы и замедленным её снижением. На занятиях игрового характера, где эмоциональное состояние ярко проявляется, учителю следует предусматривать для них более длительные паузы для отдыха. Детям с пониженным весом надо подбирать упражнения для укрепления дыхательной мускулатуры, для увеличения спирометрии.

Характеристика скоростных способностей. Под скоростными способностями понимают возможности человека, обеспечивающие ему выполнение двигательных действий в минимальный для данных условий промежуток времени. Различают элементарные и комплексные формы проявления скоростных способностей. К элементарным формам проявления скоростных способностей относят быстроту реакции, скорость одиночного движения, частоту (темп) движений [6].

Все двигательные реакции, совершаемые человеком, делятся на две группы: простые и сложные. Ответ заранее известным движением на заранее известный сигнал (зрительный, слуховой, тактильный) называется простой реакцией. Примерами такого вида реакций являются начало двигательного действия (старт) в ответ на выстрел стартового пистолета в легкой атлетике или в плавании, прекращение нападающего или защитного действия в единоборствах или во время спортивной игры при свистке арбитра и т.п. Быстрота простой реакции определяется по так называемому латентному (скрытому) периоду реакции – временному отрезку от момента появления сигнала до момента начала

движения. Латентное время простой реакции у взрослых, как правило, не превышает 0,3 с. [5].

Сложные двигательные реакции встречаются в видах спорта, характеризующихся постоянной и внезапной сменой ситуации действий (спортивные игры, единоборства, горнолыжный спорт и т.д.). Большинство сложных двигательных реакций в физическом воспитании и спорте – это реакции "выбора" (когда из нескольких возможных действий требуется мгновенно выбрать одно, адекватное данной ситуации).

В ряде видов спорта такие реакции одновременно являются реакциями на движущийся объект (мяч, шайба и т.п.).

Временной интервал, затраченный на выполнение одиночного движения (например, удар в боксе), тоже характеризует скоростные способности. Частота, или темп, движений – это число движений в единицу времени (например, число беговых шагов за 10 с).

В различных видах двигательной деятельности элементарные формы проявления скоростных способностей выступают в различных сочетаниях и в совокупности с другими физическими качествами и техническими действиями. В этом случае имеет место комплексное проявление скоростных способностей. К ним относятся: быстрота выполнения целостных двигательных действий, способность как можно быстрее набрать максимальную скорость и способность длительно поддерживать ее.

Для практики физического воспитания наибольшее значение имеет скорость выполнения человеком целостных двигательных действий в беге, плавании, передвижении на лыжах, велогонках, гребле и т.д., а не элементарные формы ее проявления. Однако эта скорость лишь косвенно характеризует быстроту человека, так как она обусловлена не только уровнем развития быстроты, но и другими факторами, в частности техникой владения действием, координационными способностями, мотивацией, волевыми качествами и др.

Способность как можно быстрее набрать максимальную скорость определяют по фазе стартового разгона или стартовой скорости. В среднем это время составляет 5-6 с. Способность как можно дольше удерживать достигнутую максимальную скорость называют скоростной выносливостью и определяют по дистанционной скорости [16].

В играх и единоборствах есть еще одно специфическое проявление скоростных качеств – быстрота торможения, когда в связи с изменением ситуации необходимо мгновенно остановиться и начать движение в другом направлении.

Проявление форм быстроты и скорости движений зависит от целого ряда факторов [14]:

- состояния центральной нервной системы и нервно-мышечного аппарата человека;
- морфологических особенностей мышечной ткани, ее композиции (т.е. от соотношения быстрых и медленных волокон);
- силы мышц.

Наиболее благоприятными периодами для развития скоростных способностей как у мальчиков, так и у девочек считается возраст от 7 до 11 лет. Несколько в меньшем темпе рост различных показателей быстроты продолжается с 11 до 14-15 лет. К этому возрасту фактически наступает стабилизация результатов в показателях быстроты простой реакции и максимальной частоты движений. Целенаправленные воздействия или занятия разными видами спорта оказывают положительное влияние на развитие скоростных способностей: специально тренирующиеся имеют преимущество на 5-20% и более, а рост результатов может продолжаться до 25 лет [12].

Задачи развития скоростных способностей. Первая задача состоит в необходимости разностороннего развития скоростных способностей (быстрота реакции, частота движений, скорость одиночного движения, быстрота целостных действий) в сочетании с приобретением двигательных умений и навыков, которые осваивают дети за время обучения в образовательном учреждении. Для педагога по физической культуре и спорту важно не упустить младший и средний школьный возраст - сенситивные (особенно благоприятные) периоды для эффективного воздействия на эту группу способностей.

Вторая задача - максимальное развитие скоростных способностей при специализации детей, подростков, юношей и девушек в видах спорта, где скорость реагирования или быстрота действия играет существенную роль (бег на короткие дистанции, спортивные игры, единоборства и др.).

Третья задача - совершенствование скоростных способностей, от которых зависит успех в определенных видах трудовой деятельности (например, в летном деле, при выполнении функций оператора в промышленности, энергосистемах, системах связи и др.) [2].

Скоростные способности весьма трудно поддаются развитию. Возможность повышения скорости в локомоторных циклических актах весьма ограничена, но и иным путем – через воспитание силовых и скоростно-силовых способностей, скоростной выносливости, совершенствование техники движений и др., т.е. посредством совершенствования тех факторов, от которых существенно зависит проявление тех или иных качеств быстроты.

В многочисленных исследованиях показано, что все вышеназванные виды скоростных способностей специфичны. Диапазон взаимного переноса скоростных способностей ограничен (например, можно обладать хорошей реакцией на сигнал, но иметь невысокую частоту движений; способность выполнять с высокой скоростью стартовый разгон в спринтерском беге еще не гарантирует высокой дистанционной скорости и наоборот). Прямой положительный перенос быстроты имеет место лишь в движениях, у которых сходные смысловые и программирующие стороны, а также двигательный состав. Отмеченные специфические особенности скоростных способностей, поэтому требуют применения соответствующих тренировочных средств и методов по каждой их разновидности [1].

Средства воспитания скоростных способностей. Средствами развития быстроты являются упражнения, выполняемые с предельной либо околопредельной скоростью (т.е. скоростные упражнения). Скоростные упражнения можно разделить на три основные группы [15]:

Упражнения, направленно воздействующие на отдельные компоненты скоростных способностей:

- быстроту реакции;
- скорость выполнения отдельных движений;
- улучшение частоты движений;
- улучшение стартовой скорости;
- скоростную выносливость;
- быстроту выполнения последовательных двигательных действий в целом (например, бега, плавания, ведения мяча).

Упражнения комплексного (разностороннего) воздействия на все основные компоненты скоростных способностей (например, спортивные и подвижные игры, эстафеты, единоборства и т.д.).

Упражнения сопряженного воздействия*:*

- на скоростные и се другие способности (скоростные и силовые, скоростные и координационные, скоростные и выносливость);

- на скоростные способности и совершенствование двигательных действий в беге, плавании, спортивных играх и др.).

В спортивной практике для развития быстроты отдельных движений применяются те же упражнения, что и для развития взрывной силы, но без отягощения или с таким отягощением, которое не снижает скорости движении. Кроме того, используются такие упражнения, которые выполняют с неполным размахом, с максимальной скоростью и с резкой остановкой движений, а также старты и спурты.

Для развития частоты двигательных действий в большей степени применяются: циклические упражнения в условиях, способствующих повышению темпа движений; бег под уклон, за мотоциклом, с тяговым устройством; быстрые движения ногами и руками, выполняемые в высоком темпе за счет сокращения размаха, а затем постепенного его увеличения; упражнения на повышение скорости расслабления мышечных групп после их сокращения.

Для развития скоростных возможностей в их комплексном выражении применяются три группы упражнений: упражнения, которые используются для развития быстроты реакции; упражнения, которые используются для развития скорости отдельных движений, в том числе для передвижения на различных коротких отрезках (от 10 до 100 м); упражнения, характеризующиеся взрывным характером.

Методы развития скоростных способностей. Основа методологии развития быстроты как физического качества заключается в комплексном и интегральном взаимодействии различных методов физического воспитания и спортивной тренировки.

Основными методами воспитания скоростных способностей являются:

1) методы строго регламентированного упражнения;

2) соревновательный метод;

3) игровой метод.

Методы строго регламентированного упражнения включают в себя:

- методы повторного выполнения действий с установкой на максимальную скорость движения;

- методы вариативного (переменного) упражнения с варьированием скорости и ускорений по заданной программе в специально созданных условиях [9].

При использовании метода вариативного упражнения чередуют двигательные действия с высокой интенсивностью (в течение 4-5 с) и движения с меньшей интенсивностью – в начале физического упражнения наращивают скорость, затем поддерживают ее и в конце упражнения замедляют скорость. Данное двигательное действие повторяют несколько раз последовательно.

Соревновательный метод применяется в форме различных тренировочных состязаний (прикидки, эстафеты, гандикапы – уравнительные соревнования) и финальных соревнований. Эффективность данного метода очень высокая, поскольку спортсменам различного уровня подготовленности предоставляется возможность соревноваться друг с другом на равных основаниях, с эмоциональным подъемом, проявляя максимальные морально-волевые усилия.

Игровой метод предусматривает выполнение разнообразных физических упражнений с максимально возможной скоростью в условиях проведения подвижных и спор-

тивных игр. При этом тренировочные и соревновательные упражнения выполняются очень эмоционально, без излишних напряжений. Кроме того, данный метод обеспечивает широкую вариативность действий, препятствующую образованию «скоростного барьера» [8].

Специфические закономерности развития скоростных способностей обязывают особенно тщательно сочетать указанные выше методы в целесообразных соотношениях. Дело в том, что относительно стандартное повторение движений с максимальной скоростью способствует стабилизации скорости на достигнутом уровне, возникновению «скоростного барьера». Поэтому в методике воспитания быстроты центральное место занимает проблема оптимального сочетания методов, включающих относительно стандартные и варьируемые формы тренировочных и соревновательных упражнений.

Контрольные упражнение (тесты) для определения уровня развития скоростных способностей у школьников. Для определения и оценки уровня развития скоростных способностей контрольные упражнения (тесты) делятся на четыре основные группы:

- для оценки быстроты простой и сложной реакции;
- для оценки скорости одиночного движения;
- для оценки максимальной быстроты движений в разных суставах;
- для оценки скорости, проявляемой в целостных двигательных действиях, чаще всего в беге на короткие дистанции.

Контрольные упражнения для оценки быстроты простой и сложной реакции достаточно разнообразны. Время простой реакции измеряют в условиях, когда заранее известен и тип сигнала, и способ ответа (например, при загорании лампочки отпустить кнопку, на выстрел стартера начать бег и т.д.). В лабораторных условиях время реакции на свет, звук определяют с помощью хронорефлексометров, определяющих время реакции с точностью до 0,01 или 0,001 с. Для оценки времени простой реакции используют не менее 10 попыток и определяют среднее время реагирования. При измерении простой реакции можно применять линейку длиной 40 см. В соревновательных условиях время простой реакции измеряют с. помощью контактных датчиков, помещаемых в стартовые колодки (легкая атлетика), стартовую тумбу в бассейне (плавание) и т.д.

Сложная реакция характеризуется тем, что тип сигнала и вследствие этого способ ответа неизвестны (такие реакции свойственны преимущественно играм и единоборствам). Зарегистрировать время такой реакции в соревновательных условиях весьма трудно. В лабораторных условиях время реакции выбора измеряют так: обследуемому предъявляют слайды с игровыми или боевыми ситуациями. Оценив ситуацию, испытуемый реагирует либо нажатием кнопки, либо словесным ответом, либо специальным действием [7].

Контрольные упражнения для оценки скорости одиночных движений. Время удара, передачи мяча, броска, одного шага и т.п. определяют с помощью биомеханической аппаратуры. Контрольные упражнения для оценки максимальной частоты движений в разных суставах. Частоту движений рук, ног оценивают с помощью теппингтестов. Регистрируется число движений руками (поочередно или одной) или ногами (поочередно или одной) за 5- 20 с.

Контрольные упражнения для оценки скорости, проявляемой в целостных двигательных действиях. Бег на 30, 50, 60, 100 м на скорость преодоления дистанции (с низкого и высокого старта). Измерение времени осуществляется двумя способами: вручную (секундомером) и автоматически с помощью фотоэлектронных и лазерных устройств, поз-

воляющих фиксировать важнейшие показатели: динамику скорости, длину и частоту шагов, время отдельных фаз движения.

Основы развития скоростных способностей младших школьников. Несмотря на важность развития быстроты реагирования на действия партнёра или соперника, в профессиональной деятельности и спорте наибольшее значение имеет скорость выполнения целостных двигательных действие - перемещений, изменений положения тела, атак и защит в поединке и т. д. Максимальная скорость движений, которую может проявить человек, зависит не только от скоростных характеристик его нервных процессов и быстроты двигательной реакции, но и от других способностей: динамической (скоростной) силы, гибкости, координации, уровня владения техникой выполняемых движений. Поэтому скоростные способности считают сложным комплексным двигательным качеством [10].

Скоростные способности младших школьников очень специфичны, и прямого переноса быстроты в координационно не схожих движениях у тренированных детей, как правило, не наблюдается. Все это говорит о том, что, если Вы хотите повысить скорость выполнения каких-то специфических действий, то должны тренироваться преимущественно в скорости выполнения именно этих двигательных действий.

Для развития скоростных способностей присущи четыре основных вида скоростной мышечной работы [11]:

1. Ациклический режим – заключается в однократном проявлении концентрированного «взрывного» усилия;

2. Стартовый разгон – представляет собой быстрое наращивание скорости с нуля с целью достижения максимального результата за минимальное время;

3. Дистанционный режим – заключается в поддержании оптимальной скорости передвижения;

4. Смешанный режим – включает в себя все вышеперечисленные виды скоростной работы.

Для развития скоростных способностей применяют тренировочные и соревновательные упражнения, которые должны соответствовать, по меньшей мере, двум основным условиям:

- возможность выполнения физических упражнений с максимальной скоростью;

- соответствие высокого уровня освоения физического упражнения и возможности концентрации внимания на скорости выполнения упражнения с минимальным контролем со стороны сознания.

При реализации данных условий при выполнении физических упражнений применяются в большей степени повторный и соревновательный методы физического воспитания.

В методике, направленной на повышение скорости произвольных движений у младших школьников, используются два основных методических приема:

- воспитание быстроты в целостном движении;

- аналитическое совершенствование факторов, определяющих максимальную скорость движений при выполнении упражнений.

Общей тенденцией является стремление к превышению максимальной скорости при выполнении упражнений. Поэтому, рекомендуется повторное выполнение скоростных упражнений сериями в форме постоянного соревнования между занимающимися. Спортивные состязания, как правило, вызывают, эмоциональный подъем, способствуют про-

явлению предельных мышечных усилий, что ведет к улучшению и стабилизации спортивных результатов.

Одна из основных задач на начальном этапе развития скоростных способностей в физическом воспитании младших школьников состоит в том, чтобы не специализироваться в выполнении какого-либо одного физического упражнения или двигательного действия, а пользоваться и варьировать достаточно большим арсеналом разнообразных средств физического воспитания и спортивной тренировки. Скоростные упражнения для этого необходимо использовать не в стандартных, а в изменяющихся ситуациях и формах. Безусловно, в данном случае рекомендованы подвижные и спортивные игры.

Необходимо отметить, что развитие максимальной (или предельной) скорости движений осуществляется путем увеличения уровня максимальной силы работающих мышц. Существенно повысить максимальную скорость двигательных действий чрезвычайно сложно, поэтому в практике для увеличения скорости чаще используют второй путь – увеличения силы. Скоростно-силовые упражнения необходимо применять в сочетании с собственно силовыми упражнениями, то есть, при развитии максимальной скорости движений занимающемуся надо условно «опираться» на уровень максимальной силы мышц.

Вместе с тем, сама проблема силовой подготовки для улучшения скорости движений возникает лишь в том случае, если для реализации этих движений необходимы мышечные усилия, превышающие уровень 15% от максимальных силовых возможностей человека.

При решении задач изучения и совершенствования техники скоростных движений, необходимо учитывать и возникающие при их выполнении трудности сенсорной коррекции. Для этого рекомендуется соблюдать два основных правила тренировки [17]:
Проводить изучение упражнения на скорости, близкой к максимальной (как говорят, в 9/10 силы) для того, чтобы биодинамическая структура движений, по возможности, не отличалась при их выполнении с предельной быстротой, и чтобы был возможен контроль над техникой движений. Такие скорости называются контролируемыми.
Варьировать скорость выполнения физического упражнения от предельной до субмаксимальной.

Важным условием повышения эффективности и экономичности циклических скоростных движений выступает возможность использования энергии рекуперации эластических структур мышц – способности накапливания энергии упругой деформации мышц в подготовительных фазах и использования этой энергии в рабочих фазах движений [13]. Вклад такой «неметаболической» энергии в общий объем энергетических затрат увеличивается с повышением скорости движений, и наибольшее значение имеет в циклических движениях, например, в спринтерском беге. Для реализации способности использования энергии рекуперации в скоростных движениях необходимо уделять повышенное внимание развитию гибкости и улучшению эластичности мышц.

Таким образом, на учебных и тренировочных занятиях необходимо развивать разнообразные формы проявления быстроты, необходимые для успешной учебно-тренировочной и профессионально-прикладной физической подготовки. Однако, следует всегда помнить, что работу над развитием быстроты и совершенствованием скоростных способностей не рекомендуется проводить в состоянии физического, эмоционального или сенсорного утомления. Обычно тренировки по воспитанию скоростных способностей сочетаются с работой технической или скоростно-силовой направленности, а в некоторых случаях, и с развитием отдельных компонентов скоростной выносливости.

Список литературы

1. Бальсевич, В. К. Концепция физического воспитания с оздоровительной направленностью учащихся начальных классов общеобразовательной школы / В. К. Бальсевич, В. Г. Большенков, Ф. П. Рябинцев. – М.: ЮНИТИ, 2004, – 326 с.
2. Вильчковский, Э. С. Физическое воспитание школьников / Э. С. Вильчковский. – М.: Логос, 2002, – 450 с.
3. Головина, Л. Л. Концепция формирования личности учащихся общеобразовательной школы в процессе физического воспитания / Л. Л. Головина, Ю. А. Копылов. – М.: Логос, 2000, – 223 с.
4. Доман, Г. Как сделать ребенка физически совершенным / Г. Доман. – М.: Аст, Аквариум, 2005, – 267 с.
5. Ионов, Д. П. Бег во всех измерениях / Д. П. Ионов. – СПб.: Питер, 2004. – 453 с.
6. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания / А. В. Кенеман. – М.: Сфера, 2002, – 376 с.
7. Легкая атлетика: Учебн. для ин-тов физ. культ. / Под ред. Н. Г. Озолина, В. И. Воронкина, Ю. Н. Примакова. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: ФиС, 1989, – 671 с.
8. Ливерова, Е. В. Игровой и соревновательный методы физического воспитания / Е. В. Ливерова // Спорт в школе. – №9. – 2003. – С. 345.
9. Матвеев, А. П. Методика физического воспитания с основами теории / А. П. Матвеев, С. Б. Мельников. – М.: Феникс, 2006, – 498 с.
10. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред. М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой. – Москва: Педагогика, 2003, – 159 с.
11. Петровский, В. В. Бег на короткие дистанции / В. В. Петровский. – М.: Гардарики, 2005.
12. Ращупкин, Г. В. Физическая культура школьников / Г. В. Ращупкин. – СПб.: Нева, 2004, – 432 с.
13. Селуянов, В. Н. Вклад медленных мышечных волокон в мощность, развиваемую в спринтерском беге / В. Н. Селуянов, В. Т. Тураев // Теор. и практ. физ. культ., 1995. – №4. – С. 43-45.
14. Физическое воспитание детей школьного возраста: учебное пособие / Под ред. Ю. Ф. Луури: – М.: Феникс, 2003, – 172 с.
15. Физическая культура: учебник / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2016. – 214 с.
16. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М.: Инфра, 2008, – 479 с.
17. Янсон, Ю. А. Физическая культура в школе / Ю. А. Янсон. – Ростов-на-Дону, 2004. – 267с.

1.4. Региональная модель формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей дошкольного возраста как предпосылка функциональной грамотности

Сегодня обеспечение благополучного и защищенного детства один из основных национальных приоритетов России. Природные катаклизмы, технические аварии, техногенные катастрофы, а в последнее время войны и террористические акты, миграционные процессы, нарастающие информационные удары, представляют серьезную планетарную опасность.

Мировые проблемы современности, включающие в себя опасные и чрезвычайные события социального, природного и техногенного характера, внешние риски, несущие вызовы и угрозы жизни и здоровью человека, нанося колоссальный, непоправимый ущерб человеку, природной среде, обществу и государству, стали объективной реальностью социума.

Фундаментальной задачей государства является формирование комплексной безопасности жизнедеятельности населения, воспитания безопасной личности, определение вектора отношения и создания научной и практической «почвы» безопасности, и в этой связи, знание основ безопасного поведения необходимо знать каждому, начиная с дошкольного детства [6].

Полноценное развитие и формирование личности во времени и пространстве, возможно лишь в безопасной и защищенной среде обитания индивидуума. Необходимо с детства закладывать зерна культуры безопасного поведения… [18].

Проблема безопасности в России становится чрезвычайно актуальной в связи с особенностями ее развития. Не вызывает сомнения потребность обучения подрастающего поколения безопасному для себя и окружающих поведению. Необходимо минимизировать риски детей оказаться в экстремальной ситуации, определить подходы в организации и взаимодействии для формирования безопасного детского пространства.

Ежегодно в России в чрезвычайных событиях различного характера погибают более 50 тысяч человек. Как показывает статистика последних лет, несмотря на общие усилия и комплексное осуществление профилактических мероприятий, за период с 2000 по 2022 гг. в Российской Федерации, в вышеуказанных трагических событиях погибло и травмировано свыше 100 тысяч детей (Письмо Росстата «О статистических данных» от 17.02. 2020 г. № 303/ОГ).

Особо рост количества погибших при пожарах детей наблюдался в 2012, 2014, 2018 гг., около 70 % – это дети до 6 лет, и мы помним трагедии в Кемерово, Керчи, Ижевске и др., унесшие жизни многих детей. Не забыта гибель 110 детей на пожаре в школе деревни Эльбарусово. Ежегодно в России происходит более 350 тыс. пожаров, т.е. ежедневно около 1000 (Решение Общественного Совета при МЧС России от 13.11.2019). И около 3000 пожаров ежегодно происходит по причине детской шалости с огнем, что подвигает к сплочению государства и общества для решения общих проблем безопасности детей. Дети гибнут в водоемах, становятся объектом преступных посягательств третьих лиц и др.

По мнению ученых ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (науч. рук. проекта Н. Ф. Виноградова), минимальный набор знаний, умений, навыков (читать, писать, рисовать и т. д., т. е. распознавать и воспроизводить цифровую/знаковую информацию), который необходим для безопасной жизнедеятельности человека, усваивается обычно в период до 12 лет в процессе взаимодействия формального, неформального и

информального образования.

Н. Ф. Виноградова считает, что функциональная грамотность – это целесообразный минимум содержания образования, его ядро, без усвоения которого невозможна реализация двух функций:

- успешной адаптации ребенка к изменяющимся условиям окружающей среды;
- продолжения образования.

Функциональная грамотность базируется на расширении и углублении практического опыта обучающегося, то есть ее сущность составляют не сами знания, а три главные развитые способности школьника: во-первых, применять полученные знания; во-вторых, добывать новые знания; в-третьих, адекватно оценивать свое знание/незнание, готовность к самообразованию.

Функциональная грамотность – понятие интегративное. Интеграция касается двух ее сущностных параметров: во-первых, взаимозависимости знаний – умений – способов деятельности; во-вторых, предметного и метапредметного характера содержания обучения (ФГОС, 2 поколение) [2].

Таким образом, функциональная грамотность по окончании обучения на определенном уровне образования (дошкольный, начальная школа, основная школа или старшая школа) обеспечивает современному ребенку:

- возможность существования в социуме без вреда для себя и социума;
-успешное образование (обучение и развитие, адаптация);
- способность осуществлять разные виды деятельности в различных социальных условиях и природной среде;
- отсутствие ощущения ограниченности, недостаточной культуры по сравнению со сверстниками.

Таким образом, мы видим, что предпосылки к формированию функциональной грамотности должны быть заложен в период дошкольного детства.

Функциональная грамотность, в том числе в сфере безопасной жизнедеятельности является как интегративный компонент общей культуры личности и как базовое образование личности, характеризуется тремя показателями:

- готовностью к деятельности в социальной и природной среде;
- способностью решать различные учебные и жизненные задачи;
- совокупностью умений строить социальные отношения.

В соответствии с потребностями современного информационного (постиндустриального) общества в подготовке человека к безопасной жизнедеятельности в педагогической теории и практике, по мнению Мошкина В. Н. ведется активный поиск путей и средств воспитания культуры безопасности у подрастающего поколения. В общеобразовательных школах ведется обучение по интегрированным курсам «Окружающий мир», «Экология», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Технология», «Физическая культура» предусматривающих освоение знаний, умений и навыков безопасного поведения в социальной и природной среде. Содержание ФГОС начального образования, основного общего и полного среднего образования предполагает, что в процессе обучения на уроках физической культуры, ОБЖ, биологии, географии, физики, химии и др. учебных предметов достигаются определенные результаты (предметные, метапредметные и личностные) в комплексе обеспечивающие безопасную жизнедеятельность.

Однако в дошкольном периоде должны быть созданы предпосылки для процесса формирования функциональной грамотности.

Формирование основ жизнедеятельности в современном обществе как предпосылки функциональной грамотности у старших дошкольников невозможно без учета особенностей деятельности в этом возрастном периоде, поэтому реализации этой задачи должна быть обеспечена разработкой проблемных игровых ситуаций, направленных на выработку безопасного поведения воспитанников при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации [5].

Таким образом, формируется ряд противоречий, связанных с необходимостью поиска новых форм организации процесса формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей дошкольного возраста как предпосылки функциональной грамотности и недостаточной разработанностью способов организации этого процесса с учетом возрастных факторов развития ребенка дошкольного возраста:

- основополагающим является противоречие – между декларируемыми социальными институтами (прежде всего семьей, дошкольными учреждениями), декларируемыми взрослыми поведенческими моделями безопасной жизнедеятельности, с одной стороны, и реальными, демонстрируемыми (реализуемыми в повседневной жизнедеятельности), примерами (ситуационными моделями) поведения – не исполнения правил (пренебрежения) обеспечения безопасности жизнедеятельности.

- Второе противоречие связано с тем, что воспитатели стараются «втиснуть в голову» воспитанника максимально возможный объем информации, все, что в соответствии с требованиями ФГОС ДО включено в содержание образовательной программы и функциональной возможностью (психолого-физиологическими способностью) усвоения этого объема знаний, умений и навыков ребенком, а также востребованностью данной информации в повседневной жизнедеятельности, с другой стороны.

- Третье противоречие, приобретаемые знания и навыки дошкольников из-за различных объективных и субъективных причин организации воспитательного и образовательного процесса, не осваиваются в практической жизнедеятельности и, как следствие, функциональные исполнительские навыки не формируются и поведенческие модели не осваиваются.

Таким образом, проблема инновационной деятельности связана с поиском ответа на вопрос: как, каким образом организовать процесс формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей дошкольного возраста как предпосылки функциональной грамотности? Анализ научной литературы и имеющийся практический опыт позволяют для решения данной проблемы и разрешения противоречий использовать потенциал и возможности ведущей деятельности данного возрастного периода, а именно: применять проблемные игровые ситуации, направленные на выработку безопасного поведения воспитанников при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации.

Безопасность для старшего дошкольного возраста - это не заучивание правил, а формирование безопасного поведения - он учится правильно существовать в огромном мире, познавая его; избегать опасностей, а не провоцировать их. Поэтому очень важно, чтобы с самого раннего детства ребёнок грамотно обучался безопасности. Задача педагогов ДОУ и родителей состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

В формировании безопасного поведения необходимо не только сосредоточиться на предотвращении неприятностей, но и на развитии личностных характеристик, определяющих благополучие личности: оптимизм, честность, навыки партнерства, надежность,

настойчивость, храбрость, способность вникать в суть происходящего. Для воспитания таких характеристик, ребенка не нужно нагружать его избыточной информацией (о рисках, смертях, опасностях, мерах по их предотвращению), как и не следует чрезмерно оберегать его от нового опыта. Необходимо научить ребенка понимать себя, вникать в суть происходящих явлений и гибко реагировать на вызовы среды [11].

Инновационный потенциал проекта также связан с разработкой образовательной программы «ОБЖ для дошколят», с реализацией преемственности с начальной школой по функциональной грамотности (ежегодно будет проводиться не менее 2 совместных мероприятий с обучающимися начальных классов, посещение и просмотр 1 занятия по безопасности в школе), формированием развивающей предметно-пространственной среды для формирования безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации в современном обществе (центры активности «Безопасность», наглядные стенды и плакаты, дидактические бизиборды, городские стены «Безопасность»), выстраивании партнерских отношений педагогов с семьями воспитанников (не менее 80 % родителей должны быть вовлечены в совместные мероприятия), налаживании социального партнёрства с ДОО района, края, с общеобразовательными организациями, с представителями МЧС, РОсгвардии и др.

Инновационный потенциал проекта определяется возможностью создания и масштабирования модели формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей старшего дошкольного возраста как предпосылки функциональной грамотности. Процесс формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей дошкольного возраста как предпосылки функциональной грамотности, будет реализован посредством проблемных игровых ситуаций, направленных на выработку безопасного поведения воспитанников при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации. Проблемная игровая ситуация создается постановкой перед воспитанником определенной задачи, требующей для своего решения мобилизации личных знаний, повышение активности мыслительных процессов. Проблемная игровая ситуация разрешается самостоятельно ребенком, или разрешается при помощи педагога. Главной задачей проблемной игровой ситуации является обеспечение наиболее глубокого овладения необходимыми знаниями в условиях повышенной трудности, вовлечение умственных способностей в состояние деятельности [8]. Значение проблемной игровой ситуации проявляется в прочном творческом усвоении и свободном воспроизведении знаний, воспитательное значение проблемной игровой ситуации будет формироваться как самостоятельным отношением к разрешению проблемной ситуации, так и возможностью осуществления совместной с другими детьми деятельности по устранению проблемы [19].

Разработанная, апробированная и масштабированная модель формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей старшего дошкольного возраста как предпосылка функциональной грамотности позволит обеспечить дошкольные образовательные учреждения Краснодарского края эффективной моделью формирования основ жизнедеятельности в современном обществе у детей дошкольного возраста как предпосылки функциональной грамотности, реализуемой посредством проблемных игровых ситуаций, направленных на выработку безопасного поведения воспитанников при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации.

Результаты, полученные в ходе реализации настоящего проекта могут стать основой для проведения стажировок, курсов повышения квалификации педагогов ДОУ, а диссеминация инновационного опыта, инновационных продуктов и методических материалов

позволит внедрить их и эффективно использовать в практике дошкольных образовательных организаций [16].

Проект имеет высокую степень реализуемости, так как его теоретические и практические основания выстраиваются базисе положений, разработанных в отечественной науке. Так, Л. С. Выготский (1832–1920 гг.) доказал взаимосвязь психического развития личности с ее основной деятельностью. Он доказал, что единицей анализа в развитии психики ребенка выступает действие. Его ученик А. Н. Леонтьев (1903– 1979 гг.), опираясь на работы Л. С. Выготского и собственные исследования установил, что критерием периодизации психического развития личности является не любая, а ведущая деятельность, содержание и форма которой зависят от конкретно-исторических условий развития ребенка. Ведущей деятельностью психологи называют, сегодня ту, с которой на данном этапе возрастного развития связано возникновение важнейших психических новообразований. Поэтому проблемные игровые ситуации, направленные на выработку безопасного поведения воспитанников при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации, будут способствовать более эффективному достижению цели проекта и решению его задач, поскольку игра является ведущей деятельностью дошкольников.

В социокультурной среде семьи или образовательной организации ребенок развивается по принципу гносеологической спирали, еще неосознанно в дошкольном и младшем школьном возрасте, но с все с большей степенью самостоятельности осваивает все более сложные способы и формы действий (виды и сферы деятельности) с самыми различными предметами социальной культуры или окружающей его природной среды. Как результат, формируется интеллект ребенка, его ориентация в предметном мире и в среде жизнедеятельности, происходит личностная самоидентификация, усваиваются те или иные формы (модели) поведения. Таким образом, не только происходит развитие способов действий с разными предметами и в различных социальных ситуациях, но и формируется индивидуальный стиль деятельности, опыт и характер человека.

Семья и ДОУ выполняют важнейшую социальную функцию в процессе обеспечения формирования функциональной грамотности в сфере безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни. В традиционных формах обучения и воспитания в организациях дошкольного образования, реализуемая модель учебно-воспитательного процесса, основывается на учебных планах, содержании программ, и, как правило, базируются на знаниево-ориентированном подходе. Однако усвоение знаний осуществляется преимущественно на репродуктивном уровне, поэтому низок развивающий эффект занятий, знания нередко носят отвлеченно-абстрактный характер и мало способствуют осмыслению дошкольниками реальных проблем безопасности. Использование инновационного потенциала проблемных игровых ситуаций, направленных на выработку безопасного поведения воспитанников при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации, будет способствовать более эффективному достижению целей нашей инновационной деятельности [13].

Реализация проекта обеспечена специальной развивающей средой дошкольной организации, создании игровых тренажеров как средства реализации педагогической деятельности, усиливающих применение метода проблемной игровой ситуации.

Безопасное поведение применительно к детям дошкольного возраста это, прежде всего, осторожное и осмотрительное отношение к потенциально опасным для ребенка ситуациям, ориентация в информационно-коммуникативном пространстве и использование знаний в решении исследовательских задач для познания окружающей действительности. Основной результат инновационного проекта заключается в необходимости включения в

педагогический процесс системы работы по формированию безопасного поведения детей дошкольного возраста, так как это послужит организации эффективного взаимодействия ребенка с окружающим миром, а полученные знания сформируют способности самостоятельно и безопасно действовать в повседневной жизни, неординарных и опасных ситуациях, находить ответы на актуальные вопросы собственной безопасности.

С этих позиций выделяются три компонента безопасного поведения, отражающие уровень его сформированности:

1. Когнитивный компонент, включает в себя знания ребенка о правилах безопасного поведения (об источниках опасности, мерах предосторожности и способах преодоления угрозы).
2. Эмоциональный компонент, включает отношение переживания и понимания ребенком необходимости соблюдения правил безопасного поведения и своих возможностей по преодолению опасности.
3. Поведенческий компонент, включает умение действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира.

Мы рассматриваем реализацию программы, которая содержит 5 блоков:

- ребёнок и другие люди;
- ребёнок и природа;
- ребёнок дома;
- здоровье ребёнка;
- ребёнок и ПДД.

В основу вышеперечисленных блоков положено группирование опасных ситуаций по случаю их возникновения, связанной с местом пребывания ребёнка, и направлено на решение важнейшей социально-педагогической задачи - воспитание у ребёнка навыков безопасного поведения в различных неожиданных ситуациях.

Анализ пилотно организованной образовательной деятельности показал, что она вызвала положительный отклик среди дошкольников, педагогов ДОУ и родителей, показала свою эффективность, поскольку проблемные игровые ситуации, направленные на выработку безопасного поведения воспитанников при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации на практике показали свою эффективность и широкие возможности в формировании основ жизнедеятельности в современном обществе у детей дошкольного возраста как предпосылки функциональной грамотности.

Модель образования в области безопасности включает в себя цели и результат образования, подходы и принципы обучения дошкольников безопасности, субъектов образовательного процесса, содержание, педагогические технологии, с помощью которых организуется обучение и воспитание: методы, формы, средства обучения [3]. В данную модель могут быть включены конкурсы, фестивали и др. методы работы. одним из видов воспитания и обучения дошкольников, способствующих развитию, является проблемное обучение. Проблемное обучение - это ориентировка учебно-воспитательного процесса на возможности определенного человека и их реализацию. Основа проблемного обучения в том, чтобы ребенок не только усваивал конкретные знания и навыки, но и овладевал способами действий.

Проблемная игровая ситуация создается постановкой перед воспитанником определенной задачи, требующей для своего решения мобилизации личных знаний, повышение активности мыслительных процессов. Проблемная игровая ситуация разрешается самостоятельно ребенком, или разрешается при помощи педагога. Главной задачей про-

блемной ситуации является обеспечение наиболее глубокого овладения необходимыми знаниями в условиях повышенной трудности, вовлечение умственных способностей в состояние деятельности. Структура проблемной игровой ситуации включает в себя: 1. Постановку задачи в виде вопросов и 2. Предположения. Значение проблемной игровой ситуации проявляется в прочном творческом усвоении и свободном воспроизведении знаний, воспитательное значение проблемной игровой ситуации будет формироваться как самостоятельным отношением к разрешению проблемной ситуации, так и возможностью осуществления совместной с другими детьми деятельности по устранению проблемы.

Обучение при помощи проблемных ситуаций оказывает позитивное влияние на усвоение всех компонентов содержания образования, таких как знания, умения и навыки, а также опыт творческой деятельности и ценностные ориентации на каждом занятии. Основными способами для создания проблемных ситуаций будут являться:

1. Сообщение информации (опора на имеющиеся знания);
2. Сопоставление фактов (с одной стороны,... с другой,...);
3. Анализ фактов, явлений, постановка вопросов, предложение задания и т.д.

Осознание самого затруднения, осознание недостатка имеющихся знаний раскрывает пути его преодоления, которое будет состоять в поиске новых знаний, новых способов действий. Появление такого компонента как поиск говорит о появлении процесса творческого мышления. Педагогика в умственных операциях от возникновения проблемной ситуации до ее решения усматривает следующие этапы:

1. Возникновение проблемной ситуации,
2. Осознание основы затруднения и постановки проблемы,
3. Нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы,
4. Доказательство гипотезы
5. Проверка правильности решения.

Требования к проблемным ситуациям:

1. Решение проблемной ситуации должно быть максимально направлено на самостоятельность и творческую деятельность воспитанника;
2. Проблема должна соответствовать той информации, которую познает обучаемый, с опорой на уже имеющуюся у него информацию.
3. Проблемная ситуация должна создавать некоторую трудность в ее решении и в то же время быть посильной, чтобы способствовать формированию потребностей в ее решении;
4. Формулировка проблемной ситуации должна быть максимально понятной
5. Проблемная ситуация должна базироваться на основных дидактических принципах обучения (научности, систематичности и т.д.)

В ходе проблемной игры используются ситуации, требующие наличия практических особенностей детей это в первую очередь разнообразная игровая деятельность, а также познавательно-исследовательская, музыкально- художественная, физкультурная, коммуникативно-познавательная, продуктивная деятельности (таблица 1). На этапе дошкольного образования овладение игровой деятельностью является условием познания окружающего мира и формирования коммуникативных навыков. В содержание игры включены вопросы и задания, которые требуют активизации мыслительной деятельности, творчества, самостоятельного принятия решений. Воспитатель предлагает детям не просто разыграть сказки «Волк и семеро козлят», «Красная Шапочка», «Колобок», а вместе с

детьми участвует в разрешении возникшей проблемы, обсуждает различные варианты развития событий, дети сами придумывают, как могли бы развиваться события, если бы главные герои вели себя осторожнее, были внимательны, знали возможные опасности. Воспитатель предлагает ребятам сыграть новую, более оптимистичную историю, где те же герои уже имеют опыт столкновения с опасностью и направленную на формирование навыков: пожар в доме, наводнение, землетрясение, правила поведения на дорогах и др. Эмоциональные переживания, которые ребята испытывают во время игры, помогают оценить и осмыслить ситуацию, сформировать оптимальный алгоритм поведения.

Таблица 1 - Формы и методы организации обучения дошкольников основам безопасности жизнедеятельности

Виды деятельности	Методы	Форма организации обучения
Познавательно - исследовательская деятельность	Ситуативные беседы: «Опасные животные», «Опасные растения», «Встреча с незнакомцем». Эксперимент и наблюдение: «Живое и неживое», «Все в природе взаимосвязано», «Вода в природе», «Воздух». Викторины: «Что с чем связано», «Как нужно поступать». Игра.	Проблемная игровая ситуация, Занятие, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, экскурсия.
Музыкально-художественная деятельность	Чтение художественной литературы с элементами драматизации: С. Маршак «Кошкин дом», «Пожар», К. Чуковский «Путаница», Н. Носов «Фантазеры». Игры-драматизации: «Волк и семеро козлят», «Красная шапочка», «Колобок». Развлечение «Девять советов майора Мурова, или как вести себя с незнакомыми взрослыми». Игра.	Проблемная игровая ситуация, Занятие, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, игра - драматизация.
Физкультурная деятельность	Подвижные игры: «Пожарные учения», «Эвакуация». Игры-эстафеты: «Спаси животных», «Спасатели», «Через препятствия к огню», «Чья команда быстрее соберется».	Проблемная игровая ситуация, Подвижные игры, занятие.
Коммуникативно-познавательная деятельность	Ситуативные беседы: «Помощь человеку при ожоге», «Помощь человеку при ушибе», «А на улице мороз отморозил деткам нос», «Вкусная и полезная пища», «Действия человека, если пожар все-таки начался», «Соседи по планете». Адаптационный тренинг, коммуникативный тренинг. Дидактические игры «Что нужно сделать» (решение различных ситуационных задач). Экскурсии в лес, к водоему, в пожарную часть.	Проблемная игровая ситуация, Занятие, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, тренинг, экскурсия.
Игровая деятельность	Ролевые игры: «Пожарные», «Кому что нужно для работы», «Друзья планеты». Имитационное моделирование: «В лесу – ориентировка по карте», «Пошли купаться!», «Помоги лесным друзьям».	Проблемная игровая ситуация
Продуктивная деятельность	Рисование на темы «Береги природу», «Береги здоровье», «Я», создание совместных коллажей, изготовление атрибутов к спектаклям. Выставка рисунков детей на темы «Мои друзья» «Животные разные: красивые и опасные», «Дорога». Конструирование светофора.	Проблемная игровая ситуация

Проблемная игровая ситуация - отличная возможность для ребенка проверить себя, потренироваться и одновременно выявить наиболее характерные ошибки, она позволяет подготовить дошкольников к правильным и умелым действиям в реальных ситуациях. Чтение художественных произведений (К. Чуковского, С. Михалкова, С. Маршака, А. Барто, Н. Носова, К. Ушинского и др.) дает неограниченные возможности обратить внимание ребенка на вопросы безопасности, обсудить с ним вопросы взаимоотношений между персонажами, пробудить его эмоции и воображение, стимулировать мышление.

Формы и методы организации обучения определяются психофизиологическими закономерностями развития ребенка и дидактическими целями обучения [9]. Только соответствие образовательной технологии возрастным особенностям развития дает возможность обеспечивать решение основных воспитательных и образовательных задач [14].

Предметно-развивающая среда безопасной жизнедеятельности должна создавать условия для познания мира и опасностей в нем присутствующих, быть направленной на развитие эмоциональной и духовно-нравственной сферы ребенка [17].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить диагностический инструментарий, использование которогопозволит обеспечить достоверность и надежность результатов инновационной деятельности.

Цель: выявить у детей представления о безопасности жизнедеятельности.

Критерии:

Когнитивный. Показатели: наличие у детей представления, знаний, о предметах безопасности жизнедеятельности как предпосылки функциональной грамотности [8].

Эмоциональный – оценочный. Показатели: желание участвовать в игре, наличие интереса и его мотивация. Эмоциональная отзывчивость во время игры [10].

Поведенческий. Показатели: умение организовать игру, применять полученные знания на практике, действовать в сложившейся чрезвычайной ситуации; использование по назначению предметов, уметь работать с алгоритмами, схемами [15].

Методы исследования:

- беседа;
- наблюдение за самостоятельной деятельностью детей;
- создание и анализ проблемных ситуаций;
- анализ продуктов детской деятельности [12].

Контроль и достоверность результатов обеспечивается за счет:

- Мониторинга эффективности реализации программы с утверждёнными показателями результативности.
- Проведения внешней экспертизы проекта с привлечением внешних экспертов.
- Публикации хода и результатов проекта в рецензируемых изданиях.
- Открытой публикации отчетов по реализации проекта на сайт ДОУ.

Реализация данного проекта полностью соответствует законодательству Российской Федерации реализация и обеспечит функционирование следующих результатов для различных участников:

Для дошкольников и их родителей (законных представителей) реализация проекта определяется следующими результатами:

- формирование основ функциональной грамотности и основ жизнедеятельности в современном обществе у детей старшего дошкольного возраста;
- наличие у детей представления, знаний, о предметах безопасности жизнедеятельности [21],

- умение применять полученные знания на практике, действовать в сложившейся ситуации, использовать по назначению предметы, уметь работать с алгоритмами, схемами. повышения родительской компетентности и осведомленности педагогов в вопросах обеспечения безопасности жизнедеятельности детей [20].

Для образовательной организации предоставляются следующие возможности:

- создание региональной модели для реализации формирования основ безопасного поведения в современном обществе у старших дошкольников [7],

- повышение профессиональной компетентности педагогов в области функциональной грамотности дошкольников [4], [1],

- сотрудничество с социальными партнерами.

При успешной реализации проекта будут:

- разработаны методические пособия по осуществлению сопровождения детей старшего дошкольного возраста основ безопасного поведения в рамках функциональной грамотности.

- разработана программа формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста

- совершенствованы методы дошкольного образования в рамках социально-коммуникативного развития дошкольников

- организованно сотрудничество с профессорско-преподавательским составом ФГБОУВО КУБГУ и ГБОУ ИРО Краснодарского края, обеспечивает возможность внешней экспертной оценки всех инновационных продуктов.

- МАДОУ д/с № 5 располагает достаточной материально-технической базой, позволяющей эффективно транслировать инновационный опыт как в очной, так и дистанционной формах.

- обеспечение преемственности между отдельными ступенями образования от дошкольного к начальному образованию, в рамках проведения занятий по основам безопасного поведения в современном обществе

- повышение информированности родителей о процессе воспитания обучающихся, укрепление социального партнерства ОО и семьи в области развития и воспитания.

- соответствие образовательных потребностей, обучающихся требованиями ФГОС и ФОП ДО и запросам общества;

- востребованностью опыта инновационной работы и реализацией образовательных проектов другими образовательными организациями.

Список литературы

1. Бабкин Д.В., Бубнова И.С., Миронова С.Р. Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства //Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 201-207.

2. Босикова Т.И. Сказки как средство формирования культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 63-67

3. Бубнова И.С., Адигамова Э.Б. Модель формирования правосознания у старших дошкольников // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 240-248.

4. Бубнова И.С., Бабкин Д.В. Психическое выгорание и увлеченность работы педагогов образовательных организаций в период пандемии // Образование, профессиональное

развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке. сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2022. С. 90-96.

5. Гризик Т.И. Формирование основ безопасного поведения у детей 3-8 лет : метод. пособие для воспитателей. 3-е изд. Москва: Просвещение, 2018. 94 с.

6. Долгих Н.А., Бубнова И.С., Пугачева Л.А., Баранова О.В., Вологжина Г.А., Максимова О.Н., Кочергина О.Н. Развитие познавательно-исследовательской деятельности школьника в условиях реализации ФГОС ДО. Учебно-методическое пособие Иркутск, 2019.160 с.

7. Дунская Ю.А., Бубнова И.С. Диагностика инновационной активности педагогов: опыт Краснодарского края // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 41-47.

8. Загоскина Ю.В. Дидактические игры как средство ознакомления детей 4-5 лет с правилами безопасного поведения в быту // Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях стандартизации образования : сб. науч. ст. и материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Архангельск, 17 марта 2017 г. Архангельск, 2017. С. 297-301.

9. Звонарева Н. А. Учет сензитивных периодов в развитии личности ребенка в ходе формирования функциональной грамотности // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : к 25-летию Моск. гор. пед. ун-та : сб. науч. ст. М., 2020. Вып. 7. С. 499-504.

10. Иванова Е.В. Влияние сюжетно-ролевых игр на развитие игровой деятельности у детей среднего дошкольного возраста // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1. С. 116-119.

11. Когнитивная педагогика: практика и опыт реализации. Левина Е.Ю., Балтыков А.К., Баткаева Я.А., Бубнова И.С., Виноградов С.Н., Гильманшина С.И., Гильмеева Р.Х., Зачиняева Е.Ф., Камалеева А. .Р., Кац А.С., Муллер О.Ю., Панькин А.Б., Прокофьева Е.Н., Слепушкин В.В., Стукалова О.В., Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А. Казань, 2022. 228с.

12. Лазаренко Е.Н. Формирование у дошкольников и младших школьников ценностного отношения к природе: учебно-методическое пособие по курсу «Методика обучения и воспитания дошкольников». Саратов : Вузовское образование, 2016. 52 с.

13. Мамедов А.Ш. Пути повышения эффективности образовательной системы по непрерывному обучению несовершеннолетних основам правил дорожного движения // Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 3 (19). С. 10-19

14. Манакова М.В. Методы изучения сформированных элементарных знаний о поведении в экстремальных и чрезвычайных ситуациях у детей 4-5 лет// Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 287-292.

15. Михалкина И. Г. Технология «Портфолио» как средство развития функциональной грамотности у дошкольников // Компетенции воспитателя - условие развития навыков будущего у дошкольника: сб. науч. ст. по итогам Первой Моск. Междунар. науч.-практ. конф.,посвящ. Дню дошк. работника (25 сентября 2020 года). Москва, 2020. С. 316-318.

16. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 122-133.

17. Погодаева М.В. Становление культуры безопасности дошкольника в процессе организованной игровой и познавательно-исследовательской деятельности // Ped.Rev. 2016. № 3 (13). С. 103-109.

18. Рерке В.И., Бубнова И.С., Демаков В.И. Информационно-психологическая безопасность как научно-исследовательская дефиниция // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5 (45). С. 202-211.

19. Рерке В.И., Салахова В.Б., Бубнова И.С. Теоретико-методологическая модель понятия «психологическая зрелость» личности // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 2 (48). С. 138-146.

20. Формирование культуры безопасного поведения у детей 3–7 лет «Азбука безопасности», конспекты занятий, игры / авт.-сост. Н.В. Коломиец. Волгоград : Учитель, 2020. 168 с.

21. Шукшина С. Е. Организация образовательного процесса по обучению старших дошкольников вычислительной деятельности // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015») / Ин-т педагогики и психологии образования ГБОУ ВО МГПУ. - М., 2015. С. 63-68.

1.5. Обучение управлением стрессом в школьной практике

Много различных факторов на сегодняшний день воздействуют на поднятие уровня тревожности у школьников и педагогов. Одним из них является сдача экзаменов в девятом и одиннадцатом классах. Стресс, связанный с подготовкой к экзаменам, самими экзаменами и состоянием после экзаменов очень пагубно сказывается на организме и психике школьника и педагога.

Дело в том, что экзаменационный стресс относится к разновидности острых стрессов. Неизвестность, накал страстей, значимость происходящего – со стороны ученика. Ответственность и суперконтроль – со стороны учителя.

Традиционно в обществе вопрос решался исключительно набором знаний и отработкой умений по какому-либо значимому предмету. Однако, этого никогда не было достаточно. Даже отличник мог оказаться в невыгодном положении из-за того, что нервничал и не мог сосредоточиться. Количество информации, которое должен обрабатывать современный человек выросло многократно. В связи с этим назрел вопрос специальной подготовки школьника и педагога к прохождению этого этапа жизни.

Предпринята попытка подготовки педагогов и выпускников к управлению своими психофизическими реакциями во время экзамена для повышения личностной эффективности.

В экспериментальной работе кафедры комплексной безопасности и физической культуры АСОУ (г. Москва), проведенной на стажировочных площадках, удалось выделить базовые техники, которые хорошо работают на этапе подготовки к экзаменационному стрессу и в процессе непосредственно экзамена.

Мы ***концептуально*** опираемся на несколько позиций.

1. Ортобиотику как науку (И.И. Мечников, В.М. Шепель).
2. КПТ (когнитивно-поведенческую терапию).
3. НЛП (нейролингвистическое программирование).
4. Поливагальную теорию (Стивен Порджес).
5. Интегративную травматерапию.
6. Схема-терапию.

7. Билатеральную стимуляцию.

Реализовывать концептуальные позиции можно через ***техники СПС*** (систему психофизической саморегуляции).

Воздействуя на психосоматику, мы традиционно можем работать:

- с изменением параметров дыхания,
- наблюдать за образами внутреннего мира,
- совершать с телом различные манипуляции, которые позволяют человеку почувствовать себя лучше,
- изучать строение своих мыслей (уровень экологичности).

Дать школьнику ресурс (физический, психический, духовный) – вот центральная задача техник саморегуляции.

Ниже предлагаем вариант обучающего курса для школьников-старшеклассников и развертку основных его положений.

Применение любой техники может подкрепляться диагностическим компонентом, чтобы было понятно, что сработало, а что требует доработки. Старшеклассник должен иметь в своем арсенале психотехник инструмент, который позволит ему понимать степень эффективности предпринятых попыток.

Стоит помнить и о том, что школьники любое обучение могут воспринимать, как акт насилия (еще какие-то дополнительные знания, действия и т.п.), поэтому курс содержит короткие техники, их можно проделывать самостоятельно (легкие в применении), желателен игровой компонент преподнесения материала.

В силу возраста у школьников может быть много скепсиса к предлагаемому учебному материалу, поэтому есть смысл проводить на входе в обучение каким-либо техникам саморегуляции тестирование на силу, гибкость и устойчивость, а также осуществлять контроль на выходе.

Актуально проводить тестирование на определение уровня стресса до начала мини-курса и после него.

Форма преподнесения: во время классных часов, специально созданных мини-курсов по эмоциональной подготовке к экзаменам, видео-лекции.

Обеспечивается подобное обучение педагогами-психологами, классными руководителями, учителями-предметниками, которые прошли обучение (на курсах повышении квалификации; самостоятельно познакомились с учебным материалом по книге или видео-лекциям).

Что получают школьники в процессе прохождения курса? 24 техники саморегуляции (дыхание, тело, образы, мысли), которые можно применять до экзамена, в процессе экзамена и после экзамена. Они профилактируют стресс, помогают успокоиться и получить доступ к своим ресурсам (интеллектуальным, эмоциональным).

Обучающий курс для старшеклассников
«Технология управления стрессом в ситуации экзамена»

Цель: поднять уровень стрессоустойчивости у школьников, сдающих экзамены.

Форма проведения: очная или on-line (лекционно-практические занятия).

Количество часов: 10 уч.ч. (из них 8 уч.ч. и 2 уч.ч. – тестирование на уровень стрессоустойчивости /вход – выход).

В среднем эмоциональную подготовку к экзамену нужно начинать примерно за 4-6 месяцев. Этого времени оказывается достаточно, чтобы мозг школьника успел научиться различным способам саморегуляции: через дыхание, работу с телом, образами.

Темы

№ 1. **Стресс и травма. Принципы снятия напряжения (СПС).**

Ситуация неопределенности. Стресс и травма (определения). Экзамен как форма острого стресса. Триединство здоровья (ортобиотика как наука). Понятия: чувство, эмоция, ощущение (упражнения на отличие). Техника СМЭР. Таблица эмоций. Техники СПС (система психофизической саморегуляции): тело, дыхание, образы. Самоценность (диагностика). Техника: «Сосуд самоценности» и «Сосуд» (образы). Антистрессовое дыхание». Техника «3:2:1» (дыхание).

Вообще, **стресс** – это нормальная реакция мобилизации организма на неблагоприятные условия. А вот **дистресс** – это реакция со знаком минус, характеризующаяся развитием пессимизма, как мировоззренческой позиции, а также потерей концентрации внимания и энергии в процессе обучения и деструктивными поступками. Для упрощения в курсе общее название для сложных психологических ситуаций – *стресс.*

Под травмой понимаются ситуации, на которые у личности не хватило ресурсов. ***Травма*** – это нарушение целостности психики вследствие непереносимой ситуации (опасной для жизни).

В ортобиотике принята концепция триединства здоровья [13].

Составляющие здоровья



Воздействие на одну из составляющих приводит к изменению в двух других. Поэтому так важна идея КПТ (когнитивно-поведенческой терапии), которая состоит в том, чтобы изменить автоматическую мысль на экологичную с целью изменения всей цепочки реакций.

Базовая схема СМЭР воспроизводит эту связку, где **С** – событие, **М** – мысль (автоматическая оценка события), **Э** – эмоция, **Р** – реакция.

Если человек начинает понимать, как именно запускает свою реакцию страха (гнева, вины, опустошения и т.п.) – это первый шаг к пониманию управления этим процессом [11].

Техника «3:2:1»

Темп и глубина дыхания – это то, что доступно изменению, это то, на что можно произвольно воздействовать.

- Сделайте глубокий вдох и во время трехтактного выдоха (воздух выходит тремя частями, как бы подвыдохами) мысленно представьте цифру «3» и повторяйте при этом: три, три, три.

- Сделайте глубокий вдох и проделайте то же самой с цифрой «2». Так же повторяя: два, два, два. И удерживая визуальный ряд (три раза она мелькает на внутреннем экране сознания).

- Сделайте глубокий вдох. И то же самой с цифрой «1».

Общая схема дыхания:

- **3:3:3**
- **2:2:2**
- **1:1:1**

На уровне «3» сознание при этом варианте короткой медитации уходит на внутренний уровень, цифра «2» дает погружение в психическую реальность самосознания, а цифра «1» опускает выполняющего технику на уровень альфа-ритмов.

Хорошо, если практикующий эту технику научится наблюдать за внутреннем экраном сознания (с закрытыми или открытыми глазами) и будет видеть цвет цифры, форму, возможно материал, из которого она сделана и т.п. Дополнительная детализация дает глубокое погружение

№ 2 Окно толерантности. Гиперактивация. Гипоактивация.

Понятия «окно толерантности», гиперактивация, гипоактивация.. Эмоции: гнев, страх, печаль, стыд, радость. Понятие дисрегуляции: БОРЬБА, БЕГСТВО, УСТУПКА (сдайся), СТУПОР, СЛАБАЯ РЕАКЦИЯ. Три позиции стресса.

Поливагальная теория Стивена Порджеса.

Диагностический образ «Око тайфуна».

Окно толерантности – это зона, где человек чувствует себя эмоционально стабильно. «Вылет из окна толерантности» из окна толерантности ведет к гиперактивации, проявляющемуся в гневе, страхе - в целом неадекватном возбужденном поведении. Противоположная сторона, гипоактивация проявляется в заторможенности, отказе от действия, остановке ментальных процессов (Дэниэл Сигл).

Одна из центральных идей курса ТУС (технология управления стрессом) опирается на поливагальную теорию Стивена Порджеса, представленную идеей работы автономной нервной системы человека. В самом названии «поливагальная теория» опора делается на блуждающий нерв (vagus в переводе с латыни означает «странник»). Он начинается в стволе головного мозга человека и проходит по всему организму, связывая между собой нервные пути во многих участках.

Автором выделяется три части.

- *Вентральная часть* (взаимосвязь) – это часть позволяет вовлекаться в происходящее, чувствовать жизненную энергию, общаться.

- *Симпатическая часть* (активация) – это часть, которая включается на ситуацию *опасности* для целостности организма человека. Проявляется в реакциях стрессовых: сражайся или беги, для которых характерен гнев и страх.

- *Дорсальная часть* (блокировка) – это часть, отвечающая за замирание тела. Организм считывает окружающую действительность как *угрожающую жизни* и уходит в травму.

Поливагальная теория на сегодняшний день обогащена практикой, которая позволяет через работу с телесностью, дыханием и образами восстанавливать вентральное взаимодействие с миром [2].

Рассмотрим это подробнее на образе светофора, но перевернутого наоборот (Рис. 1).

Вверху – зеленый свет (кати, проезд разрешен, все спокойно) – вентральный отдел.

Средний – желтый свет (это опасность, напряжение, необходимость принимать мгновенное решение, спасаться бегством) – симпатический отдел.

Красный свет (ситуация несовместимая с жизнью, остановка, отключение от реальности) – дорсальный отдел.

Человечки на картинке представлены в характерных позах.



Рисунок 1

Каждый из отделов, включаясь на внешнюю ситуацию или внутренние размышления человека, словно выдает свои команды. *Вентральный* отдел имеет отношение непосредственно к глазам и сердцу (это связь) и призывает к нормальной жизни – ЖИВИ! Это структурированная энергия.

Симпатический отдел, в зависимости от характерологических особенностей человека, темперамента, опыта реагирует областью груди (сердце, легкие). Дыхание сбивается, сердце колотится или замирает, давление поднимается. Призыв – СРАЖАЙСЯ дает эмоцию гнева, а призыв - БЕГИ дает страх. Энергии много, но она хаотична в этом отделе.

Включение *дорсального* отдела обеспечивает отключение психики – ЗАМРИ! Физически он находится в области живота. И дает реакции тошноты, боли в животе, сжатия и т.п. Возможен звон в ушах, пелена перед глазами.

Часто проявляется сильнейшим желанием спать, отсутствием желаний, чувством одиночества. Организм замирает, чтобы выжить. И обходится малым энергетическим обеспечением.



Рисунок 2

Причем, необходимо сказать о том, что если человек чувствует себя в безопасности и у него включен вентральный отдел автономной нервной системы, то два других (симпа-

тический и дорсальный) работают в фоновом режиме и просто отвечают за обслуживание своих органов: работу легких и сердца (симпатический), сон и пищеварение (дорсальный).

Таблица 1

Иерархия отделов вегетативной нервной системы	Хорошо физика	Плохо физика
1. Вентральный отдел	Ощущение себя здоровым	
2. Симпатический отдел	Сердце, легкие работают в норме	Сердце, легкие начинают работать на перегрузе Психосоматические заболевания Повышенная метаболическая активность
3. Дорсальный отдел	Пищеварение работает в норме Прекрасный сон	Сбивается процесс пищеварения («медвежья болезнь»)

Проблемы начинаются тогда, когда автономная нервная система сочла, что существует опасность для физики и психики или даже угроза жизни.

Понятно, что этот механизм вырабатывался в животном мире миллионы лет. И теперь его нельзя просто взять и отключить. С ним нужно считаться.

Таблица 2

Иерархия отделов вегетативной нервной системы	Хорошо психика	Плохо психика
1. Вентральный отдел	Интерес к жизни Принятие ответственности на себя Связь с другими людьми	
2. Симпатический отдел	Интерес Активность Азарт Вызов Соревновательность	МОБИЛИЗАЦИЯ ГНЕВ (раздражение – ярость) СТРАХ (тревога – ужас)
3. Дорсальный отдел	Прекрасный сон	ИММОБИЛИЗАЦИЯ

В последней таблице мы постарались метафорическим языком передать особенности работы всех отделов. «Вот мы уже поели, можно и поспать» - эта фраза принадлежит героям-жабам из мультфильма «Дюймовочка», у которых прекрасно налажен гомеостаз организма.

«Эй, вратарь, готовься к бою, часовым ты поставлен у ворот. Ты представь, что за тобою полоса пограничная ведет» - это строчка их художественного фильма «Вратарь». Многие, возможно, помнят бодрую мелодию песни. Эострессс (стресс со знаком плюс) просто дает чувство вызова, соревновательности, желания показать себя, достичь како-

го-то результата. Фраза «Жил – дрожал и умирал – дрожал» взята из произведения М.Е. Салтыкова-Щедрина «Премудрый пескарь».

Таблица 3

Иерархия отделов вегетативной нервной системы	Хорошо	Плохо
1. Вентральный отдел	«Жизнь хороша и жить хорошо»	«Перемелется – мука будет…»
2. Симпатический отдел	«Эй, вратарь, готовься к бою, часовым ты поставлен у ворот…»	«Жил – дрожал и умирал - дрожал…»
3. Дорсальный отдел	«Вот мы уже поели, можно и поспать»	«Извела меня кручина, подколодная змея! Догорай, гори, моя лучина, догорю с тобой и я!»

Можно так же для закрепления материала придумать образы животных, которые могут характеризовать каждый из отделов. Например.

Лучше придумать свои ассоциации и попросить школьников, участвующих в программе, сделать то же самое.

Таблица 4

Иерархия отделов вегетативной нервной системы	Хорошо	Плохо
1. Вентральный отдел	Кошка, которая гуляет сама по себе	Кошка на окошке (не пускают гулять)
2. Симпатический отдел	Гепард бежит за добычей	Акула – на гнев Премудрый пескарь – на страх
3. Дорсальный отдел	Жабы, которые находятся в процессе сна и питания	Черепаха, которая прячется в панцирь всякий раз, когда ей угрожает опасность

Техника «Око тайфуна»

А теперь попробуем провести диагностику отношения к экзаменам.

Око тайфуна – это природный феномен, зона спокойствия в центре тайфуна. Здесь может светить солнце, небо высокое и чистое. Вода спокойная, а вокруг все бушует.

В жизни часто так и бывает: где-то идут войны, леса горят, дрожит земля под ногами, а человек спокоен, потому что находится не там – он в своем мире, где есть безопасность. Вот и здесь, в этой технике центральная задача – почувствовать безопасность, несмотря на то, что рядом бушует океанический тайфун, который сносит все на своем пути.

Этой технике стоит уделить минут 10. Можно предварительно показать ученикам фото тайфуна и ока тайфуна, поговорить об этом феномене.

А далее нужно предложить ребятам расслабиться, настроиться на ощущения в теле, подумав предварительно об экзаменах. Далее представить себя в оке тайфуна, продолжая думать об экзаменах. Можно представлять, что все вокруг бушует, но оставаться при этом в оке тайфуна – в спокойствии.

Это своего рода тест: кто-то не сможет представлять два полярных состояния и перейдет в спокойствие или в тревогу [10].

Технику можно расширить после диагностической беседы. Можно представить, что шторм утих и сконцентрироваться на сопутствующих чувствах и ощущениях.

Можно, напротив, усиливать балл шторма и смотреть, что тогда происходит с телом и чувствами.

Можно смотреть на тайфун как бы со стороны.

Можно мысленно проходить сквозь шторм, следя за реакцией тела.

Можно представлять себя при этом в непотопляемой подводной лодке и т.п. При этом можно придумать, какие именно мои характерологические черты символизирует подводная лодка (силу, устойчивость, гибкость, смелость и т.п.).

Целью техники, помимо диагностики является снижение тревожности и повышения доверия миру и себе самому.

№ 3 Профилактика стресса -1

Принципы профилактики стресса. Понятие прокрастинации. Техника снятия прокрастинации (тело). Техники арттерапии («Порезы и пластыри»). Техника «90 секунд» (дыхание). Техника «Дерево» (тело). Техника «Субличности» (образы). Техника «Ассоциирование».

Профилактика стресса может быть осуществлена через техники СПС (психофизической саморегуляции).



Приведем здесь технику «90 секунд»

Техника «90 секунд»

Даже, когда кажется, что негативная эмоция (гнева, страха, печали и т.п.) длиться бесконечно. Это не совсем так. Эмоция в теле движется волнами и поддерживается мыслями, которые человек выбирает. Если он себя пугает, то идет эмоция страха, например.

Волна эмоции в теле и психике длится 90 секунд (1.5 мин.). За это время она успевает дойти до пика и опасть. Если в момент прохождения эмоции просто начать считать до 90 про себя или вслух, то к окончанию этого времени, эмоция сойдет на нет.

Далее следует просто выбрать мысль более подходящую для переживаемого события (более экологичную).

Техника «Порезы и пластыри»

- Нарисуйте на листе бумаги (А4) свои раны и порезы от неприятных ситуаций, от недостающих личностных качеств, чтобы сдать экзамены и т.п.

- А теперь возьмите настоящий пластырь (или стикеры) и заклейте эти раны и порезы.

№ 4. Профилактика стресса - 2

Техника «Гимнастики мозга» (тело).

Билатеральная стимуляция (БЛС, от англ. bilateral BLS – двухсторонняя) – методика, которая позволяет стимулировать психику человека путём попеременного раздражения («лево-право»).

Каждый метод билатеральной стимуляции предполагает попеременную активацию обоих полушарий головного мозга. Это вызывает определённые реакции и состояния, используемые для психотерапевтических воздействий.

Техники **гимнастики мозга** помогают настроиться на работу, решить сложную задачу. Во время их выполнения активизируются оба полушария головного мозга, что позволяет сделать задуманное более эффективным способом. Более того, после окончания работы школьник не чувствует усталости, а все еще полон сил.

Техника, представленная ниже может использоваться для групповой и индивидуальной работы со школьниками [7].

«Крюки Деннисона»

Положение ног - крест на крест.

Положение рук - руки вытянуть перед собой, повернуть друг к другу тыльной стороной, левая рука чуть идет вверх, соединить пальцы между собой, вывернуть руки в кольцо, образовавшееся на уровне груди. У вас получится крюк.

Глаза - поднять в потолок, веки закрыть.

Язык - кончик языка упирается в небо.

Практически сразу вы можете ощутить, что ваше тело неустойчиво, вас может начать «болтать». Отнеситесь к этому спокойно. В таком положении вы находитесь 1-3 минуты (до того момента, когда вы почувствуете, что ваше тело вновь обрело устойчивость).

Далее нужно поставить ноги на ширине плеч.

Положение рук - перед собой на уровне живота, пальцы соединены «домиком» (т.е. пальцы одной руки упираются в те же пальцы на другой руке).

Глаза - глаза смотрят в пол, веки закрыть.

Язык - кончик языка упирается в небо.

Это этап стабилизации. Вы находитесь в нем 1-3 минуты (до достижения состояния комфорта).

Техника может быть проделана с целью профилактики утром и вечером. Но основное ее предназначение - использование непосредственно перед стрессом (контрольной работой, викториной, эстафетой экзаменом и т.п.) или *сразу после того, как произошло что-либо, оцениваемое вами как стресс* (конфликт; неэффективное взаимодействие; устрашающее событие; собственные размышления, которые привели к внутреннему раздражению или опустошению).

Если изначально известно, что ученика (или взрослого человека) ожидает какое-то значимое событие: экзамен, конкурс, олимпиада или какие-то важные изменения в личной жизни, то «Крюки Деннисона» можно делать до трех раз в день, приурочивая к завтраку, обеду и ужину. Психика делается устойчивой и помогает быть адекватным в сложной ситуации.

№ 5. Профилактика стресса - 3

Техника «Ключ» (тело). Техника «Пальминг» (тело).

Техника «Ключ»

Техника называется «Ключ» (Хасай Алиев), потому что для кого-то легче это делать, поднимая руки над головой через стороны, а для кого-то через перед.

Техника называется «Ключ» (Хасай Алиев), потому что для кого-то легче это делать, поднимая руки над головой через стороны, а для кого-то через перед.

- Нужно поднять руки над своей головой (например, через стороны). Несколько секунд подержать их в таком состоянии. Опустить.

- Теперь нужно только представить, что руки подняты над головой, вспомнить ощущение телесное.

- Теперь нужно отпустить свои руки физические с задачей соединиться с мысленно поднятыми руками.

- В момент соединения мысленных и физически поднятых медленно рук можно ощутить сильное расслабление.

№ 6 Острый стресс.

Принципы поведения в остром стрессе. Диагностика: «Круг с точкой в центре» (образы). Техника «Дыхание треугольником» (дыхание). Техника «Кокон безопасности» (образы). ТЭС – техника эмоциональной свободы (тело). «Медленный поток» (тело). Техники «Вулкан», «Смерч», «Море» (образы).

Принципы поведения в остром стрессе.

Диагностика состояния.

Замедление действий (для вхождения в альфа-состояние).

СПС: работа с дыханием, телом, образом.

Повторная диагностика состояния.

При необходимости коррекция (с 1 по 4 пункт).

ОБРАЗ для диагностики

У школьника должен быть инструмент диагностики своего актуального состояния (до коррекции и после). Хорошо для этой цели подходят проективные методики.

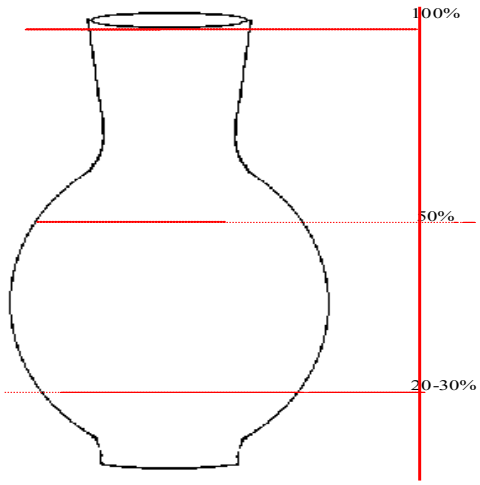
Уровень самоценности (см. ниже) дает понимание того, насколько я сейчас могу на себя рассчитывать. Если уровень выше 50% - это хорошо (работает мозг, есть творчество, осознанность и нет вылета из «окна толерантности»). В это время человек уважает себя, свои решения и других людей. Соответствует уровню вентрального отдела АНС.

Уровень ниже, например, 30% показывает нам, что есть страх, гнев, боль эмоциональная (соответствует уровню стресса). Опираться на себя сложно. Нужны срочно техники *повышения ресурса.*

Если в картинке диагностируется уровень близкий к нулю, то речь может идти о включении дорсального отдела АНС – травма эмоциональная ведет к замиранию,

школьник может оказаться неэффективным в своих проявлениях (на экзамене или перед ним).

Техника «Сосуд самоценности»



- На экране мысленного взора представьте «Сосуд самоценности».
- Мысленно нужно отметить на картинке, где ваш уровень.
- Если уровень выше 50% - все хорошо, у вас есть ресурсы.
- Если уровень 30% - срочно требуется коррекция (через дыхание, тело, образы).
- Если уровень 0% - постарайтесь отдохнуть, выполните техники дыхания и работы с телом (образы не работают на этом уровне).
- Если нижние уровни диагностируются больше нескольких дней, человек нуждается в работе со специалистом [7,8].

Техника замедления «Медленный поток»

- Это действия любые, которые осуществляются в моменте (печатать, идти по дороге, открывать книгу, говорить и т.п.), но…
- Как только человек осознает свою тревогу, надо сразу продолжить делать, что и делал, но намного медленнее (как в воде, как в замедленном кино).

Техника СПС (образ) «Кокон безопасности» - если есть страх и чувство незащищенности [10].

- Нужно подумать о месте, где вы чувствуете полную безопасность.
- Детализируйте, что видите, слышите, чувствуете, когда это так (дом, своя кровать, воспоминание из детства и т.п.).
- Теперь представьте, что это состояние закрывается коконом безопасности (как пузырь, воздушный шарик и т.п.)
- Теперь вокруг вашего тела есть защита.
- Нужно наполнить кокон изнутри любым цветом, который вам нравиться (голубым, зеленым, розовым и т.п.).
- Побудьте в этом состоянии какое-то время.
- Сделайте проверку техникой «Сосуд самоценности».

Техника СПС «Вулкан» - если много гнева.

- Если в теле и психике скопилось много гнева (злости, ярости, раздражения), то можно представить себя вулканом.
- Образ необходимо не наблюдать со стороны, а чувствовать себя вулканом (1 – 3 мин на выполнение).
- Стоит на входе и выходе сделать диагностику («Сосуд самоценности»).

- Можно представить образ «Смерча», выполняется так же, как и техника «Вулкан» («Море»). Можно использовать и образ «Землятресения» по тому же алгоритму.

- Далее диагностика и коррекция (4-5).

№ 7. Копинг-стратегии.

Понятие копинг-стратегии. Эффективные и неэффективные копинг-стратегии. Принципы изменения копинг-стратегий. Техника «Радуга» (образы). Техника «Косоглазие» (тело). Техника «3–1» (дыхание). Техника «Медленный поток» (тело). Техника «Озеро», «Дерево», «Сосуд» (образы).

Копинг-стратегия (это от англ**. coping – совладание, strategy** — действия, предпринимаемые человеком, чтобы справиться со стрессом). Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы совладать со стрессами, и, в общем, с психологическими трудными ситуациями в обыденной жизни.

Копинг-стратегии бывают:

адаптивными – вариант активного решения проблемы (сотрудничество, альтруизм);

неадаптивными – полное избегание проблемы (уход от реальности, подавление, агрессия, покорность);

частично адаптивные – избегание проблемы под каким-то предлогом (маскировка избегания, **эмоциональная разрядка, отвлечение).**

Многие люди бывают неэффективны, когда испытывают сильные эмоции. Например, гнев и страх так сильно сужают сознание человека, что он может принимать неправильные решения, делать неправильный выбор, в частности, бывает невозможно вспомнить те знания, которые вроде бы, осваивал (учил теоретически и практически). Поэтому человеку очень важен РЕСУРС (физический, психический, духовный), чтобы он мог справиться с ситуацией и знания о себе (темперамент, характер, установки, убеждения, личные ограничения) [1,12].

РЕСУРС – *это любое средство, которые мы можем использовать для достижения результата: физиология, состояние, мысли, стратегии, переживания, люди, события или материальные ценности.*

Техника «Дерево»

- Нужно представить себя каким-либо деревом. Ноги – корни, тело – ствол, руки и голова – крона.

- Необходимо прочувствовать, как корни дерева впитывают влагу, ствол несет ее к кроне, а сама крона колышется на ветру. Если есть плоды, стоит осознать с ними связь. Выполняется до нескольких минут.

- Образ дает выход на телесные реакции и создает ресурсное состояние личности.

Техника «Косоглазие»

- Данная техника предполагает проработку, как актуального негативного состояния, так и застывших старых проблем (стресс, травма).

- Думая о негативе, нужно завести зрачки в левый верхний угол.

- Ладонями лучше поддерживать лицо, опираясь на стол. Быть в этом положении примерно 1.5 минуты.

- Перевести глаза в правый верхний угол на 1.5 минуты.

- Во время выполнения техники чувствовать ноги на полу, дышать размеренно.

- Если появляются эффекты головной боли, боли в каких-то частях тела и т.п. – надо продолжать выполнять технику до ухода неприятных ощущений (надо больше времени).

- Техника основана на билатерельной проработке негатива.

Техника «Сосуд»

- Представьте, что вы сосуд (ваза, стакан, термос, кринка и т.п.).

- Налейте в сосуд приятную для вас жидкость (молоко, вода, чай, компот, смузи и т.п.), начинайте от ступней.

- Наливать себя мысленно нужно медленно, отслеживая как картинку, так и ощущения в теле.

- Обычно человек чувствует тепло и расслабление.

- Если перед этой техникой сделать диагностику (см. выше), то уровень в «Сосуде самоценности» привычно повышается.

- Сделайте проверку техникой «Сосуд самоценности».

Техника «Озеро»

- Представьте себе, что вы лесное озеро. В воде отражается лес, небо и совершенно не понятно, где верх, где низ. Озеро спокойно, нет ветра, вода не колышится.

- Побудьте в этом состоянии до внутреннего ощущения «хватит».

- Техника дает расслабление, переводя человека в состояние альфа-ритмов.

Техника «Радуга»

- Представьте себе радугу на небе после дождя.

- И по одному цвету пропустите мысленно внутри своего тела все цвета (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый). Напомните себе: «**К**аждый **О**хотник **Ж**елает **З**нать, **Г**де **С**идит **Ф**азан».

- А теперь пропустите всю радугу через себя.

- Сделайте замеры вначале техники и в конце («Сосуд самоценности»).

Все предложенные техники являются рекомендательными. В арсенале педагогов есть свои излюбленные способы работы (например, пальчиковая гимнастика, мудры аюрведы и т.п.).

Рекомендуется на входе в программу и выходе из программы тестирование на уровень стресса. Тесты по усмотрению педагога, ведущего обучение.

№ 8. Обобщение материала.

Понятие стресса и постстрессового состояния. Техники СПС. Принципы профилактики экзаменационного стресса. Особенности работы с травмой.

Эффективные копинг-стратегии. Эссе по пройденному материалу.

Так сложилось, что на сегодняшний день методы психофизической регуляции человека, эффективного обучения личности, ее развития и коррекции, а также изменения копинг – стратегий сосредоточены в психологии. Их нет в педагогике, они только начинают туда проникать. Между тем интеграция возможна: психологическая наука имеет не только теоретическую базу, но и сильную практическую часть. Поэтому можно попробовать перенести эти методы в реальность школьного социума.

Психолого-педагогические методы и способы в своей основе отталкиваются от ***условия создания дополнительного ресурсоемкого состояния сознания***, которое необходимо для качественного процесса жизнедеятельности личности. Учеба, как вид деятельности, энергозатратна по своей природе, а, следовательно, так же требует дополни-

тельного потенциала. Если же речь идет о стрессе и его последствиях, энергозатратность увеличивается многократно, и требуются специальные знания и умения, чтобы быть личностно эффективным.

Итак, мы рассмотрели некоторые концептуальные положения ТУС (технологии управления стрессом) и разобрали техники работы в современной психологии.

Реализация всех концептуальных позиций возможна через **СПС** (систему психофизической саморегуляции). Система предусматривает обучение техникам саморегуляции через работу с *телом, дыханием, образами*, *мыслями.* Попробуем обобщить все вышесказанное.

Итак, педагога и учащегося необходимо обучить техникам воздействия на тело, дыхание и образы, мысли. Это приводит к изменению состояния, мыслей, эмоций и реакций (ощущений и поведения). Техники СПС подбираются с учетом всех концептуальных положений.

Так, понимание *стресса и травмы* опирается на поливагальную теорию с идеей автономной нервной системы; методы диагностики и изменения состояния через образы из НЛП; изменение образа мышления о себе и происходящем опирается на КПТ; знакомство со своими копинг-стратегиями поведения в стрессе через схема-терапию; интегративная терапия помогает убрать расщепление и опираться на сильные части личности; билатеральная стимуляция помогает усилить психофизические ресурсы личности.

В результате экспериментальной деятельности получены убедительные результаты улучшения состояния педагогов и учащихся.

Слушатели (педагоги и школьники) отмечают, что в большинстве случаев могут самостоятельно пользоваться изученными техниками.

Педагоги отмечают, что «появилась почва под ногами» за счет понимания факта, что помочь можно и тем ребятам, которые краснеют (реакция стресса), и тем, которые бледнеют (реакция травмы).

Школьники выделяют техники дыхания, которые для них работают быстро. С образами им работать сложнее.

С телом еще сложнее работается и взрослым и детям. И это неудивительно. Здесь нужен навык понимания своих ощущений. Но именно на это и нацелен курс.

Понять свое тело, эмоции и мысли – это значит научиться собой управлять.

Список литературы

1. Башмакова Е.А., Жданова О.И. Здоровьесберегающее пространство образовательной организации: особенности формирования: Учебно-методическое пособие/под ред. О.И. Ждановой – Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2023. –76 с.

2. Дана, Деб Тело на твоей стороне. Как сделать нервную систему своим союзником в достижении спокойствия/ Деб Дана; пер. с англ. П. Шевцова; научн. Ред. А. Пингачева. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 256 с. (Психология МИФ. Ответы внутри тебя).

3. Джендлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями. – М.: Корвет, 2018. – 400 с.

4. Кляйн, Валентина Против тревоги: метод ДПДГ/Кляйн В.В. – Москва: Издательство АСТ, 2023. – 288с (Авторские методики: психология и здоровье).

5. Колк, Бессер ван дер. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть /Бессел ван дер Колк. – М: Эксмо, 2020. – 464 с.

6. Лихи, Роберт Л. Терапия эмоциональных схем. Отличительные особенности.: Пер. с англ. – СПб.: ООО «Диалектика», 2021. – 160 с.

7. Онишина В.В. Модель здоровьесбережения школьников в процессе учебной деятельности /В.В. Онишина. – АСОУ, 2015. – 140 с.

8. Онишина В.В., Фирсин С.А., Фирсина Е.Г., Савченко В.М. Технология обучения медиации: Учебно-методическое пособие. [Текст] /В.В. Онишина, С.А. Фирсин, Е.Г. Фирсина, В.М. Савченко – Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2022. – 148с.

9. Рафаэли, Эшколь, Бернштейн, Дэвид Ф., Янг, Джеффри Схема-терапия: отличительные особенности.: Пер. с англ. – Спб.: ООО «Диалектика», 2021. – 192 с.

10. Соловьева И.А. Работа с клиентом в телесно-ориентированной психотерапии. – М.: Издатель Базенков И.Л., 2022. – 350 с.

11. Файфер, Л., Краудер, А., Элсенраат, Т., Галл, Р. Практичекая когнитивно-поведенческая терапия для детей и подростков. / Пер. с англ. – СПб.: ООО «Диалектика», 2020. – 272 с.

12. Фирсин С.А. Методы личностно-ориентированного комплексного физического воспитания школьников: Монография. /В.И. Столяров, С.А. Фирсин. – Саратов: ООО «Издательский Центр «Наука», 2017. – 272 с.

13. Шепель В.М. Как жить долго и радостно. [Текст] / В.М. Шепель. М.: Антиква, 2006. – 352 с.

1.6. Проблема психологической профилактики девиантного поведения подростков[1]

Профилактика как недопущение девиантного поведения подростков выступает приоритетным направлением деятельности многих служб, образовательных организаций, касается в той или иной степени всех социальных институтов и сфер общества.

Острота проблемы профилактики девиантного поведения в настоящее время очень высока и остается такой несмотря на принимаемые меры. По меткому замечанию В.Д. Менделевича, «Федеральные стандарты первичной профилактики зависимости от ПАВ осуществляются во всех основных сферах жизнедеятельности учащихся» [10, с. 225]. Однако перелома в ситуации не наблюдается. Статистика употребления ПАВ, а также распространения других форм девиаций в подростковой среде остается высокой.

Многие исследователи девиантного поведения молодежи (И.В. Аксючиц, С.А. Беличева, Е.В. Гребенкин, Е.Л. Гутковская, С.Н. Ениколопов, Л.В. Ерофеева, Е.В. Змановская, В.Т. Кондрашенко, И.В. Леонова, А.И Миллер, Г.А. Мысина, Т.В. Ничишина, Г.И. Семикин, А.Н. Сизанов, И. Соковня, А.М. Ткачук, И.А. Фурманов, В.А. Хриптович и др.) отмечают значимость прежде всего первичной профилактики как специфического направления психологической деятельности, как своеобразного рубежа, который необходимо удерживать, укреплять и осуществлять это регулярно и комплексно. Первичная профилактика относится к наиболее важным направлениям работы психолога.

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект программы «Приоритет 2030» № 2-УП от 31.01.2022.

В изучении вопросов психологического здоровья также подчеркивается важность профилактики поведенческих отклонений, так как эти проблемы взаимосвязаны (В.Ф. Базарный, А.А. Гройсан, Г.Г. Демиргоглян, К.В. Динейка, В.П. Дядичкин, В.Г. Запорожченко, А.А. Козлов, В.Ф. Матвеев, Г.Г. Мусалов и др.). Рассматривая тему здоровья с психологической точки зрения, ГС. Никифоров указывает на необходимость профилактики причин всех уровней нездоровья человека (физического, психологического, социального, нравственно-духовного), к которым относит и девиантное поведение [16]. Также на важность и необходимость профилактики психических отклонений, включая психогигиену и охрану здоровья, обращал внимание В.М. Бехтерев, который считал необходимым заниматься профилактикой даже девиантных мыслей [3].

Наряду с тем, как питание физического тела значимо для физического здоровья человека, духовное питание важно для умственного развития, для целостного развития личности, укрепления тела, воли, психологической стойкости, решительности, раскрытия потенциальных возможностей. Укрепление здоровой ориентации в развитии личности (понимания, отношений, потребностей) является в свою очередь лучшей профилактикой различных отклонений в ее развитии и девиаций – в поведении (Г.С. Никифоров) [16]. Эта мысль прослеживается у В.Ю. Рыбникова в совместной научной работе с Е.В. Змановской о том, что само психологическое развитие личностной зрелости есть способ профилактики девиантного поведения и многих других отклонений [4].

Слово «профилактика» имеет греческие корни и восходит к греческому слову «prophylaktikós», означающему предохранительный. Под профилактикой в словаре С.И. Ожегова. понимается совокупность мероприятий, которые предупреждают заболевания или предохраняют от чего-либо (износа, порчи) [14, с. 616].

По рекомендации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) традиционно выделяют первичную, вторичную и третичную формы профилактики девиантного поведения. Первичная профилактика является наименее специфичной и относится ко всему населению, в частности ко всем подросткам. Это массовая и универсальная профилактика. Вторичная профилактика более специфична и применяется по отношению к группам риска. Е.В. Змановская называет ее селективной интервенцией. Третичная профилактика еще более специализирована и направлена к тем, кто уже считается девиантом. Ее главная задача – снижение последствий и возвратов к девиантному поведению. Е.В. Змановская относит ее к модификационной интервенции [4].

И.И. Черёмушникова и Е.С. Барышева дают определение профилактики девиантного поведения как систематически осуществляемого, целенаправленного предупредительного воздействия «на отдельных лиц, ведущих антиобщественный образ жизни, в целях предупреждения преступлений и других асоциальных проявлений» [24, с. 55]. В данном определении просматривается ограничение профилактики кругом лиц, уже вставших на путь девиантности, то есть профилактика девиантного поведения соотносится со вторичным и даже третичным ее уровнями (в определении ВОЗ). Первичная неспецифическая по отношению к социальным группам профилактика авторами в определение не включается.

Напротив, С.А. Беличева, Е.В. Змановская и др. в понимание психологической профилактики девиаций и девиантного поведения включают, прежде всего, первичную профилактику [2; 4]. Е.В. Змановская и В.Ю. Рыбников указывают на общее разделение профилактики на два направления: социальная профилактика (широкий смысл) и психо-

логическая профилактика (узкий смысл всех видов психологической профилактической помощи) [4].

К видам профилактики девиантного поведения относятся:

- непсихологические и немедикаментозные способы;

- заранее предусмотренная подготовка к возможным трудным обстоятельствам и ситуациям, которую можно назвать предупредительной или тренинговой.

Можно отнести эти два типа профилактики к двум разным режимам жизни. В режиме спокойной жизни необходимо использовать непсихологические и немедикаментозные способы профилактики. При этом готовить подростков к различным непредвиденным сложным ситуациям, при условии попадания в которые, необходимо быстро перейти на соответствующий режим экстренных ситуаций. Включение экстренного режима следует отрабатывать как навык в рамках психологического тренинга. Подчеркнем, что оба выделенных вида профилактической работы должны осуществляться постоянно. Они являются действенными только тогда, пока проводятся. Как только профилактика прекращается, девиантное поведение начинает стремительно распространяться. Об этом следует постоянно помнить. Поэтому необходимо обращать внимание всех ответственных лиц, имеющих отношение к воспитанию и образованию молодежи, на важность постоянства и непрерывности профилактического процесса.

Оба указанных вида профилактики предполагают использование просвещения. В целом учебная деятельность, процесс обучения новому, расширение умений и навыков обладает терапевтическими свойствами.

Таким же неспецифическим профилактическим эффектом обладают другие виды просоциальной деятельности: производительный труд; исследовательская деятельность; научное, техническое, художественное, литературное и другие виды творчества; спорт; игровая деятельность. Однако надо понимать, что сами по себе эти виды деятельности не избавляют человека от девиантной ориентации, которая может формироваться несмотря на вовлеченность в ту или иную деятельность. Более того, склонность к девиантному поведению может «использовать» (эксплуатировать) ту или иную деятельность и «замыкаться на ней». По такому принципу развиваются, например, склонности к нехимическим формам зависимости (например, трудоголизм, шопоголизм).

Удерживают от девиантного поведения психологические структуры более высокого уровня – ценностное отношение к труду, к знанию (результату и процессу его приобретения путем чтения, исследования, творчества и т.д.), к качественному отдыху. Следует отметить, что отдых сам по себе, взятый в отрыве от общественно полезной деятельности, не является полезным, скорее может развратить личность, сделать ее ленивой и ни к чему не приспособленной. Он ценен только в отношении к труду, как способ быстрого и качественного восстановления сил после напряженной работы и для следующего периода концентрации внимания, активации сил и творческого настроя в труде. Ценным является навык ритмичного чередования труда и отдыха, в качестве которого выступает, например, игра – как легкая деятельность, средство получить эмоциональное вдохновение, научиться чему-то новому. Качественным отдыхом считается хобби. Им может быть любая другая деятельность противоположного типа (смена интеллектуальных форм на физические и наоборот). То есть виды деятельности должны выстраиваться в некую иерархию по степени важности целей и ценностей, которые составляют их смысловое содержание.

Но и в системе ценностных отношений должна быть правильная иерархия – главные смысловые образования должны находиться в ценностно-целевой вершине. Они всегда выходят за рамки эгоистического настроя человека, в область общечеловеческих ценностей, в духовную сферу. Такими наиболее возвышенными ценностными образованиями выступают, конечно, христианские добродетели и заповеди.

Таким образом, общие умения трудиться и отдыхать в свободное время так, чтобы развиваться – преодолевать трудности и становиться более закаленным и умудренным опытом, а значит личностно сильным человеком, осуществлять восхождение к индивидуальности (в терминах А. Асмолова), а не опускаться, даются не сами по себе, а обязательно увязываются с самыми высшими «этажами» личности – ее направленностью, смысложизненными ориентациями, целью жизни и ее ценностями, убеждениями [1].

Для профилактики девиантного поведения следует формировать и укреплять психологическую грамотность; развивать познание эмоциональной сферы, умение саморегуляции своих эмоций и состояний; отрабатывать умение обращаться за помощью, искать и получать ее.

В профилактике девиантного поведения важна организация данной работы.

Необходим постоянно действующий мониторинг для выявления групп риска, в том числе тех, кто истощил свои психические ресурсы в переживаниях самых разных по тяжести состояний – физической боли, а также психологической боли от различных потерь: близкого человека, работы, дохода, имущества, свободы, социального положения и т.д. Мониторинг может быть в разных формах, в том числе в виде клинической беседы. Однако значимость его постоянного проведения оценивается по-разному: от минимальной – как дополнительная, но не обязательная сторона профилактики (Е.В. Змановская), до приоритетной (С.А. Беличева).

В отношении просвещения необходимо повышение грамотности относительно вредных последствий различных девиаций для самого себя, близких и общества, о которых население, особенно молодежь, имеют нечеткие, основанные на ложных убеждениях и мифах, представления.

Профилактический эффект в целом имеет укрепление здоровых ориентаций личности (просоциальных интересов, исследовательской увлеченности, профессиональной мотивации, коммуникативных компетенций и т.д.). Подразумевается, что если будет развита «здоровая часть» личности, то она «вытеснит» девиантные наклонности, мысли и устремления. Для них не останется места во внутреннем мире человека. В связи с чем отметим, что девиантность формируется гораздо быстрее и легче, чем нормативность. Взрослеть и становиться личностно зрелым трудно. Это требует определенных усилий со стороны ближайшего окружения (первичной социализации), затем – институтов вторичной социализации, а также самой личности.

В профилактике девиантного поведения может использоваться когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), которая рассматривается широко, не только как средство психологической коррекции каких-либо отклонений в поведении, но и как способ правильной выработки здоровых и полезных привычек и, в конце концов, образа жизни.

Перечень способов и форм профилактики достаточно обширен, представлен в различных классификациях профилактических подходов, систем, форм, методов, моделей. Однако до сих пор еще не разработана универсальная профилактическая система, которая была бы эффективной в отношении большинства девиаций и которая подходила бы для самых разных ситуаций. Такой профилактической системы просто нет и не может быть,

поскольку всегда остаются неучтенными те или иные факторы, которые в одних случаях не играют существенной роли, а в других – оказываются главными причинами девиантности. Тем не менее необходимо продолжать работать над созданием профилактических моделей и отдельных программ.

Приведем некоторые примеры моделей, относящихся к профилактике девиантного поведения.

В.Д. Менделевич выделяет модели: моральных принципов; запугивания; фактических знаний (когнитивная модель); аффективного обучения; улучшения здоровья [10].

К данным типам Д.Р. Савельева добавляет еще две профилактические модели: альтернативной деятельности и «формирования жизненных навыков» (ФЖН) [19].

Разрабатываемые модели постоянно дополняются новыми моделями или дорабатываются прежние.

Так, можно выделить еще модели мотивации и социальной поддержки. Они довольно распространены в профилактической работе в России. Каждая из них делает свои акценты на отдельные стороны проблемы профилактики девиантности.

Модели могут сменять друг друга, как бы эволюционировать, плавно реорганизовываться в следующий тип. Модели профилактики постепенно дополняются и перестраиваются под реалии времени, культуры, ситуации. Например, в английском профилактическом опыте постепенно сменились три модели. Сначала использовалась медицинская модель, затем она сменилась образовательной, затем – моделью навыков принятия решения [11-13; 19; 21].

П.Н. Москвитин, Б.Д. Цыганков и Н.А. Сирота в отношении России указывают на три модели: 1) образовательно-воспитательную; 2) социальную и 3) медицинскую. При этом авторы обосновывают свою экзистенциальную модель [11].

А.М. Матусевич ссылается на следующую международную классификацию моделей профилактики таких девиантных поведенческих форм, как наркомания: образовательная, медицинская, психосоциальная, укрепления здоровья, обучения жизненным навыкам, общественного влияния, информационно-коммуникативная, альтернативной деятельности, поведенческая модели. Автор делает вывод о наиболее эффективном использовании нескольких моделей одновременно [9; 23], выделив в качестве групп для их применения: учащихся, педагогов, родителей досуговых лидеров и иных значимых других лиц (ЗДЛ). Он предложил оказывать профилактические воздействия с помощью: предоставления информации; тренинга умений; тренинга коммуникативных умений; навыков совладания; коррекции «синдрома выгорания»; дифференциации и санаций; формирования актива; семейного консультирования; образования контактных зон с возможностью консультирования и получения информации; стимуляции разрядочных видов деятельности; контроля проПАВных видов деятельности; развития волонтерского движения; работы с лидерами.

Все указанные модели можно распределить на две группы: стимуляции (поощрения) и ограничения (наказания). Стимул, поддержка, сформированная внутриличностная структура как бы влекут человека к нормативному поведению, тогда как реакции в виде копингов на негативные ситуации и стрессы, а также наказания, страх, отталкивают от девиаций. Имеет смысл соединения обоих подходов в единой комплексной и системной модели.

Отметим также, что в вопросе профилактики девиантного поведения наблюдается некая общность форм, то есть профилактика большей частью неспецифична и не имеет

значимых отличий между разными формами девиантного поведения. Различия касаются отдельных рекомендаций. Однако при их анализе и при постановке вопроса о возможности использовать данные рекомендации для другого вида девиантного поведения, оказывается, что это вполне применимо, что подтверждает неспецифический характер профилактики, особенно первичной.

Такое положение дел доказывает еще раз, что у разных форм девиантного поведения есть общие основания, признаки и закономерности развития.

Другой проблемой является недостаточная эффективность профилактических моделей. Несмотря на их великое множество, девиантное поведение продолжает увеличиваться количественно в абсолютном значении (увеличивается число людей-девиантов разных видов и уровня проявления), так и в относительном выражении, то есть процентном соотношении относительно генеральной совокупности (максимальной генеральной совокупностью можно считать все человечество).

Для осуществления профилактических мероприятий необходимы комплексный и системный подходы, под которыми понимаются одновременные и согласованные социальные, педагогические, медицинские воспитательные, оздоровительные и коррекционные меры, опирающиеся на стабильную систему ценностных ориентаций.

С точки зрения системного подхода как теоретической стороне проблемы, девиантное поведение рассматривается как целостный многокомпонентный и сложно детерминированный феномен, имеющий поуровневое структурирование (Е.В. Змановская). При этом каждый из уровней взаимосвязан с остальными уровнями многосложными связями. Изменение в одном из компонентов системы ведет через взаимные корреляции к изменению всей системы.

Учет системного характера в профилактике девиантного поведения на каждом этапе его развития, то есть в зависимости от степени девиантности, состоит в межведомственной преемственности различных организаций – в ранней превентивной деятельности; в слаженной работе команды специалистов с каждым девиантом – в последующей превенции; в адекватной и своевременной диагностике наиболее пораженных девиантной направленностью личностей и их перевода в самую глубокую коррекционную работу в изолирующих от окружающих условиях под юрисдикцию правоохранительных органов – при патологической форме девиантности личности.

Системный характер профилактики девиантного поведения также проявляется в междисциплинарности проблемы и использовании теоретических и практических наработок как в разных направлениях психологии (педагогической, возрастной, социальной и т.д.), так и других наук (социологии, педагогики, криминалистики, юриспруденции и т.д.).

Системность отражается и в рассмотрении девиантного поведения и девиантности как личностных характеристик, когда личность анализируется как целостное образование. Целостная личность в разной степени поражается девиантностью (включается в нее), формируя девиантную направленность всех ее сфер (когнитивной, эмоциональной, конативной; высших структур – ценностных ориентаций, жизненных целей и смыслов, идеалов и т.д.; всей системы отношений личности). Следовательно, в превенции наиболее эффективным периодом является ранний этап, когда еще соблазны девиантного поведения и образа жизни не захватили внимания личности, на этапе возможного ограждения от опасности и уяснения сути девиантности, понимания признаков начала попадания под девиантное влияние соответствующих институтов (непосредственного влияния криминальных авторитетов на подростковые группы, определенного контента СМИ и интер-

нет-ресурсов и т.д.). На этом этапе превенция может апеллировать к логическому рассуждению и анализу последствий девиантного поведения, к размышлению над динамикой девиантности, к проблеме ее неизбежного углубления и необходимости выбора способов сторониться, активно противодействовать, и отсекать от себя и близких возможность соскальзывания на девиантный путь развития.

Также системный подход к превенции девиантности подразумевает, что изменение части системы постепенно приводит к изменению всей системы. В данном случае рассматриваются две системы взаимодействия: человек и его ближайшее окружение (референтные, или значимые группы), а также между элементами системы внутренних регуляторов поведения. Поэтому надо начинать работать с «поддающимся» профилактике звеном – межличностными взаимодействиями, чтобы на втором этапе можно было бы начать работу над внутриличностными проблемами. Следовательно, сначала необходимо завоевать доверие тех, кому предназначена профилактика.

По мнению Л.Б. Филонова и С.А. Беличевой, в работе психологов (но можно также учителей, администрации) с родителями рекомендована следующая структура взаимодействия: этап завоевания доверия, снятия напряжения в общении – накопление «чистых» согласий и положительных эмоций, этап расширения тем и эмоциональной насыщенности общения – выявление разногласий, этап активного взаимодействия. В таком же алгоритме необходимо работать и с самими подростками, особенно «трудными» [2; 22].

Часто комплексность и системность рассматриваются как синонимические понятия. Отметим, что у них, действительно, есть много общего значения. Однако есть и некоторые различия. Системный подход в применении к профилактической деятельности в отношении девиантного поведения включает такие характеристики, как многокомпонентность, сложные связи между элементами, взаимосвязь которых приводит к единству и единому ответу на влияния извне. При изменении какой-либо части системы или ее разрушении, меняется или разрушается вся система. Это также теоретическое рассмотрение феномена, явления, проблемы. В указанных характеристиках системы она является сходным образованием с комплексом.

Однако в комплексе как сложном образовании есть еще отличительные признаки, дифференцирующие его от системы. Соответственно комплексный подход также несколько отличается от системного также по этим признакам.

При использовании комплексного подхода изучается не просто система, но такая, которая характеризуется социальностью, централизацией, высокой упорядоченностью. Система на уровне комплекса имеет целевую ориентацию и детерминируется субъективным фактором. Все указанное делает возможным получить максимальную эффективность всей системы, интенсифицировать внутренние связи. То есть комплекс рассматривается как высший уровень развития системы и относится только к социальным системам. При этом иерархическая поуровневая организация комплекса делает возможным наличие противоречий в относительно автономных и разноплановых структурных компонентах, которые выступают в комплексе как его подсистемы, отдельные сектора или звенья, включенные в общую систему и вносящие вклад в ее эффективность. Однако при изменении работы или даже разрушении одного из таких звеньев комплекса вся система существенным образом не нарушается. Это свидетельствует о более высокой устойчивости комплекса по сравнению с системой.

Таким образом, система может рассматриваться как более широкое понятие по отношению к комплексу, а комплекс, как один из видов максимально развитого уровня системы.

Изучение системы подразумевает только теоретической рассмотрение, а комплекса – как теоретическое, так и практическое (утилитарное). Поэтому комплексный подход широко применяется в научно-прикладных разработках [7; 18].

Комплексный подход к профилактике девиантного поведения, по мнению С.А. Беличевой, должен сочетаться с долговременной социальной политикой, которая в свою очередь включает три структурные составляющие: социальное управление, правовое регулирование и систему социальных служб, реализующих медицинскую, психологическую и социальную помощь населению [2].

С.А. Беличева, Е.В. Змановская и др. ведущую роль в обеспечении профилактической работы отводят именно психологии. Так, психологическая «добавка» включается во все виды профилактики: медико-психологическую, психолого-педагогическую, психолого-социальную, психолого-правовую. Однако психологическая профилактика невозможна без социальной, что также отражается в названиях: «социально-правовая», «социально-педагогическая» [2; 4].

На локальном уровне комплексный подход к профилактике девиантного поведения предполагает объединение не только медицинских работников разной специализации, но и образовательных учреждений, а также реабилитационных учреждений под консультативным руководством научно-практического центра, объединяющего и регулирующего профилактическую и реабилитационную деятельность какой-либо административно-территориальной единицы. Научно-практический центр должен осуществлять регулярный скрининговый анализ ситуации и иметь развитую систему начальной (консультативной) и специализированной помощи (коррекционной помощи, интервенции).

Г С. Никифоров в рассмотрении профилактики отклонений через призму психологии здоровья указывает на необходимость перехода от стратегии предупреждения (профилактики) отклонений к стратегии укрепления здоровья [16].

Это положение важно не только на уровне отдельной личности, но также важно и в социальном рассмотрении на уровне групп и всего общества. То есть в комплексном понимании профилактика выступает не отдельным и не конечным этапом работы, а включается необходимым звеном в комплекс этапов развития личности в направлении усиления и расширения зоны ее здоровой части и постепенной переориентации от недопущения «плохого» к расширению сферы «хорошего».

Как отмечает С.А. Беличева, профилактика девиантного поведения (в терминах автора – превентивная практика) должна охватывать все население воспитательно-профилактической деятельностью, но преимущественно относится к несовершеннолетним и включать в себя следующую систему учреждений: образовательные, досуговые социально-педагогические, психологические, службы экстренной помощи и реабилитации и т.д. [2].

Отметим, что на уровне данных учреждений проводится широким планом первичная профилактика, охватывающая всех участников образовательно-воспитательного процесса, а также частично вторичная – с группами риска.

С.А. Беличева указывает, что деятельность данных учреждений должна быть в содействии с профилактической деятельностью правоохранительных органов в отношении пресечения и раскрытия преступлений [2].

Очевидно, что на уровне действия правоохранительных органов осуществляется вторичная и третичная профилактика девиантного поведения в отношении недопущения перехода потенциального состояния в актуальное и совершение преступных деяний в случаях, когда развитие девиантности далеко зашло и затронуло саму личность, стало характеристикой ее направленности.

Дальнейшая профилактика осуществляется уже как углубление третичной и относится к ресоциализации и недопущению рецидивов (повторов) преступлений. Она осуществляется как в пенитенциарной системе исправительно-воспитательных учреждений, так и в указанной для первичной профилактики системе учреждений: образовательных, трудовых, досуговых социально-педагогических, психологических, а также правоохранительных.

На уровне отдельных организаций (образовательно-воспитательных, медицинских) комплексность обеспечивается организацией работы многих специалистов с каждым человеком под регулирующим руководством учреждения.

В широком смысле комплексный подход к профилактике девиантного поведения предполагает слаженное действие централизованной системы всего устройства общественной жизни, в центре которой является некая идеологическая система целей, ценностей и норм. Однако общая и объединяющая всех людей в государстве идеологическая направленность все еще не сложилась, но в условиях обострения положения России на мировом уровне, несколько ускорилось ее осознание. Оно еще недостаточно и не охватило большинство общественного сознания. По-видимому, много десятилетняя пропаганда либеральных западных ценностей так просто не может быть изменена. Россия объявила на государственном уровне свою приверженность традиционным ценностям, на что политические элиты Запада ответили, что будут прилагать все возможные усилия по их уничтожению [6; 17].

Как и в отношении наличия многих моделей профилактики и даже многих классификаций, аналогичная ситуация наблюдается с предлагаемыми принципами организации профилактической деятельности в отношении девиантного поведения.

Слово «принцип» произошло от латинского слова «principium», означающим начало и его греческого аналога «αρχή» - «начало, основание, происхождение; первопричина, принцип» [8; 20].

Это многозначное слово, но все его значения так или иначе близки и сводятся к чему-то основному, начальному, главному. Под принципами понимаются:

- основные, исходные теоретические, научные положения;
- основные, главные, руководящие положения, правила, установки в деятельности;
- основные, главные особенности действия механизма, устройства, сооружения, прибора;
- норма, правило поведения;
- убежденность, точка зрения [20].

Перечислим некоторые «наборы принципов», выделенных для профилактики девиантного поведения.

Так, например, в модели «Формирования жизненных навыков» (ФЖН) указываются в качестве основных следующие принципы:

- всесторонность;
- работа не только с детьми, но и с их родителями;
- диалогичность;

- межведомственное сотрудничество;
- культурная адекватность;
- регулярная экспертная оценка результатов;
- ценностная основа программы;
- связь с обществом и семьей.

Принципы являются обязательными элементами в разработке каждой модели профилактики девиантного поведения. Благодаря им создается некая общая канва работы, которая конкретизируется в отдельных программах, каждая из которых должна соответствовать данным принципам.

Такая логика относится ко всем перечисляемым принципам, именно поэтому общепринятого перечня принципов нет. По нашему мнению, это отражает релятивистский характер моделей и соответственно программ профилактики и обнажает проблему целевых оснований, на которых должна строиться профилактическая деятельность. Цели, на которые ориентировано развитие общества, определяют проблему обоснования его основных ценностей и затем норм.

Укажем еще несколько перечней (классификаций) принципов в различных профилактических программах.

Так, в Клинических рекомендациях, посвященных психологической работе, в том числе профилактике девиантного поведения у лиц с посттравматическими расстройствами, указывается следующая группа принципов организации данной работы:

1) как можно более раннее выявление психических расстройств;
2) доступность психолого-психиатрической помощи;
3) комплексная помощь в едином направлении со стороны медиков и психологов;
4) полипрофессионализм помогающих лиц;
5) активизация своих копинг-стратегий и расширение диапазона их эффективности;
6) динамическое сопровождение;
7) ориентация на повышение потенциала поддержки со стороны семьи и сообщества [5].

С.А. Беличева предлагает методологические принципы изучения девиантного поведения через анализ процесса социализации с междисциплинарных позиций. Это принципы:

- социальной детерминации;
- самодетерминации;
- деятельностного опосредствования;
- системного рассмотрения;
- двусторонней активности в системе личность – общество.

По предложению С.А. Беличевой, психологическая и профилактическая направленность должна быть во всей деятельности образования и здравоохранения, а также в нее должны включаться диагностика и коррекция девиантного поведения [2].

Е.В. Змановская в своей общей теории девиантности и девиантного поведения опирается на следующие методологические принципы и фундаментальные психологические положения:

- развития;
- системного подхода;
- учета адаптивной природы психического;
- культурно-исторической детерминированности личности;

- структурной организации и функциональной динамики личности;

- закономерности интрапсихической динамики бессознательных процессов.

В качестве основных принципов психологической интервенции автор выделяет обобщенно два – многоуровневую и методически разностороннюю оценку личности и ее системы отношений на разных уровнях функционирования, а также комплексные коррекционные воздействия [4].

В.Д. Менделевич утверждает, что принципы профилактической работы универсальны, но в то же время их реализация имеет национальные и культурные особенности [10, с. 226].

Добавим, что единого минимально достаточного набора таких принципов нет. Анализ научной литературы показал, что единства по этому вопросу не существует.

В «Концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде» (концепции комплексной активной профилактики и реабилитации (КАПР), разработанной по заказу Минобразования России), Стратегии государственной антинаркотической политики до 2020 года указывается на следующие ведущие принципы организации профилактической работы в отношении злоупотребления наркотиками и алкоголем [15]:

1) принцип комплексности;

2) принцип дифференцированности в отношении лиц, на которых направлена профилактика;

3) принцип аксиологичности, основанный на общечеловеческих ценностях, ценностях здорового образа жизни, законопослушности, уважения к человеку, государству, окружающей среде и др.;

4) принцип многоаспектности, включая социальный, психологический и образовательный аспекты;

5) принцип этапности;

6) принцип легитимности:

- конфиденциальности,

- компетентности,

- пользы для человека (клиента),

- честности,

- учета индивидуальных, культурных особенностей [10, с. 11].

В психиатрической и наркологической помощи населению применяются следующие принципы ее организации:

- принцип адекватности или соответствия;

- принцип целесообразности помощи;

- принцип допустимости;

- принцип гуманности;

- принцип преемственности;

- принцип научной обоснованности помощи;

Эти принципы исходят из особенностей психических заболеваний:

- хроничности и длительности протекания;

- высокой инвалидизации;

- потенциальной опасности для себя и окружающих [10, с. 106-107].

Укажем еще важный в профилактической деятельности принцип – необходимость постоянного и непрерывного действия профилактических механизмов в обществе.

Принципы должны быть так укоренены в обществе и также в человеке, интериоризироваться его личностью посредством воспитания и самовоспитания. Система образования и все социальные сферы, сам строй жизни должны выстраиваться исходя из данных принципов и быть механизмами профилактики. Так что действие профилактических принципов становится как бы самим собой происходящим.

Таким образом, несмотря на глубокую разработанность проблемы профилактики девиантного поведения, большое число классификаций профилактических подходов, систем, форм, методов и моделей, нет консенсуса относительно универсальной профилактической системы мер. Сам такая возможность ставится под сомнение, однако попытки ее разработки продолжаются. Всякий раз указывается их важность, так как это полезно в отношении «обновления» профилактических моделей и создания отдельных программ с учетом новых реалий, поскольку эффективность профилактических моделей с течением времени уменьшается.

Все модели профилактики девиантного поведения укладываются в две группы: стимуляции (поощрения) и ограничения (наказания). Очевидно повышение профилактической эффективности возможно при соединении обоих подходов в единой комплексной и системной модели.

Профилактика, особенно первичная, характеризуется не специфичностью в отношении разных форм девиантного поведения, что подтверждает общие основания, признаки и закономерности динамики девиантности. Профилактика обязательно должна включать разработку целевых оснований развития общества, определяющих его основные ценности и затем нормы.

Принципы, которые лежат в основе профилактических программ, в идеале должны быть главными во всей социальной жизни общества во всех его сферах: образования, семейно-бытовой, политической, экономической, правовой, религиозной. Отметим, что одновременно с социальной плоскостью профилактики необходимо включать индивидуальную плоскость. Путем интериоризации целей, ценностей, норм и принципов человек самостоятельно и ответственно стремится реализовывать их в каждый момент жизни и отсекать возможность соскальзывания на путь девиантного развития своей личности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., Редакц.-изд. центр консорциума «Соц. здоровье России», 1994. 221 с.
3. Бехтерев В.М. Гипноз, внушение, телепатия. Сост., авт. вступ. статьи и примеч. Г.Х. Шингаров. М.: Мысль, 1994. 364.
4. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
5. Клинические рекомендации «Посттравматическое стрессовое расстройство». URL: https://psy.su/content/files/КР753.pdf (дата обращения: 23.09.2023).
6. Конгрессмен США: Россию нужно уничтожить за ее православие и традиционные ценности. Сайт: ИА EADaily, 31 октября 2022. URL: https://yandex.ru/turbo/eadaily.com/s/ru/news/2022/10/31/kongressmen-ssha-rossiyu-nuzhno-unichtozhit-za-ee-pravoslavie-i-tradicionnye-cennosti (дата обращения: 23.09.2023).

7. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Методологический анализ системного и комплексного подходов и разработка электронного учебно-методического комплекса / Известия Алтайского государственного университета. Алтай, 2011. С. 16-20. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskiy-analiz-sistemnogo-i-kompleksnogo-podhodov-i-razrabotka-elektronnogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa (дата обращения: 23.09.2023).

8. Лебедев А.В. Архе // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В.С. Стёпин, заместители предс.: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. 2-е изд., испр. и допол. М.: Мысль, 2010. URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0155bee870519a2e6689cb55 (дата обращения: 23.09.2023).

9. Матусевич А.М. Модели профилактики наркомании среди подростков и молодежи // Молодой ученый. 2016. № 13 (117). С. 827-829. URL: https://moluch.ru/archive/117/32059/ (дата обращения: 23.09.2023).

10. Менделевич В.Д., Казанцев С.Я., Менделевич Е.Г., Садыкова Р.Г. Психиатрия и наркология: Учебное пособие для студ.высш.мед.учеб. заведений / Под ред. Проф. В.Д. Менделевича. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.

11. Москвитин П.Н., Цыганков Б.Д., Сирота Н.А. Экзистенциально-гуманистическая модель профилактики зависимости от психоактивных веществ / Мир науки, культуры, образования, 2011. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialno-gumanisticheskaya-model-profilaktiki-zavisimosti-ot-psihoaktivnyh-veschestv (дата обращения: 23.09.2023).

12. Москвитин П.Н., Дорошенко Т.А., Карташева Е.В., Колыванова Н.Н., Райх В.В. Социальное партнерство в профилактике употребления школьниками психоактивных веществ. Новокузнецк, «Эгрегор», 2008. 112 с.

13. Никитина Л.А. Анализ зарубежного опыта профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде / Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2011. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-zarubezhnogo-opyta-profilaktiki-upotrebleniya-psihoaktivnyh-veschestv-v-podrostkovoy-srede (дата обращения: 23.09.2023).

14. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. Екатеринбург: Урал-Советы, 1994. - 800 с.

15. Профилактика наркотизма: теория и практика / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. М.: Тесей, 2004. 234 с.

16. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. ГС. Никифорова. СПб.. Питер, 2006. 607 с.

17. Путин назвал традиционные ценности основой идентичности России. Сайт: Сетевое издание РИА Новости, 28.07.2023. URL: https://ria.ru/20230816/vybor-1890469390.html (дата обращения: 23.09.2023).

18. Пчелкина Е.П., Пчелкин М.А. Системность и комплексность в реабилитации инвалидов / Методы и технологии социальной работы в современном мире: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. С. 129-142. URL: http://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=527631 (дата обращения: 23.09.2023).

19. Савельева Д.Р. Профилактика алкогольной и наркотической зависимостей в вузе как актуальное направление современных научных исследований / Достижения вузовской науки, 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-alkogolnoy-i- narko-

ticheskoy-zavisimostey-v-vuze-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennyh-nauchnyh
-issledovaniy (дата обращения: 23.09.2023).

20. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Сайт: Фундаментальная электронная библиотека. URL: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/16/ma342822.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 23.09.2023).

21. Станкевич П.В., Богданов А.А., Авдеева Н.В. Теоретические основы профилактики наркомании в молодежной среде / Мир науки, культуры, образования, 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-profilaktiki-narkomanii-v-molodezhnoy-srede (дата обращения: 23.09.2023).

22. Филонов Л.Б. Тактика установления оптимальных отношений с индивидом с целью его изучения // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. М., 1979. 195 с.

23. Хвеженко С.П., Матусевич М.С. Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 1. С. 222-226.

24. Черёмушникова И.И., Барышева Е.С. Исследование девиантных форм поведения в студенческой среде: методические указания. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. 109 с.

1.7. Учет особенностей педагогических платформ авторов образовательных проектов XVIII–XIX вв. в разработке основ современного образования

Проектирование современных систем и видов обучения и воспитания, нацеленных на развитие личности детей и подростков, предусматривает использование исторического опыта разработки образовательных проектов прошлого. Содержание таких образовательных проектов поможет ученым учесть позитивные и негативные их характеристики и определиться в эффективности разрабатываемых концепций современного образования.

Проблема определения целевых установок является важной для понимания сути образовательного проекта, средств и методов решения поставленных в нем задач. Как показали результаты исследования структурной композиции проекта, все они имеют концептуальные основы, в рамках которых представлена авторская позиция по самым важным вопросам формирования человека. Образовательные проекты как особый жанр педагогической литературы, получивший бурное развитие в новое время, являются важными источниками, отражающими представления отдельных мыслителей, различных социальных групп, общественных движений о предположительных образах мира и воспитания человека будущего.

Для уточнения особенностей педагогических платформ авторов образовательных проектов следует в хронологическом порядке проанализировать зарубежные и отечественные образовательные проекты XVIII–XIX вв. Целью анализа является выявление качественного своеобразия исходных позиций в понимании природного образовательного потенциала представителей различных групп населения, а также по вопросу проектирования содержания и границ их образованности. Рассмотрим данные проекты в следующей последовательности: *1) зарубежные проекты; 2) российские проекты.* При этом будем по

мере возможности соблюдать хронологию их появления в рамках каждого из направлений.

1) ***Зарубежные образовательные проекты.*** Как отмечают историки и политологи, к концу XVIII- началу XIX века происходит определенный перелом в сознании мыслителей и появляется осознание необходимости экономического и политического взаимодействия на взаимовыгодных условиях. Появляются первые проекты объединения Европы. В числе таковых – проект французского аббата Сен-Пьера (1659 -1743) «Проект трактата, чтобы сделать мир постоянным» (1713), в котором он предлагает объединить христианские государства Европы в единое неэтническое государство и воспитывать детей в духе миролюбия [19]. Проект аббата Сен-Пьера (1713) предусматривает воспитание граждан объединенного внеэтничного всеевропейского общества (Union europeenne), миролюбие которых обретается в процессе добровольной гражданской взаимопомощи (автором введен новый термин *bienfaisance* – «благотворительность»).

К проблеме всемирного единства как основы экономической и образовательной практики впоследствии обращались многие известные представители общественной мысли. На развитие представлений о роли образования как фактора общественного прогресса в рамках европейской педагогической мысли оказали большое влияние идеи А. Сен-Симона (1760–1825), который мечтал о таком устройстве общества («ассоциации»), в котором будут созданы наилучшие условия для свободного развития способностей всех его граждан. Идеи поступательного развития человечества он изложил в своем программном труде «О промышленной системе» (1821), в котором указал на необходимость объединения всех прогрессивных сил Европы. Объединение, по мысли Сен-Симона, должно осуществляться на основе:

- единого кодекса морали, который он связал с идеей «нового христианства»;
- единого отношения всех граждан к собственности, требовавшего изменений в характере собственности и роли имущественных институтов;
- создания единой системы образования, доступной каждому гражданину безотносительно его происхождения или богатства, но поощряющей лиц, имеющих особые способности и дарования;
- создания единого федерального правительства, которое будет осуществлять демократические преобразования на всей территории Европы.

Реорганизованные национальные государства, согласно А. Сен-Симону, будут иметь единый общественно-политический строй, который венчает общеевропейский парламент. Он будет решать многие спорные вопросы, связанные с нарушением нравственных обязательств в рамках единого морального европейского кодекса народов Европы, а также осуществлять общее руководство при строительстве новых транспортных путей, обеспечивающих общеевропейскую коммуникацию культуры и товаров, организацию общественных работ по строительству и борьбе со стихийными бедствиями. Единое федеральное европейское правительство станет гарантом мира и гармоничной внешней политики, которая обеспечит мир европейскому континенту. Граждан федеральной Европы следует воспитывать на идеях мира, единения, взаимопомощи, осознания принадлежности к общей культуре. Таким образом, в системе воззрений А. Сен-Симона образование являлось одним из важных элементов единой европейской социально-политической и экономической системы.

К идее федерализма обращался также известный французский философ, экономист и социолог П.Ж. Прудон (1809–1865). Он полагал, что альтернативой централизованным

европейским государствам должно стать федеративное устройство стран Европы. Выдвинутая им идея «нового общества» обосновывала создание общества, не имеющего ни политической власти, ни специальных политических учреждений. В этой связи он развивает мысль о том, что неэквивалентный обмен является причиной классовой эксплуатации и предлагает заменить его безденежным обменом товарами и беспроцентным кредитом для производителей. Основной целью функционирования системы образования он считал выполнение ею роли своеобразного социального регулятора, который создаст условия для воспитания всех граждан, включенных в экономическую жизнь, установок на взаимопомощь и сотрудничество для всеобщего блага и процветания производителей, а также на объединение в ассоциации с целью решения своих социальных или экономических проблем. В целом утопические просветительские идеи, касающиеся педагогических аспектов федеративного объединения Европы, стали новым шагом в истории общественной мысли и получили развитие у последователей.

В первом педагогическом произведении Ж.-Ж. Руссо «Проект воспитания г-на де Сент-Мари» (личный педагогический опыт 1740 г., обобщен в 1743-1745 гг.) обретение гражданских чувств связывается не с отягощением памяти воспитанника всякими подробностями законов и обязанностей, но с ознакомлением с ними на занимательных примерах из общественной жизни. В данных проектах, созданных по инициативе авторов, не предусматривалось институциональных преобразований в сложившейся системе воспитания и обучения.

Критически оценивший данный проект Ж.Ж. Руссо в своем неудавшемся на практике (1740) проекте воспитания благородного ребенка де Сент-Мари развивает в педагогической проекции идеи общественного договора, добиваясь делегирования воспитателю части прав ребенка в обмен на его благорасположение. При рассмотрении труда французского просветителя Д. Дидро «План университета для российского правительства» (1775) установлено, что в нем сохранена ориентация на бессословность, доступность и бесплатность образования, необходимые для становления гражданского общества. Представлена система мер педагогического воздействия, связанная с формированием гражданской идентичности обучающихся как верноподданных путем изучения дисциплинарного кодекса, назначения на государственные должности наиболее отличившихся выпускников, осуществление государственного надзора, санкции и награды.

На развитие современной зарубежной образовательной практики оказал значительное влияние образовательный проект филантропической школы И.Б. Базедова *«Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt»* (1788) [29]. Позиции, представленные в нем, отличаются определенной двойственностью. Они определяются, с одной стороны, утверждением педагога о значимости гражданской доблести, покоящейся на воспитании, для благополучия государства, и, с другой стороны, ориентацией на космополитические установки, исключавшие национальную основу образования. И.Б.Базедов разработал и предпринял попытку практической реализации в филантропинуме концепцию воспитания «гражданина мира», развивающего свою собственную идентичность вне связи с духовными традициями нации, что достигалось путем исключения изучения истории, античных языков, а также опытами по созданию искусственного международного языка.

Многочисленные образовательные проекты, созданные в период Великой французской революции, позволяют установить как сходство, так и различия в подходах к пониманию авторами путей формирования гражданской идентичности.

В проекте Талейрана (1792) данная задача решается путем преподавания истории древних свободных народов, конституции как нового катехизиса детства, которую надо не только знать, но и уметь защищать и совершенствовать [20].

Проект Кондорсе (1792) [7] делает акцент на участии национальных празднествах; проект Ж. Ромма (1792) [18] предполагает предоставление всех человеческих знаний в виде согласованной системы, позволяющее каждому гражданину приобрести все то совершенство, на которое он способен; проект Л.Ф. Арбогаста (1791) [3] переносит акцент на освоение аналитического метода и создание новых учебников.

Проект М. Лепелетье [9] предполагает интернирование детей 5-12 лет для обучения труду «под святым покровом равенства» в виде одинаковой одежды, образования и ухода за стариками; проект Лавуазье (1793) [8] предполагает расширенное изучение ремесел; проект Букье (1793) [5] содержит требование лишения родителей гражданских прав в случае отказа от обучения в школе, обучающей конституции, правам человека и добродетельным действиям; проект Лаканаля (1784) [13] требует изучения в первоначальной школе декларации прав человека и гражданина и французской конституции; проект Дону [6] (1795) предполагает изучение в качестве отдельного предмета республиканской морали и участие в семи национальных празднествах.

Особое место занимает образовательная доктрина Г. Бабёфа [4], написанная от имени Инсуррекционного комитета (ок. 1795), который выступал за формирование чувства всеобщего братства у детей во время их пребывания в Воспитательной коммуне как прообразе великой национальной коммуны. В проектах, отражающих пафос эпохи, не проводится различий между формированием национальной и гражданской идентичности, признается личностно-деятельностная природа человека, позволяющая ему стать истинным гражданином.

В сложных политических условиях был разработан проект этнонационального воспитания И.Г.Фихте (1810), определявшего нацию как коллективное целое и призывавшего ее «стать под ружье». Сложность и неоднозначность трактовки термина «пангерманизм» определяет особенности его трактовки в рамках педагогического исследования. Традиционно «пангерманизм» определяется как реакционная, крайне шовинистическая политическая доктрина, выдвинутая в 80-х гг. XIX в. наиболее агрессивными элементами германской буржуазии и юнкерства и выражавшая их экспансионистские устремления. Распространение данной доктрины связывается как с попытками создания «Великой Германии» в соответствии с лозунгом: «*Король во главе Пруссии, Пруссия во главе Германии, Германия во главе мира*», ставшим идейно-теоретической основой созданного в 1891 году «Всеобщего немецкого союза» («Пангерманского союза»), так и с идейной подготовкой населения к совершению захватнической политики не только на востоке Европы («Drang nach Osten»). Многие теоретики справедливо полагают, что пангерманизм зародился в начале 80-х гг. XIX века Австро-Венгрии в форме долгосрочной программы присоединения австрийских областей к Германии.

В философско-педагогической проекции идеи пангерманизма восходят к идейному наследию И.Г. Фихте, Ф. Шопенгауэра, Ф. Ницше. Значительное влияние на развитие теоретических основ национального образования, реализуемого в интересах государственной национальной политики рейха, оказала система воззрений И.Г. Фихте. Жизнь и творчество И.Г. Фихте хронологически совпало с одним из самых кризисных периодов в истории Германии – феодальной раздробленностью перед лицом наполеоновского нашествия. Вслед за К.Ф. Бартом, И.Б. Базедовым, Х.Ф. Гутс-Мутссом, Э.Х Траппом, Э. фон

Рохов мыслитель обращается к идее национального возрождения через объединение и создает весьма своеобразную педагогическую концепцию, многие положения которой сохраняют значимость для современной педагогической науки как образец решения задачи национальной консолидации средствами образования.

Как мыслитель И.Г. Фихте прошел сложный путь идейного развития. В исследовании О.Д. Федотовой [26], посвященной анализу приоритетных ценностей национального образования И.Г. Фихте, отмечается, что «в рассуждениях философа отчетливо проявляется дух шовинизма и пангерманизма» [26, С. 319]. И.Г. Фихте наделяет немецкий народ культуртрегерской функцией, утверждает, что «победителями, господами, просветителями из вновь создающихся народов были только немцы» [30, С. 60]. Мыслитель наделяет немецкую нацию самыми привлекательными чертами «коллективной личности». Он утверждает, что немецкая нация, в отличие от «романцев» и славян, способна нести высокие нравственные обязанности; немцам присущи «серьезность, выдержка, искание честной прибыли, стремление к постижению сути, а не видимости», «особый философский склад ума, воля», «надежность, независимость, прочность» [30, С. 108]. Данными качествами не обладают представители иных культурно-исторических и этнических групп, однако они могут обрести данные качества в процессе образования. В концепции И.Г. Фихте раскрытие данных аспектов осуществляется на основе концептуального противопоставления «Мы – не Мы», в котором под «Мы» понимается немецкое население, априорно наделенное лучшими социальными качествами, а «не Мы» включает иноэтничные группы, подлежащие принудительному приведению в более высокое культурное и нравственное состояние. Рассматривая немецкую нацию как гармоничное целое, сопряженное со всеми причисляющими себя к данному этносу культурными индивидуумами, И.Г. Фихте полагает, что необходимо нацелить каждого, потенциально способного к дальнейшему интеллектуальному, культурному и нравственному развитию, на побуждение в себе творческой созидательной активности во благо всех других ее представителей. Осознанный порыв отдельного человека к единению с другими членами немецкого этнического сообщества получает у мыслителя определение «национального образования». Отсюда проистекает идея формирования «немецкости» индивидуального и коллективного «Я» и «Мы» как изоморфных параллелей. К приоритетным национальным ценностям, которые являются факторами формирующего воздействия, мыслитель относит язык, знание исторических и культурных традиций (с акцентом на победы и фольклор), труд как источник достойного существования, образцы правосообразного поведения, специфические приемы и навыки духовной деятельности: философствование, познание и улучшение окружающего предметного мира, самопознание.

Согласно И.Г. Фихте немецкий этнос объединяет прежде всего богатый, берущий свое начало в германском праязыке (Ursprache) язык. Мыслитель, в духе своего времени, признает за немецким языком не только статус приоритетной национальной ценности, но и переводит его в разряд абсолютного начала, утверждая, что «не народы образуют язык – язык образует народ» [30, С. 67]. Владение немецким языком, изучение которого должно стать обязательным для всех детей, проживающих на территории рейха, а также территорий компактного проживания немецкоязычного населения, приводит к образованию нового социального качества. Мыслитель фиксирует новым термином «Deutschheit» («немецкость») и рассматривает всю систему образования для иноэтничных народов как возможность обретения данного ценного качества.

Мысли И.Г. Фихте, как отмечают многие исследователи его философии, в теоретическом отношении не преодолели интеллектуализма рациональной философии. Они тем не менее оказали существенное влияние на образовательную практику, целью которой стало формирование «коллективного Я» Германии. По пангерманистстскому проекту была создана сеть новых учреждений интернатного типа – филантропинумов, которые стали «питомниками» новой, объединенной Германии. Идейные последователи И.Г. Фихте К. Besseldt, E. Krieck опирались на его идеи и последовательно реализовывали их в начале XIX века [32]. Несмотря на утверждение о том, что во времена национал-социализма не существовало партийной или официальной государственной педагогической доктрины, немецкие педагоги представили достаточно цельную концепцию образования как для представителей немецкой нации, которая будет проживать в Германии и на новых территориях (для разных этнических групп – Volksdeutsche – этнических германцев, проживающих в диаспорах, и Volksdeutsche и германцев рейха Reichsdeutsche), а также «для не-немцев» (für Undeutsche).

Созданный одновременно с проектом И.Г. Фихте проект исследовательского университета и гимназии В. фон Гумбольдта (1809) открывает новую страницу в формировании представлений об образованной личности. Не менее важен проект, который представил в Учредительном собрании Франции в 1848 г. И. Карно. Его педагогическая платформа получила в данном документе полную теоретическую экспликацию. В проекте, в частности, предусматривалось изъятие из учебной программы основ религиозных знаний. Проект был провален клерикалами. Следующая попытка добиться отмены религиозного обучения в школе была предпринята в 1880-х гг. В конечном счете сторонники светской школы пошли на компромисс. Так, Ж. Симон, В. Дюрюи и некоторые другие согласились на сосуществование светских общественных школ и так называемых «свободных» (под контролем церкви) учебных заведений. Проект немецкого мыслителя Ф. Ницше «О будущности наших образовательных учреждений» (1872) [14], содержит значительную декомпозиционную часть, в которой система образования подвергается резкой критике за пренебрежение задачами нравственного и гражданского воспитания. Воспитание «немецкого духа» полагается путем насильственного помещения будущих граждан «под стеклянный колпак хорошего вкуса и строгой филологической дисциплины», позволяющих через изучение языка и истории как ретрансляторов национальной культуры причислить себя к культурной нации.

2) ***Российские образовательные проекты.*** В России периода «просвещенного абсолютизма» второй половины XVIII вв. появляются образовательные проекты, выполненные по заказу Екатерины II: «Мотивированный план детских воспитательных академий» Ф. Дильтея, Г. Миллера, Т. Клингштета (1764), «Генеральный план московского воспитательного дома» И.И. Бецкого (1764), «План об учреждении разных училищ для распространения наук и исправления нравов» Ф. Дильтея (1764), «Проект общего плана учебной реформы» (1768), разработанный «Комиссией об училищах и призрения требующих», «Проект учреждения школ нижних в городах столичных, губернских, уездных и в местечках» (1771), составленный Комиссией о церковных имениях. Проекты (за исключением проекта И.И. Бецкого) остались не реализованными; новые образовательные проекты по заказу императрицы были выполнены уже зарубежными авторами: Д. Дидро «План университета для российского правительства» (1775), и Ф.И. Янковичем де Мириево (Theodor Jankovic Mirijevski) «План школьных реформ» (1782). Анализ образовательных проектов эпохи просвещенного абсолютизма показал, что в них в предельно

свернутой декомпозиционной части содержится восхваление императрицы за стремление «дать народу своему новое воспитание», «произвести способом Воспитания новую породу или новых отцов и матерей», а в генерирующей части обосновывается система институциональных мер учебной реформы, позволяющей воспитать из подданного (за исключением крепостных) «доброго и прямого гражданина».

Значительный теоретический интерес представляют проекты формирования гражданской и этнокультурной идентичности, разработанные известными деятелями науки и образования. К таковым необходимо отнести работы М.В. Ломоносова «Проект речи в Академическом собрании о переустройстве Университета» (1760) [13], «Проект регламента московских гимназий» (1755) [11], «Проект регламента Академической гимназии» (1758) [12], содержащие дисциплинарные узаконения, направленные на формирование «страха Божьего» и уважения к Императрице, программы изучения российской грамматики и чтения «печати гражданской».

Анализ российских образовательных проектов эпохи просвещенного абсолютизма показывает, что в рамках планируемых учебных реформ ведущим фактором формирования гражданина были меры, связанные с изоляцией подрастающего поколения в специальных закрытых *Воспитательных домах* и *Институтах благородных девиц*, в которых ведущим фактором формирующего воздействия были наставления, рассказы об императрице, санкции и пример добродетельного поведения наставников (проекты И.И. Бецкого); в *Детских воспитательных академиях*, планировавшихся для того, чтобы в них «полезные обществу сограждане происходить могли», ведущим фактором воспитания таковым являлся «страх Божий» (проекты Дюмареска и Теплова, Ф. Дильтея, Г. Миллера).

Новая волна интереса к созданию образовательных проектов связана с оформлением в 40-е годы XIX века двух идейных течений – «славянофилов» и «западников». На становление и развитие системы образования России оказала значительное влияние «теория официальной народности», сформулированная С.С. Уваровым [22]. Она во многом определила реакцию известных российских мыслителей, определившая систему их педагогических воззрений: славянофилов И.В. Киреевского, братьев Аксаковых [1, 2] и А.С. Хомякова [27]. В проекте А.С. Хомякова «О возможностях русской художественной школы» (1847), направленного против западной «мертвой самодовольной рассудочности», убедительно показано, что впервые имеет место обращение к формирующему потенциалу национального искусства, способного развивать любовь к Святой Руси через музыкальный строй русской песни, обрядного единства и изучения православной литературы. В общественной мысли рассматриваемого периода все большую роль стало играть идейное течение, которое вошло в историю под собирательным именем «западники». Позиции «западников» представлены наиболее рельефно в образовательных проектах Н.П. Огарева «Ecole polytrchnique populare» <Народная политехническая школа> (1847) [15], «Народные земледельческие училища» (1866) [16], «О пропагандистских земледельческих коммунах» (после 1866) [17], усматривающего необходимость перевода самосознания крестьян в гражданский дискурс через повышение их индивидуального благосостояния. Обретению гражданского статуса крестьян должно способствовать освоение ими западных сельскохозяйственных технологий, популяризируемых предварительно подготовленными в закрытых образовательных учреждениях «мужиками-пропагандистами».

Проблемы русской школы как социального института различного уровня были предметом проектирования в трудах Л.Н. Толстого, которым были разработаны следующие проекты: «Проект устава учебных заведений» (1860) [21]; «Проект общего плана

устройства народных училищ» (1862) [21]. Большой интерес представляли также проекты сторонников земских школ К.Д. Ушинского «Проект учительской семинарии», (1869) [25] и разработанные для нее программы [24, 23]; П.Ф. Лесгафта «Проект Вольной высшей школы» (1896) [10], В.Я. Стоюнина «Об учреждении высшей женской школы в Москве» (1872–1874). В конце XIX века появляется проект либерального народника С.Н. Южакова «Просветительная утопия. План всенародного обязательного среднего образования» (1895) [28] в котором разработана концепция «гимназий-ферм», земледельческих и исправительных гимназий. С.Н. Южаков считает важнейшим фактором, формирующим чувство гражданственности, труд на родной земле. Данная позиция была подвергнута резкой критике В.И. Лениным в статье «Перлы народнического прожектерства» (1898). Она содержит резкую критику экономической платформы С.Н. Южакова, предложившего отрабатывать свое образование трудом в каникулярное время. Данная работа В.И. Ленина является образцом острой реакции революционной общественности на проблему самоокупаемости образования молодежи трудом после завершения обучения. Унизительное материальное положение отрабатывающей трудовую повинность молодежи не может сформировать у нее высоких гражданских чувств.

Таким образом, в соответствии с целевыми установками проектов они могут быть классифицированы по следующим позициям:

Все социальные субъекты в равной мере способны и достойны гражданских прав: проект национального исследовательского университета А. Гумбольдта (1810), «Проект устава Союза самообразования» К.Н. Вентцеля (б/д), «Проект бессословной гимназии с общеобразовательным курсов обучения «Проект программы ВКП(б)».

Способны и достойны гражданских прав отдельные национальные и конфессиональные группы: филантропический проект немецкого педагога Базедова (1768), созданный на идейной платформе меркантилизма; проект Ф. Фихте, сформулировавшего доктрину этнонационального воспитания на основе антиномии «Мы – не Мы» (1810); «Проект Азиатской академии» С.С. Уварова (1810), «Проект Муфтия Гуссейна о постановке мусульманского образования» (1818), «Проект Устава татарского учительского института» (1973); «Проект положения о еврейских начальных училищах» (1872) и др.

Способны и достойны гражданских прав представители определенных сословий: проект «О новом образовании народного просвещения в России» (1803) консерватора Н.М. Карамзина, «Проекта уложения государственных законов Российской империи» (1808) М.М. Сперанского, «Проект об устройстве школ» близкого к декабристам В.Ф. Одоевского (1823), «Ecole polytrchnique populare» <Народная политехническая школа>» (1847) революционного демократа Н.П. Огарева (1847) и др.

Таким образом, целевые установки социальных субъектов, к числу которых относятся и отдельные авторы как представители определенных идейно-политических течений, и различные организационные объединения, различны. Это во многом определяет качественное своеобразие проблематики, представленной в образовательных проектах XVIII- XIX вв.

Современное образование ориентируется на новый тип организационный культуры, названный проектным. Проекты с разной степенью интенсивности и целевой направленности применяются и используются в различных конкурсных и грантовых программах, при оценке результатов интеллектуальных и творческих состязаний участников образовательного процесса, принадлежащих к различным типологическим группам. При этом оценивается не только интеллектуально-творческая составляющая представленных про-

ектов, программ и сценариев развития, но и их практическая востребованность, масштаб, устойчивость результата, потенциальный положительный эффект, направленный на долгосрочное развитие системы образования.

Вместе с тем разработка образовательных проектов различной направленности имеет, как было показано выше, свою историю. Как особый жанр педагогической литературы образовательный проект появляется в XVIII веке; в нем как в зеркале отражается проблемно-тематические линии, развитие которых их мыслится разработчиками перспективными, определяющими направленность развития образования как социокультурного феномена и личности человека, его подготовки к жизни в новых общественно-политических, культурных и социальных условиях.

Образовательные проекты прошлого не являются тождественными современным образовательным проектам. Поэтому, как установлено нами, к анализу образовательных проектов как произведений исторического жанра не могут быть применены все процедуры, используемые в современном образовательном менеджменте.

Методология анализа современных образовательных проектов, построенная в логике триединства фаз проектирования, технологической и рефлексивной фазы, при историко-педагогическом исследовании образовательных и просветительских проектов, созданных на донаучном уровне функционирования педагогической мысли, имеет ограниченную степень применимости. Установлено, что в условно выделяемой фазе проектирования сохраняет значимость концептуальная стадия и стадия конструирования (в части декомпозиции и агрегирования новых идей); технологическая фаза становится объектом исследования в случае ее наличия; рефлексивная фаза отсутствует. Декомпозиционная часть развернуто представлена преимущественно в западных образовательных проектах.

Список литературы

1. Аксаков С.Т. Испытание в искусствах воспитанников и воспитанниц Императорского московского театра [Текст] / С.Т. Аксаков / Аксаков С.Т. Собрание сочинений: в 4-х тт. Т.3. С. 576–579.
2. Андреев Е.Н. План школьной реформы [Текст] / Е.Н. Андреев // Журнал Министерства народного просвещения. 1882. № 2. С. 324-245.
3. Арбогаст Л.Ф. Доклад национальному конвенту от имени комитета народного образования [Текст] / Л.Ф. Арбогаст / Хрестоматия по истории педагогики. М.: Учпедшгиз, 1936. Т.1. С. 39–46.
4. Бабёф Г. Идеи инсуррекционного комитета о воспитании [Текст] / Г. Бабёф / Хрестоматия по истории педагогики. М.: Учпедшгиз, 1936. Т .1. С. 76 – 81.
5. Декрет 29 Фримера II года об организации народного образования (доклад Букье 19.12.1793) [Текст] / Хрестоматия по истории педагогики. 1936. Т.3. С. 500–503.
6. Закон 3 Брюмера IV года об организации народного образования (проект Дону) [Текст] / Хрестоматия по истории педагогики. 1936. Т.3. С. 508–511.
7. Кондорсе Ж.А. Доклад об общей организации народного образования [Текст] / Ж.А. Кондорсе / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Изд-во «Просвещение», 1981. С. 265–276.
8. Лазуазье А.Л. Мысли о народном образовании [Текст] / А.Л. Лазуазье / Хрестоматия по истории педагогики. 1936. Т.1. С. 66-73.

9. Лепелетье М. План национального воспитания [Текст] / М. Лепелетье / Хрестоматия по истории педагогики. 1936. Т.1. С. 46–65.

10. Лесгафт П.Ф. Проект Вольной высшей школы [Текст] / П.Ф. Лесгафт / Хрестоматия по истории педагогики. 1936. Т.1. С. 64 – 68.

11. Ломоносов М.В. Проект регламента московских гимназий [Текст] / М.В. Ломоносов / М.В. Ломоносов. О воспитании и образовании. М.: Изд-во «Педагогика», 1991. С. 152–161.

12. Ломоносов М.В. Проект регламента Московской гимназии [Текст] / М.В. Ломоносов / Ломоносов М.В. О воспитании и образовании М.: Изд-во «Педагогика», 1991. С. 242–249.

13. Ломоносов М.В. Проект речи о переустройстве университета [Текст] / М.В. Ломоносов / Ломоносов М.В. О воспитании и образовании М.: Изд-во «Педагогика», 1991. С. 240-241.

14. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений [Текст] / Ф. Ницше / Ницше Ф. Собрание сочинений: в 5-ти тт. Т. 2. С. 344–348.

15. Огарев Н.П. Ecole polytrchnique populare <Народная политехническая школа> [Текст] / Н.П. Огарев / Избранные социально-философские произведения. Т. 2. М.: Политиздат, 1954. С. 7-15.

16. Огарев Н.П. Народные земледельческие училища [Текст] / Н.П. Огарев / Избранные социально-философские произведения. Т. 2. М.: Политиздат, 1954. С. 178–181.

17. Огарев Н.П. О пропагандистских земледельческих коммунах [Текст] / Н.П. Огарев / Избранные социально-философские произведения. Т. 2. М.: Политиздат, 1954. С. 182–183.

18. Ромм Ж. Чем должно быть народное образование [Текст] / Ж. Ромм / Хрестоматия по истории педагогики. 1936. Т.1. С. 37-39.

19. Сен-Пьер Ш.И. Избранные места из проекта вечного мира [Электронный ресурс]: http://www.marsexx.ru/lit/traktaty_o_vechnom_mire.html#695

20. Талейран Ш.М. Доклад о народном образовании [Текст] / Ш.М. Талейран / Хрестоматия по истории педагогики. 1936. Т.1. С. 7-21.

21. Толстой Л.Н. Проект общего плана устройства народных училищ [Текст] / Л.Н. Толстой / Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Изд-во «Педагогика», 1881. С. 104–130.

22. Уваров С.С. [Электронный ресурс]: http://pravaya.ru/ludi/450/9041

23. Ушинский К.Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений [Текст] / К.Д. Ушинский / Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти тт. М.: Изд-во «Педагогика», 1988. Т.2. С. 379–387.

24. Ушинский К.Д. Программа педагогического курса для женских учебных заведений [Текст] / К.Д. Ушинский / Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М. :Учпедгиз, 1948. Т.1. С. 649–556.

25. Ушинский К.Д. Воскресные школы [Текст] / К.Д. Ушинский / Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти тт. М.: Изд-во «Педагогика», 1988. Т.2. С. 58–72.

26. Федотова О.Д. Приоритетные ценности национального образования в философско-педагогических воззрениях И.Г. Фихте [Текст] / О.Д. Федотова / Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е годы XX вв.). М.: ИТИП РАО, 1997. С. 313–337.

27. Хомяков А.С. Об общественном воспитании в России [Текст] / А.С. Хомяков / Мир воспитания глазами религиозных мыслителей: хрестоматия. Рязань: Изд-во Рязанского педагогического университета, 2000. С. 20–34.

28. Южаков С.Н. Просветительная утопия. План всенародного обязательного среднего образования [Текст] / С.Н. Южаков // Вопросы просвещения. 1897. С. 201–237.

29. Basedov J.B. Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt [Текст] / J.B. Basedov // Archiv der Erziehungskunde. Leipzig, 1791. S. 28–111.

30. Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation [Текст] / J.G. Fichte. Hamburg: Felix Meiner, 1955. S. 60-89.

31. Krappmann L. Soziologische Dimension der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen [Текст] / L. Krappman. Stuttgart: Klett, 1972. 231 S.

32. Krieck E. Nationalpolitische Erziehung [Текст] / E. Krieck. Leipzig: Klinkhart, 1933. 164 S.

1.8. Конструктивный потенциал коммуникативно-диалогических стратегий культурно-образовательного пространства будущих специалистов[2]

Стратегии развертывания культурно-образовательного пространства будущих специалистов в измерении целей устойчивого развития образования как социального института и общества, в целом, занимают достойное место в запросах Homo educandus именно как пространственно очерченной институции использования собственного потенциала «здесь и сейчас» и в будущей практической социально-культурной деятельности. Стремительность происходящих в мире изменений, развертывание пространства образования в сложном, противоречивом взаимодействии национального, регионального и мирового масштабов делают его все более открытым и гибким, привлекая различные формы обучения, меняя характер образовательной деятельности самого человека.

Значительные изменения глобального, глобализованого мира обострили проблемы развития общества, образования и человеческого единства. Так, известный исследователь социальных проблем З. Бауман во многих работах подчеркивает мысль о том, что глобализация, во-первых, «не столько формирует единый мир, сколько способствует его фрагментарности и в конечном итоге представляет собой продукт «индивидуализированного» общества; во-вторых, на первое место среди вожделенных ценностей выдвигается мобильность, то есть свобода передвижения, этот вечно дефицитный и неравномерно распределяемый товар быстро превращается в главный фактор расслоения нашей позднесовременной или постсовременной эпохи; в-третьих, глобальные преобразования привели к раздвоению и поляризации человеческого опыта, когда общие культурные ценности поддаются двум (по нашему мнению намного больше, чем двум) совершенно различным толкованиям [1, с. 8-13].

То, что мобильность как качество личности, характеризующее ее способность быть подвижной, быстро ориентироваться в новых обстоятельствах, непривычной обстановке, проявляя хорошую маневренность, готовность быстро выполнять задания и т.п., крайне необходима в условиях быстро меняющегося мира, особенно в больших коллективах,

[2] Раздел монографии подготовлен в рамках проекта «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно образовательном пространстве» (FRRS-2023-0012)

больших городах, не вызывает сомнения. Более того, она в многокультурном пространстве становится социальною, коммуникативною мобильностью, то есть неотъемлемой частью жизни, которая характеризуется переходом человека из одного общественного слоя, социальной группы, социального статуса в другой и на иной уровень общения.

Вместе с тем, существенные преимущества и возможности мобильности (горизонтальной, вертикальной, мобильности внутри поколения и между поколениями) при определенных обстоятельствах рождают противоречия, коллизии, опасения перехода человека то к инертности, то к маргинальности. Связь мобильности с результатом нисхождения человека по статусу, прежде всего, по нашему мнению, обусловлена утратой влияния и восприятия культурно-образовательного пространства как близкого окружения человека: «…Близко – это пространство, внутри которого человек чувствует себя «как дома», пространство, где он редко, если вообще когда-либо, испытывает неуверенность, не знает, что говорить и делать…В «далеком» пространстве человек начинает нервничать, отправиться «далеко» - значит оказаться за пределами своих знаний, не на своем месте и не в своей стихии, ожидая неприятностей и опасаясь худшего» [там же, с. 25].

Без всякого преувеличения можно утверждать, что существенную роль в многообразной мобильности, особенно молодых людей, сыграла широкомасштабная информатизация. При наличии самых высоких оценок Интернет - коммуникации, как нового универсального источника информации, следует заметить, что он начал выполнять функцию образовательной среды и, по нашему мнению, создал новую среду. В каких бы формах мы не рассматривали культурно-образовательное пространство (далее КОП), оно никогда не будет идентичным среде. Понимание же его как континуума активного ценностно-смыслового, интеллектуально-инновационного и духовно-практического взаимодействия субъектов с социально сформированными и организованными институциями образования и культуры вынуждает обозначить проблему недостаточно качественного и полноценного наполнения его векторов гуманитарной направленностью.

В такой ситуации разработка стратегий развертывания и гармонизации культурно-образовательного пространства будущих специалистов требует консолидации и целенаправленной организации усилий всех его субъектов и институций в поиске методологии, методов, технологий, отвечающих гуманитарному стандарту. Именно этот аспект нуждается в философско-образовательной и педагогической рефлексии непрерывного потока новшеств, врывающихся в жизненный мир субъектов, которому они не всегда соответствуют.

Неслучайно ЮНЕСКО, отвечая на насущные проблемы человечества, В документе «Преобразование нашего мира: «Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» (Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development), который был принят в 2015 году на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН, определяя 17 целей устойчивого развития, достижение которых призвано обеспечить устойчивый прогресс человечества в ближайшее время [23], комплексно эксплицировала «устойчивое развитие» в разных сферах человеческой жизни, в том числе и в сфере образования. Концептуализации качественного образования устойчиво развивающегося общества и раскрытию содержания целей устойчивого развития (ЦУР) были посвящены специальные семинары с освещением материалов программы, ведущее место в которых занимает обозначение роли всеохватывающего и справедливого образования в развитии компетенций, которые будут способствовать более устойчивому будущему [20; 21; 22; 23].

В обстоятельном анализе этих и других документов авторы Ю.Н. Эбзеева и Ю.Б. Смирнова выделили названные принципиальные качества современного высшего образования:

1) равенство - поэтому следует активизировать усилия по повышению инклюзивности;

2) стремление к истине - как основополагающая миссия университетов (критическое мышление, творчество, навыки поиска истины в основе каждой учебной программы);

3) развитие этических ценностей и ответственного поведения в интересах социальной честности, терпимости и солидарности;

4) обеспечение равного доступа к обучению, поддержка усилий по построению устойчивого мира посредством образовательных программ, исследовательских проектов и взаимодействия с местными, региональными и глобальными сообществами, в частности, следует найти правильный баланс между так называемыми «blue skies research» («исследованиями без четкой цели» в «науке, основанной на любопытстве»), необходимых для прорывных открытий и достижений, и прикладными исследованиями, обусловленными необходимостью решения реальных жизненных проблем на глобальном и локальном уровнях» [15, с. 333-334].

Известно, что положения и документы ЮНЕСКО носят установочный характер для образовательных структур, но главный вывод из анализа состоит в том, что они являются результатами многих исследований и определяют тот ракурс, который способствует решению многих проблем современного образования. Причем, каждая цель рассчитана на глубокое понимание и консенсуальное принятие людьми различных культурных предпочтений, что актуализирует научно-практические поиски в концептуальной плоскости коммуникации и диалога.

Стоит отметить, что становление и развертывание современного культурно-образовательного пространства не происходит стихийно. Оно формируется благодаря целенаправленной деятельности его институций с учетом интересов субъектов. Институции разрабатывают образовательные и культурные стратегии, проекты, программы, которые регулируют и направляют образовательную и культурную деятельность, координируют, регулируют, контролируют и осуществляют эту деятельность, реформируют систему образования в соответствии с определенными общественными приоритетами, а также с учетом новых обстоятельств, образовательных и культурных потребностей и запросов личности.

Реформирование современного образования не мыслится без модернизации культурно-образовательного пространства, его интерпретации и теоретической реконструкции, которая должна осуществляться на основании коллективного обсуждения и общественного контроля. Диалогизация образования безотносительно к широкомасштабному процессу наполнения целей, содержания, организационно-управленческих условий КОП предстает важнейшим фактором формирования методологии саморазвития личности, ее интеллектуально-этического и духовно-праксеологического роста и способом приобретения высшим образованием нового качества.

Контекстуальность нашего исследования определена необходимостью конструирования мировоззренческих и ценностно-смысловых, научно-методологических и духовно-практических способов гармонизации культурно-образовательного пространства, от эффективности которого зависит качественная теоретическая и практическая подготовка и успешная будущая жизнедеятельность. Модернизация современного КОП (объекта

нашей работы) рассматривалась по новым ракурсом – осмысление социально-духовного и ценностно-смыслового потенциала коммуникативно-диалогических стратегий в гармонизации культурно-образовательного пространства будущих специалистов. Целью работы является выявление противоречий функционирования культурно-образовательного пространства и обоснование коммуникативно-диалогических детерминант его гармонизации.

Особым аспектом исследования стала ретроспективная рефлексия и интерпретация положений ученых, позиции которых в современных образовательных практиках незаслуженно забыты. Проведенный анализ современной исследовательской литературы позволил установить, во-первых, тот факт, что проблемам гармонизации образовательного пространства не уделяется, по нашему мнению, достаточно внимания [7, с. 64]. В ряде работ культурно-образовательное пространство рассматривается как психолого-педагогический и социально-культурный феномен [17, с.38-39], как теоретическая и практическая платформа профессиональной подготовки специалистов и региональный вектор формирования социального единства [11, с.136; 10 и другие]. Осмысление и теоретическое разрешение противоречий обеспечит практическую реализацию гармонизации КОП.

Глубокая рефлексия противоречивого феномена – «культурно-образовательное пространство будущих специалистов , была осуществлена в строгом соответствии с философскими процедурами в научной статье Г.Н. Филонова «Теория поликультурного образовательного пространства» [14]. Статья основывалась на анализе содержания книги «Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования» [2], авторы которой построили теоретическую модель современного образовательного пространства и обобщили эмпирические факты и закономерности.

Д. Г. Филонов раскрывает генетическую связь образования с сознанием, культурой, культурно-исторической деятельностью и доказывает, что давние прочные связи образования и культуры, как и их давние противоречия и несоответствия, зависят в значительной степени не только и не столько от выяснения структуры культурно-образовательного пространства (горизонт районирования, мета-текст и место человека) и даже не от физического и духовного измерения объективной реальности, сколько от соразмерности функционирования этих объективных элементов культурно-образовательного пространства и положительного их восприятия человеком [14, с. 104].

Соглашаясь с Д.Г. Филоновым мы экстраполировали эту «эвристику» в другой контекст, в частности в педагогический, и определили специфику, общие черты культурно-образовательного пространства, которые, по нашему мнению, представляют:

- горизонт районирования (множество образовательно-культурных систем разного уровня организации, которые находятся на определенной территории, где это пространство представлено как объективная реальность, и где системы упорядочены, построены в определенной последовательности согласно объему физического пространства (например, учебное занятие, воспитательное мероприятие, учебное или культурное заведение, система образования и т.д.);

- метатекст, который выполняет организационно-управленческую функцию по системам пространства и задает им стандарты, системные требования, определяет порядок и соотношение систем в целостном реальном пространстве и времени, регламентирует деятельность субъектов процесса, определяет приоритеты развития, идеалы, ценности и цели;

- место человека, благодаря которому этот компонент можно идентифицировать как концептообразующий элемент пространства, поскольку роль человека является в нем определяющей: без человека множество элементов образовательных систем, определенным образом организованные с помощью метатекстовых описаний, еще не составляют образовательного пространства. Из совокупности образовательных систем метатекст создает новую, более сложную и масштабную образовательную систему, но она становится образовательным пространством только тогда, когда открывает перед человеком возможность занять в ней свое собственное, ему одному должное место.

Следует обратить внимание на осмысление пространства в философских исследованиях, которые всегда рассматривали его как мировоззренческую категорию, но только тем способом, который связан с отражением объективной формы существования материи, с пониманием его как места множества объектов, существующих рядом с другими в определенной последовательности. Однако даже в классической философии и науке существовали две основные концепции пространства – субстанционная и релятивная. Первая берет начало от Платона и обрела свою завершенную форму у Ньютона, который рассматривал пространство как пустоту – абсолютное и неизменное местоположение тел. Вторая уходит своими корнями в теоретические построения Зенона Элейского и Аристотеля и нашла свое теоретическое оформление у Эйнштейна.

В постнеклассической философии и науке линия релятивизма утвердилась во многом благодаря теоретическим разработкам представителей социального конструктивизма, которые представили социальную реальность не как нечто объективно данное и заданное, а как результат социального конструирования. С этих позиций культурно-образовательное пространство можно интерпретировать как своеобразный континуум, имеющий феноменологическое единство и перманентно творящийся, поддерживаемый и воспроизводимый через взаимодействие всех субъектов культурной и образовательной деятельности.

Изменения канонов классической и неклассической науки привели не только к утверждению релятивной концепции, но и к наполнению пространства человеческим смыслом. Культурно-образовательное пространство начало восприниматься как процессуальный образ, а его материальным содержанием предстают практики конкретных индивидов или групп индивидов, объединенных в коллективы.

Такое понимание культурно-образовательного пространства выявляет его принципиальную онтологическую диалогичность и коммуникативность. Именно в этом контексте образование, как институт культурного роста личности, должно и на функциональном уровне интегрировать в культурно-образовательное пространство коммуникативно-диалогические стратегии, чтобы решить комплекс масштабных задач.

К числу этих задач в первую очередь следует отнести диалогизацию образования как института, которое системно должно быть направлено на реализацию диалогичности человека в его культурном росте и в формировании ценностно смысловых компетенций. По результатам аналитических методов исследования литературы и практического опыта существенными противоречиями этого процесса можно назвать следующие позиции:

- характер диалогизации (иногда частичной) в целях, содержании, организационно-управленческих условиях и технологиях образования и КОП не всегда совпадает в полном объеме с интенциональными стремлениями всех субъектов пространства;

- возможности процесса информатизации и коммуникативно- экзистенциального взаимодействия раскрываются не во всех системах образования и культуры полномасштабно;

- поведение, деятельность, опыт и коммуникативные практики Homo educandus противоречиво интегрируются в систему культуры и образования и не выполняют в полном объеме функцию влиятельных культурных и соответствующих природе системы факторов ее развития;

- в научных обоснованиях недостаточно примеров дидактических разработок, которые бы предотвращали «объяснительно-иллюстративные» операции и делали возможным эвристически-диалогическое, инновационное развитие личности;

- диалогические универсалии и коммуникативные концепции не в полной мере имплементированы в составляющие профессионального образования (мировоззренческо-методологическую, общенаучную и предметно-научную, практическую) и в социально сформированные системы КОП.

Этот неполный перечень проблем и противоречий, по нашему мнению, подтверждает, во-первых, значение обозначенных выше заданий и указывает на необходимость системной коммуникативно - диалогической деятельности в единении всех компонентов систем образования и культуры на основе понимания и признания ценностно-смысловых, социальных детерминант развития личности и общества.

Во-вторых, для практической реализации этого наставления необходимо во всех параметрах культурно-образовательного пространства задействовать смысл и содержание коммуникативно-диалогических стратегий.

В-третьих, принимая во внимание, что КОП будущих специалистов является, по нашему мнению, наиболее эффективным способом формирования социабельности и реализации приобретенных в процессе обучения социально-профессиональных компетентностей и максимально приближенным к будущей практической деятельности сектором, целенаправленно конструировать аксиологическую и праксеологическую (духовно-практическую) направленность коммуникативно-диалогических стратегий.

Образовательный, личностно-социальный потенциал коммуникативно-диалогических стратегий определяется многими факторами, важнейшие из них есть необходимость представить более подробно.

Первое. Социальная, культурно-образовательная система получает возможность выйти из среды монологичности, стать открытой, ускорить изменения в своих системных параметрах, в которых идея коммуникативности (консенсуса) и диалога будет имплементированной во все составляющие не только образовательной системы, но и образовательной среды; именно таким образом вместо образовательной среды формируется культурно-образовательный континуум, в котором происходит непрерывная «встреча культурных смыслов», носителями которых являются все субъекты образования и культуры.

Второе. Признание важнейшей роли философии образования в формировании концептуальных и методологических оснований переориентации образования на новые стратегии, обеспечивающие гуманитарный стандарт, требует ретроспективного анализа и рефлексии разработок философских аспектов коммуникации и диалога. В этом контексте следует обратить внимание на концептуализацию этико-нравственных аспектов коммуникации и диалога, широко представленных в трудах К.- О. Апеля, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю. Хабермаса, Г.П. Щедровицкого, К. Ясперса и других философов.

Основательное раскрытие функций коммуникации и диалога как регуляторов отношений субъектов общества, определение принципов социально философского анализа и методологии исследования составляющих коммуникации и диалога значительно обога-

тили как науку и практику стратегического управления социальными и культурно-образовательными процессами, так и технологии направления самодвижения человека к интеллектуальности, социальности, нравственности и духовности.

Вместе с тем, в реальных диалогических практиках речь очень часто не ведется о сущностных и универсальных свойствах диалога, а философско- культурные его измерения заменяются процедурными (организационно техническими) актами общения, а иногда – PR-технологиями. В то же время никто из исследователей не отрицает того факта, что все размышления вокруг диалога смещаются в сторону его культурно-образовательного измерения.

Поскольку мы воспринимаем понимание как цель любого взаимодействия и как способ консенсуальной этики, то представить жизнь человека без диалога нельзя. Нельзя также надеяться, что процесс роста Homo dialogicus произойдет автоматически, без образовательного воздействия. По всем методологическим канонам после обоснования идейно концептуальных принципов исследования должен происходить общенаучный и конкретно-научный анализ предмета изучения, которым мы определили диалог. Именно поэтому перспективным и необходимым предстает рассмотрение и поиск механизмов диалогизации обучения, воспитания и взаимодействия людей. Этот поиск, несомненно, должен быть проблемно ориентированным и объектно направленным как в прошлое, так и в настоящее.

В последнее время диалог как информативное и экзистенциальное взаимодействие между сторонами, вступающими в коммуникацию, толкуется в контексте достижения взаимопонимания между людьми. И в этом смысле он представлен либо как выбор сторонами совместного курса взаимодействия, либо как рационализированный диалог, когда событие встречи пересматривается на основе полученного результата. В этом случае диалог приобретает характеристики телеологичности и диалектичности (теоретико-информативный аспект), либо общезначимую (логическую) форму мышления, либо формат феноменологического взаимодействия, в котором происходит непосредственный обмен между персональными целостностями, мирами, сохраняющими свои особенности и т.п..

Однако, как показывает анализ, прикладные разработки, в которых бы учеными были бы предложены механизмы и алгоритмы управления или осуществления коммуникации и диалога именно в наше время и в конкретном контексте, не являются достаточными. Значительным исключением является в этом плане работа коллектива ученых, которым руководит Т.М. Ковалёва, заведующая лабораторией индивидуализации и непрерывного образования, Московского городского педагогического университета. Для научной коммуникации представлены материалы исследований тьюторства как современной антропопрактики с фундаментальным обоснованием ее методологических, теоретических и практических оснований. Это сборники концептуальных статей по теме «Педагогическое образование как становящаяся антропопрактика» [13], научные статьи с концептуализацией и реконструированием смыслов и новых требований к ключевым компетенциям специалистов [9; 4 и другие].

Третье. Опираясь на представленные выше философские труды, подчеркнем также, что в концептуализации изменений в культурно-образовательном пространстве следует уделять внимание как процессу диалогизации (объективный уровень), так и возможностям реализации диалогичности человека и его интерсубъективности. Причем, наличие аксиологических, антропологических, социально-этических, эстетических, экологических,

духовно-сакральных и других тематических научных наработок должно быть когерентным принципам философской трансдисциплинарности.

В таком варианте посредством диалога можно эти принципы перевести в плоскость предметно ориентированных исследований. Именно таким образом диалог имеет возможность превращать картины реальности, которые производятся в фундаментальных науках, в целостную картину континуума. Презумпция трансверсальности в последнее время находит закономерное и логичное воплощение в процесс научного осмысления феномена трансверсальности, ее терминологического статуса и обоснования ключевых компетенций будущих специалистов [4; 5; 19 и другие].

Так, Т.М. Ковалёва, характеризуя компетентности «hard skills» (компетентности, необходимые человеку в жизни в условиях современной технологической среды), «soft skills» (социальные компетентности: навыки групповой и коллективной работы, коммуникативные навыки и т.д., то есть все те компетентности, которые позволяют человеку комфортно существовать среди других людей), выделяет «self skills» - это, прежде всего, компетентности организации самого себя, позволяющие человеку удерживать в любых проблемных ситуациях собственную позицию, самоопределяться и действовать в этом неопределенном мире [4, с.16-22].

Четвертое. Реализация диалогичности Homo educandus, связанная с определением стратегии и возможных направлений практического преобразования объектов, предполагает сегодня «формирование» макрокосма индивида на основе способностей охватывать содержание жизни с помощью понятий, средств науки, образования, искусства, а также на основе способности оценивать и придавать смысл личностям, предметам, явлениям на основе опыта жизненного мира.

Причем, следует иметь ввиду философско-антропологическое понимание смыслополагания как особого вида мыслительной деятельности, обусловленной содержанием микрокосма и как формы оценивания себя и внешнего мира для формирования в процессе совместной деятельности и коммуникации максимально общего макрокосма [6].

Пятое. Диалогический подход к исследованиям и практической деятельности направляет функции знания на создание общей картины мира как целостности, эволюционирующей под значительным антропогенным влиянием, влиянием духовно-практической деятельности, разнообразием многокультурного опыта воспитания, национальных, религиозных, социально-политических, гендерных, общечеловеческих интересов, традиций и новаций воспитания.

Шестое. Стратегии культурно-образовательного пространства современной высшей школы должны делать возможным такой диалог, который учит человека ориентироваться и действовать в культурно-образовательном пространстве, используя весь арсенал мировоззренческих (философских, научных, религиозных и т.п.) конструктов, сочетающих действительность и рефлексию. Как известно, рефлексия является формой понимания граничных, запредельных смыслов бытия, которые через диалог входят в мир обыденных человеческих забот, мир техники, предпринимательства, социальных поисков и экспериментов, в мир вещей и в когнитивно-прагматический мир. Именно в диалоге он наполняется смыслом человеческого взаимодействия, происходит встреча смыслов и взаимопонимание.

Седьмое. Диалогическая, коммуникативная связь, определяя не только всю совокупность межличностных отношений в разных их аспектах (культурном, социальном, межэтническом, правовом, этическом и т.п.), имеет возможность увеличить «объем» об-

щих позиций понимания и принятия противоречивых (порой несовместимых) представлений интерсубъективного компонента взаимодействия. Взаимное обогащения людей в культурно организованной коммуникативно-диалогической деятельности способствует формированию интеркультурности личности, способной цивилизованно обустраивать мир.

Восьмое. Коммуникативно-диалогические стратегии высшей школы должны основываться на особенностях характера человека, его отношении к общепринятым нормам и интересам других людей. В этом смысле значительная часть людей использует в своей жизни экстернальный и интернальный контроль поведения как собственного, так и Чужого, что существенно влияет на характер, предмет и результат коммуникации. При этом, акцентируя внимание на роли коммуникативно-диалогических стратегий в гармонизации КОП, которое объединяет в процессе формирования общественное, информационное, духовное, образовательное и другие социально сформированные пространства, следует заметить и отнестись осторожно к личному пространству с доминантами личной свободы и личных предпочтений.

Если же речь идет о возвышении будущего специалиста в процессе обучения до профессиональных компетенций, до признания фундаментальных социальных констант, то в стратегии целенаправленно следует включать концептуализации социальности, сформированные на основе предварительного обсуждения разных смыслов. Статус этих смыслов необходимо поднимать до общечеловеческих ценностей, до философского (универсального) восприятия социума как ценностно-смыслового единства и солидарности. Социальность в таком понимании базируется на идейно-культурных и духовных основах, с одной стороны, и делает возможным для человека управление природными ресурсами, информацией и обеспечивает доступ к материальному, социальному и духовному производству через личностную деятельность, с другой стороны.

Девятое. Коммуникативно-диалогические стратегии, как механизм социально-экономического, социально-политического, культурного и духовного единения личности и общества, должны учитывать социальные потребности роста и обогащения человека и социума. Вместе с адаптацией этих стратегий значительной переориентации требуют стратегии и тактики управления, которое так же, как и личности, стремящиеся самостоятельно осуществлять движение к культурности в процессе обучения и самосовершенствования на протяжении жизни, должны поддержать их самореализацию.

Десятое. На всех этапах роста будущего специалиста в КОП необходимы целесообразное мировоззренческое сопровождение, компетентная и эмпатическая помощь, наставничество, коучинг, фасилитация, тьюторство и т.п., о котором речь шла выше.

Стратегии культурно-образовательного единения всех субъектов культурно-образовательного пространства должны включить в диалог культур и толерантностный рост будущего специалиста. В последнее время толерантности, исключительно как самостоятельному феномену формирования отношений и взаимоотношений с представителями разных культурных предпочтений, уделяется много внимания и в исследованиях, и на практике.

Вместе с тем, в схеме дефиниций «диалог», «коммуникация», «толерантность», по нашему мнению, существует четкая иерархия: коммуникация – информативно-экзистенциальное взаимодействие субъектов разных культур и предпочтений, целью которого являются согласие, консенсус; диалог в этом взаимодействии сосредоточен на ценностно-смысловом понимании, а толерантность – на терпимости и эмпатии для по-

нимания. В этом смысле диалог и толерантность выступают атрибутами коммуникации, которую метафорически можно представить следующим образом: «терпеливо выслушать речь, противоречащую Вашей позиции, понять ее смысловые аргументации, реконструировать проекцию «на себя» и согласиться или найти новые аргументы, или «отложить до лучшего времени».

Достаточно сложными в коммуникативно-диалогических стратегиях (по результатам наших предыдущих исследований и реализации проектов) являются консенсуальные отношения разных поколений, которые репрезентируют различные ценностные ориентации и интересы иногда в рамках одной семьи. Известные исследователя теории поколений У. Штраус и Н. Хоув в результате длительных наблюдений и экспериментов установили, что ценностные ориентации поколений в нынешней жизни существенно зависят от того времени, в котором проходили их детство и юношеств [16]. На основании этого психологи определили несколько разных поколений, которые сегодня живут в постсоветском пространстве и демонстрируют разнообразие взглядов на природу, общество, человека и на свой собственный жизненный путь [8].

Поскольку в современном культурно-образовательном процессе участвуют, по большей части, представители поколений, родившихся после 1943 года, то и характеристика будет касаться этих поколений. Старшее поколение (годы рождения – 1943-1963) называли «бэби-бумер» в честь «бума» рождаемости, который наблюдался в послевоенное время. Менталитет этого поколения сформировали: советская «оттепель», освоение космоса, оценка состояния СССР как мировой супердержавы, появление единых стандартов образования в школах, гарантированное медицинское обслуживание и «холодная война". Для этого поколения присущи оптимизм, заинтересованность в личностном росте и в вознаграждениях, коллективизм и командный дух, культ молодости.

На формирование ценностей следующего поколения («X» 1963-1983 годы рождения) повлияли такие события: продолжение «холодной войны», перестройка в СССР, возникновение СПИДа, наркотиков, война в Афганистане. Представители этого поколения отличаются готовностью к изменениям, возможностью выбора, глобальной информированностью, технической грамотностью, индивидуализмом, стремлением учиться на протяжении жизни, неформальными взглядами, поиском эмоций, прагматизмом, надеждой на себя.

Поколение же «Y» "Миллениум" (1983-2003 годы рождения) формировалось в условиях распада СССР, терактов и военных конфликтов, атипичной пневмонии, развития цифровых технологий, мобильных телефонов и интернета. Это была эпоха брендов. Ведущими чертами характера этого поколения являются гражданский долг и мораль, ответственность, определенная наивность, умение подчиняться, ожидание немедленного вознаграждения. Поколение, родившееся после 2000 года («Z»), имеет свои ценностно-смысловые приоритеты и доминанты.

Следовательно, в любых стратегиях образования тем более в коммуникативно-диалогической деятельности выстраивание различных форматов взаимодействия следует конструировать с учетом того факта, что к нему будут привлекаться представители разных поколений. К тому же, по нашему мнению, ни один из коммуникантов в «чистом» виде не является психологическим портретом того или иного поколения.

Наибольшей мобильности, что является вполне закономерным, в трансформациях культурно-образовательного пространства приобретает современный университет как ведущее учреждение для воспроизведения, трансляции и продуцирования научных знаний

для человека и общества. Он убедительно начал превращаться из относительно замкнутой, четко локализованной и консервативной системы в открытую сферу образовательного взаимодействия, в диалектику особо важных, проверенных и закрепленных опытом составляющих социального бытия и культуры – традиций (эмпирический уровень опыта) и знаний (теоретический уровень). КОП делает возможным в огромном числе изменений университета сохранить научно-исследовательскую, научно-образовательную составляющие и существенное значение личностно ориентированной культурной деятельности, развитой до стратегии жизнетворчества.

Принципиально важной эта проблема встает для диалогизации университетского образования, в которой диалог должен быть сориентированным на понимание студентом необходимости получения знаний, навыков и умений, ценностных ориентаций, мотиваций и смыслов, а также реализации себя сейчас и в будущем.

Наиболее отчетливо новые стратегии развертывания культурно-образовательного пространства, опирающиеся на диалог и толерантность, представлены в организации активного сотрудничества, совместной деятельность субъектов культурно образовательной деятельности, в фасилитации, коучинге и тьюторстве. В этой совместной деятельности, сочетающей ценности и смыслы тех, кто учится, кто учит, помогает, влияет и т.д., коммуникация и диалог приобретают огромную значимость.

Вместе с тем, переход обучения, воспитания и культурно-образовательных практик сегодня предполагает активизацию процесса социализации личности и трансляции позитивного опыта в культурно-образовательное пространство. В конструировании взаимодействия равноправных субъектов коммуникация и диалог предстают не только регуляторами отношений субъектов пространства, но и способами убеждения человека в необходимости кооперации с другими людьми, усвоения базовых морально-этических истин, наполнения индивидуального существования смыслом единения. Возникающие в процессе постижения человеком связи своего индивидуального бытия с определенной целостностью в значительной степени демонстрируют необходимость культурно-образовательного менеджмента, способного вывести жизнь Homo educandus из повседневности.

В условиях демократизации всех сфер общественной жизни арсенал стратегий, технологий, менеджмента высшего образования, который использовался в минувшие времена, не может удовлетворять человека, стремящегося к свободному саморазвитию, уважению и сотрудничеству. С другой стороны, рост будущего специалиста в культурно-образовательном пространстве, требуя компетентного уровня помощи этому росту, не может реализовываться без онтологического, теоретико-познавательного, аксиологического, праксеологического или духовно-практического сопровождения деятельности.

В то же время распространенные практики культурно-образовательного направления, к которым приобщается все больше и больше людей, а также действия значительного количества людей, занимающихся тьюторством и коучингом, довольно часто остаются за пределами анализа и использования их опыта, как было отмечено выше. Хотя эти наработки всесторонне учитывают повседневный опыт и «жизненный мир» человека, его интенции и интересы.

Более того значительный сектор работы в этом направлении не подвержен глубокому теоретическому осмыслению практическими исполнителями. Такое положение дел делает возможным "сползание" поисков конструктива в сторону профанации, упрощения ситуации, и таким образом эти практики и действия лишают взаимодействие интеллектуаль-

ного и ценностно-смыслового наполнения. Следовательно, следует признать необходимыми исследования и анализ способов коммуникации и диалога в виде коммуникативных и диалогических стратегий, которые, будучи относительно устойчивыми элементами культуры, являются важными способами конструирования саморазвития личности и различных форм ее социальных отношений. Наш анализ свидетельствует о необходимости рассмотрения любой культурно-образовательной деятельности сквозь призму не столько компонентов деятельности как таковой, и ее функций, а сколько – в концептуальном измерении действий собственно человека.

Следует добавить, что разработке концептуальных основ нового культурно- образовательного менеджмента, теоретическому обоснованию новых технологий управления, определяющих его целеустремленность в помощи саморазвитию личности, посвящено немало философских и педагогических трудов и научных статей, в которых, возможно, впервые в тематику аксеологии, праксеологии, коммуникативно-диалогических стратегий включается фокус «этики природы» [18; 24; 25 и другие].

Однако концептуализация управления не стала еще реальной методологией и теорией ни научных (предметно ориентированных) исследований, ни культурно- образовательных практик управления коммуникацией и диалогом в образовании, где преобладают фрагментарные, эпизодические и ситуативные методы. Систематизация опыта и определенных результатов диалогической деятельности и коммуникативной рационализации как формы многофункционального взаимодействия субъектов КОП засвидетельствовала необходимость обязательного включения в стратегии деятельности обязательные функции:

- сопровождение и поддержка самообразования человека;

- конструирование инструментария раскрытия потенциала человека и развития его способностей, талантов во всех сферах жизни;

- культурно-насыщенного сопровождения имплементации в культурно-образовательную деятельность ценностно смысловых конструктов и т.п.

В этом смысле коммуникация и диалог становятся важными не только в обеспечении стабильного развития общества и человека, но и в онтологическом назначении – они способны сформировать представление о процессах реального мира и ожиданий будущего. Следует отметить, что современное культурно-образовательное пространство характеризуется постоянным расширением, ускорением, укреплением коммуникационных связей и их интернационализацией. Они привлекают к коммуникации и диалогу все больше и больше людей разных культур, технологий общения, которые делают возможным неформальную коммуникацию, диалог вне контроля социальных институтов, свободные личностные репрезентации и тому подобное.

Вне общественных институтов, выступающих формами регулирования социальных отношений, а диалог составляет содержание этих отношений, появляются новые структуры, «работающие» на чувство принадлежности к тому или иному сообществу. Воспринимая беспрекословно положение о том, что коммуникация отражается в стратегиях и технологиях, реализация которых связана со значительными целями и задачами, подчеркнем, что в формах социально культурного выбора, в действиях человека отражается также и определенный тип языка, его смысл, ценности и предпочтения личности. Диалог и коммуникация, в свою очередь, в культурно-образовательном пространстве предстают динамическим фактором его сбалансированности, установления равноправного участия субъектов в предотвращении конфликтности, дестабилизации и энтропии.

Как уже отмечалось, современное научно-образовательное сообщество демонстрирует большое количество культурно-образовательных проектов, рост исследовательских попыток направить научные поиски к конструктивизму и повышению активности личности, обучающейся на протяжении жизни. Такое положение вещей требует культурно-образовательной деятельности, которая повышает «скорости» или продуктивность деятельности индивида вследствие мнимого или реального присутствия другого человека или группы людей. В таком формате часто проходит диалог, который, как и вся коммуникативная деятельность с присутствием соперников, наблюдателей и т.п., требует квалифицированного, целенаправленного, продуктивного сопровождения и участия в саморазвитии личности на основе владения механизмом осуществления коммуникативных и диалогических стратегий и постижения личностных механизмов саморазвития участников интеракции.

Даже самое «широкое» толкование концепта постмодернистской философии – «конструкция» – предлагает учитывать «возможные» вмешательства нефилософских, ненаучных мировоззренческих проявлений экзистенции субъектов коммуникативно-диалогического действия. Пытаясь понять мир и другого человека, личность все время сталкивается с новыми проблемами, которые требуют отказа от предыдущих взглядов, поэтому конструкты позволяют постепенно двигаться в мире предметов путем осуществления логических операций, интерпретации к взаимопониманию.

Идеи социального конструктивизма позволяют осмыслить культурно- образовательное пространство не как субстанционное месторасположение институтов образования и культуры, а как своеобразный континуум, имеющий феноменологическое единство и перманентно творящийся, поддерживаемый и воспроизводимый через взаимодействие всех субъектов культурной и образовательной деятельности.

Именно такое понимание культурно-образовательного пространства определяет востребованность принципов диалога и толерантности в его развертывании. Это представляется наиболее очевидным, если речь идет о коммуникативных и диалогических стратегиях, к формированию которых привлекается значительное количество субъектов культурно-образовательного пространства (ученики или студенты, учителя, ученые, преподаватели, руководители культурно-образовательных институтов, неформального образования, представители государственной власти, органов местного самоуправления, политических партий, общественных организаций, национально культурных движений, СМИ и т.д.).

Современным исследователям коммуникации и диалога с философской точки зрения удалось, сосредоточив внимание на типах и средствах их проведения, определить следующие типы коммуникативно-диалогических стратегий:

- презентация как открытый, пассивный способ социальной коммуникации Т.В. Бородина характеризует презентацию как пассивный способ, по нашему мнению, возможно потому, что презентация не предполагает выявления противоречий, дискуссий и даже диалога во время ее проведения, хотя диалог может быть аутентичным и предусматривать незаурядную активность);

- манипуляция как скрытый и активный способ воздействия на субъекта;

- конвенция, обеспечивающая через цепь консенсусов содержательный договор между различными сегментами среды или в пределах одного сегмента;

- оппозиция как реакция контрагента на ту или иную позицию (часто на манипулятивные действия) [3].

Для более точного понимания конструирования коммуникации и диалога, что предполагает целенаправленное воздействие на Homo educandus, необходимо к названию этих стратегических типов добавить средства каждого типа (для презентации – сообщения, для манипуляции – неаргументированные сообщения, для конвенции – диалог и толерантность, для оппозиции – полемика и т.д.). Конечно, такая экспликация не заменит глубокую рефлексию сложного коммуникативно-диалогического взаимодействия.

Последнее время в культурно-образовательных практиках высшего образования становится очень распространенным апперцептивный и экспектативный диалог, которые допускают в интеракции особенностей восприятия и ожиданий, связанных с ролевыми функциями человека. Разумеется, что в подготовке специалистов к выполнению профессиональных компетенций, они используются в основном в культурно-образовательных практиках. В публичном же пространстве (пространстве общественного взаимодействия, которым является рынок города, открытый для всех, независимо от пола, расы, этнического происхождения, возраста или общественно-экономического состояния, в пространстве, не имеющем входных билетов, где того, кто входит, не дискриминируют по признаку происхождения и т.п.), эти диалоги, выполняя функцию понимания, используются достаточно часто и иногда конструктивно.

Польский профессор Е. Матиня отмечает, что «... в обществе иногда возникает протест, и даже борьба с заранее приготовленными и навязанными формами поведения, ... эти протесты можно сравнивать с карнавалом, вместе с вмонтированными в него временно санкционированными несогласиями» [12, с. 559-567].

Однако исследователь указывает, что «..эта неустойчивая сфера сообщества и диалога играет значительную роль в возникновении сети гражданских позиций и возрождении эмбриональной публичной сферы» и предлагает несколько мнений, которые можно перенести в социальную практику: «Стоит смотреть локально на землю под ногами, на места, которые каждый из нас знает лучше всего, на места и нарративы, которые помогли каждому из нас преодолеть политический и культурный сепаратизм, уменьшить напряжение;… стоит научиться готовности к детализации истины в экуменическом подходе; гостеприимство и щедрость должны быть ключевым элементом практики... независимо от контекста; эпистемологически надо обратить внимание на «знание с акцентом», которое может стать для нас источником новых планов и решений по проблемам разделенных сообществ и обществ; воплощать в жизнь гостеприимство и открытость, которые распространяют диалог во всем его разнообразии, воплощать их в модель «гражданской архитектуры", как место "появления" диалога, место, где встречаются те, кто иначе бы никогда бы не встретился..., но они (люди) задержались здесь добровольно» [12, с. 559 - 567].

Кажется, такое диалогическое переплетение с «карнавалом» М. Бахтина нельзя считать случайным для высшего уровня взаимодействия людей – понимания и для понимания, которое может предотвратить эру молчания. Такой формат – это поддержка формирования сознания признания разнообразных культур и идентичностей, возведение моста между людьми разных культур, вероисповеданий и этносов и поиск интеркультурности.

И, наконец, стоит подчеркнуть, что весь предварительный анализ имел смысл только при условии, если диалогу нужно учиться и практиковаться в культурно-образовательном пространстве, которое сегодня находится только на стадии становления. В диалогах будущих специалистов должны быть объединены научное и жизненное знание, рациональные значения и ценностно-смысловые ориентиры, образование и культура, интенции

и стремления субъектов образования, теория и культурные практики, цели, содержание и организационно - управленческие технологии институтов науки, образования, культуры и социальной жизни.

Благодаря анализу исследований многих известных ученых и реального практического опыта коммуникативно-диалогические стратегии удалось представить важнейшим механизмом гармонизации культурно-образовательного пространства будущих специалистов. Именно их пространство нуждается в диалогизации обучения, практики и социальной коммуникации. В результате конструирования смыслов, значения и функций коммуникативно-диалогических стратегий определены важнейшие направления их интеграции в культурно-образовательное пространство, что можно считать примером для форматирования других культурно-образовательных стратегий и их имплементации в образовательную сферу.

Наиважнейшим выводом можно считать интерпретацию перехода диалога и коммуникации из теоретической плоскости и сферы жизнедеятельности, которой является социальная коммуникация, в культурно-образовательное пространство. Такой переход обогащает не только сложный и противоречивый

процесс познания мира, но и наполняет многогранную жизнь человека стремлением к реализации субъектности, к пониманию и метафизическому постижению действительности, достаточно обоснованных в науке и тех, которые требуют доказательств, и тех, что мы называем аподиктическими истинами и принимаем их на основе здравого смысла, мудрости и необходимости признания фундаментальных социальных констант.

В исследовании установлено самое острое противоречие в интеграции коммуникативно-диалогических стратегий в пространство, каким является недостаточный уровень проведения гуманитарной экспертизы телеологии, содержания, организационно-управленческих механизмов коммуникативно-диалогической деятельности и культурно-образовательных практик. Интеллектуально-этические, ценностно-духовные диалогические универсалии бытия, которые должны быть усвоены будущим специалистом и пройти апробацию в этих практиках, могут быть перспективой дальнейших исследований.

Список литературы

1. Бауман З. «Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. - М.: Издательство «Весь мир», 2004. 188 с.

2. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.; Ростов-на-Дону,2004. 576 с.

3. Бородина Т.В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://cheloveknauka.com/sotsialnyy-dialog-kommunikativnye-strategii-lichnostnoy-reprezentatsii-obschestvennyh-otnosheniy#xzz3ZHassy/

4. Ковалева Т.М. «Self skills» и современное педагогическое образование / Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. М.: ДПК Пресс, 2021. 350 с.

5. Кононова В.А. Трансверсальность: эволюция термина через призму корпусов и других контекстов // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная фило-

логия. 2020. Т. 12, выпуск 2. С. 34–42. doi 10.17072/2073- 6681-2020-2-34-42.

6. Лапина Т.С. Смыслополагание, смыслы, семиозис в свете философии. ООО «ИТКД «Дашков и К», 2023. 259 с.

7. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: [монографія] /За заг.ред. Т.С.Троїцької. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. 378 с.

8. Марусич О. Теория поколений / О. Марусич. Электронный ресурс. Режим доступа: 1-а-в-а com/lecture/show/84.

9. Мачехина О. Н., Ковалёва Т. М. Образовательная событийность в условиях школы опытов и смыслов: тьюторский контекст // Проблемы современного образования. 2022. № 4. С.97-108. http://www.pmedu.ru. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-97-108.

10. Мурзина И.Я. Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал. Монография. М.: Издательство Перо, 2014. 197 с.

11. Ослякова И.В., Йоффе Н.Е., Абайдуллина О.С. Культурно-образовательное пространство и его потенциал в формировании профессионала // Человеческий капитал, 2020, № 7(139).с.131-138. Doi: 10.25629/hc.2020.07.12.

12. Руководство по диалогу / Гл. ред. И. Белов. Перевод Д. Вирен, А. Давтян, В. Окунь. Copyright by. Фонд «Пограничье», Сейны (Польша), 2015.590 с.

13. Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. М.: ДПК Пресс, 2021. 350 с.

14. Филонов Д.Г. Теория поликультурного образовательного пространства // Педагогика. 2006. №3. С.102-105.

15. Эбзеева Ю.Н., Смирнова Ю.Б. Современные тенденции развития образования: дорожная карта высшего образования ЮНЕСКО // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2023.Т. 23. № 2. С. 329–337. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-2-329-337 EDN: SPPFBJ.

16. Штраус У., Хоув Н. Википедия: [Электронный ресурс]. Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/теория_ поколений.

17. Янутш О.А. Культурно-образовательное пространство: к определению границ и содержания понятия // Человек и культура. 2017. № 5. С. 38-44.

18. Garzon Andres & Mu Derly. Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caquetá practitioners` perspective: a literature review. Educación y Humanismo. 2018. P. 57–73. DOI: 10.17081/eduhum.20.35.2658.

19. Care E., Luo R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2016. 50 p.

20. UNESCO. Futures of Higher Education. Seminar 1: Beyond Limits - New Ways to Reinvent Higher Education. URL: UNESCO-Chairs-Seminar-1-Beyond Limits.pdf.

21. UNESCO. Futures of Higher Education. Seminar 2: Knowledge-Driven Actions - Transforming Higher Education for Global Sustainability. URL: UNESCO-Chairs-Seminar2-Knowledge-driven-actions.pdf.

22. UNESCO. Futures of Higher Education. Seminar 3: Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education. URL: EN-Concept-Note-UNESCO-Chairs-Seminar3-Reimagining-Our-Futures-Together.pdf.

23. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution Adopted by the UN General Assembly on September 25, 2015. URL: https://unctad.org/meetings/en/ SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf.

24.Troitska O., Krylova A., Dyuzhikova T., Vakalo D., Troitska T. From a conceptual restructuring of the understanding of environmental ethics - to philosophical representations and actions // Conference Programme: Virtual Lecturers/Publishers. SGEM (Bulgary). 2021. Scopus.

25. Troitska T.S. Axiologization of modern educational systems: entry to globalized world: monograph / V.V. Molodychenko, R.I. Oleksenko, T.S. Troitska. Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University Press, 2016. 208 p. P. 70–109.

1.9. Субъективное благополучие в профессиональной деятельности педагога

Профессия педагога относится к профессиям типа «человек-человек», и это означает, что существенная часть его профессиональных функций реализуется через его личность. Следовательно, чем благополучнее эта личность, тем легче и лучше она трудится, тем в большей степени она удовлетворена трудом, тем в меньшей степени она подвержена профессиональному выгоранию. Исследование субъективного благополучия педагогов способствует повышению качества их труда и профилактике профессионального выгорания. Кроме того, в профессиональном стандарте педагога указано, что он обязан обладать профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку, способностью оказывать адресную помощь обучающимся / воспитанникам / студентам, умением разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся / воспитанников / студентов, а это невозможно, если сам пелагог неблагополучен и нуждается в помощи. В конечном итоге исследования субъективного благополучия педагогов способствуют более высокой удовлетворенности дошкольным образованием и большей защищенности от рисков в нем для всех субъектов образовательной среды.

Отдельная сторона актуальности исследований субъективного благополучия педагогов – это его изучение в качестве фактора повышения психологической безопасности образовательной среды образовательного учреждения: качество обучающего и воспитательного направлений образования напрямую зависит от уровня субъективного благополучия педагога и от того, насколько комфортна и безопасна образовательная среда вокруг обучающегося. Довольный собой и жизнью педагог более позитивен во взаимодействии с обучающимися, создает ту атмосферу безопасности, которая позволяет обучающему (в особенности маленькому ребенку) раскрываться и развиваться. Субъективно благополучный педагог является лучшим объектом идентификации и подражания, а ведь именно через эти механизмы чаще всего реализуется воспитательное и обучающее воздействие.

Исследования субъективного благополучия педагогов в последние годы умножаются по причинам 1) возрастания гуманистических тенденций в образовании, диктующих необходимость не просто качественной реализации образовательных программ, но и обеспечения всем обучающимся высокого уровня защищенности в образовательной среде за счет высокого уровня личностного развития педагогов, 2) активного включения в практику психологического сопровождения всех субъектов образования, включая педагогов, 3) современной тенденции педагогической психологии ориентироваться не на

частные проявления комфорта и / или угроз, а на системные, интегральные явления, каким является субъективное благополучие участников образовательного процесса, 4) тенденции «позитивного» подхода в практике психологического сопровождения субъектов образовательной среды, предполагающего не просто избавление ее субъектов от угроз и рисков и вывод их в «нулевое» состояние, лишенное каких-либо отрицательных факторов, а переход к устойчивому положительному состоянию, вывод «в плюс», ведь в конечном итоге психология как помогающая профессия должна стремиться именно к человеческому благополучию.

Благополучие как понятие не является абсолютно психологическим, поскольку им оперируют во многих других областях науки. Рассматриваемое в конкретной научной области, благополучие окрашивается специфической феноменологией, порождая такие термины, как «экономическое благополучие», «общественное / социальное благополучие», «политическое благополучие» и т.п. Основоположником изучения благополучия в психологии принято считать Брэдберна Н., который предлагал для описания этого явления оперировать признаками, отражающими состояние счастья / несчастья и субъективного ощущения общей удовлетворенности / неудовлетворенности жизнью. Представляя свою модель благополучия в монографии 1969 г., Брэдберн Н. указывает, что уровень благополучия личности в психологическом плане определяется главным образом «количеством» положительных эмоций и их доминированием над отрицательными [18].

Работы Брэдберна Н. положили начало одному из направлений исследований благополучия в психологии, которое развивается до сих пор и называется гедонистическим. В рамках такого подхода проводят исследования Динер Э., Канеман Д. [25], Павот В. [29]. Гедонистический аспект благополучия в работах этих авторов подразумевает как 1) собственно доминирование положительных эмоций над отрицательными, 2) частое переживание удовольствий, так и 3) устойчивый позитивный фон жизни, удовлетворенность ею.

При этом в рамках этого подхода авторы впервые выделяют в широкой феноменологии явления психологического благополучия собственно субъективное благополучие – то, как люди субъективно воспринимают и оценивают свою жизнь. Подразумевается, что отражение благополучия в субъективном мире и сознании человека может отличаться от фактического благополучия его жизни. Например, человек может быть беден и при этом вполне счастлив или же сильно всеми любим, но субъективно несчастлив, психически болен и в связи с этим психологически неблагополучен, но субъективно счастлив, и т.п. Субъективное благополучие в гедонистическом подходе к психологическому благополучию – его внутренняя, субъективная, глубинная составляющая.

Динер Э. и Павот В. отмечают, что можно выделить два обширных аспекта субъективного благополучия: аффективный компонент (который подразделяется на положительный и отрицательный), и когнитивный компонент (обозначаемый как «удовлетворенность жизнью»), эти компоненты не являются полностью независимыми, но, изучаемые по отдельности, могут дать дополнительную информацию о феномене благополучия [21].

Динер Э. в рамках гедонистического направления исследований благополучия фокусируется на таком его проявлении, как удовлетворенность жизнью. Основой концепции Динера Э. является утверждение о том, что удовлетворенность жизнью – это сознательное когнитивное суждение о своей жизни, в котором критерии суждения зависят от человека [20].

В своей работе Динер Э. и Павот В. [21] отмечают, что люди могут придавать разное

значение одним и тем же компонентам благополучия, иметь свои уникальные критерии хорошей жизни или успеха в отдельных схожих сферах. Исследователи указывают на обнаруживаемые в процессе эмпирических исследований культуральные различия понимания людьми благополучия в целом и отдельных его аспектов, в связи с чем указывают на необходимость учитывать это при проведении дальнейших исследований.

Параллельно с гедонистическим подходом в исследованиях благополучия развивается и другой подход – эвдемонистический. Для эвдемонистического подхода основополагающим является понятие личностного роста как главного и самого необходимого аспекта благополучия, центральной идеей является смысл (цель жизни) и самореализация, благополучие определяется тем, насколько человек полноценно раскрывает, использует свой потенциал. С этой позиции благополучие человека изучает Вотерман А. [34]. Он развивает концепцию эвдемонии, оперируя понятием «чувства самовыражения» – это субъективные переживания, которые обычно сопровождают усилия по самореализации человека, включая ощущение того, что он действует таким образом, что действительно является самим собой.

Таким образом, итогами этих двух направлений – концептуализации благополучия в психологии на основе философии гедонизма и эвдемонизма – являются 1) определение психологического благополучия как самостоятельного явления, как проявления общего благополучия человека в сфере его психики, психической жизни, 2) выделение субъективного благополучия как составляющей / компонента/ аспекта психологического благополучия, подразумевающего внутреннее, глубинное, субъективное переживание благополучия, которое может отличаться от фактического (объективного) психологического благополучия человека, 3) определение двух основных проявлений субъективного благополучия в мотивации личности и в жизни в целом – минимизация потребностей и сложностей со стремлением к удовольствиям (гедонизм) и максимизация полезности и способностей (эвдемонизм), 4) выделение в субъективном благополучии эффективного (доминирование положительных переживаний и отношений) и когнитивного (удовлетворенность жизнью) компонентов.

На основе анализа исследований благополучия в психологии можно условно выделить и третий подход к нему – это подход, где феномен благополучия рассматривается на основе психофизиологической сохранности функций. Полагаем, что этот подход можно также называть «подходом с точки зрения здоровья».

Авторы работ в этом направлении считают, что генетические факторы могут объяснить индивидуальные различия в психологическом благополучии. Введено понятие «субъективная витальность», которое отражает взаимосвязь психической и соматической сфер [31]. При этом авторы полагают, что субъективная витальность (жизнеспособность) выступает индикатором психологического благополучия. Райан Р. М. и Фредерик К. пришли к выводу, что субъективная жизнеспособность соотносится не только с такими шкалами психологического благополучия, как «автономия» и «позитивные отношения с окружающими», но и с физическими симптомами; также эмпирические данные показали, что жизненная сила у людей с хронической болью ниже по сравнению с контрольной группой, особенно у тех, кто воспринимает свою боль как инвалидизирующую или пугающую. «Так как объективные показатели наличия у человека жизненной энергии не разработаны, они сделали акцент на витальности как субъективно воспринимаемом состоянии, отражающем полноту жизненных сил и энергии человека.

В рамках этого подхода с 2011 г. до настоящего момента функционирует незави-

симый лонгитюдный проект «Здоровье и благополучие», в котором задействованы несколько стран (Австралия, Финляндия, Новая Зеландия, Ирландия) и который нацелен на длительное изучение в области охраны труда, здоровья, безопасности и благополучия в образовательной сфере[3]. Среди постоянных участников этого проекта Райан Р. М., один из основоположников в исследованиях субъективного благополучия с опорой на психофизиологические характеристики.

Среди российских психологов концепцию благополучия во взаимосвязи с сохранностью психофизиологических функций и здоровья разрабатывает Воронина А.В., определяя его как системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, которое проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних, социально-ориентированных целей и является условием реализации его потенциальных способностей и возможностей [3].

С этой позиции психическое здоровье, наряду с психологическим здоровьем, представляет один из уровней психологического благополучия, который отражает внутреннюю целостность, определенность человека, его согласие с самим собой. Воронина А. В. разработала уровневую модель психологического благополучия, основываясь на представлении о четырехуровневых пространствах бытия человека (низшее – биологическое, социально-педагогическое, социально-культурное, духовно-практическое). На разных уровнях пространства бытия человека, формируемых в разных типах деятельности, закладываются внутренние интенции (сознательные и бессознательные ресурсные установки – жизнеспособность, самоконтроль, саморазвитие, самовыражение, самореализация). Они формируют качественно своеобразные иерархические уровни психологического благополучия: психосоматическое здоровье, социальная адаптированность, психическое здоровье и психологическое здоровье [3].

В настоящее время конструкты благополучия и психического здоровья признаются взаимосвязанными – в определении Всемирной организации здоровья «Психическое здоровье – это состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества»[4]. Однако считаем необходимым отметить, что этот подход, связывающий благополучие и здоровье, менее продуктивен в контексте настоящего исследования, чем предыдущие два подхода, потому что субъективное благополучие имеет с состоянием здоровья не непосредственную, а опосредованную связь: человек может переживать состояние счастья и удовлетворенности жизнью, даже имея очень ограниченные возможности здоровья, но будучи оптимистом. Иначе говоря, в рамках названного подхода в больше степени изучается психологическое благополучие, а не субъективное.

Имеется в четвертый подход к исследованию благополучия в психологии – это подход, которого в настоящее время придерживается значительное количество как зарубежных, так и российских ученых, и он подразумевает раскрытие содержание благополучия через позитивное функционирование личности. Основоположником нового подхода стала Рифф К., которая, основываясь на эвдемонистической концепции благополучия

[3] https://www.principalhealth.org
[4] https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

и используя отдельные положения экзистенциальной философии, философии утилитаризма, гуманистической, эволюционной, клинической психологии, в 1989 г. обосновала ряд факторов позитивного психологического функционирования, которые ранее не выделялись и не изучались ни в одном подходе, разработала многомерную модель психологического благополучия [32].

В модели Рифф К. предлагаются следующие структурные компоненты психологического благополучия: позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие), отношения с людьми, проникнутые заботой и доверием (позитивные отношения с окружающими), способность следовать собственным убеждениям (автономия), способность соответствовать требованиям повседневной жизни, управлять окружающей средой (компетентность), цели и деятельность, придающие смысл жизни, постоянное развитие и самореализацию (личностный рост).

Названный подход к благополучию реализован, например, в некоторых работах, которые указывают на то, что благополучие главным образом выражается в целостном переживании счастья, удовлетворенности своими ценностями и потребностями. Психологическое благополучие определяется авторами как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [13]. Акцент делается на субъективной оценке человеком себя и собственной жизни, что позволяет в рамках этих исследований говорить именно о субъективном, а не просто о психологическом благополучии.

Минюрова С. А., Заусенко И. В. рассматривают указанные показатели как характеризующие благополучие на функциональном уровне анализа (с точки зрения позитивного функционирования), а также выделяют второй – компонентный уровень анализа (с точки зрения психической реальности, обусловленной личностными характеристиками), который представляют через такие структурные компоненты психологического благополучия как отношение к себе и другим как к ценности, имеющей потенциал развития; отношение к условиям жизни как творчески созданным и переосмысленным самой личностью и отношение к эффективности собственного личностного функционирования в обстоятельствах, которые человек не в силах изменить. При этом субъективное переживание благополучия связано с удовлетворенностью достижениями, уверенностью в наличии личностных ресурсов и владение способами их актуализации [9].

Помимо обозначенных четырех подходов к благополучию в психологии, следует отдельно отметить терминологическую проблему, в которую они вылились: смещая фокус исследования на разные аспекты и стороны благополучия, по-разному соотнося психологическое и субъективное благополучие, ученые создали довольно разнообразную терминологию. Разнообразие понятий, которые применяются для обозначения схожих, пересекающихся конструктов («благополучие», «психологическое благополучие», «субъективное благополучие», «позитивное функционирование», «счастье», «удовлетворенность жизнью» и др.), создают некоторые логические смешения, многочисленные вопросы о тождественности некоторых выделяемых понятий, трудности в формировании единого поля исследований.

С целью избежать переноса неоднозначности зарубежной терминологии, разграничить выявленные в результате многочисленных исследований и накопленного массива

данных сведения ряд ученых считает обоснованным введение в научное поле новых конструктов.

Так, в современных отечественных исследованиях группы санкт-петербургских ученых обосновывается и разрабатывается понятие «психоэмоциональное благополучие» [4], [11]. Как пишут авторы, психоэмоциональное благополучие позволяет наиболее полно охарактеризовать внутреннее благополучие человека через динамическую взаимосвязь трех относительно независимых блоков показателей: личностного (интегративные компоненты психологического благополучия, предложенные К. Рифф, и направленность на саморазвитие); когнитивно-оценочного (показатели удовлетворённости жизнью и восприятия текущей жизненной ситуации); эмоционально-аффективного (устойчивые эмоциональные состояния, баланс аффекта и переживание счастья, тревожность) [11]. Предлагаемый авторами термин призван объединить и уточнить многочисленные пересекающиеся и не получившие к настоящему моменту общепринятого толкования и четкого разделения понятия благополучия.

Башкатов С.А. с соавторами вводят понятие «личностное благополучие» для обозначения феномена более обобщенного характера, чем субъективное и психологическое благополучие: это системное образование психики, базой которого является как позитивное функционирование в различных сферах жизнедеятельности, так и наличие позитивных субъективных оценок внешних факторов благополучия, следствием чего является субъективное благополучие как обобщенное отображение факторов всех уровней в виде эмоций, оценок и суждений [2].

На наш взгляд, термины «личностное благополучие» и «психоэмоциональное благополучие» очень близки как между собой, так и по отношению к субъективному благополучию: они выражают обращенность благополучия на внутренний мир человека, его интрапсихическую представленность, но фокусируются либо на личностных детерминантах субъективного благополучия, либо на его психоэмоциональном выражении. В этой связи считаем возможным и целесообразным использовать результаты исследований всех этих «видов» благополучия для изучения субъективного благополучия, которое нас интересует в контексте диссертации.

Отдельный вопрос в исследованиях субъективного благополучия – это вопрос о его детерминации. В последние десятилетия изучением детерминированности субъективного благополучия занимается Шамионов Р. М., который под субъективным благополучием понимает эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья [14].

Шамионов Р. М. выделяет детерминанты критериев субъективного благополучия личности: 1) культуральные характеристики общества, где социализируется личность (в разных исследованиях выявлено, что представители различных профессиональных, этнических групп, а также поколений характеризуются различными уровнями субъективного благополучия и формируют особые ценностно-смысловые системы, через которые преломляются субъективные оценки собственной жизни), 2) социально-экономическое состояние этого общества, которое определяет актуальность различных потребностей, 3) способность субъекта выстраивать жизнь в соответствии со своими целями и задачами, 4) ценностно-смысловые ориентации личности на разных этапах жизни (в связи с тем,

что в процессе социализации меняются и цели, и ценности, и потребности) [14].

Шамионов Р. М. сообщает, что наиболее весомый вклад в вариации различных характеристик субъективного благополучия вносят социально-психологические характеристики, а именно идентичность, убеждения, ценности (например, базовые убеждения личности в отношении к миру и себе обусловливают от 32 до 55% вариаций). Характеристики «индивидуализм-коллективизм» детерминируют от 10 до 20% вариаций благополучия, включенность в культуру и традиции своего народа детерминирует удовлетворенность жизнью лишь представителей титульных этнических групп и в относительно небольшом объеме (всего 6-15%), а различные характеристики отношений к культуре обусловливают 10-20% вариаций переживания счастья и 23-24% вариаций психологического благополучия. В соответствии с исследованиями, система саморегуляции поведения и деятельности выступает значимым предиктором субъективного благополучия. Обнаружено, что эмоциональный интеллект обусловливает 19-27% вариаций удовлетворенности жизнью. При этом на уровнях индивида, личности, индивидуальности детерминация субъективного благополучия осуществляется по-разному, в зависимости от уровня развития и социализации.

Изучая различные состояния личности, ряд авторов основными факторами субъективного неблагополучия личности называют конфликт Я-идеального и Я-реального на витальном, социальном и праксиологическом уровнях жизнедеятельности; депривацию «высших» и «низших» потребностей; невозможность конструктивной самореализации; ощущение бессмысленности и бессилия; сведение спонтанной деятельности человека к узкому функционированию; нарушение социальных взаимосвязей; самоотчуждение; неадекватность социального поведения и интеракций; потерю субъектности [2], [3], [11].

Таким образом, субъективное благополучие является довольно изученным, хотя и проблемным психологические явлением: проблемным представляются вопросы о его соотношении с психологическим благополучием, с разными «видами» благополучия, а также вопрос о его детерминации. В исследованиях субъективного благополучия личности можно выделить четыре подхода, в которых оно трактуется по-разному, но эти подходы имеют тенденцию к интеграции.

В последние десятилетия в связи с углублением изучения различных аспектов субъективного благополучия концептуализируются и отдельные связанные с ним феномены, например, профессиональное благополучие. Профессиональное благополучие рассматривается российскими авторами с разных позиций: как «процесс и состояние, интегрально отражающие жизненную деятельность субъекта, ее условия и результаты, а также отношение субъекта к результатам деятельности»; как «интегральное образование, включающее осознание ценности и смысла профессиональной деятельности, переживание положительных эмоций и чувств, связанных с профессией, и относительное отсутствие отрицательных эмоций»; как компонент социального благополучия, включающий в себя профессиональные компетенции, производительность труда, который подразумевает не только трудовую занятость, но и возможность реализовать себя в профессии [2], [7], [11].

При этом, говоря о «профессиональном благополучии», авторы подчеркивают его фактическую тождественность с субъективным благополучием в профессиональной деятельности.

Имеется мысль о том, что на него оказывает воздействие структура мотивации личности, и при несовпадении структуры мотивации и требований профессиональной деятельности происходят профессиональные деформации, такие как внутриличностный и

ролевой конфликт, эмоциональное выгорание, стереотипизация поведения, проявление большого количества непродуктивных психологических защит, стагнация профессионального развития, психофизиологические изменения и т.д., что приводит к снижению продуктивности и эффективности деятельности, понижает переживание профессионального и психологического благополучия во всех сферах жизнедеятельности.

Ряд ученых показателем субъективного благополучия в профессиональной деятельности считают удовлетворенность работой. В научной литературе содержится описание нескольких концепций детерминант субъективного благополучия в профессиональной деятельности: ситуационные (контекстные) концепции (удовлетворенность работой зависит от характера работы или других аспектов окружающей среды); диспозиционные концепции (удовлетворенность работой зависит от личности, ее характера и психологического склада); интерактивные (личностно-ситуативные) концепции (удовлетворенность работой зависит от взаимодействия ситуативных и личностных факторов).

Самой известной и уже классической разработкой в этом направлении являются труды Locke E. A. Согласно автору, удовлетворенность работой – приятное положительное эмоциональное состояние в результате оценки своей работы или опыта работы, при этом удовлетворение иногда связано с производительностью, но причинно-следственная связь может работать в обоих направлениях [27]. Наиболее существенными факторами удовлетворенности Locke E. A. считает ценности; люди будут получать удовольствие от работы, которая соответствует их ценностям или позволяет им преследовать свои ценности.

К настоящему времени выделяют следующие признаки субъективного благополучия в профессиональной деятельности: 1) соответствие профессиональной деятельности потребностям, вкусам, оценкам, склонностям, принципам и убеждениям, проявлениям избирательности в активности субъекта; 2) одно из эмоционально-психических состояний человека, при котором профессиональная деятельность тесно связана с внутренними переживаниями, устойчивыми настроениями, ситуативными состояниями, определяющими перспективные направления активности; 3) оценка трудовой ситуации с точки зрения соответствия потребностям личности в условиях деятельности, в сложившихся формальных и неформальных отношениях, в стиле управления, в престижности работы, в возможности дальнейшего продвижения, в заработке; 4) социально-фиксированная установка, отражающая процесс принятия работником социальных норм; 5) мотивация деятельности, обусловленная результатами деятельности, дающими возможность удовлетворения потребностей, многообразными факторами [8].

Социально-экономические факторы являются значимыми в формировании субъективного благополучия в профессиональной деятельности, однако исследования показывают существенное влияние мотивации, личностных качеств на удовлетворенность в профессиональной сфере [1].

В зарубежной психологии одной из самых известных концепций изучения субъективного благополучия в профессиональной деятельности является разработанная в конце 1980-х гг. теория профессионального благополучия Варра П., согласно которой структуру субъективного благополучия в профессиональной деятельности формируют четыре первичных компонента – эмоциональное благополучие, стремление к росту и развитию, автономия, компетентность, обобщающиеся в один интегральный показатель «общее функционирование», характеризующий личность профессионала в целом [33].

Варр П. впервые адаптировал модель благополучия с учетом контекста професси-

ональной деятельности: предложенная модель включает в себя классификацию эмоций, связанных с работой, в соответствии с такими характеристиками, как «удовольствие» и «уровень психического возбуждения». Субъективное благополучие в профессиональной деятельности необходимо рассматривать, принимая во внимание не только содержание, но и интенсивность связанных с работой чувств в соответствии с тремя ключевыми измерениями: удовольствие/отсутствие удовольствия, комфорт/тревожность и энтузиазм/депрессия.

Результаты исследований Варра П. подтверждают истинность предположения о влиянии внутриличностных факторов на уровень субъективного благополучия в профессиональной деятельности: если люди считают себя неэффективными, они не прикладывают усилия, которые обеспечивают возможности для их роста. Если окружение рассматривается как гармонично сформированное относительно характеристик работы, которые важны, специалисты мотивированы, чтобы в полной мере быть эффективными, что в свою очередь повышает вероятность их успеха и удовлетворенности [33].

Все большее внимание ученые сейчас уделяют личности педагога. Так, например, было предложено выявление его субъективного благополучия через профессиональные характеристики: стиль педагогического общения, развитие профессионализма. Фесенко П. П. и Шевеленковой Т. Д., а также Минюровой С. А. и Заусенко И. В. проведены исследования личностных детерминант субъективного благополучия педагога как результата направленности личности на позитивное функционирование, что требует не только и не столько изучения личностных характеристик наставника, которые позволяют длительно и эффективно функционировать в профессии, но и выявления внутриличностных условий для осознанного выбора позитивного функционирования и достижения психологического благополучия [15].

Минюрова С. А. и Заусенко И. В. рассматривают благополучие педагога как результат его личного выбора позитивного функционирования в профессии и в жизни, достигнутого через саморазвитие личностных качеств, одни из которых мотивируют личность на дальнейшее самосовершенствование, другие стабилизируют, поддерживают уровень ее психологического благополучия [9], отмечая, что психологический благополучный педагог является ключевой фигурой, обеспечивающей развивающую, безопасную образовательную среду, в связи с чем возникает необходимость изучения личностных качеств, которые влияют на стремление педагога достигать и поддерживать психологическое благополучие как условие успешной профессионально-педагогической деятельности. Именно во взаимовлиянии личностных качеств педагога (самоуважение, уверенность в себе, жизнестойкость, позитивное отраженное самоотношение, потребность «служить», быть полезным другим, карьерная устойчивость, позиция «Взрослый», низкая внутренняя конфликтность и самообвинение) и показателей позитивного функционирования личности достигается его благополучие.

В результате измерения субъективного благополучия в профессиональной деятельности педагогов выявляются три группы по уровню благополучия [6], [9]: с высокими показателями благополучия, средними и низкими. Выявлена обратная зависимость от возраста, при том, что наблюдается положительная корреляция стажа трудовой деятельности, роста профессионализма работника и его профессиональной успешности; различие в мотивирующих личностных детерминантах в трех группах; переменные, которые оказывают влияние на психологическое благополучие личности педагога, но при этом сами не поддаются его влиянию (самооткрытость, открытость, саморуководство, самоценность,

аутосимпатия, карьерная интуиция, психоэнергетическая опустошенность), также выявлены взаимовлияющие с интегральным показателем благополучия переменные. Возраст и стаж являются значимыми факторами, влияющими на психологический, социальный и физический уровни здоровья. С началом работы в школе начинает падать профессиональная самооценка, растет уровень тревожности, усиливаются значения «серьезности» и «практичности». В дальнейшем растет уровень нейротизма, беспринципности, напряженности, повышается значимость физического самочувствия.

Отметим, что в исследовании Минюровой С. А., Заусенко И. В. в группе педагогов с высоким уровнем субъективного благополучия в профессиональной деятельности наряду с адекватно высокой самооценкой, ответственным и энергичным подходом в профессиональной деятельности, следованием социальным нормам также выявлены недостаток рефлексивности, однозначность в суждениях, доминантная позиция в общении, защитные реакции при обращении к своим чувствам, что позволило исследователям условно обозначить эту группу как «псевдоблагополучные».

По мнению Дубровиной И. В., субъективного благополучия в профессиональной деятельности педагога тесно связано с психологической культурой его личности: именно культура определяет ценность, содержание, смысл образования и влияет на перспективы развития личности каждого из субъектов образования [5]. Психологическая культура личности педагога является доминантным условием реализации его потенциала в профессиональной деятельности, обеспечивающим позитивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Только наставник, имеющий позитивный опыт преобразования себя и собственной личности, способен создать развивающую, творческую, психологически безопасную образовательную среду.

На наш взгляд, с учетом психологических категорий, связанных с благополучием личности педагога, все исследования субъективного благополучия в профессиональной деятельности педагога можно разделить на две группы в зависимости от главной категории, на которую они опираются: 1) категория «психологическое здоровье педагога»; 2) категория «профессиональные кризисы и профессиональные деформации личности педагога».

Педагог взаимодействует с детьми личностно, развитие ребенка происходит под влиянием его личностных особенностей, кроме этого он вносит свой вклад в создание психологической безопасности образовательной среды дошкольной организации. Следовательно, психологическое здоровье педагогов (и психологическое благополучие как его показатель) является необходимым условием гармоничного развития и здоровья детей. Здоровый и духовно развитый педагог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремится к совершенствованию.

Чувства, которые учителя испытывают по поводу своей работы, являются важными факторами их профессионального благополучия, как показали зарубежные исследования [19]. Чувства, связанные с работой, могут влиять на возможность проявлять эмоции в учебных классах, чувства, которые учителя испытывают по поводу своей рабочей среды, могут распространиться на эмоциональную среду, которую они создают для маленьких детей.

Благополучие педагогов связано с позитивными отношениями с учащимися, коллегами и семьей, а также приводит к более высоким академическим результатам учеников, при этом личная компетентность в эмоциональной сфере может значительно способ-

ствовать субъективному благополучию учителей.

Hamre B. K. и Pianta R. C. изучали, в какой степени восприятие воспитателями детских садов своих отношений с учениками предсказывает диапазон школьных результатов [23]. Выявлено, что на социальную адаптацию в классе влияют отношения взрослых и детей, включая отношения учитель-ребенок, а негативные взаимоотношения в детском саду (конфликты, зависимость), связаны с академическими и поведенческими результатами вплоть до восьмого класса, особенно у детей с высоким уровнем поведенческих проблем в детском саду и у мальчиков в целом. Также показано, что в школьных условиях качество взаимоотношений между учениками и учителями тесно связано с академическими, социальными и поведенческими успехами учащихся, при этом качество взаимоотношений в значительной степени предсказывало академическую компетентность учащихся в том числе находившихся в «группе риска» по учебным достижениям [30].

Было подтверждено, что лица, осуществляющих уход за детьми дошкольного возраста, прошедшие психологическое обучение и психотерапию, улучшили навыки взаимодействия с детьми (чуткость, уважение автономии, структурирование и установление ограничений, вербальное общение, стимулирование развития и содействие позитивным взаимодействиям сверстников) [24].

Из-за большой потребности в эмоциональной связи со своими воспитателями дошкольники могут быть восприимчивы к проявлениям профессионального благополучия или неблагополучия, которые проявляют воспитатели. Благополучие педагогов может влиять на эмоциональные переживания детей в группах через различные механизмы, например, через моделирование эмоций, через поддерживающую или неподдерживающую реакцию, а также оказывает влияние на эмоциональные ресурсы для воспитания детей. Моделирование эмоций педагогом (компонент социализации эмоций, характеризующийся выражением эмоций учителями) помогает облегчить детям распознавание и понимание эмоций и соответствующее эмоциональное поведение [28].

Наблюдения исследователей показывают, что для значительного числа педагогов характерны эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, напряженность. Отрицательно окрашенные психологические состояния педагога снижают эффективность его профессиональной деятельности в вопросах обучения и воспитания детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями/законными представителями, коллегами, способствуют возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качеств негативных черт, разрушают психическое здоровье, обуславливают высокую напряженность, агрессивную самозащиту, подавляют творческую активность. Таким образом, связь между психологическим благополучием и высокой адекватной самооценкой, переживанием самоценности педагога, его жизнестойкостью, готовностью сделать выбор в пользу изменений условий собственной жизни, принять меры, направленные на ее оптимизацию, очевидна. При этом основой субъективного благополучия педагога является саморазвитие личности.

По мнению Ясвина В. А., участие всех субъектов в управлении образовательным процессом – важнейшая развивающая возможность образовательной среды, обеспечивающая становление социальной активности личности. Деятельность, которую осуществляют субъекты в образовательном процессе, может квалифицироваться как развивающая характер только тогда, когда ее участники вовлечены в переживание самого процесса этой деятельности, психологически включены в нее. Безусловно, тесное взаимодействие воспитателя в течение дня со всеми субъектами образовательного процесса

способно быть фактором развития профессионального стресса [16].

К напряженным ситуациям педагогической деятельности обычно относятся: ситуации взаимодействия педагога с детьми, ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией учреждения, ситуации взаимодействия педагога с родителями/законными представителями детей (по данным Марковой А. К., Митиной Л. М.). Это влияет на эмоциональное и физическое самочувствие воспитателя. В отдельных случаях педагог может потерять самообладание, что приводит к агрессивной форме поведения. В случае внешнего контроля эмоций при отсутствии их внутреннего подавления происходит нарастание эмоционального напряжения, что в конечном счете негативно сказывается на здоровье.

Зарубежными исследователями также затрагиваются вопросы субъективного благополучия педагогов: Антониу А. с соавторами показали, что субъективное благополучие во многом определяется копинг-стратегиями, которые педагог реализует в своей профессиональной деятельности [17].

Даунер Дж. с соавторами доказали прямую зависимость субъективного благополучия дошкольных педагогов от эффективности использующихся в практике стратегий взаимодействия в системе «педагог-воспитанник» [22].

Квон К.-А. с соавторами подчеркивают, что высокий уровень субъективного благополучия у воспитателей помогает им лучше справляться с профессиональным стрессом [26].

Имеются многочисленные данные о том, что субъективное благополучие педагогов не является их «личным делом», а в существенной мере отражается на успешности их профессиональной деятельности и удовлетворённости трудом, динамике их профессионального развития. Основываясь на нескольких исторически сложившихся подходах к субъективному благополучию и концепциях профессионального благополучия, современные исследования субъективного благополучия педагогов продолжают активно развиваться, создавая основу для обеспечения психологического сопровождения педагогов всех ступеней образования.

Список литературы

1. Ахтырский, А. А. Исследование удовлетворенности трудовым процессом педагогических работников сиротских учреждений / А. А. Ахтырский // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2021. – № 1. – С. 65-71.

2. Батурин, Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н. А. Батурин, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6, № 4. – С. 4-14.

3. Воронина, А. В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 142-147.

4. Голованова, Н. Ф. Самооценка эффективности самоосуществления как фактор психологического благополучия личности / Н. Ф. Голованова, И. Б. Дерманова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 3(75). – С. 85-92.

5. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17-21.

6. Илалтдинова, Е. Ю. Профессиональное благополучие педагога как индикатор

качества педагогического взаимодействия / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова, Е. П. Седых // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 7. – С. 81-90.

7. Костина, Е. Ю. Социальное благополучие и социальная безопасность в условиях глобализации современного общества / Е. Ю. Костина // Universum: общественные науки. – 2015. – № 6(16). – С. 11.

8. Лысова, Е. А. Анализ подходов к понятию удовлетворенности трудом / Е. А. Лысова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 12(25). – С. 558-563.

9. Минюрова, С. А. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С. А. Минюрова, И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94-101.

10. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих / М. Ю. Бояркин, О. А. Долгополова, Д. М. Зиновьева [и др.]. – Волгоград : Волгоградская академия государственной службы, 2007. – 216 с.

11. Психоэмоциональное благополучие человека в трудных жизненных ситуациях / Л. А. Головей, В. Р. Манукян, Е. Г. Трошихина [и др.] // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – № 4(97). – С. 90-102.

12. Психоэмоциональное благополучие: интегративный подход : монография / В. Р. Манукян, Е. Г. Трошихина, М. В. Данилова [и др.]. – Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2020. – 360 с.

13. Фесенко, П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : специальность 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии" : автореферат диссертации на соискание уч. степени кандидата психологич. наук / Фесенко Павел Петрович. – Москва, 2005. – 24 с.

14. Шамионов, Р. М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация / Р. М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4, № 3. – С. 213-219.

15. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. –С. 95-101.

16. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Издательство "Смысл", 2001. – 365 с.

17. Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., Ntalla, M. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. Psychology. 4(3A). 349-355. 2013.

18. Bradburn, M. N. The Structure of psychological well-being. 1969. Aldine Publishing Company, Chicago.

19. Butt, R., Retallick, J. Professional well-being and learning: a study of administrator-teacher workplace relationships. Journal of Educational Enquiry, 3(1), 17-34. 2002.

20. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75. 1985.

21. Diener, E., Pavot, W. Review of the Satisfaction With Life Scale. Psychological Assessment, 5(2), 164-172. 1993.

22. Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., Pianta, R. C. Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. Early Education and Development, 20(2), 321-345. 2009.

23. Hamre, B. K., Pianta, R. C. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625–638. 2001.

24. Helmerhorst, K. O. W., Dutta, M., Khanom F., Zaman, S. S., Gevers, D.-S. M. Quality of Caregiver–child Interactions in Early Child Care Centers in Bangladesh: Measurement and Training, Early Education and Development, 208-227. 2021.

25. Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (Eds.). (1999). Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russell Sage Foundation. 608 P.

26. Kwon, K.-A., Horm, D. M., Amirault, C. Early childhood teachers' well-being: What We Know and Why We Should Care. ZERO TO THREE Journal. 2021. 41(3). P. 35-44.

27. Locke, E.A. The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: Dunnette, M.D., Ed., Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 1, 1297-1343. 1976. Chicago: Rand McNally College Pub. Co.

28. Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., Curby, T. W. Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. Early Education and Development, 24(7), 979-999. 2013.

29. Pavot, W. The Assessment of Subjective Well-Being: Successes and Shortfalls. In M. Eid, & R. J. Larsen (Eds.), The Science of Subjective Well-Being. New York: The Guilford Press, pp. 124-140. 2008.

30. Poling, V. D., Van Loan L. C., Garwood D. J., Zhang Sh., Riddle D. Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. Educational Research Review, 37:100459. 2022.

31. Ryan, R. M., Frederick, C. On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being October 1997 Journal of Personality 65(3):529-65

32. Ryff, C. D., Keyes, M. Corey Lee. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69 (4), 719-727. 1995.

33. Warr, P., Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), Handbook of well-being. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI: nobascholar.com.

34. Waterman, A. Further Reflections on the Humanistic Psychology-Positive Psychology Divide. The American psychologist, 69(1), 92-94. 2014.

ГЛАВА 2. НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Особенности сформированных представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

В обучении и воспитании дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития ставится важная цель: достижение качественных результатов в их психо-физическом развитии, которое возможно при создании специальных педагогических условий для усвоения всех необходимых компетенций. с учетом их актуальных и потенциальных возможностях. Наличие тяжелых множественных нарушений (ТМНР) у ребенка значительно его снижает возможности на разных уровнях: от невозможности выполнения физического движения и ориентирования в пространстве, действий с предметами, овладения речью, управления своим поведением и непосредственным ознакомлением с окружающим миром в узком и широком рассмотрении. Недостаток в сенсорной сфере также не позволяет детям с ТМНР широко и полно овладеть основными понятиями и познавательными компетенциями, создавать полноценные образы окружающего мира. обобщать их и использовать их при социализации [4, 5]. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития с самого раннего возраста лишены механизмов овладения и изучения окружающего мира, у них может наблюдаться отсутствие интереса к окружающему миру, действий, которые могут помочь соприкоснуться к граням предметного живого и неживого мира, соответственно у них не вырабатывается морально-нравственное отношение к природе, к животным и людям. К концу дошкольного детства дети с ТМНР, не обучающиеся и не воспитывающиеся в дошкольных образовательных учреждениях, констатируют низкий уровень сформированных представлений об окружающем мире, приобретенный собственный опыт не могут применить в процессе дальнейшего обучения и не обладают обучающей мотивацией к изучению закономерностей развития окружающего мира, живой и неживой природы и общества. Сложности развития познавательной сферы у детей изучаемой категории значительно задерживает появление познавательного интереса к окружающему миру. не формирует механизмы наблюдательности и любознательности, которые могли бы быть использованы для расширения их интеллектуального и речевого кругозора, развития специальных практических действий с предметами и объектами живой и неживой природы, эрудиции, нравственно-моральных правил и установок [1, 3. 4].

Проблема формирования представлений об окружающем мире и создания условий для развития познавательной сферы для воспитанников с нормотипичным развитием является важной частью педагогических и психологических исследований в российской и зарубежной педагогике: Д. Брунер, Д. Болдуин, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Н.Г. Морозова, Н.Н. Поддяков, А.А. Смирнов, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Н.Г. Морозова, Н.Н. Поддяков, Б.С. Юркевич и др. Данные исследователи подчеркивают в своих работах, что в изучении ознакомления с окружающими миром у детей активизировать значимую познавательную эмоцию – интерес, который проявляет познавательную деятельность. Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Е.И. Щербаков, Г.И. Щукина выделили педагогические условия для формирования и развития данной деятельности детей дошкольного возраста: целенаправленное внимание, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка,

определение и выбор методов и форм работы на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, и стимулирование наиболее полного познавательного интереса с предметами и объектами неживой и живой природы [2, 6, 7, 8, 12, 13].

У детей с ТМНР в период дошкольного детства можно констатировать трудности и специфичность формирования познавательных процессов на уровне сенсорных ощущений и дифференциации разных видов восприятия, преобладает непроизвольность психических процессов – внимания. памяти, неточное и фрагментарное восприятие субъектов и объектов, входящих в изучение окружающего мира, отсутствие или частичное присутствие активной речи, у него минимальный, неосознаваемый опыт, полученный при непосредственном взаимодействии с предметами окружающего мира. Низкие стартовые психо-физические возможности не позволяют детям изучаемой категории получить полноценные знания в данном образовательном направлении [1, 4, 5]. Исследователи Л. В. Баряева, О. П. Гаврилушкина, Л. А. Головчиц, Т. В. Егорова, М. В. Жигорева, И. Ю Левченко, О. Г. Приходько – подчеркивают, что проблемы в эмоционально-волевой, интеллектуальной, речевой у детей с ТМНР очень ограничивают возможности в ориентировке в окружающем мире и социализации в нем. На современном этапе воспитания и обучения детей с ТМНР обнаруживается недостаток методико-технологических разработок для активного изучения и ознакомления с окружающим миром. В данном исследовании нами была определена гипотеза предполагающая, что у воспитанников, имеющих тяжелые множественные нарушения развития, необходимо разработать специальную программу по формированию и развитию комплексных представлений об окружающем, социальном мире, с учетом их индивидуальных психо-физические особенности и определением специальных педагогических условий для усвоения данной программы [1, 4, 5].

Целью исследования явилось: разработка диагностических заданий по выявлению особенностей представлений об окружающем мире. В соответствии с целью и гипотезой определены задачи исследования: 1. Изучить особенности формирования представлений об окружающем мире старшими дошкольниками с ТМНР; 2. Определить направления активизации эмоционального, интеллектуального и речевого развития в контексте ознакомления с окружающим миром у старших дошкольников с ТМНР.

Для проведения диагностического обследования, направленного на выявление актуального уровня сформированности знаний об окружающем мире у воспитанников старшего дошкольного возраста с ТМНР были подобраны и модифицированы, соответствующие проблеме исследования, методики [6, 9, 10, 11].

Каждая из них оценивается в баллах, которые были соотнесены с уровнями развития изучаемого процесса: ***пять баллов*** (высокий уровень) – ребенок полностью принимает задание, самостоятельно выполняет задание; ***четыре балла*** (выше среднего уровня) – ребенок принимает задание, правильно выполняет задание, но допускает незначительные ошибки; ***три балла*** (средний уровень) - ребенок принимает задание, правильно выполняет задание, но допускает 1-2 ошибки с помощью взрослого находит правильное решение***; два балла*** (уровень ниже среднего) – ребенок принимает задание, , но затрудняется выполнить задание, только после оказания помощи взрослого, приступает к его выполнению; ***один балл*** (низкий уровень) – ребенок не принимает задание, способен выполнить задание только в случае применения совместной помощи со взрослым; ***ноль баллов*** (очень низкий уровень) – ребенок не принимает задание, действует хаотично и неадекватно, ни один из видов помощи не привел к правильному выполнению задания.

Исследование было разработано и проведено в период 2020-2023 года в дошкольных образовательных учреждениях, воспитывающих детей с ТМНР, г. Москвы и Московской области. Всего приняло участие 40 воспитанников изучаемой категории. Каждые задания проводились индивидуально.

Диагностическое задание 1. – «Предметы из близкого окружения»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о предметах ближайшего окружения.

Оборудование: вариант 1. предметы – шкаф с одеждой и обувью; коробка с игрушками; шкаф с посудой; комната с мебелью; кухня (игрушечная) с продуктами питания; дорога – транспорт;

вариант 2 - четыре карточки среднего размера с изображением шкафа, детской группы; шкафа кухонного; комната; улица с дорогой;

наборы карточек маленького размера с изображением предметов близкого окружения – одежда – куртка, штаны, шапка, платье, кофта, носки, сапоги. туфли; игрушки – медведь, кукла. машинка, лошадка, погремушка, неваляшка; чашка, тарелка, ложка. кастрюля, сковорода; стол. стул. диван. кровать, шкаф. письменный стол; машина. грузовик, поезд. самолет, экскаватор. автобус.

Экспериментатор дает ребенку инструкцию: Вариант 1. «Найди место каждому предмету. Покажи для чего они нужны? Что с ними можно сделать?» «Перед тобой большие карточки, нужно к ним поместить маленькие подходящие карточки.

Что это за предметы?

Покажи, что можно с ними делать?

Какие они по цвету по форме?

Из чего они сделаны? Из какого материала они сделаны.»

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении задания требуется помощь взрослого. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора.

Ниже среднего (2 балла) – Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие предметы по внешним признакам – по цвету или по форме.

Средний уровень (3 балла) – ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, ориентируется на таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков иногда допускает небольшие ошибки. но исправляет. Недифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Увеличивается быстрота выполнения задания.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, ориентируется на таблички-подписи. При соотнесении близких признаков допускает небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) – ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор, дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 2. – «Ребенок и его близкое окружение»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о себе, как о личности и о своем близком окружении.

Оборудование:

- фото ребенка и его родителей;
- деревянные силуэты мужских и женских фигур с детского периода до пожилого;
- картинки с изображений женских и мужских образов от младенцев до пожилого возраста.

Экспериментатор дает ребенку инструкцию:

1. «Перед тобой фото, на которых изображены ребенок и члены его семьи, учителя и педагоги: «Расскажи, кто изображен на фото, как зовут, что они делают?»

2. При работе с деревянными силуэтами и карточками:

Кто ты – мальчик или девочка? Покажи картинку – какой ты сейчас?

Кто живет с тобой? – Покажи, какая твоя мама? Покажи – папу, дедушку, бабушку?

Кто еще помогает тебе? – Учитель, тьютор и др.

Как их зовут?

Назови свое имя, фамилию. Сколько тебе лет?

Как зовут твоих родителей? Сколько им лет?

Что они умеют делать? Кем они работают?

3. «Разложи карточки так. что бы можно увидеть. как ты растешь, каким ты был и каким будешь!»

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении задания требуется помощь взрослого. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора.

Ниже среднего (2 балла) – Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие объекты по внешним признакам.

Средний уровень (3 балла) – ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, ориентируется на таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков иногда допускает небольшие ошибки, но исправляет. Недифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Увеличивается быстрота выполнения задания.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, ориентируется на таблички-подписи. При соотнесении близких признаков допускает небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) – ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор, дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 3. – «Представления о явлениях общественной жизни и о социальном окружении»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о явлениях общественной жизни и о социальном окружении

Оборудование:

Вариант 1. - картинки большие с обозначением общественных объектов – магазин, школа, детский сад, больница, автобус, вокзал и поезд, театр, зоопарк – маленькие карточки с изображением людей выполняющих профессиональные действия – врач и медсестра; учитель, воспитатель, музыкальный руководитель; продавец, кассир; водитель. контролер; машинист; пилот; артист; ветеринар;

Вариант 2. – изображение – Новый год; 23 февраля – День защитника Отечества; 8 марта – Международный Женский день; 9 мая – День Победы; 12 июня – день России; 8 июля – день Семьи и верности; маленькие картинки – Дед Мороз, Снегурочка, подарки, елка; военные, дедушка, папа, гвоздики; мама, бабушка, цветы, верба и мимоза; салют, тюльпаны, вечный огонь, красная звезда, георгиевская лента; Кремль, герб, флаг, мальчик и девочка в национальном костюме; муж и жена, дети, ромашка;

Экспериментатор дает ребенку инструкцию:

Вариант 1. «Перед тобой большие карточки, нужно к ним поместить маленькие подходящие карточки: «Что это за место? Кто работает в…?

Вариант 2. «Перед тобой большие карточки, нужно к ним поместить маленькие подходящие карточки: «Какое событие ты видишь на картинке? Что подойдет для каждой картины? Почему?»

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении задания требуется помощь взрослого. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора.

Ниже среднего (2 балла) – Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие объекты по внешним признакам.

Средний уровень (3 балла) – ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, использует письменную речь - таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков иногда допускает небольшие ошибки, но исправляет. Увеличивается быстрота выполнения задания.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, активно использует таблички-подписи. При соотнесении близких признаков допускает небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) – ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор, дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 4 – «Представления о животном мире»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о мире животных, места их обитания и их характерных признаках.

Оборудование: иллюстрации с изображением леса, жарких и холодных стран; сюжетная картина с изображением деревенского домика с двором и лугом; водоема – мор-

ского и речного. Набор домашних животных (корова, коза, лошадь, поросенок, собака, кошка). Набор диких животных (лиса, медведь, волк, заяц, белка, лось). Набор животных жарких стран (слон, жираф, тигр, зебра), (белый медведь, олень, морж, тюлень). Набор птиц (дятел, синичка, сова, ворона). Набор насекомых (кузнечик, божья коровка, бабочка, пчела). Набор рыб (речные – щука, окунь, карась, сом, ерш), (морские – кит, акула, дельфин. рыба-клоун, осьминог)

Экспериментатор давал ребенку следующую инструкцию: «Перед тобой иллюстрации с изображением среды обитания животных, птиц, рыб и насекомых. Нужно назвать к какому виду относятся животные, птицы и насекомые, которые лежат перед тобой, поместить их к иллюстрациям в соответствии с их средой обитания. Назвать характерные признаки животных.

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении задания требуется помощь взрослого. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора.

Ниже среднего (2 балла) – Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие объекты по внешним признакам.

Средний уровень (3 балла) – ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, использует письменную речь - таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков иногда допускает небольшие ошибки, но исправляет. Увеличивается быстрота выполнения задания.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, активно использует таблички-подписи. При соотнесении близких признаков допускает небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) – ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор, дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 5 – «Представления о растительном мире»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о растениях, видов растений, условий необходимых для роста растений.

Оборудование: карточки с изображением комнатных растений (фикус, фиалка, бальзамин, бегония, пеларгония); карточки с изображением деревьев и кустарников (дуб, береза, клен, осина, рябина, сирень, смородина, крыжовник). Карточки с изображением культурных, диких, лекарственных растений (роза, гвоздика. лилия. анютины глазки. георгин, пион. тюльпан; колокольчик, мать-и-мачеха, одуванчик, пырей, лютик; подорожник, крапива). Карточки с изображением овощей (капуста, морковь, помидор, огурец, перец болгарский). Карточки с изображением фруктовых деревьев (яблоня, груша, слива), ягоды (клубника, черника. клюква. малина); растения экзотических стран (банан. апельсин. ананас, лимон, киви).

Экспериментатор предложил ребенку: «Рассмотри внимательно карточки с изображением растений, назови вид растения и скажи, где какие растения растут. Определи условия, необходимые для их роста. Объясни свой ответ.

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении задания требуется помощь взрослого. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора.

Ниже среднего (2 балла) - Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие объекты по внешним признакам.

Средний уровень (3 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, использует письменную речь - таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков иногда допускает небольшие ошибки, но исправляет. Увеличивается быстрота выполнения задания.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, активно использует таблички-подписи. При соотнесении близких признаков допускает небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) – ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор, дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 6 – «Времена года»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о сезонных особенностях времен года.

Оборудование: четыре карточки среднего размера с изображением времен года (зима, весна, лето, осень), набор карточек маленького размера с изображением признаков каждого времени года.

Экспериментатор дает ребенку инструкцию: «Перед тобой большие карточки, на которых изображены времена года. Нужно к каждому времени года подобрать карточки с характерными признаками, и поместить их рядом с тем временем года, к которому подходит данный признак.

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) - при выполнении задания требуется помощь взрослого. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора. При соотнесении характерных признаков с временами года допускает ошибки.

Ниже среднего (2 балла) - Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие времена года. При соотнесении характерных признаков с временами года допускает ошибки.

Средний уровень (3 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравни-

тельные наложения картинок, ориентируется на таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков с временами года допускает небольшие ошибки. Не дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за более кратное время.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, ориентируется на таблички-подписи. При соотнесении близких признаков с временами года допускает небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) - ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор. Легко соотносит характерные признаки с временами года. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков, используют сложные предложения. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 7 – «Живая и неживая природа»

Цель: изучение уровня сформированности знаний о живой и неживой природе.

Оборудование: два одинаковых изображения с природой и картинки объектов: ромашка, дуб, голубь, муха, девочка, мальчик, лиса, солнце, камень, река.

Экспериментатор предлагает из предложенных предметов выбрать живое и поместить на изображение 1, и неживое на изображение 2. Параллельно задаётся ряд вопросов: Как это называется? Что ты можешь рассказать об этом? Почему оно живое/ неживое?

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) - при выполнении задания требуется помощь взрослого. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора. При соотнесении характерных признаков с временами года допускает ошибки.

Ниже среднего (2 балла) - Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие объекты неживой и живой природы. При соотнесении характерных признаков с временами года допускает ошибки.

Средний уровень (3 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, ориентируется на таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков с временами года допускает небольшие ошибки. Не дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за более кратное время.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, ориентируется на таблички-подписи. При соотнесении близких признаков живой и неживой природы допускает небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) - ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор. Легко соотносит характерные признаки живой и нежи-

вой природы. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков, используют сложные предложения. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 8 – «Спасатель»

Цель: выявить сформированность нравственно-морального отношения к окружающей природе.

Оборудование: фигурка спасателя (супергероя) изображения с экологическими проблемами (пожар на поле, мусор в реке, засыхающий цветок, плачущий щенок и другие).

Инструкция: педагог предлагает ребёнку стать спасателем и исправить экологическую проблему, изображенную ка картинках

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) - при выполнении задания требуется помощь взрослого. Не проявлял интерес к решению поставленных задач. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора.

Ниже среднего (2 балла) - Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, сравнение между двумя картинками, путает близкие объекты, не решил все проблемные ситуации или решил только одну – две. При вводных вопросах давал не значимые ответы.

Средний уровень (3 балла) - ребенок проявил интерес, справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, ориентируется на таблички или жестовые обозначения. При соотнесении близких признаков допускает небольшие ошибки. Не дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков. Задание выполняет за более кратное время.

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, ориентируется на таблички-подписи. При соотнесении близких признаков небольшие ошибки. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков.

Высокий уровень (5 балла) - ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор. Легко соотносит характерные признаки экологической ситуации. Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков, используют сложные предложения. Задание выполняет за короткое время.

Диагностическое задание 9 – «Посади цветок/дерево»

Цель: выявить практические навыки экологической деятельности ребёнка.

Материал: лист бумаги с изображением города с пустотами на месте зелени, деревьев и т.д., карандаши.

Инструкция: педагог говорит о том, что в городе чего-то не хватает, и предлагает дорисовать то, что ребёнок посчитает нужным.

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень (0 баллов) - ребенок не справляется с заданием.

Низкий уровень (1 балл) - при выполнении задания требуется помощь взрослого. Не проявлял интерес к решению поставленных задач. Наблюдается длительное выполнение, постоянно перебор вариантов, неадекватные действия выбора.

Ниже среднего (2 балла) - Выполнение задания с начальным примером педагога. Наблюдается перебор вариантов, ребёнок нарисовал другие объекты. При вводных вопросах давал не значимые ответы.

Средний уровень (3 балла) - ребенок проявил интерес, справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, делает сравнительные наложения картинок, ориентируется на таблички или жестовые обозначения. ребёнок нарисовал только один вид растений, дополнительные объекты (не относящиеся к экологии).

Выше среднего (4 балла) - ребенок справляется с заданием частично. Требуется небольшая помощь взрослого. Использует практическое примеривание, ориентируется на таблички-подписи. Ребёнок нарисовал различные объекты (трава, деревья, кусты, цветы) и дополнительные объекты

Высокий уровень (5 балла) - ребенок справляется с заданием самостоятельно, целенаправленно, словесное обозначение предваряет действие, помощь взрослого не требуется. Аргументирует свой выбор. Ребёнок нарисовал различные объекты (трава, деревья, кусты, цветы). Дифференцированно обозначает название предметов, действий, отдельных признаков, используют сложные предложения. Задание выполняет за короткое время.

При обобщении результатов диагностического нами были получены следующие результаты, отраженные в таблице (см. рис. 1).

Таблица 1 - Уровни сформированности представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Уровни	Кол-во детей	в %
Очень низкий	3	7,5
Низкий	7	17,5
Ниже среднего	16	40
Средний	11	27,5
Выше среднего	3	7.5
Высокий	-	-

По данным таблицы видно, можно отметить. что преобладает уровень представлений об окружающем мире ниже среднего у 16 детей с ТМНР (40 %) и средний – у 11 детей изучаемой категории (27,5%), выше среднего уровень сформированности знаний о окружающем мире показали 3 воспитанников (7,5 %), очень низкий и низкий уровень продемонстрировали 3 и соответственно 7 детей старшего дошкольного возраста (7,% и соответственно 17.5%). Полученные результаты показывают, что дети сталкиваются с большими трудностями при выполнении заданий и это связанно с рядом причин: они не умеют правильно представлять свои уже имеющиеся знания, использовать свой практический опыт при ответах; сложности коммуникации еще более скрыли их возможности, испытуемые постоянно ждали помощи в нахождении правильных ответов и совершении практических действиях, также можно ответить, что были выявлены трудности в управлении и регуляции своего эмоционального состояния и контроля за собственным поведением, организации произвольного внимания, памяти, восприятия. При выполнении заданий было выявлено, что детьми использовались стереотипные и знакомые, выученные действия, которые не переносились на новые задания. Воспитанники также справлялись с трудом с заданиями, которые предполагали обобщить, классифицировать, сравнить. выделить главное и не использовать в работе второстепенное, связи между объектами и

предметами – временные, причинные, целевые практически не находились и не устанавливались. Темп деятельности детей был очень замедленным, они быстро истощались, если требовались реализация практических действий, то при частично правильном действии могли свернуть из-за усталости. Эмоциональные проявления положительных эмоций и познавательного интереса чаще всего возникали при восприятии знакомого, отработанного материала, при предъявлении незнакомого рисунка или новой игрушки – познавательный интерес резко снижается.

Таким образом, проведенное диагностическое исследование позволило нам выявить представленный преимущественно ниже средним и средним актуальным уровнем сформированности знаний об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. Наличие воспитанников с ТМНР с низкими показателями изучаемого феномена раскрывает необходимость разработки специальной комплексной педагогической технологии по формированию и развитию представлений об окружающем, социальном мире, с учетом их индивидуальных психо-физические особенности и определением специальных педагогических условий для усвоения данной программы.

Список литература

1. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М.: Педагогика, 2007. – 181 с.

2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 2005. – 204 с.

3. Волкова Н.А. Формирование экологических представлений у старших дошкольников средствами компьютера : учеб. метод. пособие / Н.А. Волкова, Л.В. Моисеева, О.Н. Лазарева. – Екатеринбург, 2004. – 190 с.

4. Галкина, В. А. Особенности формирования экологической культуры у младших школьников с легкой умственной отсталостью в учебной деятельности / В. А. Галкина, О. В. Шохова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 201-207.

5. Егорова Т.А. Педагогическая помощь родителям в формировании отношения к миру у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. пед. наук Т.А. Егорова. – СПб, 2006. – 206 с.

6. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду / С.Н. Николаева. – М.: Просвещение, 2013. – 207 с.

7. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2019. – 336 с.

8. Рыжова Н. «Наш дом – природа»/Программа экологического воспитания дошкольников./ Дошкольное воспитание. – 1998. – № 7.– С. 26-34.

9. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т.А. Серебрякова. – Н. Новгород : НГПУ, 2005. – 136 с.

10. Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

11. Рамазанова Э. А., Сахтарова Э. Э. Диагностика исходного уровня сформированности знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста / https://stranaobrazovaniya.ru/servisy/meropriyatiya/faily_ishodniki/573.docx

12. Шипилова, Е. В. Особенности развития познания окружающего мира у детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Шипилова, М. Н. Алексеева, М. Г. Егорушина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 289-292. – EDN SCBBOA.

13. Ясвин В.А. Формирование экологической культуры. Пособие по региональной экологической политике. / В.А. Ясвин. – М.: Акрополь, ЦЭПР, 2004. – 196 с.

2.2. Развитие фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста

В настоящее время миграционные процессы выступают как неотъемлемая часть общей социально-демографической политики Российской Федерации. По данной причине наблюдается рост числа детей детей-инофонов, которые не говорят на русском языке. В детских садах данная категория детей-инофонов сталкивается с барьерами общения, проблемой успешной коммуникации и взаимодействия со взрослыми и сверстниками группы. Это объясняется тем, что старшие дошкольники-инофоны обладают низким уровнем знания русского языка. Однако возникает еще одна проблема – овладение данными детьми в дальнейшем письменной речью, что требует определённого уровня сформированности фонематического слуха. У детей-инофонов нарушается формирование фонематических процессов, поэтому возникает необходимость коррекции и развития фонематического слуха у них уже в старшем дошкольном возрасте.

Существенным обоснованием актуальности темы также является то, что в настоящее время отсутствуют специально разработанные методические и программные материалы по развитию фонематического восприятия старших дошкольников-инофонов.

Вышесказанные положения позволяют обозначить ***противоречие***: с одной стороны, существует необходимость развития фонематического слуха у детей-инофонов, с другой стороны – недостаточно разработана специальная методика логопедической работы над ним у старших дошкольников-инофонов. Противоречие позволило обозначить проблему исследования.

Проблема исследования: каким образом эффективнее развивать фонематическое восприятие у детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

Исследование проведено совместно с Кр.В. Адаевской

Объект исследования: коррекция и развитие фонетической стороны речи детей-инофонов дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание и средства развития фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявить эффективные способы работы над фонематическим слухом у детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: логопедическая работа по развитию фонематического слуха у старших дошкольников-инофонов будет эффективной, если:

- она строится с учетом результатов обследования фонематического слуха детей–инофонов по общепринятой методике логопедического обследования, проведенного на родном для детей языке;
- в отборе ее содержания учитываются характерные нарушения фонематического слуха детей-инофонов вследствие языковой интерференции;

- используются средства, нацеленные на последовательную коррекцию и развитие слуховой памяти и слухового внимания (в т.ч. на фонетическом материале); произношения смешиваемых групп звуков; способности слышать отдельные звуки в речевом потоке, определять их место в словах, синтезировать в слоги и слова.

Теоретико-методологическая основа исследования: исследования формирования фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе (работы В.И. Бельтюкова, А.И. Гвоздева, В. А. Ковшикова, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской, Н.Х. Швачкина, С.Г. Шевченко, Э.Б. Эльконина и др.); исследования особенностей детей-инофонов и их проблем (работы Т.Г. Козыренко, Н.С. Костюковой, С.Г. Лещенко, О.С. Орловой, Т.В. Тумановой Т.Б. Филичевой); исследования развития речи детей-инофонов старшего дошкольного возраста (работы Н.Г. Глушковой, Т.Б. Кузнецова, Е.А. Луговой, А.В. Морозовой, А.Н. Печенюк, Н.Н. Рябченко, А.А. Саньковой, А.А. Трембиковой, А.А. Фокина, М.Ю. Чотчаевой); методические подходы к речевой работе с детьми-инофонами (работы Е.Г. Данелян, М.Е. Ларкович, Э.А. Саматовой, А.В. Титовой, В.Н. Шихалевой).

База исследования: логопедический пункт Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 67 "Поляночка" г. Калуги.

Сущность фонематического слуха и особенности его развития в детском возрасте. Фонематическими процессами в развитии речи детей занимались многие ученые, среди них Л. В. Бондарева [2], Л.С. Волкова [5], А.М. Кулехова [16], В.Н.Шихалева [24], Д. Б. Эльконина [25] и др.

Согласно, Голубевой Г.Г., произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата – это фонетическая сторона речи. Также автор указывает, что способность различать и дифференцировать фонемы родного языка – это и есть фонематическая сторона речи. Обеспечение фонематической стороны речи происходит с помощью правильной работы речеслухового анализатора [8, с.12].

По определению Л. В. Бондаревой фонематический слух (от греч. «phōnēma» – голос, звук, речь) – это форма слуха, выраженная способностью человека к распознаванию речевых звуков, представленных фонемами данного языка. При восприятии речи происходит, во-первых, перцепция звуков речи – выделение из речевого потока звуков речи, которые свойственны определенной системе языка; во-вторых, синтез звуков речи в речевые единицы – перевод отдельных звуков в цепочки [2].

М. Е Ларкович указывает, что Р.Е. Левина считает, что фонематический слух соотносится с понятием «фонематическое восприятие», под которым понимается различение на слух и дифференциация речевых и неречевых звуков [17].

Фонематический слух возникает на основе физиологического слуха. С рождения ребёнок слышит многообразие различных звуков, например: разговор взрослых, музыку, карканье ворон, как шумит ветер, гремит гроза, как падают капли сильного дождя, как лает собака и мурлыкает кот, сигналы машин, как гремит погремушка. Слух является непременным условием формирования речи. Из всех звуков, воспринимаемых ухом ребёнка, лишь речевые звуки, и то только в словах, служат целям общения его с взрослым. Ребёнок начинает говорить благодаря тому, что слышит речь окружающих.

В исследовании фонематического слуха центральным понятием является «фонема» и его связь с понятием «звук». Д.Б. Эльконин отметил, что впервые именно Л. С. Выготский ввел понятие «фонема», он доказал, что именно «фонема» является единицей развития детской речи. Фонема – это не просто звук, а значащий звук. С точки зрения этой новой

фонетики, развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков [25, С. 254].

По мнению Н.И. Дьяковой, фонема - это эталон звука, являющийся минимальной единицей языка и выступающий в смыслоразличительной функции. Всего в русском языке 42 фонемы, мы их храним в своей памяти в упорядоченном виде. Они находятся в соотношении друг с другом, каждая фонема со своими оттенками противопоставлена другим на основе присущих ей акустических отличий, на слух улавливаемых говорящими [12, с. 11].

Как пишет В.А. Фокина фонематический слух - это тонкий систематизированный слух, который позволяет узнавать и различать фонемы родного языка. Фонематический слух является частью физиологического слуха. Он выполняет смыслоразличительную функцию и развивается в процессе общения с окружающими близкими [22, с. 99].

Д.Б. Эльконин писал, что Л.С. Выготский выделил три речевые операции, которые включает в себя фонематический слух:

1) способность услышать и определить наличие данного звука в слове;

2) способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;

3) способность различать близко звучащие, но разные по значению слова [25, с. 259].

Добавим к этому, что фонематический слух – это врождённая способность, позволяющая:

- узнавать наличие данного звука в слове;

- различать между собой слова, состоящие из одних и тех же фонем [КУЛОН]-[КЛОУН], [ГОРА]-[РОГА];

- различать слова, отличающиеся только одной фонемой [СЫН] – [СЫР], [ТОЧКА] – [БОЧКА].

С 60-х годов XX века и до сих пор использовали термин «звуковой анализ» и выделяли следующие его виды: естественный звуковой анализ и искусственный звуковой анализ. Естественный звуковой анализ обслуживает устную речь, с его помощью осуществляется смыслоразличительная функция. Искусственный звуковой анализ спонтанно не формируется, им дети овладевают в ходе целенаправленного обучения. Этот вид звукового анализа обслуживает письменную речь. Л. В. Бондарева уточняет, что фонематический слух – это способность слушающего различать фонемы, или смыслоразличительные звуки, данного языка, на которых основан звуковой анализ отдельных элементов речи (звуков, слогов, слов) и составление цепочек фонетических единиц, т.е. способность к анализу и синтезу речевых звуков [2].

Помимо смыслоразличительной функции у фонематического слуха есть функция грамматическая. Фонематический слух используется для различения форм слов посредством выделения и различения окончаний слов, приставок, общих суффиксов, предлогов в предложении. При усвоении грамматического строя родного языка дошкольник проходит путь от ориентировки на звуковую форму морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. Культура фонематического слуха занимает в этом процессе одно из ведущих мест [31, с. 210].

Фонематический слух выполняет и контролирующую функцию в речи. По мнению Л. В. Бондаревой, фонематический слух осуществляет слежение за непрерывным потоком слогов: все звуки должны произноситься нормировано, чтобы их смогли опознать слушающие. Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим

слухом как неправильное [2, с. 78]. Н.А. Гвоздев считает, что фонематический слух и фонетический слух (они совместно составляют речевой слух) осуществляют не только приём и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью [6, с. 15]. Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам.

По мнению Л.С. Волковой, фонематический слух - это способность ребёнка выделять и дифференцировать фонемы родного языка. Фонематический слух формируется с шестимесячного возраста и проверяется на уровне слова. Уже к году ребёнок должен понимать, где игрушка «мишка», а где игрушка «мышка».

Смысл слов, фраз и целых сообщений передается в устной речи с помощью комбинаций звуков. Правильное произношение звуков речи является важным условием точного понимания высказывания окружающими. Многое способны также «рассказать» тембр голоса, манера говорить и интонации [5, с. 203].

Е.Г. Данелян считает, что реакции на звуковые раздражения отмечаются уже у новорожденного. Они выражаются во вздрагивании всем телом, мигании, изменении дыхания и пульса. Несколько позднее, на второй неделе, звуковые раздражения начинают вызывать задержку общих движений ребенка, прекращение крика. Все эти реакции носят характер врожденных, т.е. безусловных, рефлексов [10, с. 70]. Однако развитие фонематического слуха, его совершенствование продолжается и у взрослых. Решающим фактором развития фонематического слуха ребенка является развитие его речи в целом в процессе общения с окружающими людьми.

Как пишет Н.И. Коновалова, следует отметить, что формирование фонематического слуха протекает в тесном взаимодействии с развитием артикуляции; причем наряду с общеизвестной зависимостью артикуляции от слуха отмечается и обратная зависимость: умение произнести тот или иной звук значительно облегчает ребенку его различение на слух. Закрепление правильного звукопроизношения во многом зависит от слухового контроля. Слуховой контроль над произношением сохраняет существенное значение и после того, как оно прочно усвоено и автоматизировано. Об этом можно судить по фактам постепенного расстройства произношения при потере или резком снижении слуха даже у взрослого человека. Наиболее отчетливо проявляется зависимость состояния произношения от слуха при врожденной или наступившей в раннем периоде жизни ребенка глухоте, которая влечет за собой немоту [15, с. 686].

Как пишет И. В. Семенова, в трудах Л.С. Выготского описано возникновение речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека. Такие процессы, как восприятие, память, мышление, произвольное внимание, формируются при участии речи и опосредованы ею. Как считал Л.С. Выготский, речь становится универсальным средством воздействия на мир [19, с. 135].

Итак, речевое развитие ребенка происходит в процессе познания им окружающего мира, за счет включения как можно большего количества анализаторов. Это в полной мере возможно только под руководством взрослого, а также в процессе совместной деятельности всех участников педагогического процесса. Ребенку нужно из окружающего мира извлечь фонемы и опознать их по постоянным различительным признакам. В процессе речевого развития у ребенка вырабатывается фонематический слух. Фонематический слух осуществляет операции различения узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

Также Г.Г. Голубева считает, что недостатки произношения фонем могут быть связаны с недоразвитием фонематического слуха. В то же время недостатки произношения фонем в тех случаях, кода они выражаются в замене или смешении в словах, могут сами затруднять формирование фонематического слуха [8, с. 118].

Таким образом, произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата – это фонетическая сторона речи. Также автор указывает, что способность различать и дифференцировать фонемы родного языка – это и есть фонематическая сторона речи. Обеспечение фонематической стороны речи происходит с помощью правильной работы речеслухового анализатора. На основе фонематического слуха формируется умение детей определять наличие или отсутствие звука в слове, определять позицию звука в слове, определять линейную последовательность звуков и их количество. То есть на основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие – важнейший процесс в дальнейшем речевом развитии детей. Развитие фонематического слуха имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма, положительно влияет на становление всей речевой системы дошкольника, а также закладывает основы успешного обучения в школе.

Фонематический слух развивается и реализуется на основе слухового восприятия. Сначала дети-инофоны слышат неречевые звуки, после этого начинают усваивать звуки родного языка. Далее дети начинают овладевать представлениями о фонемах русского (неродного)языка. Если у детей-инофонов есть проблемы с сенсорными процессами, то отмечается трудности операций анализа, синтеза, сравнения, то у него возникают проблемы и с фонематическим слухом. Для того чтобы правильно формировался и развивался фонематический слух детям-инофонам следует сначала развивать слуховую память, так как в операцию по дифференциации звуков речи включается сравнение услышанного звука с имеющимся в памяти образцом соответствующей фонемы и происходит его идентификация. Способность узнавать, идентифицировать фонемы зависит от уровня звукопроизношения, нарушения произносительной стороны речи. Если при развитии фонематического слуха данная способность нарушена, это ведет к негативным последствиям.

Исследования развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста позволяют нам сделать вывод о том, что отбор и создание оптимальных условий применения дидактических игр для развития данного вида слуха, что позволяет находить эффективные пути его развития. Данное заключение может учитываться в решении проблемы исследования развития фонематического слуха у детей-инофонов.

Специфика развития фонематического слуха детей-инофонов старшего дошкольного возраста. В современной геополитической ситуации в образовательных организациях возрастает число детей, оказывающихся в условиях языкового барьера. К таким категориям детей Ларкович М.Е. относит детей-инофонов.

Н. Н. Касенова пишет, что дети –инофоны – это дети, принадлежащие к иной языковой и культурной общности, чем большинство коренного населения страны, в которой они проживают и получают образование, слабо владеющие языком этой страны или вовсе не говорящие на этом языке [14, с. 8–9].

В.Н. Шихалевой дано определение «учащиеся-инофоны», которые представляют собой иноэтническую группу детей, владеющих иными фоновыми (языковыми) знаниями, для которых русский язык не является родным. К данной категории относятся дети из

семей международных мигрантов, которые без специальной подготовки не могут обучаться в школе на русском языке [24].

Е.Г. Данелян отмечает, что детей-инофонов в современной обществе можно разделить на три категории:

1. Дети, не говорящие по-русски вообще или говорящие с большим трудом.

2. Дети, которые владеют русским языком на разговорном уровне.

3. Дети, свободно владеющие русским языком. Третья группа детей встречается крайне редко [10, с.18].

Как отмечает Е.Г. Данелян, у русскоязычных детей младшего дошкольного возраста отмечаются в речи неправильное произношение, пропуски отдельных звуков, у некоторых наблюдается быстрая нечёткая речь со слабой артикуляцией звуков; имеет место поверхностное речевое дыхание с шумными частыми вдохами, без пауз. Данная характеристика речи имеет значение для проблематики нашего исследования, т.к. становление фонематического слуха зависит от состояния звукопроизношения, просодической стороны речи. Недостатки произношения на неродном языке характерны для детей-инофонов, но, кроме всего этого, им присущи и свои особенности, возникающие под влиянием родного языка. Наблюдения за речевыми действиями инофонов на русском языке убеждают нас в том, что не свойственные природе родных языков звуки дети не слышат и, естественно, не могут их воспроизвести [10, с. 17]

Детям-инофонам тяжелее воспринимать русский язык, они допускают ошибки, которые русскоговорящие дети не допускают. Связано это с тем, что русский язык второй для них, а значит, определенная языковая система в них уже заложена, поэтому они воспринимают русскую речь, накладывая ее на систему родного языка. Авторами А. В. Богдановой [2], И.Н. Воеводиной [4], Н. А. Гвоздевым [6], Е.Г. Данелян [10], выделяются следующие коммуникативные и языковые ошибки детей-инофонов, возникающие вследствие недоразвития фонематического слуха:

1. Определение рода имен существительных.

2. Распознавание и образование форм единственного-множественного числа.

3. Постановка ударения.

4. Выделение и распознавание морфем в слове.

5. Неразличение твёрдости-мягкости согласных и др. [2],[4],[6],[10].

Как отмечает А.Ю. Ильина, ребенок-инофон слышит множество вариантов звуков, которые сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать её по постоянным различительным признакам. Если ребёнок не научится этого делать, он не сможет отличить одно слово от другого.

Наиболее трудно детям–инофонам определить наличие гласного и выделить его из конца слова, так как гласный воспринимается ребенком не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного. Однако в процессе речевого развития у ребёнка вырабатывается фонематический слух [13, с. 95].

Как и русскоязычным детьми инофонами ударные гласные выделяются легче, чем безударные в начале слова; щелевые согласные выделяются легче из начала слова; взрывные согласные из конца слова; твердые согласные выделяются легче, чем мягкие; звук [р] как более длительный выделяется легче в начале слова.

По характеристике владения неродным языком, как отмечает С.Н. Викжанович, дети-инофоны последовательно приобретают следующие уровни речевого развития.

Предпороговый уровень речевого развития. Ребенок не понимает или понимает отдельные частотные фразы обращенной к нему речи, не владеет лексикой иностранного языка. В качестве коммуникации использует паралингвистические средства речи: мимику, жесты и интонацию. Способность выделять и распознавать звуки русского языка отсутствует. Этот уровень речевого развития соотносится с первым уровнем общего недоразвития речи (ОНР).

Пороговый уровень речевого развития. Понимание обращенной речи возможно только в пределах элементарных фраз в грамматической структуре - глагол в повелительном наклонении и существительное в винительном падеже. Грамматическое структурирование предложения грубо аграмматично, так как процесс словоизменения на пороговом уровне развития речи невозможен. Дети смешивают звуки русского языка, допускают многочисленные ошибки в произнесении звуков. Этот уровень речевого развития тоже, как и предыдущий соотносится с ОНР I уровня.

Пороговый продвинутый уровень развития речи. Ребенок пользуется всеми частями речи. Есть недостатки в выделении и различении русских звуков. Делает попытки изменять окончания слов, но допускает большое количество ошибок. Начинает формироваться связная речь. В предложениях наблюдается пропуск главных и второстепенных членов. Описанный уровень соответствует ОНР II уровня. Логопед, при подобной характеристике речи фиксирует в речевой карте ребенка ОНР III уровня [3].

А.М. Кулехова отмечает, что главная особенность, обуславливающая трудности при обучении русскому языку детей-мигрантов, состоит в явной интерференции. Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Интерференция проявляется как иноязычный акцент в речи человека, владеющего двумя языками. Явление интерференции возможно на любом языковом уровне: лексико-семантическом, фонетико-фонологическом, грамматическом, словообразовательном и даже, крайне редко, формально-графическом [16, с. 41].

Б.Б. Алиева описывает исследования У. Вайнрайха, который, в свою очередь, выделяет парадигматические и синтагматические факторы фонетической интерференции. Синтагмтические относятся к звукам, связанным в определенную последовательность, т. е. в речевую цепь. Парадигматические связаны с отношением между звуками в модели, т.е. звуками, которые могут появляться в данной точке речевой цепи.

У. Вайнрайх отмечает четыре фактора, становящихся причиной фонетической интерференции:

1) собственно фонетические;

2) экстрафонетические внутриязыковые;

3) эксралингвистические;

4) остаточные явления ошибочных случаев интерференции. К первому типу факторов относятся различия между контактирующими языками в контингенте фонем, в анализе их компонентов и в дистрибутивных моделях фонем этих языков. Ко вторым – случаи интерференции, при которых говорящий стремится избежать омофонии, приводящей к двусмысленности. К экспралингвистическим факторам У. Вайнрайх относит стремление говорящего не отличаться в речевом отношении от носителей данного языка как родного в общем социокультурном окружении. Наконец, к четвертому типу факторов автор относит

остаточные явления ошибочных случаев интерференции. На фонетическом уровне интерференция определяется фонетическим слухом [1].

Е.Г. Данелян выделяет еще один компонент, связанный с восприятием организации слова - акцентуационный, из-за наличия у него большой функциональной нагрузки в русском языке. Говорящий переносит произносительные навыки, полученные им в процессе овладения родным языком на изучаемый язык, нарушая фонетическую норму последнего, что и является причиной появления акцента. Именно взаимодействия фонетических систем контактирующих языков - причина возникновения произносительного акцента в речи говорящего [10, с. 77].

Фонетическая интерференция, вызывающая иностранный акцент, может иметь место как на уровне речепроизводства, так и на уровне восприятия. Это приводит к появлению двух типов акцента: явного (продуктивного) и скрытого (рецептивного). Отклонения от нормы произношения в речи говорящего, вызванные в звучащей речи фонетической интерференцией, порождают в восприятии носителя языка впечатление произносительного акцента. Нередко носитель языка характеризует акцент в терминах "иностранный", "местный", "диалектный", "профессиональный" или более бытовыми терминами "странный", "необычный". Само существование иностранного акцента зависит от способности носителей языка распознать его, что свидетельствует об относительной психолингвистической независимости интерференции и акцента. Интерференция локализована в говорящем, а акцент существует для слушающего.

А. М. Кулехова пишет, что фонетическая интерференция проявляется в своеобразном акценте, который с точки зрения произносительных норм русского языка является их нарушением. Нарушение норм произношения вызвано различиями в артикуляции родных и русских звуков речи. [16, с. 42]. При обучении детей-инофнов проявляются прежде всего явления межъязыковой фонетической интерференции. Дети–инофоны механически переносят на изучаемый язык привычные нормы произношения и ударения. Б.Б. Алиева пишет о том, «источником интерференции могут быть степень родства родного и изучаемого языков, степень сформированности навыков, актуализации родного языка» [1].

Таким образом, специфика развития фонематического слуха детей-инофонов заключается в том, что им, во-первых, свойственна фонетическая интерференция, проявляющаяся в искажении звукопроизношения и слоговой структуры слов. Во-вторых, дети-инофоны воспринимают русскую речь, накладывая ее на систему родного языка, и в результате этого не слышат определенные звуки в словах (которые отсутствуют в их родном языке), смешивают звуки, не различают морфемы в словах (в частности, окончания слов).

Детей-инофонов по характеристике владения неродным языком распределяют по следующим уровням речевого развития: предпороговый, пороговый и пороговый продвинутый уровень развития речи. Каждый уровень можно соотнести с общепринятой в отечественной логопедии группировкой детей по речевому развитию – с уровнями общего недоразвития речи.

Методический опыт в развитии фонематического слуха детей-инофонов старшего дошкольного возраста. На сегодняшний день существуют отдельные программы и пособия, в соответствии с которыми организуется обучение дошкольников-инофонов и которые направлены на коррекционно-педагогическую работу с ними. Однако авторы отмечают сложность проблемы. Как пишет Н.Ю. Глушко, по идее мето-

дика обучения неродному (второму) языку должна разрабатываться таким образом, чтобы приобретенной считалась цель – обучить дошкольников русской речи, научить их разговаривать, различать, понимать русскую речь. Однако это с полиэтническим составом воспитанников дается сложно [7, с. 58].

Современная коррекционная педагогика рекомендует строить работу с детьми-инофонами, опираясь на концепцию коррекционно-развивающего обучения, разработанную М.Ф. Фомичевой. В ней указано: «Система коррекционно-развивающего обучения - форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и в адаптации к школе. Эта форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов и групп коррекционно-развивающего обучения» [20, с.180].

Во многих работах Е.Г. Данелян представлены вопросы организации коррекционно-развивающего воспитания и обучения старших дошкольников-инофонов, программы по ознакомлению детей с окружающим миром и развитию речи, по ознакомлению с русской художественной литературой, с русской сказкой, по развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовке к обучению грамоте, по развитию элементарных математических представлений. Программы построены на основе преемственных связей между дошкольным и начальным звеньями системы непрерывного образования [10].

В работе по воспитанию звуковой культуры у детей-инофонов выделяет Даниелян Е.Г. следующие задачи:

1. Формирование правильного произношения звуков.

2. Выработка дикции.

3. Работа над правильным словопроизношением, словесным (фонетическим) ударением и орфоэпической стороной речи.

4. Формирование звуковой выразительности речи.

5. Воспитание культуры речевого общения.

6. Развитие речевого слуха и речевого дыхания [10,с. 103-104]

В исследованиях Л.В. Бондаревой, Л.С. Волковой, Е.Г. Данелян, А.А. Фокина представлены рекомендации по учету следующих принципов:

- единства диагностики и коррекции. Наблюдение за динамикой развития ребенка-инофона в условиях целенаправленной коррекционной работы имеет важное значение для определения путей, методов и конкретного содержания на различных этапах обучения и воспитания;

- комплексного подхода. Диагностическая часть программы включает медицинское, психологическое, педагогическое, логопедическое исследования ребенка-инофона, что позволяет прогнозировать его дальнейшее развитие в условиях адекватной педагогической коррекции;

- динамичного изучения. Характер совместной деятельности ребенка со взрослым при усвоении новых способов, действий позволяет определить зону ближайшего развития, а значит и обучаемость;

- качественного анализа результатов обследования. Применение критериально-ориентированных методик позволяет определить уровень интеллектуально-эмоционального развития детей-инофонов и отграничить данный вариант недоразвития от сходных состояний;

- учета закономерностей онтогенетического развития при организации коррекционно-педагогической работы. Важно выявить качественное своеобразие психического развития детей-инофонов, определить их уровень, чтобы выявить полноценную базу для коррекции и дальнейшего развития;

- единства коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка

По словам А.А. Фокина, в качестве основных условий развития можно назвать следующие:

а) максимальная реализация возрастных возможностей ребенка-инофона,

б) развитие индивидуальных особенностей ребенка-инофона,

в) создание благоприятного, эмоционального положительного фона, который определяется, прежде всего, продуктивным общением;

- единства возрастного и индивидуального в развитии ребенка-инофона. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития;

- деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели.

Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность ребенка-инофона является движущей силой развития, что ведущая деятельность в наибольшей степени способствует развитию ребенка-инофона

В работах А.В. Титовой, Д..Б. Эльконина рассматриваются принципы, на которых осуществляется методический опыт развития речи детей-инофонов:

- принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития»;

- принцип единства диагностики и коррекции;

- принцип генетический, учитывающий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей-инофонов;

- принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к фонетическому восприятию у ребенка-инофона;

- деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка;

- принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия [20], [25].

В работах Данелян Е.Г., Семеновой И.В. Филичева Т.Б., определяются основные направления сопровождения данной категории детей и коррекционно-педагогической работы с детьми-инофонами по развитию фонематических процессов.

- «Программа дошкольного курса развития речевого (фонематического) восприятия и подготовки к обучению грамоте (автор -Р.Д. Триггер, 2004 г.)

- «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» (авторы: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 1993 г.).

Как считает Е.Г Данелян, дети-инофоны до поступления в 1-й класс, то есть в старшем дошкольном возрасте, должны пройти подготовительный курс (1 год). Это благоприятный период для формирования артикуляционного уклада в направленных действиях самих детей [10].

Е. Г. Данилян отмечает, что чаще всего используются методы: наглядные; словесные; практические (дидактические, подвижные, хороводные, ролевые, строительные, музыкальные игры, а также игры – драматизации, настольные инсценировки и др.). Разнообразие методических приёмов может значительно облегчить работу логопеда. Это показ логопедом образца с объяснением; повторение детьми этого образца (хоровое и индивидуальное); указание учителя-логопеда, вопрос, подсказ, напоминание, исправление, замечание, реплика, вариативные упражнения, оценка детского ответа и др. [10, с. 170].

Последовательность изучения фонем обусловливает подготовку артикуляционного аппарата детей для усвоения последующих звуков. При разработке фонетических упражнений сохраняется порядок подачи изучаемого звука: в слоге, слове, словосочетании, предложении с предварительным ознакомлением детей со способом его произнесения; «часть в целом лучше воспринимается, чем в изолированном виде. И при обучении произношению это положение остаётся в силе - звуковая сторона речи лучше усваивается, если она вводится в неразложенном виде.

При формировании у детей-инофонов правильного произношения звуков учителю следует широко использовать разнообразные фонематические упражнения.

Как считает Е.Г. Данелян, структурной единицей этих упражнений становятся основные фонемы русского языка в сильной позиции, которые качественно расходятся со звуками родного языка и представляют для детей значительные трудности при усвоении.

Например, для детей, носителей грузинского языка, «это гласный ы; всегда твёрдые согласные [ш], [ж], [ц]; твёрдый глухой ф; согласный звонкий, палатальный й; сочетания согласных [с] , обозначаемые на письме буквами [я],[е], [ё], [ю]; палатализованные согласные:

а) переднеязычные однофокусные [л],[р],[н], [д[,[т],[з], [с];

б) губные [б], [п], [в], [ф], [м];

в) заднеязычные [к],[г],[х];

г) переднеязычные двухфокусные [щ], [ч] [10].

Как считает Е.Е. Деев, изучаемая фонема после знакомства, анализа и овладения способом её произнесения включается в словосочетания и предложения и усваивается в стихотворной, рифмованной форме, в игровых моментах, загадках, шутках, чистоговорках, скороговорках, а также песенках.

Пение можно использовать как коррекционное средство для развития чувства ритма, голоса, для формирования выразительной интонации (просодики) и правильной артикуляции при произнесении звуков речи: «Нельзя пропустить этап работы над пропеванием гласных, потому что именно тогда осуществляется работа над тембром и силой голоса - ребёнок начинает осваивать навыки управления интонацией и высотой своего голоса» [30, с. 31].

Чистое звукопроизношение особенно важно, так как правильно слышимый и произносимый звук — основа обучения грамоте, правильной письменной речи. Поэтому формирование звукопроизношения тесно связано с выработкой хорошей дикции. Для совершенствования дикции детей-инофонов логопеды широко используют чистоговорки и скороговорки.

Е.Г. Данелян отмечает, что чистоговорка - ритмический речевой материал, содержащий сложные сочетания звуков, слогов, слов, трудных для произношения. Полезны чистоговорки, построенные на дифференциации звуков. Цель использования скорого-

ворки - тренировка дикционного аппарата - определяет методику преподнесения её детям на занятиях. Важно научить детей слышать так высказывания, различать радостный тон, грустный, ласковый, насмешливый, злобный, спокойный, взволнованный и др. Дети должны понимать, что с помощью основного тона человек выражает своё отношение к тому, о чём он говорит [10].

Интересны исследования в этой области Т.Б Филичевой, О.С., Орловой, Т.В. Тумановой. Они пишут: «Несформированность психофизиологических предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне, взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, особенности структуры и механизмов фонетических нарушений определяют основные направления коррекционного воздействия: развитие речеслухового восприятия и фонематических функций, тонкой и артикуляторной моторики; коррекция нарушений звукопроизношения; развитие интонационной выразительности речи у дошкольников» [21, с.27]

А.В. Титова отмечает, что в работе с детьми-инофонами нужно использовать коллективную работу. Преимущество этой формы работы состоит в том, что она увеличивает объем речевой деятельности на уроке. Ответы хором помогают ученику преодолеть страх ответить неправильно. Разыгрывание предлагаемых ситуаций, которые побуждают учеников что-то сказать или спросить на русском языке, помогает создать у детей запас наиболее употребительных слов и фраз [20, с.181].

Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова отмечают, что при организации логопедической работы с детьми-инофонами рекомендует учитывать специфику содержания и методов, которые, по её мнению, определяет целый ряд особенностей.

1. Возрастные, характерологические особенности дошкольников-инофонов, их эмоциональная пассивность предусматривают проведение с ними подготовительных занятий с введением увлекательных для ребенка игровых ситуаций, направленных на создание положительного и заинтересованного отношения к занятиям, желания заниматься и поддерживать активный речевой и эмоциональный контакт с логопедом.

2. Познавательная активность детей-инофонов определяет необходимость использования на логопедических занятиях тех видов заданий, при осуществлении которых она достаточна высока. Это требует применения в процессе логопедической работы достаточно большого количества наглядного материала. Наряду с опорой на принцип постепенного перехода от простого к сложному целесообразно использовать возбуждающий познавательную активность, метод контрастности заданий (по П. Я. Гальперину).

3. Для детей-инофонов характерны повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, неспособность к волевому и психическому напряжению, отказ от деятельности в случае неудач при выполнении заданий. В связи с этим дошкольникам-инофонам рекомендуется предлагать доступные по сложности и объему задания, не требующие длительного умственного напряжения и протекающие в условиях частого переключения на практическую деятельность

4. Нарушение целенаправленности и произвольности действий у детей-инофонов связано с несформированностью регулирующей функции речи С целью усиления речевого контроля за точностью выполнения заданий у дошкольников- инофонов необходимо использовать речевое планирование деятельности, выполнение заданий под комментарий логопеда либо в сочетании с собственной речью ребенка, заключительный анализ итогов работы.

5. Для дошкольников-инофонов характерно нарушение смыслообразующей функции. При осуществлении ими сознательно регулируемой деятельности необходимо развивать смысловую иерархию действий, т. е. для достижения заданной цели им требуется активная ориентировка в задании. Трудности осознания детьми-инофонами предлагаемых заданий предусматривают расширение ориентировочной части:

- обязательное рассмотрение структуры материала и действия;
- выделение в материале ориентиров, а в действии
- последовательности его отдельных движений;
- неоднократное повторение задания;
- предъявление простых инструкций, предусматривающих выполнение одного действия;
- использование инструкции с несколькими требованиями, предусматривающее значительное расширение ориентировочной части, использование речевого проговаривания последовательности действий, поэтапную проверку правильности ее выполнения [54, с. 24-25].

Как пишет Воеводина И.Н., исполнительная часть задания предполагает у детей-инофонов: первоначальное замедление и развернутое выполнение действий;

- опору на показ и словесные инструкции;
- осознание ребенком правильности и ошибочности произведенного действия;
- использование стимулирующей, предупреждающей и направляющей помощи логопеда (изменение условий работы, организация внимания ребенка перед выполнением задания, наводящие вопросы, аналогии, дополнительный наглядный материал и т. д.), а также помощи по просьбе ребенка [21].

Учет специфики познавательной деятельности и эмоциональноволевой сферы дошкольников-инофонов, характер проявления на этой основе нарушений фонетической стороны речи вызывает необходимость расширения подготовительного этапа работы с включением направлений по формированию ряда сенсорных и психических функций, без которых невозможно добиться эффективности в логопедической работе.

Как отмечает И.Н. Воеводина, в связи с этим в процессе специально организованных игровых упражнений осуществляется коррекционное воздействие, направленное на развитие: слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти; слуходвигательного, слухо-зрительного, зрительно-двигательного взаимодействия; мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др. [4, с. 55].

В работе М.Е. Ларкович «Интерактивные методы формирования коммуникативной компетенции детей-инофонов» предлагается комплексное описание системы методов обучения русском языку детей-инофонов, разработанной на основе научно – методических трудов Е.И. Пассова, А.Н. Щукина, А.Л. Бердичесвского и других ученых для использования в методике межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Здесь содержится дидактический инструментарий в виде речевых упражнений, применяемый в рамках конкретного метода, а также алгоритмы работы, построенные на интерракции, т.е. на активном взаимодействии коммуникантов. Дидактический инструментарий разработан к отдельным темам дополнительной образовательной программы «Равные среди разных» (курсу интенсивного обучения русскому (неродному) языку детей – инофонов), направленной на формирование базовых навыков общения на русском языке и социокультурную адаптацию [18].

Программа построена таким образом, чтобы научить ребенка-инофона применять учебные знания в конкретных коммуникативных ситуациях, а также развивать навыки межличностного толерантного общения. Логико-содержательная основа курса предполагает изучение таких тем социокультурной направленности, как: «Давайте говорить по-русски», «Как завоевать друзей», «Мой город: «Грамотный» горожанин», «Семь чудес России», «Соцветие национальностей. Игры народов мира» и другие. Отличительной особенностью дополнительной образовательной программы является использование современных цифровых инструментов и коммуникативных сред, которые усиливают обучающий эффект, благотворно влияют на мотивационную сферу личности школьников, знакомят с иными способами ментального освоения материала [17].

По мнению М.Е. Ларкович, основу любого интерактивного метода составляет комплекс упражнений, соответствующий тематической направленности занятия (содержание общения). Любое упражнение направляется заданием, стержнем которого выступает языковая или речевая задача Технология выполнения лингвистических заданий предусматривают включение ребенка-инофона в процесс осознанного запоминания языковых конструкций, заучивания речевых структур и отдельных слов. Упражнения в межкультурном сравнении или в применении нового межкультурного знания зачастую содержат задания творческого характера: составление словосочетаний, предложений, кейс-иллюстраций, синквейнов и т.д. [17, с.36].

Приведем пример из данной работы. М.Е. Ларкович пишет следующее: рассмотрим фрагмент дидактического инструментария, используемого в рамках изучения темы «Мы равные и мы разные. Человеческие отношения: терпение-нетерпение» (на усвоение программного материала данной темы отводится 3 часа). Они включают в себя средства коррекционной работы: фонетическая зарядка. Отработка звука [р] во всех позициях осуществляется с использованием интерактивной доски. Учащимся предоставляется возможность дополнить перечень предлагаемых слов, словосочетаний, предложений. Словарная работа по определению лексических значений слов (Алжир, пир, проспект, мудрая, Ростов-на-Дону и т. д.) проводится по ходу выполнения задания. Семантизация слов осуществляется с опорой на дополнительный контекст, предлагаемый педагогом (например, в Алжире, как и Азербайджане есть море).

В начале слова: рад, рано, рынок, рост, рубль, руки, русский.

В середине слова: вчера, город, народ, вечером, огород.

В конце слова: ветер, Алжир, север, сыр, мир, пир.

В словосочетании: первый номер, добрый вечер, родная сестра, широкий проспект, больное горло, мудрая мать, хороший друг, трудная работа, город Ростов-на-Дону.

В предложении: вчера у меня была трудная работа. В Ростове-на-Дону я первый раз. Горы Старик мудр и добр. Мы гуляли по широкому проспекту.

Также М.Е. Ларкович предлагает ознакомиться с мини-кейсом. Кейс – иллюстрация (вариант мини-кейса). Работа с кейсом осуществляется в малых группах (2-3 человека) – обсуждение вопросов коллективное. Словарная работа с выделенным словом проводится педагогом после ознакомления учащихся с текстом (воспроизведение слова в изолированном виде – в контексте предложения – использование слова в новом контексте – подбор однокоренных слов). Толкование значения слова осуществляется посредством семантизации через перечисление (терпение – выдержка, умение ждать и т. д) [18].

М.Е. Ларкович отмечает, что рассмотренные упражнения, реализуемые посредством интерактивных методов и приемов, не только интенсифицируют образовательный про-

цесс, но и формируют у детей-инофонов представление о языке как отражении социокультурной реальности – национальной и общечеловеческой [17].

Таким образом, в методической литературе представлены различные подходы к развитию фонематического слуха детей-инофонов. Общим является указание на необходимость логопедического обследования данной категории детей и выбора коррекционной программы, соответствующей уровню их речевого развития.

Среди методических разработок, на наш взгляд, интересны работы И.Н. Воеводиной [4], Е.Г. Данелян [10], Е.Д. Дорошенко [11], М.Е. Ларкович [17,18], Титовой А.В. [20], А.В. Шайрутдиновой [23]. В них представлены занятия, видеофильмы, игры и упражнения на развитие фонематических представлений у детей-инофонов дошкольного возраста. Однако комплексного подхода к отбору и использованию средств развития у них фонематического слуха, учитывающих специфику родных языков, акцентологических характеристик произношения русских звуков, особенностей слухового восприятия и памяти, нами не обнаружено. Решению данной проблемы посвящена эмпирическая часть нашего исследования.

Таким образом, на основании теоретического исследования проблемы можно сделать следующие выводы: дети-инофоны представляют собой категорию детей, чьи родители мигрировали недавно. На начальных этапах ассимиляции иностранной семьи в русскоязычную популяцию владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. Развитие у них фонематического слуха имеет первостепенное значение для совершенствования устной речи и овладения письменной ее формами.

Фонематический слух - это тонкий систематизированный слух, который позволяет узнавать и различать фонемы родного языка. Фонематический слух выполняет смыслоразличительную функцию и развивается в процессе общения ребенка сначала с окружающими близкими, затем в процессе целенаправленного обучения. Он начинает формироваться с рождения: в конце первого года ребенок улавливает в речи главным образом интонацию и ритм, то на втором году жизни он начинает более точно опознавать звуки речи, звуковой состав слов. Развитие фонематического слуха происходит на основе слухового восприятия. Сначала ребенок слышит неречевые звуки, после этого начинает усваивать звуки родного языка. Позже ребенок начинает овладевать представлениями о фонемах языка.

Поскольку фонематический слух связана со звукопроизношением, отметим, что к 4 годам, ребенок должен хорошо усвоить технику произношения большинства звуков родного языка. Исключение составляют только [Р] – [Л]. Если этого не произошло, то можно говорить о фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – расстройстве речи, возникающем из-за неумения воспринимать и произносить фонемы (звуки). Важно, чтобы неправильное произношение не вошло в привычку, ребенок должен научиться контролировать четкость речи, внимательно прислушиваться к окружающим, себе. Способность узнавать, идентифицировать фонемы зависит от уровня звукопроизношения, нарушения произносительной стороны речи. С другой стороны, плохо развитый речевой слух может привести к нарушению звукопроизношения. Если ребенок не различает фонемы, то произнести правильно он их не сможет.

Проблемы с сенсорными процессами, недоразвитие операций анализа, синтеза, сравнения негативно сказываются на развитии фонематического слуха. Также в формировании и развитии фонематического слуха участвует слуховая память, т.к. в операцию по

распознаванию звуков речи включается сравнение услышанного звука с имеющимся в памяти образцом соответствующей фонемы для его идентификации. Если при развитии фонематического слуха данная способность нарушена, это ведет к негативным последствиям.

Дети-инофоны дошкольного возраста могут владеть фонетической и фонематической сторонами иностранной речи на разных уровнях: предпороговый, пороговый и пороговый продвинутый уровень развития речи. Каждый уровень соответствует общеприняты в отечественной логопедии определенным уровням общего недоразвития речи.

Речевое общение у детей-инофонов осуществляется по законам родного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения. В связи с этим, следует учитывать явление интерференции, сущность которого заключается в переносе особенностей родного языка в иностранный (русский) язык. Для проблематики нашего исследования нужно учесть элементы звукопроизношения некоторых звуков, фонетическая система которых отличается от фонетической системы русского языка.

С учетом анализа методического опыта в коррекционной работе с детьми нами определено, что с детьми-инофонами необходимо проводить следующее:

- длительную работу, максимально направленную на формирование у ребенка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала правильно произносимые, позже - уточненные и исправленные), систему дифференциальных (акустико-артикуляционных) признаков звуков;

- отработку и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчетливо, «смазано»;

- постановку отсутствующих и искаженно произносимых звуков и введение их в речь;

- закрепление уровня звукового анализа, который доступен ребенку, и постепенное подведение и устойчивому, автоматизированному навыку, т.е. обучение ребенка более сокращенным и обобщенным операциям, посредством которых производится звуковой анализ, формирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания.

Логопедическая работа по развитию фонематического слуха должна быть сосредоточена на развитии слухового восприятия, внимания, памяти; опознании и узнавании звуков в словах, формировании контроля собственной речи (ее произносительной стороны, слоговой структуры слова). В этой работе выделяются следующие этапы: узнавание неречевых звуков; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз; 3) формирование представления о звуке; узнавание звука в потоке отдельных звуков, в слогах, словах; 5) коррекция и развитие навыков элементарного звукового анализа.

Чтобы направить внимание и интерес ребенка-инофона старшего дошкольного возраста к звуковой стороне речи, научить его прислушиваться к звукам, выделять их из слова, необходимо вначале организовать его ориентировку в звуковом составе слова на правильно произнесенных и четко дифференцируемых звуках. На специально подобранном речевом материале достигается правильное произношение звука, различение и выделение этого звука из состава слова, умение определять его место в целостном звуковом комплексе слога или слова. Учитывается и специфика возраста детей, поэтому работа

включает элементы дидактической игры, развивающий ресурс которой не требует обоснования.

Список литературы

1. Алиева Б. Б. Фонетическая интерференция и ее причины [Электронный ресурс] // World science. М., 2018. № 7 (35). 200–350 с. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n /foneticheskaya-interferentsiya-i-ee-prichiny (дата обращения: 14.12.2022).
2. Бондарева Л. В. Фонематический слух как средство развития аудитивной компетенции [Электронный ресурс] //Известия вузов. Северо-Кавказский регион. М., 2006. № S12. 200–350 с. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n /foneticheskaya-interferentsiya-i-ee-prichiny (дата обращения: 14.12.2022).
3. Викжанович С. Н. Специфика речевого развития детей-инофонов [Электронный ресурс] // МНИЖ. 2016. М., 2016. № 4-3 (46). 189-190 с. – ISSN 2219-5467 – URL: https://cyberleninka.ru/article/n /foneticheskaya-interferentsiya-i-ee-prichiny (дата обращения: 20.12.2022).
4. Воеводина И. Н. Народные игры как средство включения детей-инофонов в образовательную деятельность. Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. М., 2022. 55-57 с.
5. Волкова Л. С. Логопедия. М.: Просвещение, 1989. 528 с.
6. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб - Детство-Пресс, 2007. 187 с.
7. Глушко Н. Ю., Байзигитова З. Г., Олару Э. Д. Усвоение русской речи детьми-инофонами в ДОУ / Альманах мировой науки. Москва, 2015. № 1-2 (1). 58-59 с.
8. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи. СПб Союз, 2000. 124 с.
9. Данелян Е. Г. Причины возникновения ошибок в русской речи детей-инофонов. Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции. / Под редакцией Т. В. Бабушкина, Е. Г. Милюгина. М., 2019., № 8. 169-171 с.
10. Данелян Е. Г. Работа по развитию словаря детей-инофонов в подготовительных группах // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. М., 2014. № 4. 100-106 с.
11. Дорошенко Е. Д. Особенности работы с детьми-инофонами. Социально-культурная, экономическая социализация и адаптация обучающихся мигрантов и коренной молодежи в России и зарубежных странах. Материалы Седьмой региональной научно-практической конференции с международным участием. М., 2018. №6. 210-214 с.
12. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М.: Сфера, 2010. — 64 с.
13. Ильина А. Ю. Дети-инофоны как актуальная проблема логопедии. Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности. сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. М., 2017. № 6. 94-96 с.
14. Касенова Н. Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.
15. Коновалова Н. И. Аспекты изучения речевой деятельности детей-инофонов. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. М., 2016. №5.

684-688 с.

16. Кулехова А. М. Формирование фонетических навыков при работе с детьми-инофонами. Гуманитарные и социальные науки. Москва, 2019. № 19. 39-42 с.

17. Ларкович М. Е. Интерактивные методы формирования коммуникативной компетенции детей-инофонов. Тюмень: Аксиома, 2014., 80 с.

18. Ларкович М. Е. Особенности дополнительных коррекционно-развивающих программ обучения русскому языку детей-инофонов. Филологическое образование в российско-европейском образовательном пространстве. Сборник статей Международной научной интернет-конференции, проходившей в рамках года науки и культуры Россия-ЕС. Москва, 2014. № 5. 203-205 с.

19. Семенова И. В. Логопедическое сопровождение детей-инофонов в условиях инклюзивной среды. Вестник научных конференций. М., 2022. № 2 (19). 135-138 с.

20. Титова А.В. Методы и приемы развития речи детей-инофонов. XIX Масловские чтения. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Науч. редактор Н.А. Шевченко. Мурманск, 2021. № 2 (19). 179-183 с.

21. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Актуальные проблемы дифференциальной диагностики речевых нарушений у детей-инофонов. Дефектология. М., 2017. № 2. 22-33 с.

22. Фокин А. А., Чотчаева М. Ю., Глушкова Н. Г., Кузнецова Т. Б., Луговая Е. А., Морозова А. В., Рябченко Н. Н., Санькова А. А., Трембикова А. А., Печенюк А. Н. Методика развития коммуникативных навыков детей-инофонов средствами онтолингвистики. Ставрополь, 2019. 166 с. ISBN 978-5-9596-1607-6.

23. Шайхутдинова А. В. Видеофильм в обучении русскому языку детей-инофонов. Русский язык в XXI веке: исследования молодых. Материалы VII международной научной студенческой конференции. 2020. 164 с.

24. Шихалева В. Н. Освоение детьми-инофонами русского языка в ДОУ [Электронный ресурс] // М., 2019. 209 с. URL: https://uchitelya.com/pedagogika/174605-osvoenie-detmi-inofonami-russkogo-yazyka-v-dou.html (дата обращения: 25.11.2022).

25. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2011. 383 с.

2.3. Особенности обучения английскому языку детей младшего школьного возраста с признаками дислексии

В современном обществе знание английского языка становится все более важным и необходимым. Однако, для детей младшего школьного возраста с признаками дислексии, изучение иностранного языка может представлять определенные трудности. Дислексия – это расстройство чтения и письма, которое приводит к сложностям в усвоении грамматики и правильного произношения слов. В связи с этим, обучение английскому языку таким детям требует особого подхода и методик, способных помочь им преодолеть трудности и достичь успехов в изучении языка.

Дислексия у детей младшего школьного возраста: причины и особенности. Дислексия является одним из самых распространенных неврологических расстройств, которое влияет на способность ребенка к обучению чтению, письму и правильной орфографии. Дети с дислексией испытывают трудности в освоении азбуки, формировании слов и предложений, прочтении и понимании текстов.

Распознать симптомы дислексии у школьников младшего возраста при чтении на английском языке может быть сложно, потому что они испытывают множество трудностей. Однако, необходимо отметить выраженные признаки дислексии:

- медленное развитие навыка чтения,
- трудности в соединении букв в словах,
- неспособность делить слова на слоги,
- пропуски и добавление лишних слов при чтении,
- трудности в распознавании знакомых слов,
- замена окончания слова на похожее.

В результате этих признаков, дети с дислексией могут ощущать себя не некомфортно среди сверстников, из-за того, что им трудно поспевать за ними [2].

Затруднения в чтении могут усиливаться по мере перехода детей в следующий класс, поскольку навык чтения становится все более важным для успешного обучения. Дети, которым трудно читать, часто избегают этой активности, потому что она вызывает у них трудности и напряжение. В результате они упускают возможность развивать свои навыки чтения и отстают от своих сверстников [5,6].

Таким образом, дислексия проявляется во всех языках, в которых есть звуковые и графические символы. Она приводит к нарушениям фонематического, морфологического и смыслового анализа, что затрудняет многие языковые процессы, такие как распознавание и синтез звуков, а также приводит к задержке речевого развития. Поэтому важно своевременно обнаружить признаки дислексии у детей на начальном этапе обучения.

Если дети не получают раннего диагноза и коррекции дислексии, она может стать еще более сложной для последующей стабилизации. В результате отставания в учебе, дети могут потерять веру в себя и в процесс обучения. Это может привести к проблемам, которые будут сопровождать их на всех последующих этапах изучения иностранного языка [1].

Однако у детей младшего школьного возраста с признаками дислексии есть свои особенности. Причинами развития дислексии у детей младшего школьного возраста могут быть генетические факторы, что означает передачу этого расстройства от одного из родителей или ближайших родственников. Также можно отметить нарушение работы головного мозга, вызванное травмой или другим заболеванием. Один из ключевых факторов – это задержка развития фонологического осознания, то есть способности различать и анализировать звуки в словах.

Теперь рассмотрим некоторые ключевые особенности обучения английскому языку у детей младшего школьного возраста с признаками дислексии.

Во-первых, такие дети могут испытывать трудности в понимании фонетических правил и выделении отдельных звуков в словах. Это может привести к ошибкам при произношении и написании слов на английском языке.

Во-вторых, у детей с признаками дислексии может быть затруднено запоминание буквенных сочетаний и правильное соотношение графем и фонем. Это значит, что они могут находиться в состоянии путаницы или неопределенности при чтении или написании сложных слов.

Кроме того, такие дети часто имеют проблемы с организацией информации и последовательностью. Им сложно выполнять задачи, требующие логического мышления и структурированной речи на английском языке.

Однако, несмотря на эти особенности, существует ряд методов и стратегий, которые могут помочь детям с признаками дислексии успешно обучаться английскому языку.

Важно создать поддерживающую и стимулирующую обстановку во время занятий, а также использовать разнообразные интерактивные игры и упражнения для развития фонологического осознания.

Также необходим индивидуальный подход к каждому ребенку с дислексией. Разделение материала на более мелкие части и использование визуальных подсказок может помочь им лучше понять правила английского языка. Кроме того, полезным может оказаться применение техник мультисенсорного обучения, которые используют не только слуховое восприятие слов и фраз, но также и жесты или двигательные активности.

В заключение можно отметить, что дети младшего школьного возраста с признаками дислексии нуждаются в особых условиях для успешного обучения английскому языку. Использование специальных методик и стратегий поможет им преодолеть трудности и достичь успеха в овладении этим языком. Родители и педагоги должны работать с ними, чтобы создать благоприятную обучающую среду и помочь им раскрыть свой потенциал.

Методы и подходы к обучению английскому языку детей с дислексией. Методы и подходы к обучению английскому языку детей с признаками дислексии играют важную роль в успешной адаптации таких детей к учебному процессу. Один из ключевых подходов, применяемых при обучении детей с признаками дислексии – это мультисенсорное обучение. Этот метод основан на использовании различных чувств – зрения, слуха и двигательной активности для усвоения информации. Например, преподаватель может использовать картинки или рисунки для запоминания нового слова или фразы. Также можно использовать жесты или двигательные упражнения для закрепления материала.

Мультисенсорные методы позволяют воспринимать информацию сразу несколькими органами чувств. Например, чтобы запомнить слово, ученик может повторять его вслух, рисовать его значение и изображать телесно. Этот подход особенно полезен для людей с дислексией, так как он позволяет компенсировать сложности в визуальном восприятии слов. Возможность получать информацию из разных каналов и обрабатывать ее разными способами помогает им успешно усваивать материал.

Для людей с дислексией в использовании мультисенсорных методов обучения есть две важные особенности, которые необходимо учесть.

Во-первых, информацию следует передавать структурированно и объяснять языковые системы, не ожидая, что учащиеся смогут их понять самостоятельно. Понимание логики правил как в родном, так и в новом языке представляет сложность для людей с дислексией, поэтому важно ясно и четко объяснять эти правила.

Во-вторых, необходимо акцентировать внимание на повторении упражнений. В классическом подходе к обучению языкам такой метод часто был менее примирителен из-за его недостаточной разнообразности. Однако для людей с дислексией, именно многократное повторение помогает усвоить определенные аспекты языка таким образом, чтобы быть способными использовать их в будущем.

У учеников с дислексией чаще всего возникают трудности с похожими буквами и – они могу путать, скажем, d и p, u и n. Чтобы облегчить процесс, изучать такие буквы лучше на разных занятиях. Но не только похожие буквы вызывают сложности: сама система знаков и звуков может даваться с трудом. Приведем в пример несколько мультисенсорных техник.

1. Выводить буквы на песке или самим песком.

Выводить буквы в воздухе носом или другими частями тела.
Лепить буквы из пластилина разных цветов.
Рисовать объекты, которые похожи на начертание буквы — например, злого кота с выгнутой спиной для буквы С.
Использовать для составления слов физические карточки с буквами. Можно сделать их из разной по цвету или наощупь бумаги.

Пример данных действий представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 - Пример мультисерсорных техник [8]

Как и всегда, важно подавать информацию дозировано – максимум 6-8 новых слов за занятие – и структурировано. Повторять выученные слова стоит регулярно и довольно часто, лучше, чтобы занятий на повторение было не меньше 4-5. Также здесь работает правило непохожести: в рамках одного занятия не стоит изучать близкие по звучанию слова.

Если, как в английском, звучание слова и его написание не совпадают, попробуйте сначала связать звучание слова с его смыслом. Когда ученик станет более-менее уверенно использовать это слово в устной речи, давайте дополнительную информацию: как слово пишется, какие формы может иметь, в каких дополнительных значениях используется. И, конечно, включайте мультисенсорные практики в обучение. Вот что можно делать:
Добавлять изображения к словарям.
Произносить слово, пока ученики его пишут.
Просить учеников нарисовать значение слова.
Просить учеников слепить значение слова из пластелина.
Просить учеников изобразить значение слова телесно

Людям с дислексией сложно даются абстрактные грамматические понятия, например, подлежащее или сказуемое, поэтому особенно важно понятно описывать их значение и браться за новое только тогда, когда предыдущая тема хорошо усвоена. Как и всегда, правила и структуры лучше разъяснять, а не ожидать, что ученики считают логику самостоятельно. И еще одна общая рекомендация: стоит избегать упражнений, в которых нужно выбрать правильное написание слова или фразы из нескольких ошибочных. Высок риск, что ученики запомнят неверные варианты и в дальнейшем будут использовать и их.
А вот несколько мультисенсорных практик, которые включить в обучение стоит:
Вместо простого подчеркивания членов предложения, необходимо это выполнять цветными мелками, карандашами или ручками. Можно зафиксировать за подлежащим, например, красный, а за сказуемым – желтый цвет, и важно придерживаться их всегда.

Важно включать в работу упражнения с физическими карточками, которые нужно разложить в правильном порядке – можно составлять из них слова и предложения.
Можно предложить ученикам написать слово на песке или в воздухе так, чтобы в работу включались непривычные для письма мышцы или части тела [3, 4, 8].

Еще один эффективный метод – это структурированный подход к обучению. Этот метод предполагает разделение материала на небольшие, последовательные шаги, которые ученик может освоить постепенно. Например, преподаватель может начать с простых слов или фраз и постепенно усложнять задания. Такой подход помогает детям с признаками дислексии лучше ориентироваться в материале и улучшает их способность усваивать новую информацию.

Основные компоненты структурированного обучения

- структурированное пространство;
- визуальное расписание;
- компоненты процесса обучения.

Структурированное пространство состоит из ряда частей:

1. Местоположение. Структурированное пространство необходимо во всех помещениях, в которых аутичный ученик проводит время, включая классы, игровые площадки, мастерские, спальни, коридоры, раздевалки/комнаты хранения.

2. Дизайн. Четкие визуальные и материальные границы: мебель в классе (книжные шкафы, панели, полки, столы, коврики, разделяющие перегородки) должна быть расставлена таким образом, чтобы обозначить наличие нескольких зон с разным назначением. Для визуального обозначения границ можно использовать разные по цвету напольные покрытия или цветную клейкую ленту для пола. В больших и открытых пространствах ребенку, имеющему проблемы в обучении, трудно ориентироваться, т.к. ему трудно понять:

- что происходит в каждой конкретной зоне;
- где каждая из зон начинается и заканчивается;
- как проще всего попасть в нужную зону.

3. Минимизация визуальных и аудиальных отвлекающих факторов. Визуальные отвлекающие факторы можно минимизировать следующим образом:

- покрасить все помещение (стены, потолки, доски и т.д.) приглушенным цветом (например, кремовым);
- минимизировать визуальный «шум» в виде развешенных на стенах работ учащихся, сезонных украшений, и разложенных учебных материалов;
- использовать покрывала/занавески, чтобы накрыть или отгородить полки с ненужными в данный момент материалами и другие отвлекающие объекты (компьютер, копировальная машина, телевизор/видеопроектор и т.д.);
- хранение оборудования и материалов в другой зоне. Пример: В игровой зоне ограничьте число игрушек, которые могут использовать дети, а затем еженедельно обновляйте состав: выкладывайте «новые» и убирайте «старые»;
- используйте естественное освещение, сокращая время работы отвлекающих флуоресцентных ламп. Используйте шторы и жалюзи, если солнечный свет слишком ярок, создавая при этом теплую и спокойную среду;
- использование отсеков для индивидуальной работы учащихся, помещенных в угловой части класса или отгороженных от столов для групповой работы также сократит визуальные отвлекающие факторы;

- тщательный выбор мест для ребенка в классе. Если расставить мебель так, чтобы обозначить четкие границы разных по назначению зон, это снизит для ребенка возможность хаотично передвигаться по помещению. Визуальные границы можно затем провести и внутри конкретных зон.

Визуализированное расписание занятий - это один из важнейших составных компонентов структурированной среды обучения, который сообщает учащемуся, какие занятия будут проводиться и в какой последовательности.

Компоненты процесса обучения включают в себя систему презентации задания визуальную структуру.

Системой презентации задания называется системная и организованная подача заданий / материалов с целью обучения ребенка самостоятельной работе без помощи взрослого. Важно отметить, что системы презентации могут использоваться для заданий любого типа и любых видов деятельности (работе над академическими навыками, повседневными практическими навыками, досуговых занятиях и развлечениях).

Визуальные опорные сигналы (визуальная структура) должны быть включены в задание/вид деятельности учащегося, что поможет ему не ждать вербальной или физической подсказки от учителя для понимания того, что именно он должен сделать. Ученик может использовать хорошо развитый навык визуального распознавания для того, чтобы понять задание/содержание деятельности без помощи учителя. Таким образом, визуальные опоры создают лучшие возможности для успешной самостоятельной работы ребенка [10, 11, 12, 13, 14, 15].

Также важным аспектом обучения является индивидуальный подход к каждому ребенку. Дети с признаками дислексии могут иметь различные трудности и потребности, поэтому важно адаптировать методы обучения для каждого конкретного случая. Преподаватели должны быть готовы к использованию разных стратегий и методик в зависимости от потребностей каждого ребенка.

Еще один полезный метод – это использование игровых элементов при обучении. Игры могут быть не только интересными и занимательными для детей, но также помогают им активизироваться и легче запоминать новый материал. Например, можно создать игру-ассоциацию, где ребенку нужно будет соединить картинки с английскими словами. Такой подход помогает детям с признаками дислексии развивать связь между зрительными образами и ассоциативной памятью.

Также стоит отметить важность постоянной практики и повторения материала. Дети с признаками дислексии могут иметь трудности с запоминанием новой информации, поэтому регулярное повторение уже изученного материала помогает закрепить его в памяти. Постепенное увеличение объема материала и его сложности также способствует развитию навыков чтения и письма у этих детей.

В заключение можно сказать, что методы и подходы к обучению английскому языку детей младшего школьного возраста с признаками дислексии должны быть индивидуальными и базироваться на конкретных потребностях каждого ребенка. Мультисенсорное обучение, структурированный подход, использование игровых элементов, постоянная практика и повторение – все эти методы могут быть эффективными инструментами в помощи детям с признаками дислексии преодолевать трудности и успешно осваивать английский язык.

Использование визуальных и аудиальных методов обучения для детей с дислексией. Для детей младшего школьного возраста, страдающих дислексией, выбор

подходящих методов обучения английскому языку играет важную роль в их успехе. Одним из эффективных способов помочь им освоить новый язык является использование визуальных и аудиальных методов обучения.

Визуальные методы обучения включают использование картинок, изображений и других графических материалов для представления новой информации. Для детей с дислексией, которые часто испытывают трудности с чтением и пониманием текста, это может быть особенно полезным. Визуальные методы помогают им лучше усваивать материал и запоминать новые слова на основе связанных картинок или символов.

Один из примеров такого подхода - использование карточек со словами или фразами на одной стороне и соответствующими картинками на другой стороне. Это позволяет ребенку легко связывать зрительный образ с концепцией или словом на английском языке. Также можно использовать цветные магнитные буквы или буквы на магнитной доске для обучения правильному написанию слов.

Аудиальные методы обучения включают использование звуков, речи и аудиозаписей для представления информации. Использование аудио-материалов, таких как записанные разговоры на английском языке или песенки с текстами, помогает детям с дислексией развивать слуховое восприятие и улучшать свою произносительную практику. Они могут слушать эти материалы несколько раз, до тех пор, пока не запомнят новые слова или фразы.

Важным элементом при использовании аудиальных методов обучения является создание структурированного окружения с четким произношением и повторением материала. Ребенку будет полезно иметь доступ к записям голоса учителя или носителей языка, чтобы он мог повторять за ними и имитировать правильное произношение.

Кроме того, важно отдельно работать над словарным запасом детей с признаками дислексии. Они часто испытывают затруднения со запоминанием слов и их правильным использованием. Поэтому можно использовать различные игры, включающие ассоциации, описания или даже рифмы для запоминания новых слов.

Некоторые исследования показывают, что комбинирование визуальных и аудиальных методов обучения может быть наиболее эффективным для детей с дислексией. Использование картинок или символов в сочетании с аудио-материалами помогает им лучше понимать информацию и укреплять связь между зрительной стимуляцией и слушательской практикой.

В конечном счете, каждый ребенок уникален, поэтому необходимо индивидуальный подход к выбору методов обучения. Наблюдение за прогрессом каждого ребенка поможет определить наиболее эффективные стратегии для его успеха при изучении английского языка.

Роль родителей и педагогов в успешном обучении детей с дислексией английскому языку. Роль родителей и педагогов в успешном обучении детей с дислексией английскому языку. Обучение английскому языку для детей младшего школьного возраста с признаками дислексии может быть непростой задачей. Однако, благодаря правильной организации процесса обучения и активной поддержке со стороны родителей и педагогов, эти дети могут достичь успеха.

Родители играют важную роль в обучении своих детей с дислексией английскому языку. Они должны быть готовы к тому, что этот процесс может занять больше времени и усилий, чем у других детей. Регулярное общение с учителями поможет им лучше пони-

мать особенности обучения своего ребенка и получить необходимые рекомендации по работе с ним.

Один из способов поддержки со стороны родителей – создание комфортной обстановки для изучения английского языка. Это может включать в себя выделение специального места для занятий, наличие необходимых материалов (учебников, рабочих тетрадей и др.) и создание регулярного расписания занятий. Также важно поощрять и поддерживать ребенка в его усилиях, демонстрировать понимание и терпение.

Особое внимание следует обратить на методики обучения. Родители должны быть готовы к тому, что стандартные школьные методики могут не всегда быть эффективными для детей с дислексией. Поэтому может потребоваться поиск альтернативных подходов или индивидуальных программ обучения. Консультация со специалистами – педагогами-дефектологами или логопедами может помочь выбрать наиболее подходящие методы работы.

Родители могут также активно принимать участие в процессе обучения своего ребенка. Например, они могут проводить с ним различные игры и упражнения на английском языке, читать ему книги на английском языке или слушать аудиокниги вместе. Важно помнить о том, что каждый ребенок имеет свой уникальный стиль обучения, поэтому родителям следует быть гибкими и находить подходы, которые работают лучше всего для их ребенка.

Педагоги также играют важную роль в успешном обучении детей с дислексией английскому языку. Они должны быть хорошо осведомлены о специфике дислексии и знать методы работы с этими детьми. Важно создавать индивидуальные программы обучения, учитывающие потребности каждого ребенка.

Один из ключевых аспектов работы педагога – поддержка и мотивация учеников. Для этого может использоваться система поощрений и стимулирования прогресса в изучении английского языка. Также можно применять различные интерактивные методики обучения, которые помогут повысить мотивацию детей и сохранить интерес к изучению языка.

Педагогам следует также активно сотрудничать с родителями, сообщая им о прогрессе учеников или возникающих трудностях. Регулярное общение с родителями позволяет более эффективно координировать усилия и найти наилучшие решения для каждого ребенка.

Таким образом, успешное обучение английскому языку детей младшего школьного возраста с признаками дислексии требует активной поддержки и участия со стороны родителей и педагогов. Родители должны создавать комфортную обстановку для изучения языка, быть готовыми к использованию альтернативных методик и активно принимать участие в процессе обучения своего ребенка. Педагоги же должны разрабатывать индивидуальные программы, поддерживать мотивацию учеников и сотрудничать с родителями. Только так можно достичь успеха в обучении этих детей английскому языку.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 36–38.

2. Гнатюк, Д.В. Проблема обучения чтению на английском языке при дислексии // Молодежь. Наука. Общество – 2020 : Всероссийская студенческая научно-практическая

междисциплинарная конференция (Тольятти, 25 декабря 2020 – 29 января 2021 года) : сборник студенческих работ. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2021. С. 438–440.

3. Использование мультисенсорного подхода в обучении учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – URL: https://engime.org/referat-ispolezovanie-muletisensornogo-podhoda-vobuchenii-uch.html (дата обращения: 19.11.2023).

4. Использование мультисенсорных технологий в обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – URL: https://odincovahopefulness.educrimea.ru/articles/post/1241249 (дата обращения: 23.04.20). 3

5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие. – М.: УРАО, 2008. – 175 с.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 2007. 304 с.

7. Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Дальневост. федерал. ун-т, Школа педагогики; [авт.-сост. Т.И. Скрипникова]. – Владивосток, 2017. – С. 30. –URL: https://infourok.ru/multisensornie-tehnologiiv-prepodavanii-inostrannogo-yazika-3836967.html (дата обращения: 23.04.20).

8. Нельзина Е. Н., Волошина А. И. Приемы мультисенсорного обучения лексической стороне англоязычной речи в начальной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. №16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-multisensornogo-obucheniya-leksicheskoy-storone-angloyazychnoy-rechi-v-nachalnoy-shkole (дата обращения: 19.11.2023).

9. Общение и формирование личности школьника / под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского. – М.: Знание, 2010. – 152 с.

10. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 1998. Chapel Hill, NC.

11. Division TEACCH. Visually Structured Tasks: Independent Activities for Students with Autism and Other Visual Learners, March 1996. Chapel Hill, NC.

12. Harris, Sandra L. and Jans S. Handleman. Preschool Programs for Children with Autism. Austin, Pro-Ed, 1994.

13. Johnson, Kathleen. “Autism 101” Training. CESA 6, Oshkosh, WI. March 16-17, 2000.

14. “Structured Teaching”, 15 August, 1998. Division TEACHH, Chapel hill, NC http://www.unc.edu/depts/teacch/

15. Trehin, Paul. “Some Basic Information about TEACCH”, Autisme France. 23 March 2000. http://www.unc.edu/depts/teacch/

2.4. Современные подходы к обучению чтения на английском языке детей младшего школьного возраста

В современном мире знание английского языка становится не просто желательным навыком, но и необходимостью. Даже в государственных школах дети начинают осваивать иностранные языки уже со второго класса. Более того, способности к быстрому чтению и правильному произношению иностранных слов и фраз развиваются у детей легко и быстро, особенно у тех, которые начинают изучение иностранного языка в самом раннем возрасте. На начальном этапе общего образования ученики сталкиваются с трудностями, связанными с получением навыка чтения. Эти трудности возникают из-за особенностей психологического и физиологического развития учащихся. Чтобы избежать

проблем в дальнейшем понимании письменных текстов, а также восприятии устной речи и общении на иностранном языке, необходимо активно искать эффективные методы обучения чтению. Эта тема крайне актуальна и требует постоянного внимания.

Однако, на современном этапе, к сожалению, во многих школах не предоставляет возможности и времени учителям английского языка на начальном, среднем и старшем уровне обучения полностью сосредоточиться на формировании навыков фонетического чтения. Основные учебные программы сфокусированы на подготовке к ГИА и ЕГЭ, так что за учебный год ученикам приходится пройти большое количество лексико-грамматических тем, и навыкам чтения фонетических звуков обычно не уделяется должного внимания. Тем не менее, с введением устной части ЕГЭ по английскому языку выпускникам предстоит продемонстрировать свою способность к говорению и чтению, в рамках выполнения первого задания монологической части экзамена ЕГЭ. Эти навыки включают в себя умение показать фонетические навыки обучающихся. Этим подразумевается не только правильное и грамотное произношение слов и оформление речи с правильной интонацией, но и владение базовыми правилами чтения.

Однако процесс обучения детей чтению на английском имеет свои особенности и сложности. Часто родители или учителя сталкиваются с вопросами: как правильно начать этот процесс? Какие методики и подходы будут наиболее эффективными для детей младшего школьного возраста?

В данной работе мы попробуем ответить на эти вопросы, рассмотрев современные подходы к обучению чтению на английском языке. Мы изучим методики, которые используются специалистами по всему миру, перечислим ключевые стратегии и техники для успешного развития навыка чтения у детей начальной школы, а также определим основные принципы работы с текстом на английском языке.

Необходимо отметить, что в Примерной программе по иностранному языку определены следующие требования к чтению: дети должны читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале; соблюдать правильное ударение в словах, фразах, интонацию в целом; читать про себя и понимать тексты, содержащие только изученный материал, а также несложные тексты, содержащие отдельные новые слова, и находить в тексте необходимую информацию [7].

Обучение чтению на английском языке в младшем школьном возрасте играет решающую роль в формировании лингвистических навыков. Чтение не только расширяет словарный запас, но и поощряет критическое мышление учеников. Современные подходы к обучению показывают, что дети, начинающие изучать чтение на английском языке с младшего возраста, быстрее прогрессируют в понимании грамматики и структуры языка. Это также помогает им легче преодолевать языковые барьеры в будущем. Всё это делает обучение чтению на английскую важную часть современного образовательного процесса.

В российской методической литературе [7,8,11] принято выделять два основных классификационных критерия:

1) исходная языковая единица, положенная в основу обучения (буква, звук, целое слово, предложение, текст);

2) вид ведущей деятельности учащихся (анализ, синтез).

В соответствии с классификацией по исходной языковой единице выделяются буквенные, звуковые, слоговые методы и метод целых слов. Согласно классификации по виду ведущей деятельности учащихся различаются аналитические, синтетические и аналитико-синтетические методы.

В зарубежной методической литературе [3,8] методы обычно характеризуются только по критерию единицы обучения и среди них можно выделить следующие:

The Alphabetic Method – алфавитный метод;

The Phonic method – звуковой метод;

The Look & Say Method – метод целых слов;

The Sentence Method – метод целых предложений;

The Whole Language Method – метод рассказа, созданный в рамках подхода «Язык как целое».

Рассмотрим традиционные методы обучения чтению на английском языке и их ограничения. Существует несколько традиционных методов обучения чтению на английском языке для детей младшего школьного возраста, таких как фонетический метод, метод «целого слова» и комбинированный подход.

Более обобщенная классификация по исходной языковой единице обучения была предложена Е. А. Ленской, и предполагала разделение методов на три группы: фонетические, глобальные и смешанные [6]. Однако Ю.А. Комарова частично видоизменила и дополнила данную классификацию. Таким образом, она выделила три общие группы методов:

Acoustic Methods – акустические методы. Эти методы за единицу обучения принимают буквы и звуки.

Global Methods – глобальные методы. К ним традиционно относят методы, принимающие за единицу обучения целые слова, предложения, тексты.

Eclectic Methods – смешанные методы. Группа смешанных методов представлена сочетанием звуковых и глобальных методов в различном соотношении.

Примечательно отметить, что вышеперечисленные методы в большинстве своем были разработаны для обучения носителей языка чтению на родном языке.

Однако следует подчеркнуть, что довольно часто они используются и при обучении чтению иностранных учащихся.

В середине 1960-х гг. в советской методической науке Г. В. Роговой [15, с. 11] были выделены три метода обучения чтению на иностранном языке, применявшихся в практике школьного обучения:

Метод целых слов (учебник Старкова А. П., Диксона Р. Р., М., 1969);

Звуковой метод (учебник Цветковой З. М., Шпигель Ц. Г.М., 1967);

Метод целых предложений (учебник Фоломкиной С. К., М., 1968).

В ходе дальнейшего развития методики и проведения экспериментальных исследований были разработаны другие методы или модификации уже известных методов обучения технике чтения. Предполагалось, что такие методы должны были максимально снизить трудности, возникающие в процессе обучения, и позволить активизировать способы деятельности, уже сформированные у учащихся при обучении чтению на родном языке.

Метод целых слов в трактовке советских ученых развивался Н. Н. Шкляевой, И. Н. Верещагиной, Е. А. Ленской, М. З. Биболетовой, Е. И. Онищенко и др. Обучение технике чтения на основе данного метода предполагает два пути усвоения.

Первый путь усвоения предполагает в самом начале предъявление учащимся образа целого слова с графическим выделением в нем изучаемой буквы или буквосочетания, затем прочтение слова, его анализ и определение правила чтения либо предъявление пра-

вила-инструкции постоянным персонажем учебника Mr. Rule до знакомства со словами, а уже после этого, чтение однотипных слов по аналогии с опорой на ключевое слово.

Для закрепления правил чтения М. З. Биболетова, А. П. Старков и некоторые другие авторы предлагают использовать цветовую сигнализацию, когда каждый цвет соответствует определенной орфограмме. Например, красным цветом обозначается гласная в открытом слоге, синим – согласная и т. д. В результате таких действий осуществляется путь от синтеза к анализу и от анализа к синтезу. Такой подход позволяет формировать у учащихся не только отдельные навыки техники чтения, но и понимание смысла читаемого на уровне изолированного слова, что в свое время недооценивалось [5].

Согласно второму пути усвоения учащихся учат читать отдельные слова, подобранные по правилу чтения, представленному выделенной буквой, звуком и ключевым словом. Ключевое слово представляет собой графический образ слова и картинку. Ключевые слова озвучивает сам ребенок, затем следует чтение за диктором и последующее самостоятельное чтение учащегося. Обучение чтению слов, не поддающихся правилам, осуществляется на основе слов с аналогичным звуком, читаемых по правилам, и включается в ряд этих слов, например: duck, fun, run, son и т. д. [12]. Следует отметить, что буквы алфавита дети изучают во время освоения устного вводного курса, на так называемом алфавитном (термин Э. Г. Тэн [14, с. 11]) этапе обучения чтению. Далее дети приступают к чтению словосочетаний и предложений. Специальной работы над правильностью интонационного оформления не ведется, так как предполагается, что дети освоят интонационное оформление путем подражания образцовому чтению диктора или учителя.

Звуковой метод представлен работами З. Н. Никитенко, Е. И. Негневицкой, К. Э. Безукладникова [10], Л. И. Шолпо [6], М. Д. Астафьевой [1], М. Н. Кравченко [5] и так же, как и предыдущий метод, может быть осуществлен двумя путями.

Первый путь усвоения предполагает, что на начальном этапе обучения дети овладевают звуковой формой слов и транскрипцией как зрительной опорой для усвоения алфавита и правил чтения. На каждом уроке детям предлагается прочитать знаки транскрипции, слова, записанные в транскрипции, и т. п. В течение II и III четвертей вводятся буквы алфавита и правила их чтения, на следующей стадии изучаются правила чтения гласных и согласных. Детей обучают технике чтения вслух и про себя, вводится разметка текста: знаки повышающего и понижающего тона, ударения в слове и фразе, знаки обозначения пауз [1].

Второй путь усвоения представляет фонемно-графемный метод чтения целыми словами, называемый так М. Н. Кравченко из-за особой последовательности овладения техникой чтения. На первом этапе учащиеся усваивают в устной форме ряд английских слов в определенной речевой структуре. Одно из этих слов является «ключевым». После того как дети хорошо усвоили слово, учитель выделяет в этом слове первый звук и вводит соответствующую букву (графему). Целое слово для прочтения предъявляется учащимся только после того, как они хорошо усвоили все графемы его составляющие [5].

Метод обучения чтению целыми предложениями развивали А.Д. Климентенко, Г.М. Уайзер. В основу был положен метод профессора Декроли – метод чтения короткими предложениями, однако из предложений выделялись отдельные слова, а алфавит и правила чтения дети изучали, когда они могли уже читать короткие содержательные тексты. Выполнение многих действий было построено на интуиции и антиципации некоторых трудных для чтения слов, что, по мнению авторов метода, приближало умение детей в чтении к умению зрелого чтеца [4].

Однако, решение данной задачи упирается в существенные различия в графико-фонетической системе английского и русского языков.

Одним из популярных методов обучения чтению становится появившийся не так давно в отечественной системе образования метод «Phonics». Термин «phonics» появился в отечественной методической литературе не так давно. Еще в 90-е годы прошлого века в российских вузах в методике обучения детей чтению на английском языке основной упор делался на изучении букв в том произношении, как они представлены в алфавите, и на ознакомлении с транскрипцией. Зачастую знакомство сопровождалось картинками, связанными с буквами фонетически, но не имеющими ничего общего с названием букв в алфавите (рисунок 1). Изучение правил откладывалось на будущее, а в головах учеников оставалась неразбериха.

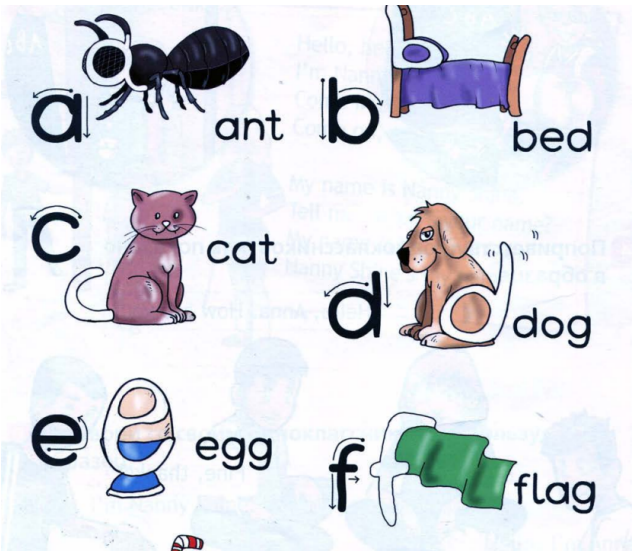


Рисунок 1 - Пример изучаемого алфавита (фрагмент взят из учебника Spotlight)

«Phonics» - это не специальная методика обучения чтению и не название конкретной учебной программы. «Phonics» – это методический подход, основанный на обучении чтению звукобуквенных соответствий, построенных на принципе фонетического алфавита [6]. Основным принципом, на который опирается данный подход, является принцип делимости каждого конкретного слова на набор последовательно произнесенных дискретных звуков, графически представленных буквенными соответствиями. Для русскоговорящих людей метод фонетического чтения – это не новшество ни в родном языке, ни в английском. В отечественных подходах к обучению чтению всегда превалировал звукобуквенный метод. Когда мы учились читать по-русски, мы складывали слова из звуков и букв. Таким же образом нас учили читать по-английски – мы учили правила чтения, что определенные сочетания букв читаются определенным образом. Однако о данном методе заговорили только десятилетие назад, это обусловлено тем, что об эффективности данного метода заговорили сами носители языка. А в англоговорящем мире этот термин зазвучал в последние пару десятилетий в связи с катастрофическим падением уровня грамотности и в США, и в Англии, и других англоговорящих странах. Причиной тому послужило то, что англоговорящий мир в первой половине XX века практически отказался от этого метода в обучении собственных детей-носителей языка и во второй половине XX века стал пожинать печальные плоды. Более того, с современными миграционными течениями в англо-

говорящем мире возросла задача обучения грамотности людей, для которых английский не является родным. В этом свете тема «phonics» приобрела новое значение.

Обучение фонетическим методом предполагает построение слова из отдельных букв и буквосочетаний, двигаясь от малейших частей к целому слову. Обучение методом целых слов – сначала запоминаем целое слово, потом разбираем целое на мелкие части, т.е. на буквы и слоги. Разница между двумя подходами – в результате. Не все люди способны удержать в памяти большое количество образов, отсюда и проблемы. А если говорить об обучении чтению на новом языке, иностранном, то ребенку необходимо запомнить и слово новое, и его образ. Какой еще довод был (и остается) у противников фонетического метода обучения чтению на английском? Это то, что якобы английский полон исключений, и это невозможно систематизировать никакими правилами. Но это не так. Доказано, что примерно 85% слов фонетически регулярны, т.е. поддаются правилам. Проблему создают оставшиеся 15% слов. Вот эти-то слова и приходится запоминать как образы. В свою очередь, среди этих проблемных слов есть часто употребляемые слова. Эти слова встречаются чуть ли в каждом тексте и не один раз. Среди этих слов много служебных и абстрактных. Их выделено не более 220, но за первый год обучения берут не более 100 самых употребительных, без которых не обойтись в чтении самых первых текстов, такие как the, you, was, he, she, one и т.д. Обучение Sight words является отличным апробированным дополнением к фонетическому обучению чтению. Запоминание этих слов ускоряет процесс понимания прочитанного.

Итак, последние исследования и положительный опыт детских садов и начальных школ Великобритании достаточно убедительно демонстрирует, что изучение названий букв алфавита на начальном этапе обучения чтению не приносит пользы, и что с этого начинать не нужно. В английском языке 44 звука, а в алфавите всего 26 букв. Почти половина звуков на письме обозначается больше, чем одной буквой, а многие звуки имеют более одного способа написания. Большинство названий букв имеют мало общего с теми звуками, которые чаще всего звучат в словах. Для детей всех способностей будет эффективно работать подход к обучению, получивший название метода фонетического обучения, когда вначале идет знакомство с фонемами (звуками), а затем с вариантами их слияния. Метод фонетического обучения помогает детям научиться узнавать фонемы в слове и соотносить их с их графическим изображением – буквами, которые дети затем учатся писать. А добавление к тому изучения наиболее употребительной лексики методом чтения целых слов ускоряет процесс обучения и понимания [7].

Однако, несмотря на их преимущества, традиционные методы обучения чтению на английском языке имеют ряд ограничений. Во-первых, они часто требуют значительного времени и усилий со стороны учителей и учеников, что может вызвать нежелание к обучению у детей младшего школьного возраста. Во-вторых, традиционные методы обучения могут быть малоэффективными для детей с особыми образовательными потребностями, такими как дислексия.

Важная составляющая любого подхода – использование интерактивных и игровых форм обучения, что повышает мотивацию и интерес детей.

В педагогической литературе описано немало способов организации обучения (по уровню активности учащихся, уровнем привлечения их к продуктивной деятельности, дидактической цели, способам организации и т.д.). В условиях компетентностного подхода они направлены на развитие познавательных способностей учащихся и их активность в процессе обучения. Источник активности в обучении может быть определен как лич-

ностное свойство, которое приобретается и развивается в организованном процессе познания. В качества источника активности также могут выступать формы и способы работы преподавателя, активизирующие процесс обучения. В теоретических обзорах литературы, представленных Т.С. Паниной, Г.К. Селевко [12] подчеркивается, что широкий ряд исследователей (Б.Ц. Бадмаев, С.М. Кашапов, А.М. Смолкин, Л.Г. Семушина, В.А. Скакун, С.Д. Смирнов, А.П. Панфилова и др.) выделяют в ряду активизирующих методов интерактивные методы обучения.

Задачи у всех интерактивных методов обучения одни:

- научить самостоятельно производить поиск, анализ информации,
- выбирать правильные решения для конкретной ситуации (например, шаблоны/клише ответов на вопросы);
- научить работать в команде: относиться уважительно к своим товарищам, уважать мнения друг друга, быть терпимым к различным точкам зрения;
- научить формировать собственное мнение, на основе определенных фактов.

Игровые и интерактивные методы обучения чтению на английском языке получили широкое распространение в современном педагогическом процессе. Обучение через игру помогает детям перестать воспринимать учебный процесс как нудное занятие, скучную рутину. Вместо этого они начинают видеть его как возможность для творчества, исследования и развлечения. Интерактивные методы, включающие использование компьютерных технологий, мобильных приложений и интернет-ресурсов, стимулируют активное участие учащихся в образовательном процессе. Они развивают критическое мышление, самостоятельность и способность решать проблемы на английском языке.

Например, младшим школьникам очень нравится использовать ресурсы сайта wordwall.com. Пример упражнения на изучения букв английского алфавита представлено на рисунке 2.



Рисунок 2- Пример упражнения на сайте wordwall.com

Также набирает популярность такой интерактивный сервис как Reading Bear – бесплатный сайт для обучения детей чтению на английском. 50 презентаций в форме видео или интерактивных слайд шоу, в которых в увлекательной форме представлены более 1200 слов и все основные правила чтения английских букв и их сочетаний. Скрин сайта представлен на рисунке 3.

Starfall – англоязычный сайт, есть и приложение на телефон. На первой вкладке представлены упражнения для изучения алфавита: ребенок выучит буквы и простые слова, которые начинаются на эти буквы. Вторая вкладка — упражнения для изучения правил чтения: ребенок научится правильно читать различные сочетания букв. На оставшихся

двух вкладках представлены короткие иллюстрированные тексты для чтения. Абсолютно все слова на сайте озвучены, ребенок может прослушать их правильное произношение. Яркое оформление и интересные простые истории понравятся всем детям. Пример данного сайта представлен на рисунке 4.



Рисунок 3 - Скрин сайта Reading Bear.org



Рисунок 4 - Скрин сайта Starfall.com

Королева Е.В. и Шубякова В.М. разработали памятку для обучающихся, включающую правила чтения, в которой даны активные ссылки на выполнение интерактивных упражнений. Она представлена на рисунке 5.

На современном этапе развития образования цифровые инструменты – это необходимый помощник учителя на уроках иностранного языка. В первую очередь, в игровой форме они помогают снять трудности, возникающие у обучающихся при обучении технике чтения на уроке английского языка. Во-вторых, цифровые инструменты, повышают мотивацию обучающихся в процессе обучения, способствуют развитию креативности и цифровой грамотности обучающегося.

Технологии играют ключевую роль в современных подходах к обучению чтению на английском языке. Сегодня используются различные онлайн-ресурсы и приложения для помощи детям в освоении навыков чтения. Важность применения технологий заключается в их способности делать процесс обучения более интерактивным, увлекательным и мотивирующим для детей младшего школьного возраста. Они предоставляют доступ к обширной базе материалов для чтения, от адаптированных текстов до оригинальной литературы на английском языке. Использование технологий позволяет индивидуализировать процесс обучения, подстраивая его под уровень знаний и темп развития каждого ребенка.

Вид трудности/правило чтения	Пути снятия трудностей с помощью цифровых инструментов
Графические трудности Чтение буквы a и o в сочетании с буквой r a+r [a:] o+r [ɔ:]	1. https://wordwall.net/resource/28506042/sm1-ar-words-reading Сервис: «wordwall», words reading «ar» Задание: прокрутить колесо, в определенный момент, когда колесо останавливается, стрелка укажет на определенное слово, которое нужно прочитать в соответствии с правилом чтения a+r [a:]. 2. https://wordwall.net/resource/21777214/english/reading-rules-or-ar Сервис: «Wordwall», reading rules «or\ar» Задание: перенести слова в нужную группу в соответствии с чтением a+r [a:], o+r [ɔ:]. 3. https://www.starfall.com/h/ltr-pc-ar/maw-ar/?sn=ltr-classic Сайт: «Starfall Learn to Read», reading «ar» Задание: послушать слово и вставить правильные буквы, в соответствии с услышанным словом.
Графические трудности Чтение букв i, e, u в сочетании с буквой r i+r [ɜ:] u+r [ɜ:] e+r [ɜ:]	1. https://wordwall.net/resource/15068768/english/or-ar-ur-er Сервис: «Wordwall», «or/ar/ur/er» Задание: перенести слова в нужную группу в соответствии с правилом чтением a+r [a:], o+r [ɔ:], u+r [ɜ:], e+r [ɜ:]. 2. https://www.starfall.com/h/ltr-pc-er-ir-ur/maw-er-ir-ur/?sn=ltr-classic Сайт: «Starfall Learn to Read», reading «er» Задание: послушать слово и вставить правильные буквы, в соответствии с услышанным

	словом.
Графические трудности Чтение буквы g g-[ʤ]-[дж]-перед гласными e, i, y g-[g]-[г]-перед всеми остальными буквами и в конце слова	1. https://wordwall.net/resource/3037595 Сервис: «Wordwall», soft «g» [ʤ] перед гласными «e,i,y» Задание: попасть по кротам, у которых есть слова со звуком «g» [ʤ] перед гласными «e,i,y». 2. https://wordwall.net/resource/8131952/reading/g-reading Сервис: «Wordwall», «g» reading Задание: перенести слова в нужную группу в соответствии с чтением буквы «g».
Чтение буквосочетания oo Oo-[u:]-перед согласными l, m, n и в конце слова Oo-[u]-во всех остальных случаях	1. https://wordwall.net/resource/9042521/reading/reading-oo Сервис: «Wordwall», reading «oo»Задание: перенести слова в нужную группу в соответствии с правилом чтения буквосочетания «oo», long [u:] или short [u]. 2. https://wordwall.net/resource/28641407/oo Сервис: «Wordwall», reading «oo» Задание: перенести каждое ключевое слово рядом с его определением в соответствии с правилом чтения буквосочетания «oo». 3. https://www.kizphonics.com/phonics/oo-long-vowel-digraph-audio-card/ Приложение Phonics App «Phonics Kinder», игра «oo long vowel digraph audio card» Задание: нажмите на аудиокарты, чтобы прослушать, а затем повторите.
Чтение буквы “y” в открытом и закрытом слогах y-[ai],[i],[j]	1. https://wordwall.net/resource/29666024/y-as-ee-reading Сервис: «Wordwall», «y» as «ee» reading Задание: прочитать слово по правилу и найти ему соответствующую картинку из предложенного списка. 2. https://wordwall.net/resource/1533249/reading/y-as-a-vowel-long-e Сервис: «Wordwall», «y» as a vowel (long e) Задание: попасть по кротам, у которых есть слова, при чтении которых «y» читается, как долгий звук «e». 3. https://www.starfall.com/h/ltr-pc-y/picture-hunt-y/?sn=ltr-classic Сайт: «Starfall Learn to Read», «y» as long «e» Задание: выделенное слово в предложении найти на картинке, повторить и прочитать за диктором в соответствии с правилом.
Орфографические трудности Чтение буквы a перед буквами s и l a- [a:]-перед буквой s a-[ɔ:]-перед буквой l	1. https://wordwall.net/resource/23938130/чтение-буквы-a-перед-буквами-s-и-l Сервис: «Wordwall», чтение буквы «a» перед буквами «s» и «l» Задание: прокрутить колесо, в определенный момент, когда колесо останавливается, стрелка укажет на определенное слово, которое нужно прочитать в соответствии с правилом чтения «a»- [a:]-перед буквой «s», «a»-[ɔ:]-перед буквой «l». 2. https://wordwall.net/resource/31903846/copy-of-reading-a-before-sl Сервис: «Wordwall», reading «a» before «s, l» Задание: перетащить буквы в правильное положение, чтобы расшифровать слово.
Чтение окончаний правильных глаголов в Past Simple (окончание –ed) Ed-[t],[d],[id]	1. https://wordwall.net/resource/30184242 Сервис: «Wordwall», окончание -ed. Задание: определить в колонку с правильным звуком -[t],[d],[id]. 2. https://wordwall.net/resource/1513538/past-simple-окончание-ed Сервис: «Wordwall», Past Simple, окончание –ed Задание: ответить на вопрос: какой оканчивается на этот звук: [t], выбирая правильный вариант ответа из предложенных. 3. https://wordwall.net/resource/31044848/english/ed-ending-revision Сервис: «Wordwall», ed ending Задание: прочитать глагол в Past Simple и определить на какой звук он оканчивается [t],[d],[id], выбирая правильный вариант ответа из предложенных.
Чтение слов с непроизносимыми согласными	1. https://wordwall.net/resource/22559828/чтение-слов-с-непроизносимыми-согласными Сервис: «Wordwall», чтение слов с непроизносимыми согласными Задание: нажимать на каждую коробку по очереди, чтобы открыть их, показать слова внутри и прочитать правильно в соответствии с правилом чтения.

Рисунок 5 - Пример программы обучения чтению [7]

Список литературы

1. Васильева Т. Г. Типологизация методов обучения технике чтения на английском языке учащихся младших классов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №76-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-metodov-obucheniya-tehnike-chteniya-na-angliyskom-yazyke-uchaschihsya-mladshih-klassov (дата обращения: 15.11.2023).

2. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2015. – 363 с. 138

3. Илалтдинова, Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №3. – С. 3.

4. Королева, Е.В., Ливинчик В.А. Использование мобильных приложений при обучении грамматической стороне речи на уроках английского языка // В сборнике: Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам VIII региональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 85-89.

5. Королева, Е.В., Конышева Ю.Р. Веб-квесты как средство развития коммуникативных навыков на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 184-186.

6. Королева, Е.В., Конышева Ю.Р. Технология эдьютейнмент как средство развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 203-206.

7. Королева Е.В., Шубякова В.М. Использование цифровых инструментов при обучении технике чтения на уроках иностранного языка / Педагогика// - С135-138.

8. Маслыко, Е.А. Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 9-е изд., стереотип. – Мн.: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.

9. Мусина, Н.И., Мухина Т.Г., Яркова Д.Д. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – https://doi.org/10.26795/2307-1281- 2021-9-3-3 [дата обращения 15.05.2022].

10. Никитенко, З.Н. Система работы по формированию у младших школьников техники чтения на английском языке /З.Н. Никитенко, Е.А. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 7. – С. 11-16.

11. Пассов, Е.И. Цели обучения иностранному языку: учебное пособие / Е.И. Пассов. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – №6. – 40 с.

12. Рогова Г.В., Верещагина И. Н., Методика обучения английскому языку на начальном этапе. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с. 11. Brewster, J. The Primary English Teacher’s Guide / J. Brewster, G. Ellis G, D. Girard // Longman, 2003. – 283 p.

2.5. Использование интеллект карт для формирования функциональной грамотности обучающихся

Анализируя современные тенденции развития школьного образования, можно прийти к выводу, что общество стремительно развивается и вопрос качественного образования приобретает наибольшую актуальность. В нашу жизнь все стремительнее входят информационные технологии, которые, с одной стороны приводят к расширению интел-

лектуального диапазона, а с другой стороны приводят к переполненности, перенасыщению информацией. Особенно остро данное явление сказывается на современных школьниках. За последнее время, по мнению педагогов, у школьников наблюдается снижение интереса к учебе, что за собой влечет отсутствие интереса к чтению, снижение способности воспринимать вербальную и знаковую информацию и, как следствие, трудности в формировании учебных знаний, умений и навыков. У школьников происходит ослабление возможностей памяти и мышления, нарушается процесс быстрого восстановления полученных ранее знаний.

Увеличение объема информации заставляет педагогов применять на уроках различные методы обучения, которые бы позволяли систематизировать информацию. Систематизация информация – не единственная цель, которую преследуют учитель на уроках. Сегодняшний урок должен по своей структуре содержать элементы, направленные на формирование функциональной грамотности обучающегося.

В наше время функционально-грамотный человек востребован в любой сфере жизни, так как в процессе обучения человек учится применять знания по конкретному предмету в реальных жизненных ситуациях. Стоит отметить, что функционально-грамотный человек способен не только показать высокий уровень знаний, которые он может применить. Такой человек является конкурентноспособным, коммуникабельным, креативным, а что самое важное – способным находить решение самых нестандартных ситуаций.

Приоритетными целями государственной программы РФ «Развитие образования» становится формирование функциональной грамотности в системе общего образования, а также создание поддерживающей позитивной среды за счет изменения образовательных программ для более полного учета интересов учащихся и требований 21 века.

Термин «функциональная грамотность» возник более полувека назад. В 1957 году ЮНЕСКО впервые предложила понятие «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность», которые предполагали наличие базовых навыков чтения, счёта, письма, позволяющих человеку справляться с простейшими жизненными задачами.

В.А. Ермоленко выделяет четыре этапа развития понятия о функциональной грамотности: первый период датируется концом 1960-х – началом 1970-х годов, в котором «функциональная грамотность была рассмотрена в виде дополнения к традиционной грамотности; второй период датируется серединой 1970-х – началом 1980-х годов, в котором «функциональная грамотность» была рассмотрена, как проблема развитых стран и в данный период времени ЮНЕСКО вводит понятие «функционально неграмотный человек», которое определяется как человек, который не может участвовать во всех видах деятельности, где грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины, и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины; третий период датируется серединой 1980-х – концом 1990-х годов, при котором «функциональная грамотность» рассматривается уже с точки зрения повышения уровня овладения письменностью, общего образования, а также значительные изменения в трудовой жизни населения и становится частью традиционной грамотности, как фактор развития личности; четвертый период датируется началом 21-го века, при котором функциональной грамотности устанавливается свое содержание и своя структура в системе образования при переходе к постиндустриальному обществу и функциональная грамотность воспринимается как, средство для успешного устройства человека в современном меняющемся мире [1].

Понятие «функциональная грамотность» рассмотрена такими учеными, как: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, С. Г. Вершиловский, Б. С. Гуршунский, Л. Ю. Комиссарова, О. Е. Лебедев, Л. М. Перминов. Некоторые ученые, а именно О. Е. Лебедев, Е. И. Огарев, А. В. Хуторской рассматривают данное понятие с точки зрения образованности учащихся и образовательного результата. Наиболее распространенное определение дал советский и российский лингвист, а также психолог А.А. Леонтьев. Согласно его определению, функциональная грамотность предполагает 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 [3; с. 35]

Такое определение соответствует тому, которое используется в Программе международного сравнительного исследования PISA – исследования функциональной грамотности 15 – летних школьников. Основной вопрос данного исследования «Обладают ли обучающиеся 15- летнего возраста навыками и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?». В исследовании оценивается, главным образом, способность использовать полученные знания, умения и навыки для решения самых разных жизненных задач. Каждое задание PISA – это отдельный текст, в котором описывается некоторая ситуация жизненного характера. К тексту прилагается от одного до шести заданий разного уровня сложности. При выполнении заданий учащийся должен понять и решить проблему, которая лежит вне рамок предметной области, вне изучаемого учебного материала.

Международные исследования в области образования подтверждают, что российские школьники сильны в области предметных знаний, но у них возникают трудности при переносе предметных знаний на практические, жизненные ситуации. Данная проблема в основном возникает из-за особенностей организации образовательного процесса в школах. Учеников ориентируют на решение типичных заданий, входящих в банк заданий и демоверсию ЕГЭ или ОГЭ.

Таким образом, решить проблему повышения функциональной грамотности школьников возможно только при системных комплексных изменениях в учебной деятельности обучающихся и переориентацией системы образования на результаты, связанные с «навыками 21 века».

Цель исследования состоит в изучении возможности использования метода интеллект-карт на уроках физики для формирования функциональной грамотности учащихся.

Функциональная грамотность состоит из нескольких направлений: читательская, естественно-научная, математическая, финансовая, креативное мышление, глобальные компетенции [5]. В нашем исследовании мы используем следующие направления: читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменное тексты, размышлять о них и заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни; естественно-научная грамотность – это способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественно-научными идеями; креативное мышление – это способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений, и/или нового знания, и/или эффектного выражения воображения.

При формировании функциональной грамотности необходимо включать в свою работу следующие компоненты: организационно-содержательный (систем-

но-деятельностный, личностно-ориентированный, когнитивно-визуальный, компетентностный подходы к обучению); технологический, в котором отражены методы, формы и технологии, направленные на формирование функциональной грамотности; критериально-оценочный компонент, определяющий критерии, оценивающие уровень сформированности функциональной грамотности [4; с. 25].

Экспериментальная работа проводилась поэтапно: на первом этапе было проведено интервьюирование среди учителей, которое определило затруднения в вопросах формирования функциональной грамотности школьников, а также методы, используемые для формирования и оценивания уровня функциональной грамотности. В интервьюирование приняло участие 15 учителей из школ г.Петрозаводска и республики Карелия. Рассмотрим вопросы, которые были заданы учителям, и ответы на них.

Отметьте с точки зрения Вашего опыта: какого типа задания способствуют формированию функциональной грамотности обучающихся (рис.1).

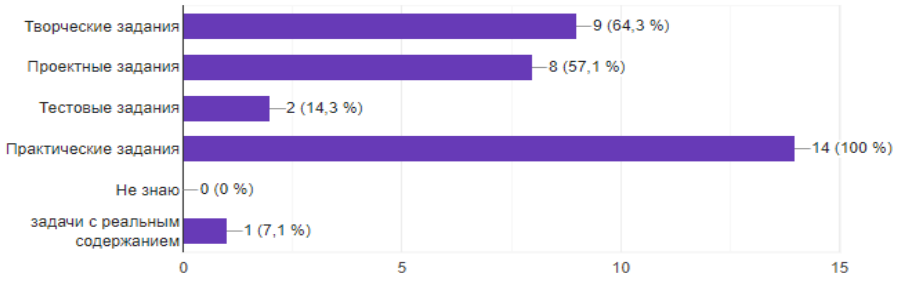


Рисунок 1 - Ответы на вопрос № 1

Обозначьте метод, используемый Вами, для формирования функциональной грамотности (рис.2).

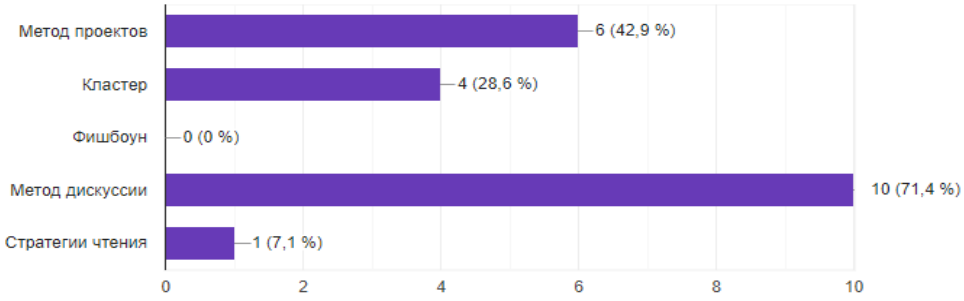


Рисунок 2 - Ответы на вопрос № 2

Знакомы ли Вы с таким методом по формированию функциональной грамотности, как интеллект – карты (рис.3)?

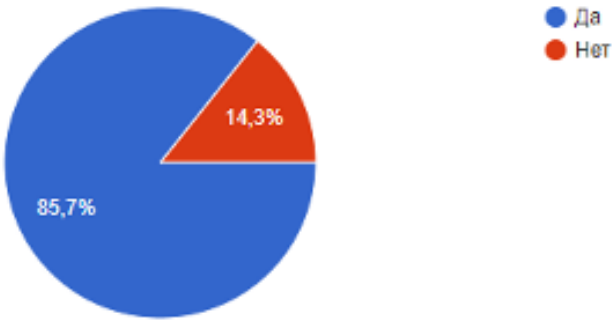


Рисунок 3 - Ответы на вопрос № 3

Как Вы считаете, интеллект - карты способствуют развитию функциональной грамотности школьника (рис.4)?



Рисунок 4 - Ответы на вопрос № 4

Каким способом Вы оцениваете результативность процесса формирования функциональной грамотности школьника?

- Использование готовых диагностических работ с сайта ФИПИ.
- Наблюдения.
- Тестирование.
- Комплексные работы, ВПР.
- Результат выполнения практических работ.

Испытываете ли Вы затруднения в вопросах формирования функциональной грамотности обучающихся? Если да, то какие.

- Выбор технологий/методов для формирования функциональной грамотности.
- Не хватает навыка подбора практико-ориентированных заданий.
- Отсутствие методических ресурсов.
- Отсутствие в учебниках заданий, нужно разрабатывать свои.
- Недостаточная база заданий и ресурсов.

Исходя из ответов учителей, стоит сделать вывод, что наибольшее предпочтения в вопросе формирования функциональной грамотности учителя отдают практическим, творческим и проектным заданиям. Скорее всего, это связано с тем, что в данном виде работы учащемуся напрямую приходится работать с какой-либо информацией. Стоит отметить, что все опрошенные учителя обозначили метод интеллект – карт, как метод, формирующий функциональную грамотность.

Также многие учителя отметили затруднения в вопросе оценивания функциональной грамотности, только 14,5% опрошенных в своей работе используют диагностическую работу, как вид оценивания сформированности функциональной грамотности. Основные трудности у учителей связаны с отсутствием опыта и ресурсов для подбора заданий на формирование функциональной грамотности.

Для формирования функциональной грамотности учителю необходимо подобрать такой метод обучения, который бы включал в себя самостоятельную работу над конкретной задачей. В роли такого метода мы предлагаем метод интеллект – карт, который был открыт британским психологом Тони Бьюзеном в 1960-х годах. Изучая структуру человеческого мозга, он обратил внимание на строение нейронов, клеток мозга, которые взаимосвязаны между собой и способны передавать информацию друг другу. От центра — ядра нейрона отходят отростки, похожие на ветви дерева. Бьюзен организовал информацию по тем же принципам и определил интеллект карту как аналитический инструмент,

который используют, если необходимо найти максимально эффективное решение задачи [2].

Структура интеллект-карты включает: центральный блок, где описывается тема интеллект-карты или задача, требующая решения; блоки второго уровня, описывающие центральную тему; блоки третьего уровня уточняют информацию, относящуюся к блокам второго уровня и центрального. К преимуществам использования интеллект – карт относятся: наглядность информации; простота в заполнении информации; акцентирование внимания на основной теме; развитие творческого и ассоциативного мышления; экономия времени и т.д.

Опытно – экспериментальная работа проводилась на базе МОУ «Средняя школа№12» г. Петрозаводска с учащимися 8 класса.

В ходе работы было проведено 7 уроков разного типа, которые представлены в таблице 1. Перед работой с ИК ученикам были продемонстрированы правила оформления и структура данных карт в виде памятки (приложение 1).

Учащимся 8 класса было предложено четыре варианта работы с интеллект – картой, которые содержали в себе задания на формирование функциональной грамотности, либо были направлены на освоение теоретических знаний по теме, а в последствии на решение практико-ориентированных задач.

Таблица 1 - Перечень уроков, проведенных в рамках опытно-экспериментальной работы

№	Тип урока	Тема урока
1	Урок закрепления знаний.	Лабораторная работа «Измерение мощности и работы тока в электрической лампе».
2	Урок обобщения и систематизации знаний.	Повторение по разделу «Электрические явления».
3	Открытие нового знания.	Магнитное поле. Магнитное поле прямого тока. Магнитные линии.
4	Открытие нового знания.	Магнитное поле катушки с током. Электромагниты. Применение электромагнитов.
5	Урок совершенствования знаний умений и навыков.	Действие магнитного поля на проводник с током. Электрический двигатель.
6	Урок рефлексии.	Повторение по разделам «Электрические и электромагнитные явления».
7	Урок контроля	Диагностическая работа.

Рассмотрим уроки с использованием метода интеллект – карт.

Характеристика урока:

- Тема урока: Лабораторная работа «Измерение мощности и работы тока в электрической лампе».
- Тип урока: Урок закрепления знаний.
- Форма работы: парная.
- Этап урока: Закрепление знаний.
- Направление функциональной грамотности: Естественнонаучная.
- Тип работы с ИК: заполнение готового шаблона.

В ходе работы на уроке ученикам была предложена готовая интеллект – карта, которая содержала пять основных блоков: таблицу для расчетов, схему, вывод, формулы и описание лабораторной работы (цель и приборы). После заполнения основных блоков

ученикам нужно было проанализировать результаты вычислений и ответить на вопрос: «Совпадают ли полученные значения мощности с мощностью, обозначенной на лампе. Если значения не совпадают, объясните причину этого». Ответ на вопрос должен быть аргументирован, а также учтен при составлении вывода по работе.

Характеристика урока:

- Тема урока: Магнитное поле. Магнитное поле прямого тока. Магнитные линии.
- Тип урока: Открытие нового знания.
- Форма работы: фронтальная.
- Этап урока: Открытие нового знания, первичное закрепление знаний.
- Направление функциональной грамотности: естественнонаучная и читательская грамотности.
- Тип работы с ИК: заполнение готового шаблона.

Интеллект – карта относится к типу «готовых» карт, так как ученикам заранее известны ее блоки. Задача ученика состоит в том, чтобы проанализировать информацию учебника и отразить её в карте, а также и решить задачи, содержание которых описывается в опытах. Предметные знания находят свое применения в конкретных заданиях.

Характеристика урока:

- Тема урока: Действие магнитного поля на проводник с током. Электрический двигатель.
- Тип урока: Открытие нового знания, первичное закрепление знаний.
- Форма работы: самостоятельная.
- Этап урока: Закрепление знаний.
- Направление функциональной грамотности: естественнонаучная и читательская.
- Тип работы с ИК: составление своего шаблона.

В ходе урока ученик самостоятельно ищет информацию в учебнике, систематизирует её и представляет в удобном формате. Ученикам предлагается видео, содержащее в себе информацию по теме «Электрический двигатель», которое являлось дополнением к материалу учебника. Стоит отметить, что расположение блоков в ИК и их интерпретация учащимися выбиралась самостоятельно. На этапе первичного закрепления знаний ученикам были предложены практико-ориентированные задания, которые также входили в структуру карты.

Характеристика урока:

- Тема урока: Магнитное поле катушки с током. Электромагниты. Применение электромагнитов.
- Тип урока: Урок совершенствования знаний умений и навыков.
- Форма работы: парная.
- Этап урока: Закрепление знаний.
- Направление функциональной грамотности: естественнонаучная
- Тип работы с ИК: составление своего шаблона.

На уроке была использована технология «перевернутый урок», которая предполагала изучение темы дома. В ходе работы на этапе актуализации был проведен устный опрос, определяющий затруднения по данной теме. Далее учащиеся приступили к выполнению практико-ориентированных заданий в паре (приложение 2).

На уроках физики использование интеллектуальных карт мы реализовывали на этапе актуализации знаний, открытия нового знания и на этапе закрепления знаний. С помощью данного метода ученикам предлагали систематизировать информацию из различных ис-

точников, заполнить пропуски в карте или составить рассказ по теме. Мы увидели, что в ходе работы ученики сталкиваются с рядом трудностей, а именно: выделение смысловых блоков в информации (поиск главного и его составляющего), интерпретация информации (выбор оптимальной формы представления), а также ученики не всегда придерживаются стандартных правил при выполнении карты. Карту рекомендуется выполнять на горизонтальном листе, располагая центральную тему посередине и далее соединяя ее стрелками с блоками второго и третьего уровня.

Особенностью методики является привлечение в процесс усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа и информация сохраняется как в виде целостного образа, так и в словесной форме. С помощью используемых при построении карт зрительных образов обеспечивается создание глубокого впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала и способность к воспроизведению.

Данный метод можно использовать на разных этапах работы в сочетании с различными формами работы: фронтальная, групповая, парная, индивидуальная. На первых этапах работы с интеллект-картами мы использовали фронтальную форму работы, чтобы научить учеников понимать структуру карты и выбирать нужную информацию. Так же на первом этапе, можно использовать карту в качестве наглядного пособия по теме урока. Мы использовали вариант частичного заполнения карты учителем, а ученики самостоятельно заполняли недостающие пропуски или определяли смысловые блоки. Самое важное – дать возможность школьникам самим проявлять творчество и определять место и форму отображения информации.

Последующим этапом освоения методики была групповая или парная работа по составлению интеллект – карт. Для успешной реализации этого этапа школьников мы познакомили с алгоритмом: выбрать большой лист бумаги и расположить её горизонтально; обозначить центральную тему, расположив её в центре листа; определить количество смысловых блоков; добавить ветви; выражать идеи через образы [2].

В процессе работы с информацией и составления интеллект – карты учащийся интерпретирует прочитанную текстовую информацию в визуальные образы, которые впоследствии отражает в карте. Так же текстовая информация систематизируется и проще поддается анализу, что заметно упрощает процесс запоминания. Таким образом, эффективность использования ментальных карт состоит в том, что развивается навык осознанного чтения, которое влечет за собой акцент на важных деталях текста.

Развитие навыка осознанного чтения пригодится ученикам во многих сферах жизнь, но прежде всего в рамках учебного процесса. Ведь прежде, чем решить любое задание надо чётко понимать вопрос, на который в последующем придется найти ответ. Диагностика читательской грамотности учащихся происходит посредствам заданий, которые состоят из текста на определенную тему и вопросов, либо заданий по теме. Многие ученики при прочтении такого огромного количества информации испытывают затруднения и не могут сразу ответить на вопросы по тексту. Затруднения чаще всего связаны с огромным количеством информации, которая не была качественно систематизирована. Владея методом интеллект – карт обучающийся так же учиться перерабатывать, анализировать и сокращать огромное количество информации, тем самым делая её наиболее понятной и доступной.

Задача метода – интеллект карт состоит не только в том, чтобы сократить количество информации и сделать её наиболее доступной. В процессе работы над картой ребенок

учится мыслить нестандартно и отображать данные в различных формах, тем самым развивая навык креативного мышления. Умение отображать данные в различных форматах можно использовать для развития естественнонаучной грамотности, которая предполагает объяснение естественнонаучных явление и понимание основных закономерностей влияния естественных наук на материальные, интеллектуальные и культурные сферы общества.

Задания на развитие естественнонаучной грамотности можно охарактеризовать следующим образом:

- понимание основных особенностей естественнонаучного исследования (или естественнонаучного метода познания);

- умение объяснять или описывать естественнонаучные явления на основе имеющихся научных знаний, а также умение прогнозировать изменения;

- умение использовать научные доказательства и имеющиеся данные для получения выводов, их анализа и оценки достоверности.

Основываясь компетенциях, можно выделить три общих группы заданий. Первая группа задания соответствуют первой из компетенций, относящейся к методам научного познания, т.е. способам получения научных знаний. В этих заданиях ученику может быть предложено найти способы установления каких-то фактов, определения (измерения) физической величины, проверки гипотез; наметить план исследования предлагаемой проблемы. Вторая группа заданий формирует умения объяснять и описывать явления, прогнозировать изменения или ход процессов (вторая из компетенций). Эти умения базируются не только на определенном объеме научных знаний, но и способности оперировать моделями явлений, на языке которых, как правило, и дается объяснение или описание.

Последняя группа заданий формирует умения получать выводы на основе имеющихся данных. Эти данные могут быть представлены в виде массива чисел, рисунков, графиков, схем, диаграмм, словесного описания. Анализ этих данных, их структурирование, обобщение позволяют логическим путем прийти к выводам, состоящим в обнаружении каких-то закономерностей, тенденций, к оценкам и т.д. Эти умения не совпадают, как может показаться, с умениями объяснять явления, поскольку в большей степени опираются на формальные, логические действия, тогда как объяснение (включая «генерирование» модели) – это в значительной степени эвристическое действие. Эта группа заданий может быть реализована на уроках закрепления знаний, а именно на уроке лабораторной работы. Лабораторные работы также можно интерпретировать в интеллект – карты. В ходе работы первое, что предлагается ученикам – это выдвинуть гипотезу эксперимента и записать все необходимые данные для корректной обработки данных, а именно формулы, физические величины. Далее ученики непосредственно приступают к практической части работы. Она состоит из нескольких этапов: первый этап предполагает чертеж схемы и обозначение всех элементов по отдельности, а второй этап — это выполнение самого эксперимента и вывод по нему. Выделение составных частей способствует не только закреплению знаний по теме, но и верному анализу данных, которые были получены в результате лабораторной работы.

На уроках повторения нами была организована работа в группах, которая предполагала работу по составлению мини ИК по пройденным темам и решение практико-ориентированных задач (приложение 3).

Определять критерии оценивания можно исходя из метапредметных результатов обучения, но у многих учителей возникает вполне резонный вопрос: есть ли какая-либо

шкала, по которой можно провести оценивание? Процесс формирования невозможно оценить по привычной всем шкале от двух до пяти. При этом успехи в процессе формирования можно диагностировать, используя индивидуальные листы достижения.

Лист индивидуальных достижений — это отдельный лист, на котором изображена таблица, фиксирующая баллы по определенным критериям за конкретный урок. Информация на листах применяется при рефлексии учебной деятельности. Применение листа достижений является эффективным способом отслеживания уровня того, насколько ученик владеет материалом, умеет его применять и анализировать.

Результаты проанализированных нами листов достижений каждого ученика по темам: 1. Магнитное поле; 2. Электромагниты; 3. Применение электромагнитов представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты листов достижения обучающихся по теме «Магнитное поле. Электромагниты. Применение электромагнитов»

№	Умею самостоятельно находить и выбрать информацию.	Могу охарактеризовать физический объект (явление).	Знаю различные формы отображения информации.	Умею самостоятельно сформулировать план опыты и вывод.	Умею самостоятельно решать и выбирать способ решения задачи.
1	87%	67%	70%	51%	53%
2	86%	63%	74%	54%	50%
3	88%	66%	78%	49%	47%

Примерно только половина учащихся умеют самостоятельно сформулировать план опыта; сделать вывод; самостоятельно выбрать способ решения задачи и решать ее. Знают различные формы отображения информации и умеют самостоятельно находить и выбирать информацию примерно 70% - 88% обучающихся.

Таким образом, интеллект – карты обладают уникальной особенностью: они позволяют сворачивать объемную информацию, не теряя при этом её элементов, помогают собрать материал на одной информационной площадке, увидеть общее, сфокусироваться на деталях. При самостоятельном создании интеллект – карт реализуется исследовательский подход к обучению, принцип деятельности, смысл которого заключается в том, что ребенок получает знание не в готовом виде, а открывает его в процессе своего учебного труда. Именно такой урок нужен сегодняшнему ученику.

Список литературы

1. Ермоленко В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект. - Электронное издание. Альманах Пространство и время. - Т.8. - Выпуск 1. - 2015. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt/viewer (дата обращения 06.04.2023)

2. Интеллект карта за 11 шагов. [Электронный ресурс]. – URL: https://blog.mann-ivanov-ferber.ru/2023/01/17/intellekt-karta-za-11-shagov-podrobnaya-instrukciya/(дата обращения 06.04.2023)

3. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов в помощь учителям, администрации школ и ДОУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов,

студентам педагогических учебных заведений / науч. ред. - А. А. Леонтьев. - Москва: Изд. Дом Рос. акад. образования: Баласс, 2003. 367 с.

4. Формирование функциональной грамотности обучающихся: методическое пособие / сост. Л.Н. Храмова, О.Б. Лобанова, А.В. Фирер, Н.В. Басалаева Л.С. Шмульская. – Красноярск: «Литера-принт», 2021. 130 с.

5. Функциональная грамотность. [Электронный ресурс]. – URL: https://школа16.екатеринбург.рф/?section_id=424 (дата обращения 01.11.2023)

2.6. Формирование мотивации у учащихся поколения Z на уроках русского языка

В педагогическом процессе в современной школе необходимо учитывать множество факторов социальной жизни и психологических особенностей современного поколения. В связи с этим в психологии и педагогике все большую популярность приобретает теория поколений, адаптацию которой для России в начале 2000-х выполнила команда исследователей Е.Н. Шамис [6, с. 2-64].

Учащиеся современных школ по данной теории принадлежат к поколению Z, которая отличается от представителей других поколений особенностями восприятия информации, усвоения учебного материала. Именно данные психологические факторы должны учитываться в построении современного учебного процесса в школе.

Основной отличительной особенностью нового поколения является клиповое мышление. Клиповость – это способность краткого и красочного восприятия окружающего мира посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа, теленовостей или в другом аналогичном виде.

Ребенок не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, у него снижена способность к анализу. Клиповое сознание вошло в детей и необходимо найти пути и возможности грамотного его применения в образовательном процессе.

Как отмечает Т. Д. Марцинковская, «…в настоящее время начинает доминировать визуальный способ восприятия информации» [2, с. 33]. Если в «доинтернетовском» мире основным носителем информации, на базе которой выстраиваются представления о мире, чаще всего являлось слово, то в новое время у слова появилась конкурирующая форма порождения картины мира. Эта форма – образ, точнее, зрительные гештальты как носители информации.

Среди основных особенностей восприятия информации со стороны представителей поколения Z исследователи отмечают следующие:

1) легко ориентируются в потоке информации, быстро анализируют большие объемы информации;

2) слабая концентрация внимания (8 секунд), высокая переключаемость, низкая устойчивость;

3) потребность к восприятию визуализированной информации;

4) привычка к потоку сенсорных стимулов и сенсорному разнообразию;

Одной из причин недостаточного усвоения грамматического материала по разделу «Имя существительное» связано, на наш взгляд, и с тем, что предлагаемые задания и упражнения в учебнике не вызывают у учащихся познавательного интереса, выполняются механически, на основе запоминания, т.к. большинство из предложенных заданий к этому разделу носят аналитический характер, затрудняя усвоение учебного материала.

Практика обучения поколения Z в общеобразовательной школе показывает, что наиболее частыми причинами снижения успеваемости и интереса к предмету являются большой объем устного и письменного материала, нехватка времени на подготовку домашнего задания, плохая память, неумение выделять главное и обобщать, неуспеваемость и, как следствие, снижение учебной мотивации.

Следуя из сказанного выше, процесс обучение должен строится на ведение новых условий с использованием в учебном процессе интерактивных приемов обучения, в том числе игровых. Возможной реализацией использования дидактической игры является рабочая тетрадь «В гостях у имени существительного».

Рабочая тетрадь – учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета.

Проведенный анализ раздела «Имя существительное» в школьных учебниках по русскому языку позволяет сделать вывод о том, что в основном при выполнении упражнений в данном разделе мыслительная работа учащихся опирается на логическое мышление. Обучающиеся усваивают информацию, пользуясь преимущественно ментальными (логическими) способностями. Это блокирует способность головного мозга видеть целостную картину, способность ассоциативного мышления, мыслительные процессы протекают только в левом полушарии, которое отвечает за логику, слова, числа, анализ, упорядоченность, исключая работу правого полушария, отвечающего за ритм, восприятие цветов, воображение представление образов.

Учитывая тенденции современной педагогики для создания образовательной среды для учащихся, необходимо наряду с упражнениями, связанными с работой левого полушария, включать задания, вызывающие работу и правого полушария, отвечающего за воображение, образы и т.д. Одним из таких приемов, сочетающих работу и правого, и левого полушария, является дидактическая игра. Играя, школьник развивает внимание, мышление, начинает стремиться к получению знаний, учится сосредотачиваться. Находясь в состоянии увлеченности, он не осознает, что в это время учится: получает новые знания, запоминает информацию, находит ориентиры в нестандартных для него ситуациях, развивает воображение.

Рабочая тетрадь «В гостях у имени существительного» предназначена для повторения и закрепления материала по теме «Имя существительное» в 5 классе. Но главная цель – создать рабочую тетрадь, которая сочетала бы в себе упражнения, позволяющие обеспечить высокий уровень усвоения учебного материала и формировать постоянный познавательный интерес к изучению русскому языку.

Разработанные нами материалы к ряду тем раздела «Имя существительное» являются комбинированными заданиями, сочетающими в себе свойства учебника и тренажера.

Выбор тем обусловлен следующими факторами:

- данные темы являются наиболее сложными для усвоения и запоминания учащимися;

- знание грамматических признаков (одушевленность/неодушевленность, собственные/нарицательные, род, число, склонение, падеж) имен существительных необходимы учащимся в дальнейшем при выполнении ВПР.

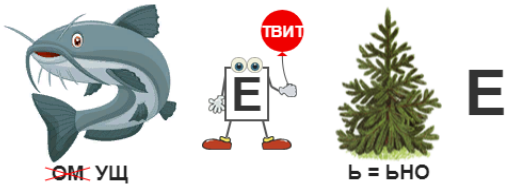
Данная рабочая тетрадь включает в себя задания проблемного, игрового, занимательного характера, которые могут быть использованы на разных этапах урока: при объяснении нового материала, во время закрепления, в процессе осуществления контроля за ходом усвоения знаний и уровнем сформированности соответствующих умений и навы-

ков.

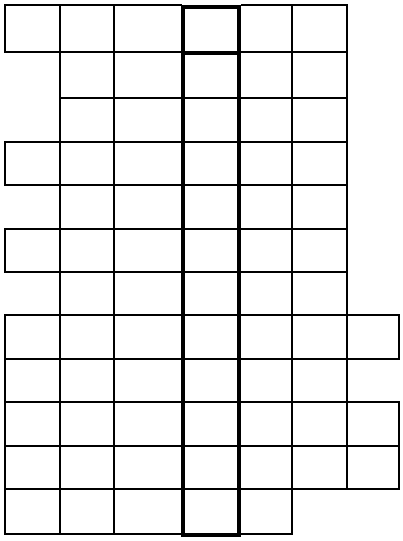
Приведем примеры разных типов заданий, подобранные нами к разным темам школьной программы.

Например, с целью подготовки учащихся к восприятию новой темы в рабочей тетради нами предлагаются следующие виды заданий:

- ребусы



- кроссворды



1. Жук, питающийся корой деревьев.
2. Хищная рыба семейства окуневых.
3. Он схватил и уволок в свои сети Муху-Цокотуху.
4. Хищная птица, в которую стрелял князь Гвидон.
5. Насекомое, ужалившее в нос Бабариху.
6. Обычная наживка в рыбной ловле.
7. Рыба, которую безрезультатно ловили в одном из рассказов Чехова.
8. Детеныш кошки.
9. Детеныш ужа.
10. Самка оленя.
11. Синоним слова *бабочка*.
12. Птица, лесной доктор.

- лингвистические сказки

Жили-были в Грамматическом Королевстве два вопроса: Кто и Что. Жили дружно, выполняли одну и ту же работу. Но вот однажды вопрос Чтоподумал: «Зачем мне помощник?» И сказал приятелю:

– Знаешь, Кто, уходи-ка ты отсюда! Я и один справлюсь с нашей работой.

Обиделся вопрос Кто и ушел. Начались тогда в Грамматическом Королевстве неприятности: исчезли куда-то все существительные, обозначающие людей и всякую живность. Пусто и грустно стало без них. Ни птицы не поют, ни кошки не мяукают, ни собаки не лают, даже кузнечики не стрекочут. То есть делись куда-то все одушевленные существа.

Собрались тогда неодушевленные существительные, отвечающие на вопрос Что, и стали думать, как отыскать пропавших? Думали-думали, ничего не придумали.

Тут подошел к ним вопрос Что, повесил голову, опустил глаза и признался:

– Ах-ах-ах... Это я во всем виноват... Думал, один справлюсь со всеми существительными. Но был не прав. Не откликаются на меня одушевленные существительные. Чтобы их вызвать, нужен вопрос Кто.

Пошел он к вопросу Кто, извинился перед ним и попросил вернуться. Кто не стал долго обижаться, охотно помирился с приятелем и быстро созвал всех пропавших – все-все существительные, обозначающие людей и животных, то есть одушевленные существа.

После этого в Грамматическом Королевстве все поняли, какие существительные откликаются на вопрос Что, а какие – на вопрос Кто.

шифры

А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33

15	1	18	10	24	1	20	6	13	30	15	29	6

(нарицательные)

19	16	2	19	20	3	6	15	15	29	6

(собственные)

С целью усвоения новых знаний по изученной теме с учетом возрастных особенностей и познавательной активности предлагаются следующие задания:

1) лингвистический материал в занимательной форме:

Сначала все существительные были очень и очень похожими. Да настолько похожими, что сама королева их путала.

И вот однажды она издала приказ: «Кто придумает для моих слов-существительных знаки различия, тот будет награждён».

А в другом королевстве жили муж и жена. Жадные они были. Услышали про королевский указ и прибыли в королевство. С жаром принялись они за работу. Но для начала решили все слова между собой поделить.

Слов много, а жизнь коротка. Делили они, делили слова, да так и не смогли разделить их до конца. Пришла королева и сказала: «Те слова, которые забрал себе муж, пусть будут мужского рода. (Туда попали стул, и стол, и дом, и мир, и много других). Те слова, которые оказались у жены, будут женского рода. (Туда попали земля, луна, весна и многие другие). А те, что остались неопределёнными, пусть станут среднего рода». (Так и стали солнце, море, яблоко и другие существительные среднего рода.)

Вот так род у существительных появился. С тех пор королева перестала путать существительные друг с другом.

2) работа с деформированным текстом

В стране "Существительное" жили два брата Имя _____и Нарицательное. И вот как-то они заспорили.

_____ говорит: "Я всех главнее, я даю названия единичным предметам, меня пишут с _____ буквы (Наташа, Россия), а некоторые имена собственные ещё и в _____ заключают (кинотеатр «_____», газета «_____».

– Ну, хорошо, – говорит _____. Ты, конечно, важное имя, но представь себе, если бы не было меня.

– Вот, например, я первым встречаю человека. Когда рождается малыш, у него ещё нет имени, а я его называю – человек, малыш, новорожденный.

Подумало Имя Собственное и говорит: "Ну, хорошо, ты меня убедил, мы оба имеем большое значение в речи, поэтому давай помиримся, и никогда не будем ссориться!

3) логические задания на распределение по языковым категориям:

Распределите существительные по группам: одушевленные имена существительные в домик, а неодушевленные – в ведерко. Попробуйте определить, на какой вопрос отвечают одушевленные имена существительные, а на какой – неодушевленные.

ОДУШЕВЛЕННЫЕ НЕОДУШЕВЛЕННЫЕ

Вопрос:_____ Вопрос:_____



С целью закрепления новых знаний по изученной теме с учетом возрастных особенностей предлагаются следующие задания:

1) задания проблемного характера:

- *Как глаголы превратить в существительные? Составьте с ними предложения.*

Солнце СЕЛО за опушкой.

ОКУНИ руки в речку.

Мне музыка не даст ПРОПАСТЬ.

Брат сказал: «ТОПИ плот».

- *Спишите текст, выбирая заглавную или строчную букву из скобок, выделяя орфограмму. Определите лексическое значение слов.*

*У малышки (**Г,г**)руши в корзине (**Г,г**)руши. Тетя (**П,п**)оля вернулась с (**П,п**)оля. Денис (**С,с**)кворцов смотрел на (**С,с**)кворцов. Алеша (**В,в**)асильков нарвал букет (**В,в**)асильков.*

2) задания игрового характера:

- загадки:

Отгадайте правильно загадки и среди ответов найдите существительные только единственного числа.

Обычно я коровье пью,
Но и козье я люблю.
Из него сметана, сыр,
Йогурт, ряженка, кефир (молоко)

Белый камень
Во рту тает (сахар)

Инструмент бывалый –
Не большой, не малый.
У него полно забот:
Он и режет, и стрижёт (ножницы)

Вверху зелено, внизу красно, кругло, толсто, в землю вросло. (свекла)

Листья, опавшие в кучу гребли,
Землю на грядке рыхлили, скребли

Долго трудились - ослабли.
Спят между грядками ... (грабли)
Сами верхом,
А ноги за ушами (очки)
Большой и круглый дом стоит,
И всех на свете веселит (цирк)

- ребусы:

Разгадайте ребусы. Распределите ответы на 3 колонки: 1 склонение, 2 склонение, 3 склонение.



- лингвистические задачи:

В каждом слове нужно переставить буквы так, чтобы из фамилий получились имена существительные нарицательные.

Чепкин (печник)	Цетков (цветок)	Торсов (остров)
Намарк (карман)	Норов (ворон)	Ередов (дерево)
Гакин (книга)	Едров (ведро)	Рапов (повар)

3) задания творческого и исследовательского характера:

- создание проектов:

На уроках литературы Вы познакомились с таким литературным историческим памятником, как летопись. Попробуйте придумать и написать свой ход истории на какой-либо другой планете. Какие бы исторические события были бы написаны в вашей летописи? Отметьте в своем рассказе имена собственные (С) и имена нарицательные (Н).

- создание иллюстраций:

Нарисуйте, как вы представляете себе, род имен существительных (мужской, женский и средний)?

Примеры:



- задания, направленные на развития воображения:

Прочитайте сказку Г. Граубина «Ленительный падеж». Придумайте свои забавные, необычные названия падежей. Можете их охарактеризовать и даже сделать портрет кого-нибудь из них.

Ленительный падеж
Спросили Лежебокина:
– А ну-ка, расскажи,
За что так ненавидишь ты,
Не любишь падежи?
Давным-давно все школьники
Их знают назубок.
Их за два года выучить
Лишь ты один не смог.
Ответит он рассерженно:
– В том не моя вина,
Пусть им сперва учёные
Изменят имена.
Ведь я падеж творительный
Нарочно не учу.
Трудиться
И, тем более,
Творить
Я не хочу.
Такой падеж как дательный,
Я с детства не терплю.
Давать,
Делиться чем-нибудь
С друзьями не люблю.
Предложный ненавижу я:
Чтоб не учить урок,
Приходится выдумывать
Какой-нибудь предлог.
А на падеж Винительный
И вовсе я сердит:
Отец во всякой шалости
Всегда меня винит.
– Да, переделка, кажется,
Серьёзная нужна.
А сам ты мог бы новые
Придумать имена?
– Давно придумал:
Взятельный,
Грязнительный,
Лежательный,
Грубительный,
Ленительный,
И, наконец,
Простительный!

Особую группу составляют речевые упражнения, связанные с развитием коммуникативной компетенции:

1) Составьте занимательную историю «Как ножницы и брюки пытались приобрести единственное число?» (вариант: хотели подружиться с единственным числом). Что из этого могло получиться?

2) Составьте характеристику Дательному падежу как выпускнику Института Щедрости.

3) Сочините свою сказку про буквы О – Е, в которой будет понятно, когда следует употреблять О или Е после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных.

Учитывая индивидуальные особенности учащихся, в рабочей тетради предлагаются дифференцированные задания с учетом разного уровня сложности. Например, к теме «Одушевленные и неодушевленные имена существительные» ученик может выбрать задания по уровню сложности:

первый уровень (доступный для всех учащихся)

Задание: У каждого из вас своё собственное имя, оно что-то означает. Раньше имена брались, в основном, латинские, греческие, славянские, древнерусские. А что же означают ваши имена. Запишите 5 имен ваших одноклассников, родных или друзей; укажите их значения. (*Виктор – общительный, работоспособный, порядочный, не любит копаться в мелочах, романтик, любит рисковать. Мария – душевная теплота, лучшая подруга, любит иногда побыть одна. Татьяна – целеустремлённая, упрямая, властная, артистичная и обаятельная. Андрей – упорный, изобретательный, умеет мыслить. Тансылу – тюркское, состоит из двух слов – «сылу» и «тан», что значит «красивая, как рассвет». Иногда имя Тансылу просто трактуется как «прекрасная»).*

2) второй уровень (задания повышенной сложности)

Задание: составьте рассказ о каком-нибудь неодушевлённом предмете так, чтобы этот предмет, благодаря вашей фантазии, стал живым. Можете выбрать одну из следующих тем:

«На что жалуется старый шкаф»;

«Один день из жизни футбольного мяча»;

«О чём размышляет глобус в кабинете географии»;

«О чём мечтает дневник двоечника»;

«Что снится компьютерной мышке».

Для визуализации и наглядности в рабочую тетрадь также были включены задания с использованием рисунков.







Мальчик, рожь, мышь, папа, яблоко, книга, ёж, ночь, ветер, луна, земля, небо, печь, лес, весна, тушь, трава, мелочь.

Также в рабочую тетрадь были включены задания на развитие культурологической компетенции, содержание большой воспитательный потенциал, к ряду тем мы подобрали тексты, содержание краеведческий материал.

Например, к теме «Одушевленные и неодушевленные имена существительные» мы предлагаем задание на основе текста, знакомящего с историей города Бирска:

Задание: выпишите из текста все одушевленные имена существительные.

Из истории города

Бирск – второй русский город-крепость в Башкирии (после Уфы), основан в 1663 году как крепость на месте сожжённого во время башкирского восстания села Архангельского Казанской дороги. Играл большую роль в заселении Башкирии русскими. Бирск изначально был русским городом, но со временем стал многонациональным. Свое название получил по реке Бирь, которую татары называли «Бире суи» - «Волчья вода».

В 1774 году Бирская крепость была взята и сожжена войском Салавата Юлаева – соратника Пугачева. После окончания Крестьянской войны отстроили заново. В 1781 году получил статус уездного города. Бирск не раз менял «прописку» к губерниям: с 1708 года относился к Казанской, с 1719 – к Уфимской, а с 1796 – к Оренбургской губернии. Сейчас он расположен на территории Республики Башкортостан.

В 1824 году город Бирск посетил император Александр I. В годы Великой Отечественной войны в Бирске некоторое время жил известный композитор Г.В. Свиридов.



К теме «Род имен существительных» учащимся предлагается текст, рассказывающий о достопримечательностях города:

Задание: выпишите из текста 7 словосочетаний по формуле «прилагательное + существительное». Укажите род существительных.

Достопримечательности Бирска

В городе сохранились старые купеческие дома и старинные общественные здания.

Первая достопримечательность, которая встречает туристов при въезде в город, это памятник восстанию Емельяна Пугачева, который установлен перед автовокзалом. Представляет собой большой камень. Далее по улице Мира расположен парк Победы с памятником жертвам Великой Отечественной войны.

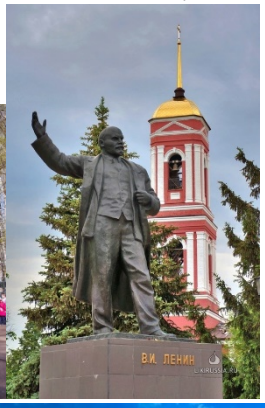
Около парка расположена администрация Бирского района. Слева, через улицу Ленина, стоит здание торговой школы. В наши дни это школа № 1. По легенде, здание строилось как здание железнодорожного вокзала, но железную дорогу, которую лоббировали местные купцы, Бирск так и не дождался.

Пройдя два квартала по улице Коммунистической, попадете к скверу имени Ленина. Через дорогу от него расположен комплекс старых зданий. Главное из них – здание бывшей земской управы. За ней можно увидеть старую пожарную каланчу. Рядом находится арка в честь 5-летия вступления Бирской пожарной команды в императорское пожарное общество в 1914 году. Является памятником архитектуры.

По соседству стоит здание Бирского исторического музея. Музей местного края был основан в Бирске в 1926 году, но в 1932 году его закрыли. Вновь создан в 1963 году. Размещается в двухэтажном здании. В коллекции музея более 10 тысяч предметов, рассказывающих о богатой истории города.

Поблизости возвышается Свято-Троицкий собор. Он стоит на Октябрьской площади (бывшей Троицкой) – главной площади города. В прошлом на этой площади проводились ярмарки. Собор построен в 1839-42 годах в стиле позднего русского классицизма. Строительством руководил А.Р. Ватлашов. Это был самый высокий и вместительный храм города. В 1930-е годы собор закрыли, в нем размещался кинотеатр «Аврора». Здание было частично разрушено. В наши дни храм восстановлен, действует.







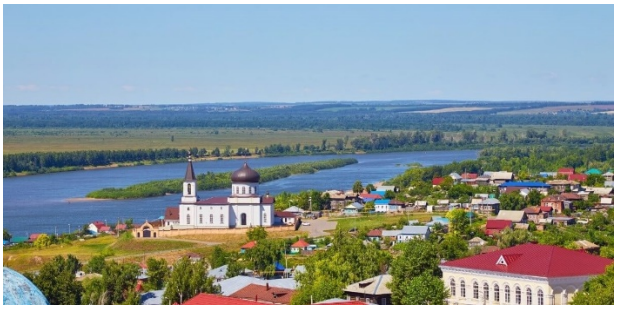


К теме «Падеж имен существительных» нами подобран текст «Песня о Бирске»:

Задание: прочитайте текст. Как вы думаете, почему «Бирск – это город на реке»? Определить падеж у всех существительных.

Песня о Бирске
Величаво смотрят в воду
Старые дома,
Красота с годами не убудет.
Город яблок, город красок,
Жили здесь всегда
Добрые, отзывчивые люди.
Уже почти четыре века за плечами,
Годами стар, но все же молод ты душой.
Новыми бурлишь ты голосами,
Мы строим счастье вместе с тобой.
Бирск – город на реке, вечно молодой,
Ты всегда в моем сердце Бирск – город на реке,
Ты всегда со мной, Ты всегда в моем сердце.

Светят новью и надеждой
Юные сердца.
Ждет нас впереди большое дело,
Чтобы развивался и дивил нас без конца
Город ароматом яблонь белых.
Мы будем верить только в счастье и удачу,
И пусть попутным ветром будет нам успех.
Лучше места нет, а это значит
Мы непременно счастливей всех!
Бирск – город на реке, вечно молодой,
Ты всегда в моем сердце Бирск – город на реке,
Ты всегда со мной, Ты всегда в моем сердце.



Таким образом, использование предложенных заданий позволяет значительно поднять мотивацию учащихся, сделать уроки русского языка более интересными и увлекательными.

В рамках апробации предлагаемой методики нами проведен обучающий эксперимент в 5 «В» классе МБОУ СОШ №8 г. Бирска при изучении раздела «Имя существительное».

Учащихся данного класса характеризуются низкой мотивацией, интерес к изучению русского языка у них невысокий. Учащиеся часто на уроках занимаются посторонними делами, испытывают затруднение в учебной деятельности, особенно на уроках русского языка.

На обучающем этапе эксперимента нами был апробирован учебный материал рабочей тетради при изучении большинства тем раздела «Имя существительное».

Оценивая эффективность использования заданий из разработанной нами рабочей тетради, мы опирались на ряд критериев.

Во-первых, сравнили средний балл оценок на уроках, где использовали задания из рабочей тетради, и средний балл полученных оценок на уроке, когда дополнительные задания не были включены, ученики работали только с упражнениями из учебника.

При проведении уроков на темы «Имена существительные одушевленные и неодушевленные», «Имена существительные собственные и нарицательные», «Род имен существительных», «Имена существительные, которые имеют форму только множественного числа» рабочая тетрадь не была задействована. Таким образом, при выполнении упражнений на уроках по вышеуказанным темам ребята получили следующие оценки:

Мы видим, что средний балл учащихся по четырем проведенным урокам, на которых не была задействована рабочая тетрадь, составляет 4,19.

Таблица 1 - Оценки учащихся за уроки, на которых рабочая тетрадь не была использована

Тема урока	«5»	«4»	«3»
«Имена существительные одушевленные и неодушевленные»	4	6	2
«Имена существительные собственные и нарицательные»	3	7	3
«Род имен существительных»	5	3	3
«Имена существительные, которые имеют форму только множественного числа»	4	3	0

Для сравнения были проведены следующие уроки на темы «Имена существительные, которые имеют форму только единственного числа», «Три склонения имен существительных», «Падеж имен существительных», «Правописание О-Е после шипящих и Ц в окончаниях существительных» с использованием рабочей тетради «В гостях у имени существительного».

Таблица 2 - Оценки учащихся за уроки, на которых рабочая тетрадь была использована

Тема урока	«5»	«4»	«3»
«Имена существительные, которые имеют форму только единственного числа»	5	2	0
«Три склонения имен существительных»	6	4	1
«Падеж имен существительных»	7	3	2
«Правописание О-Е после шипящих и Ц в окончаниях существительных»	5	2	1

Результаты показывают, что средний балл учащихся по четырем проведенным урокам, на которых была задействована рабочая тетрадь, составляет 4,5.

Во-вторых, мы учитывали мнение самих учащихся, которое они высказали на этапе рефлексии в ходе проведения уроков. Так, большинство 82% учеников класса отметили, что им понравилось выполнять задания из рабочей тетради.

В-третьих, был проведен устный опрос среди обучающихся, хотели бы они, чтобы были использованы упражнения для домашнего задания как в рабочей тетради. В итоге большая часть класса (86%) была «за» то, чтобы домашнее задание выполнялось в рабочей тетради.

В ходе выполнения заданий мы наблюдали, что ученики заинтересованы, увлечены работой, результаты выполнения свидетельствуют о том, что большая часть класса с лёгкостью справились с выполнением заданий, трудный грамматический материал хорошо усвоен по сравнению с тем, когда на уроке не использовалась рабочая тетрадь.

Также было заметно изменение мотивации учащихся на уроках русского языка. При выполнении заданий из рабочей тетради ученики изъявили желание выполнить работу лучше: кто-то пытался найти ответы на вопрос в учебнике, некоторые советовались друг с другом. Данная рабочая тетрадь вызвала у обучающихся интерес, они были заинтересованы в результате работы. Выполнение заданий мотивирует искать информацию в учебнике, чтобы повысить уровень знаний по теме.

Контрольный этап эксперимента включает в себя контрольный срез знаний по темам раздела «Имя существительное». Учащимся 5 «Б» класса, в котором не проводился эксперимент, и учащимся экспериментального 5 «В» класса была предложена проверочная работа, которая включала 17 заданий. В проверочную работу учащихся включены тестовые задания базового и повышенного уровней сложности с выбором верного варианта

ответа, позволяющие проверить и оценить знания учащихся за курс обучения по теме «Имя существительное» в 5 классе. Результаты контрольного среза по итогам изученного раздела «Имя существительное», проведенного в обоих классах (5 «В» и 5 «Б»), свидетельствуют о более высоком уровне усвоения материала в 5 «В» классе:

Кроме того, повысился интерес и мотивация к урокам русского языка. При включении обучающихся в задания рабочей тетради «В гостях у имени существительного» интерес к учебной деятельности резко возрастает, работоспособность повышается. Такие игровые технологии занимают на уроке немного времени, но дают представление о том, как материал усвоен учащимся, с кем необходимо провести индивидуальную работу.

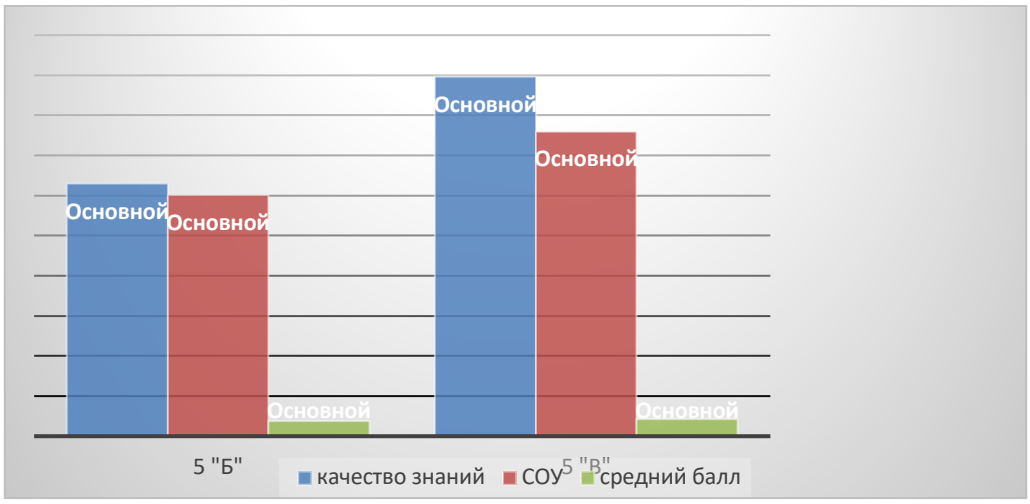


Диаграмма 1 - Уровень качественной успеваемости в 5 «Б» и 5 «В» классах

Полученные в ходе методического эксперимента результаты позволяют сделать вывод о том, что применение игровых технологий на основе изображений, эмоций, сказок, активизирует учащихся, возбуждает внимание и тем самым помогает их развитию, способствует прочному усвоению изучаемого материала.

Одной из причин более успешного усвоения тем раздела является повышение интереса учащихся к урокам русского языка в 5 «В», связанного с использованием рабочей тетради «В гостях у имени существительного».

Рабочая тетрадь «В гостях у имени существительного» – это уникальное учебное пособие, которое сочетает в себе упражнения только занимательного характера, чтобы обеспечить максимальный уровень заинтересованности обучающихся к русскому языку.

Использование данной рабочей тетради в образовательном процессе не только способствуют интеллектуальному и творческому развитию учащихся, вносит разнообразие в содержание занятия, создает благоприятную атмосферу, способствуют ускорению процесса обучения, решает проблему мотивации учащихся, но и является эффективным инструментом для активизации и закрепления знаний по пройденному материалу.

Проведенный научно-методический эксперимент подтвердил выдвинутую нами гипотезу о том, использование игровых технологий в образовательном процессе делает обучение русскому языку более эффективным, позволяя развить личностные качества учащегося.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что занимательный материал рабочей тетради «В гостях у имени существительного» необходим для учащихся 5 классов, и использовать их надо на разных этапах урока, включать в них различные виды

деятельности школьников, применять игровые задания при изучении сложного, трудного для понимания материала.

Список литературы

1. Ладыженская, Т. А. Учеб. Для общеобразоват. учреждений. В 2 частях. Часть 1 / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова. – М.: Наука, 2020.

2. Марцинковская Т. Д. Информационная социализация подростков // Образовательная политика. – 2010. – № 4 (42). – С. 30-35.

3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина. – М.: Академия, 2010.

4. Разумовская М.М. Русский язык: 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 частях. Часть 1. / М.М. Разумовская, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2013.

5. Скаткин, М.Н. Дидактические игры в воспитании и обучении / М. Н. Скаткин. – М.: Наука, 2008.

6. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс [Текст] / Евгения Шамис, Евгений Никонов. – 2-е изд., стер. – М.: Ун-т Синергия: Школа Бизнеса, 2017.

7. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. // Русский язык в школе. – 2010. – №13.

2.7. Методические рекомендации по изучению пьесы «Утиная охота» А. Вампилова в общеобразовательной школе

В развитии драмы конца 1960 – начала 1970-х годов XX века наблюдался определённый кризис. Режиссерский театр бурно развивался, но в то же время новые пьесы отличались некоторым однообразием. Драматургия А.В. Вампилова показала нового, более сложного героя и, кроме того, разрушила заданный оптимизм сюжета и схематизм основного конфликта.

Художественный мир драматурга включает в себя различные типы восприятия действительности и соответствующие им типы пьес. Творчество А.В. Вампилова насыщено живыми человеческими характерами – цельными, завершенными, отличающимися неповторимостью и ярко выраженным индивидуальным своеобразием [2]. Драматическое наследие писателя характеризуется цельностью и образует художественное явление, которое можно назвать «Театром Вампилова».

Идеи драматурга и его взгляд на жизнь были настолько новы и неожиданны для зрителя того времени, что в критике им давались полярно противоположные оценки. Его творчество разительно отличается от драматургии 70-х годов, в связи с этим актуальным является исследование творчества А.В. Вампилова в общеобразовательной школе. «Изучение в рамках школьного урока наследуемых современной драматургией традиций и новаторства творческого метода является оправданным, так как позволяет актуализировать представления об историко-литературных процессах, изучаемых в рамках школьного курса, а также достичь умения постижения драматического текста, понимания авторских интенций, осознания места и значимости драматического произведения в современной литературе» [1, с. 273]. Следовательно, исследования творческого метода А.В. Вампилова, соединяющего в себе приверженность традициям классической пьесы и воплощение новаторских подходов, являются целесообразными. «Одним из самых значимых изменений

в личностном развитии современного российского школьника в ходе реализации ФГОС должно было стать формирование так называемой «самосозидающей личности на более высоком уровне ментальной организации», которая предполагает наличие критического мышления и рефлексивного целостного понимания жизни, которые должны позволить российским выпускникам в ближайшие годы стать конкурентно способными среди сверстников из других стран» [4, с. 23].

Следует отметить, что изучение драматических произведений не вызывает особого интереса у учащихся старших классов. Это можно объяснить тем, что любая драма предназначена для постановки на сцене. Кроме того, как правило, в драматических произведениях находят отражение конфликты, которые являлись актуальными в своё время и абсолютно непонятны современным школьникам.

Произведения А.В. Вампилова включены в программу общеобразовательной школы, создано достаточно много методических рекомендаций по их изучению. Как правило, драмы Вампилова, согласно используемым учебно-методическим комплексам, изучаются во втором полугодии 11 класса. Фактически изучение творчества драматурга находится в одном из последних разделов, посвященных изучению русской литературы XX века. Исходя из этого, многими авторами методических разработок рекомендуется использовать принцип преемственности. Такой подход позволит строить параллель между ранее изученными произведениями и пьесами Вампилова, находить общие черты в тематике, проблематике, композиции.

В 11 классе наряду с комедией «Старший сын» изучается пьеса «Утиная охота». Особый акцент при изучении данного произведения делается на поднятых нравственных проблемах и конфликте произведения. Анализ пьесы «Утиная охота» позволяет выявить приверженность драматурга традициям и его новаторство. Учащиеся знакомятся с приёмом ретроспекции, понятиями «эксцентрика» и «зиловщина», характерными чертами поэтики и совершенствуют навык анализа сцен драматического произведения.

Для изучения такого произведения как пьеса «Утиная охота» необходим предшествующий урок, на котором даётся обзорный анализ драматических произведений той эпохи. Учащиеся вспоминают жанровые особенности данного рода литературы и основные теоретико-литературные понятия. На уроке в хронологической последовательности должен быть представлен литературный процесс 1960-1970 годов. Предпочтительнее, если на уроке будет создана проблемная ситуация: противопоставление драматических произведений 60-х и 90-х годов XX века. Особое внимание стоить уделить раскрытию характера эпохи и подробно остановиться на следующих блоках: драматургия 60-х, «Театр Вампилова», драматургия «нашего» времени. Работу на обзорном уроке следует строить с привлечением всех обучающихся класса. Может использоваться выполнение как индивидуальных, так и групповых заданий по следующим подтемам:

Характерные черты драматургии 50-х годов;

Драматургия «оттепели»;

Новаторство драматургии Вампилова;

Тенденции в развитии драматургии в 70-х-80-х годов;

Драматургия конца XX-начала XXI веков.

Целесообразно заранее объяснить учащимся, которые готовят индивидуальные сообщения, какие именно аспекты развития драматургии как рода литературы должны быть обозначены в их выступлениях.

При выступлении учащихся с сообщениями необходимо использовать весь спектр интерактивных технологий: дискуссии, музыкальные композиции, слайд-шоу. В качестве домашнего задания учащимся предлагается прочитать пьесу А.Вампилова «Утиная охота».

Следует отметить, что методические рекомендации по изучению творчества А.В. Вампилова отсутствуют в большинстве сборников поурочных разработок по литературе в старших классах, что, на наш взгляд, является серьёзным методическим упущением. Творчество драматурга является своеобразным, новаторским, поэтому поурочные разработки по его произведениям являются востребованными, особенно для молодых, начинающих учителей литературы.

В связи с этим с положительной стороны хочется отметить сборник Н. Е. Щепкиной «Литература. 11 класс: поурочные планы по учебнику». В данном методическом пособии представлен подробный план урока «Драматургия 50-90-х годов. Нравственная проблематика пьес А.В. Вампилова». Целью данного урока являются обзор жизни и творчества драматурга, раскрытие своеобразия пьесы «Утиная охота», совершенствование анализа драматического произведения. В ходе урока выделяются следующие этапы:

I. Вступительная беседа.

Приводятся интересные факты из писем отца А. Вампилова о рождении сына.

II. История жизни А. Вампилова.

Даётся подробный анализ формирования личности будущего драматурга. Данный этап урока заканчивается пророческими словами его первого рассказа «Стечение обстоятельств», опубликованного в 1958 году: «Случай, пустяк, стечение обстоятельств иногда становятся самыми драматическими моментами в жизни человека».

III. Анализ пьесы А. Вампилова «Утиная охота».

Анализу фабулы и характеристике героев предшествуют высказывания деятелей литературы и театра (О. Ефремова, В. Распутина, Е. Якушкина) о судьбе произведений А. Вампилова и его героях, что помогает лучше понять, как воспринималось творчество драматурга современниками.

Далее учащимся предлагается проанализировать окружение главного героя (Кушак, Саяпин, Валерия и так далее). Подробно исследуются поступки главного героя пьесы - Виктора Зилова, его отношение к жизни. Наиболее важные вопросы, на которые предстоит ответить учащимся следующие:

1. Почему же Зилов остался жить?

2. Действительно ли он ещё живой человек?

3. В чём смысл названия произведения?

4. Каково значение финала пьесы?

5. Станет ли Зилов после всего случившегося жить по-новому или вернётся к прежним привычкам?

Заканчивая анализ пьесы «Утиная охота», учащиеся приходят к выводу, что общее направление драмы А. Вампилова оптимистично: «И как неробко предвечернее солнце, освещающее конец пьесы, оно пробирается сквозь серое небо и дождливый день».

IV. Итог урока.

Резюмируя анализ произведения, учитель предлагает учащимся ответить на вопросы:

1.«О чём заставило задуматься пьеса А. Вампилова «Утиная охота» лично вас?»

2.«Каково звучание фразы А. Вампилова, запомнившейся его друзьям: «Писать надо о том, от чего не спиться по ночам?»

План уроков по творчеству А. Вампилова представлен в сборнике поурочных разработок к учебнику под редакцией В.И. Коровина «Литература. 11 класс» (автор-составитель Н.В. Беляева) [3, с. 325]. На изучение произведений драматурга в данном пособии рекомендуется два академических часа. Первый час предполагает изучение творческой биографии А. Вампилова, второй – обзорное ознакомление с его произведениями «Прощание в июне»: проблема нравственного выбора в подходе к подлинным и мнимым ценностям. «Старший сын»: нравственная победа добра над злом. «Утиная охота»: проблематика, конфликт, композиция, система образов и смысл финала пьесы. «Прошлым летом в Чулимске»: искания драматурга, связанные с нравственно-философской концепцией героя.

Мы пришли к выводу, что поурочные разработки по произведениям Александра Вампилова, представленные в сборнике Н.В. Беляевой, соответствуют современным требованиям ФГОС к урокам литературы.

Урок литературы в современной школе должен формировать основные компетенции в литературной сфере, к числу которых относятся:

- общекультурная литературная компетентность (восприятие литературы, как неотъемлемой части культуры, понимание принадлежности литературы в сфере художественной культуры, осознание её специфики как искусство слова; представление о важнейших этапах развития литературного процесса, об основных фактах жизни и творчества выдающихся писателях)

- ценностно-мировоззренческая компетентность (понимание нравственных ценностей и мировоззренческих категорий, отражённых в литературе, умение определять и обосновывать своё отношение к этим ценностям, отстаивать гуманистические позиции);

- читательская компетентность (способность к творческому чтению, освоению литературного произведения на личностном уровне; умение вступать в диалог «автор-читатель», погружаться в переживания героев; понимание специфики языка художественного произведения);

- речевая компетентность (знание норм литературного языка; владение основными видами речевой деятельности; способность к написанию сочинений разных типов и литературных творческих работ различных жанров) [7].

Безусловно, уроки по творчеству А.В. Вампилова должны строиться с учётом формирования названных компетенций.

Современные технологии, применяемые на уроках литературы, позволяют сделать изучение творчества автора системным и увлекательным. Но в то же время нельзя забывать о необходимости продуманного, адекватного подбора технологий с учётом уровня подготовленности класса и материала, который необходимо изучить. В связи с требованиями ФГОС, преподаватель должен не только донести до обучающихся новые знания, но научить самостоятельно их добывать. Мы пришли к выводу, что при изучении произведений А.В. Вампилова в школе будет целесообразно использовать технологию проблемного обучения. Этот метод можно использовать - в классах любого уровня подготовки. Учителем создаётся проблемная ситуация, формулируются подсказки и наводящие вопросы, а затем он выполняет контролирующую функцию. В связи с этим можно вспомнить высказывание С.Л. Рубинштейна: «Мышление начинается с проблемной ситуации» [6, с. 112]. Данная цитата отражает востребованность технологии проблемного обучения на уроках в современной школе.

Урок, посвящённый пьесе «Утиная охота», можно построить, опираясь на следующие этапы в реализации технологии проблемного обучения:

1. Организационный момент.

2. Актуализация имеющихся знаний обучающихся.

3. Формулировка проблемы и создание проблемной ситуации.

4. Выдвижение гипотез и обоснование их учениками.

5. Подведение выводов и их доказательство.

Целесообразно на уроке, посвящённом изучению пьесы, использовать технологию «Личные ассоциации». Применение данной технологии – это попытка перевоплощения и преображения литературного героя, его внутреннего мира. Например, найти три ассоциации к образу Виктора Зилова. (Возможные варианты: засохший цветок, треснувший кувшин, птица в клетке). Приём позволяет использовать на уроке межпредметные связи, сопоставить ассоциацию с музыкальным произведением (музыка); создать иллюстрацию, взяв за основу ассоциацию (изобразительное искусство).

Анализ драматического произведения является наиболее сложным, на уроке необходимо задействовать в данной работе всех учащихся с разным уровнем знаний и подготовки, поэтому решить эту проблему поможет «Ромашка Блума». В основе данного приёма лежит использование вопросов разного уровня сложности, которые соответствуют классификации уровней познавательной деятельности.

Типы вопросов:

1. Простые (фактические вопросы). Вопросы, ответы на которые должны содержать конкретную информацию: «Что?», «Как?», «Где?

2. Уточняющие вопросы. Отвечая на данные вопросы, учащийся получает возможность конкретизировать только что полученную информацию. («Если я правильно понял, то…?», «Ты утверждаешь, что…?»

3. Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Данный тип вопросов обычно начинается со слова «Почему?», но при кажущейся простоте в ответе обязательно должен содержаться элемент самостоятельности

4. Творческие вопросы. Данные вопросы содержат элемент предположения, условности, что выражается при помощи части «бы»: «Что могло бы произойти, если…?», «Как вы думаете, можно ли…?»

5. Оценочные вопросы. Эти вопросы подразумевают прямую оценку каких-либо фактов или событий. «Что вы можете сказать о поступке героя?», «Можно ли сказать, что он поступил плохо?»

6. Практические вопросы. Данные вопросы задаются с целью определения взаимосвязи между теорией и практикой. «Сталкиваемся ли мы с подобными ситуациями с жизни?», «Как бы вы поступили в подобной ситуации?»

Представленная технология способствует развитию критического мышления обучающихся. Поэтому составляя вопросы для «Ромашки Блума», нужно стараться подбирать такие типы вопросов, которые будут этому способствовать:

- интерпретация (определение взаимосвязи между фактами, событиями, ценностями);

- память (узнавание полученной информации);

- оценка (формирование точки зрения на основе субъективно-личностного взгляда на полученные знания);

- синтез (обобщение полученной информации и установление причинно-следственных связей);

- анализ (выделение частей целостного явления с целью их изучения);

- применение (использование полученной информации в качестве средства решения поставленных вопросов).

Пример использования данного методического приёма на уроке по пьесе А. Вампилова «Утиная охота» (рисунок 1).



Рисунок 1

Пьеса «Утиная охота» изучается во втором полугодии 11 класса, когда у учащихся уже хорошо развиты навыки анализа, поэтому на уроке литературы можно успешно применять технологию «Глазами психолога». Например, главный герой пьесы Виктор Зилов испытывает депрессивное состояние, страдает, у него появляются намерения закончить жизнь самоубийством. С помощью этого приёма, используя закон «читатель-субъект-анализ», можно предположить какие обстоятельства повлияли на выбор героем того или иного решения.

Суицидальные намерения:

а) демонстративность (желание с помощью самоубийства привлечь к себе внимание, добиться сочувствия);

б) несостоятельность (герой не видит смысла в своей жизни и чувствует себя ненужным);

в) максималисты (герой сверх требователен как к себе так и к окружающим; не воспринимает ничего, что не соответствует его внутренним идеалам).

Для самостоятельной работы или работы в группах учащимся можно предложить карточки.

Карточка 1

Какие из перечисленных намерений присуще герою произведения? Аргументируйте свою точку зрения примерами из текста (мысли, действия, чувства).

Карточка 2

На каком этапе жизни героя пьесы «Утиная охота» начало формироваться его намерение закончить жизнь самоубийством? Кто или что повлияло на появление данного намерения?

Карточка 3

Имеет ли смысл применение сдерживающих факторов от самоубийства? Есть ли эти факторы в пьесе А.В. Вампилова «Утиная охота»?

При работе над характеристикой литературного героя можно эффективно использовать приём «Решето». Например, выбрать из групп черт характера только те, которыми можно охарактеризовать Виктора Зилова, отделить положительные черты от отрицательных.

2. Из перечня событий жизни героя драмы выбрать только те, которые привели его к мысли о суициде.

Целесообразно при изучении пьесы «Утиная охота» использовать «Кластер» (рисунок 2). Это педагогическая стратегия с помощью, которой учащиеся имеют возможность свободно и открыто выражать свои мысли по поводу какой-либо темы. Данная технология позволяет организовать работу в группах, что способствует, с одной стороны, сплочению коллектива, с другой стороны, развитию лидерских способностей.

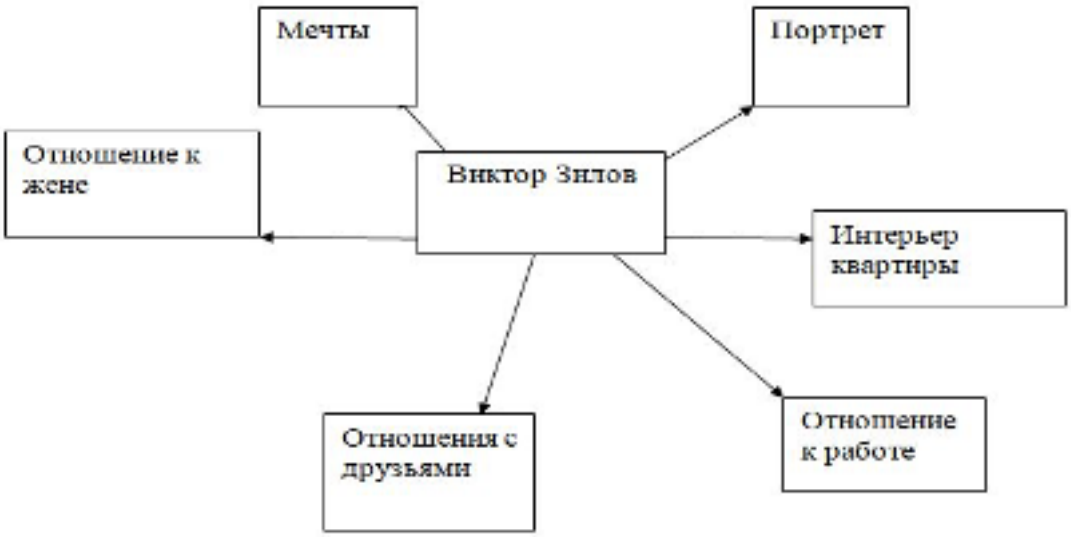


Рисунок 2

Данный кластер заполняется учащимися после предварительного прочтения текста пьесы. Заполняя ячейки кластера, они смогут дать ответ на вопрос, записанный в центре.

При изучении пьесы даётся характеристика нескольким героям, поэтому на уроке можно применить технологию «Письмо по кругу». Для этого учащиеся делятся на несколько групп и получают листок с именем героя. Каждый ученик должен дать характеристику герою в виде словосочетания или предложения. Листок передаётся от одного ученика к другому, пока «письмо» не пройдёт круг. Затем полученные характеристики зачитываются, комментируются, указываются достоинства и недостатки в работе каждой группы.

Использование разнообразных дидактических приёмов на уроке литературы – это способ активизировать творческие способности учащихся. Непосредственно на уроке ученики становятся творцами: создают оригинальные вопросы, мысли, сочинения, учатся

различать прекрасное и уродливое, анализируя чувства и взгляды героя, сопоставляют их со своими чувствами и взглядами.

Таким образом, использование инновационных технологий при изучении творчества А. В. Вампилова и пьесы «Утиная охота», в частности, является целесообразным и перспективным. В зависимости от выбранных педагогических технологий и стратегий, учащиеся получают возможность не просто получить определённый объём знаний о творчестве драматурга, но и самостоятельно заниматься исследованием его биографии и творчества, а уроки литературы становятся для них уроками жизни.

Опираясь на проведенный анализ, мы разработали урок литературы для учащихся 11 класса. Указана структура, ход занятия, обозначены планируемые результаты, оборудование, необходимые для проведения урока.

Образовательная задача урока – знакомство учащихся с особенностями драматургии А.В. Вампилова и неоднозначностью образа главного героя пьесы «Утиная охота».

К развивающим задачам можно отнести совершенствование умения анализировать драматическое произведение. Структура урока включает в себя следующие этапы:

Организационный момент. Мотивационный этап.

Целеполагание. Создание проблемной ситуации.

Актуализация знаний. Постановка учебной проблемы.

Первичное усвоение новых знаний.

Первичное закрепление.

Информация о домашнем задании.

Рефлексия (подведение итогов урока).

Тема урока «Пьеса А.В. Вампилова «Утиная охота». Проблематика, основной конфликт, образ главного героя. Традиции и новаторство в пьесе», поэтому можно начать урок с цитат, в которых отражена противоречивость данного образа. Первая цитата: «Зилов – это не просто герой, один из героев вампиловских пьес, это тип, явление далеко неординарное и безопасное, из «зиловщины», пустившей глубокие социальные корни, нам впереди ещё бороться и бороться, ещё страдать от неё и страдать» (известный советский российский писатель Валентин Григорьевич Распутин) [5, с. 302]. Вторая цитата: «Зилов не лишний для жизни. Он самый нужный для неё. И нужный именно таким вот пробудившимся, недовольным собою и обывательским бытом» (А. Антипьев, доктор социологических наук) [6, с. 112]. Очевидно, что данные высказывания выражают диаметрально противоположный взгляд на личность главного героя пьесы. Что помогает создать проблемную ситуацию, которая будет активизировать работу учащихся на уроке и усилит интерес к анализу пьесы.

В ходе обсуждения необходимо подвести учащихся к выводу, что Александром Вампиловым создан новый тип героя: Виктор Зилов одновременно обладает и положительными, и отрицательными качествами, в нём есть и сильные, и слабые черты. Можно сказать, что драматург продолжает традиции русской классической литературы: его герой, человек потерявший смысл в жизни, страдающий из-за этого, своего рода, кающийся грешник. Далее индивидуальные сообщения учащихся с использованием презентации.

На следующем этапе урока «Актуализация знаний. Постановка учебной проблемы» необходимо работать над формированием представлений о синтезе в драматургии Вампилова, традиций классической литературы и творческого новаторства. Для этого целесообразно предложить учащимся карту-схему «Характерные черты «новой драмы А.П. Чехова» и использовать данную карту-схему при анализе пьесы «Утиная охота».

Таким образом, учащиеся увидят связь драматургии А. Вампилова с русской классической драматургией (рисунок 3).

После работы с данной таблицей обучающимся будет легче осознать, в чём заключается новаторский метод драматурга. Затем, используя фронтальный опрос, нужно помочь учащимся воссоздать события, о которых рассказывается в пьесе в хронологическом порядке. Это поможет увидеть наличие трёх временных пластов (настоящее время, прошлое (воспоминания), условное будущее).

Карта-схема «Характерные черты «новой драмы А.П. Чехова»

	Характерные черты «новой драмы»	Черты «новой драмы» в пьесе А. Вампилова
1	Внутренние конфликты преобладают над внешними и отражают переживания действующих лиц.	
2	Герои слышат, но не слушают друг друга; сосредоточены на собственных переживаниях; возникает «многоголосье».	
3	Использование приёма монтажа, разрушение принципа единства времени, места и действия.	
4	Описанию событий уделяется меньшее внимание, чем описанию быта.	
5	Герои показаны в типических обыденных ситуациях (естественный ход жизни).	
6	Сочетание в пьесе лирического, комического, драматического.	
7	Ремарки вступают в диалог с текстом, способствуют воплощению психологического портрета героя.	

Понять композицию драмы «Утиная охота» помогут следующие вопросы:

1. С какого события начинается пьеса?
2. Где именно разворачиваются основные события драмы?
3. Чем можно объяснить реакцию Зилова на шутку друзей?
4. Как можно охарактеризовать события, происходящие в пьесе «Утиная охота»? В чём заключается их особенность?
5. Какую роль в драме играют воспоминания героя?

На данном этапе необходимо обратить внимание обучающихся на то, что основным образом-лейтмотивом является дождь. Показать с помощью мультимедийного проектора ремарки из пьесы, в которых даётся характеристика дождя и степень его проявления.

Для лучшего понимания приёмов монтажа в пьесе «Утиная охота» можно предложить к просмотру отрывки из спектакля Московского Художественного Театра имени А.П. Чехова, режиссёры – Александр Марин, Олег Корвяков. Целесообразно использовать именно те фрагменты спектакля, где наиболее ярко видны сценические эффекты: свет и музыка, затемнение – освещение сцены. Данный этап урока нужно завершить созданием характеристики главного героя. Для этого будет эффективным использование кластера (рисунок 1). Он поможет создать портретную характеристику, показать взаимоотношения Зилова с другими героями пьесы, проследить несоответствие внешней и внутренней характеристики героя. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что герой пьесы показан в момент острого душевного кризиса: попытка самоубийства – переход от духовной смерти, к смерти физической. Завершая работу на этом этапе, можно предложить учащимся вспомнить понятие «лишний» человек и ответить на вопрос: «Можно ли Зилова

отнести к такому типу?» (то есть ещё раз вернуться к цитатам, использованным на начальном этапе урока). В заключительной части урока по творчеству А. Вампилова нужно обратиться к финальному эпизоду пьесы и предложить учащимся ответить на вопрос: «Сможет ли Виктор Зилов преодолеть своё духовное разложение и возродиться в новой жизни или жизнь его погублена навсегда?». Свои ответы учащиеся должны аргументировать примерами из текста.

Мы считаем, что построенный таким образом урок по пьесе А.В. Вампилова «Утиная охота» поможет учащимся одиннадцатого класса понять творческий замысел драматурга, определить какие характерные черты произведения являются свидетельством новаторства А. Вампилова, а какие сохранением традиций русской драматургии.

При рассмотрении методического материала для изучения пьесы «Утиная охота» в общеобразовательной школе было выявлено, что произведения А. Вампилова заявлены в большинстве школьных программ и учебников, однако на данный момент их изучение не имеет достаточного методического подкрепления, зачастую творчество А. Вампилова рассматривается обзорно в рамках тем, посвященных «деревенской прозе» и современной драматургии. Рядом учебно-методических комплексов изучение произведений А. Вампилова не предусмотрено. Структура монографического изучения творчества драматурга включает краткую биографию писателя, нравственно-философскую проблематику пьес, систему образов, жанровое своеобразие. Проблема сохранения традиций и новаторства в драматургии А. Вампилова рассматривается в недостаточном объёме.

Пьесы А. Вампилова являются олицетворением русской драматургии 60-70-х годов XX века. Поэтому на их изучение необходимо обратить более пристальное внимание.

Были проанализированы 8 учебников литературы для 11-го класса под редакцией В.П. Журавлёва, Т.Ф. Курдюмовой, В.В. Аганесова, С.А. Зинина, А.Н. Михальской, Г.В. Москвина, В.И. Коровина, И.Н. Сухих. Каждый авторский коллектив выбрал свой путь в раскрытии творчества А.В. Вампилова. Более пристальное внимание анализу произведений драматурга уделено в учебниках под редакцией В.П. Журавлёва и В.В. Аганесова.

Изучение творчества А.В. Вампилова в современной школе может стать более перспективным и интересным при условии использования инновационных технологий. Проблемные ситуации, предложенные учащимся на уроке литературы, позволяют активизировать мышление, способствуют формированию прочных знаний, мотивируют учащихся к более глубокому изучению материала урока. Произведения А. Вампилова, предлагаемые для изучения в школе (пьесы «Старший сын», «Утиная охота», «Прошлым летом в Чулимске»), позволяют использовать весь спектр современных технологий: создание кейсов, кластеров, использование приёма содружества искусств, проблемно-ситуационный подход. Предложенные рекомендации позволяют раскрыть основные приёмы анализа драмы. С их помощью в доступной для учащихся форме можно проанализировать не только проблематику, композицию, роль ремарок в пьесе, но и сделать развёрнутый анализа образа Зилова как нового типа человека в литературе.

Список литературы

1. Ачкасова Г. Л. Литературоведение как инструмент формирования способов общения читателя с текстом / Г. Л. Ачкасова // «Открытая методика» В. Г. Маранцмана и современное гуманитарное знание: сборник научных докладов и статей по итогам

II Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2017) / под ред. Е. Р. Ядровской. – СПб.: Свое издательство, 2018. – 273 с.

2. Громова М. И. Русская драматургия конца XX – начала XXI века / М. И. Громова. – Москва : ФЛИНТА: Наука, 2009. – 368 с.

3. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной 5-9 классы / пособие для учителей общеобразовательных организаций. 2-е издание переработанное. М.: «Просвещение», 2014.

4. Лысова О.В., Абдуллина А.Ш., Нуримхаметова Л.К. Особенности формирования рефлексии российских школьников в свете функциональной грамотности и стандартов века // International Journal of Medicine and Psychology. - 2020. Т. 3. - № 2. - С. 22-27.

5. Позднякова Е. А. Генезис «Новой драмы» А. П. Чехова / Е. А. Позднякова // Вестник Костромского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 296−300.

6. Распутин В. Истины Александра Вампилова // Что в слове, что за словом? – Иркутск, 1987. – С. 302.

7. Цыденова, Л. А. Теоретические основы изучения драмы в школе / Л. А. Цыденова, И. В. Булгутова // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. – 2018. – № 3. – С. 72-77.

2.8. Тенденции изучения лирики А.А. Ахматовой на уроках литературы в старших классах

Изучение лирических произведений – один из сложнейших вопросов методики. Восприятие лирики дается учащимся труднее, чем усвоение эпоса и драмы, так как поэтические образы отличаются неизмеримо большей обобщенностью: каждое отдельное слово в лирике «весомее», чем в прозаическом произведении, язык поэзии характеризует смысловая и эмоциональная насыщенность.

Творчество А.А. Ахматовой изучается на уроках литературы с 5 по 9 классы и в 11 классе. Так, в 5 классе автор программы Т.Ф. Курдюмова предлагает стихотворения «Мужество» – классический образец гражданской лирики, и «В Царском Селе», посвященное А.С. Пушкину [9]. В 6 классе учебник автора-составителя Г.С. Меркина знакомит школьников также с «Мужеством» и еще тремя другими стихотворениями: «Перед весной бывают дни такие…», относящимся к пейзажной лирике, и поднимающим тему Родины – «Победа» и «Родная земля» [12]. В 7 классе Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева рекомендуют к изучению стихотворение «Песенка», раскрывающее тему женской доли [5]. Г.С. Меркин в ряд стихотворений о России включает и ахматовское «Мне голос был. Он звал утешно…» [12]. Творчество Анны Ахматовой в 8 классе представлено стихотворениями «Клятва» о Великой Отечественной войне по программе Т.Ф. Курдюмовой и «Нам свежесть слов и чувства простоту…» о назначении поэта и поэзии – по Р.Н. Бунееву и Е.В. Бунеевой. В 9 классе на изучение выносится любовная, философская лирика. В.Я. Коровина предлагает стихотворения «Сразу стало тихо в доме…», «Муза», «Молитва», «Сказал, что у меня соперниц нет…» [8]. Учебник под редакцией Т.Ф. Курдюмовой включает: «Сжала руки под темной вуалью…», «Песня последней встречи», «Сероглазый король» [9].

Более скрупулезное изучение лирики А. Ахматовой представлено в 11 классе. На знакомство с творчеством поэтессы программой отводится 4 часа. Сюда входит знакомство с творчеством и жизнью писателя, анализ стихотворений, поэма «Реквием». Тематика произведений, предлагаемых авторами программ по литературе широка: философская,

гражданская, любовная лирика. Программой, для обязательного изучения, представлены следующие стихотворения: «Песня последней встречи», «Сжала руки под темной вуалью…», «Мне ни к чему одические рати…», «Мне голос был. Он звал утешно…», «Родная земля», в которых отражены глубина человеческих переживаний, любовь и искусство, патриотизм и гражданственность и т.д. Стихотворения: «Я научилась просто, мудро жить…», «Бывает так: какая-то истома…», изучаются по желанию. При изучении лирики Ахматовой обучающимся важно понять разговорность интонации и музыкальность стиха, увидеть фольклорные и литературные образы и мотивы, отраженные в лирике Ахматовой. Все это, в стихотворениях Ахматовой ярко передается через художественные детали, что отчетливо видно при анализе ее стихотворений.

В соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускников, представленными в программе по литературе для 11 класса, созданной на основе федерального государственного образовательного стандарта (под редакцией В. Я. Коровиной), выпускник средней общеобразовательной школы должен: «уметь анализировать и интерпретировать художественное произведение, используя сведения по истории и теории литературы (тематика, проблематика, нравственный пафос, система образов, особенности композиции, изобразительно-выразительные средства языка, художественная деталь)» [17, с. 5].

Таким образом, программы курса «Литература» 5–11 классов определяют задачи выпускника средней общеобразовательной школы, в которых отражены представления о предметном мире произведения, т. е. художественной детали. Задачи направлены на достижение важнейших личностных, метапредметных и предметных результатов, названных в федеральном государственном образовательном стандарте.

Данный небольшой анализ показывает, что тематика произведений Анны Андреевны Ахматовой, предлагаемых авторами программ по литературе, широка: пейзажная, любовная, философская, гражданская и патриотическая лирика поэтессы. Для изучения творчества поэтессы очень важно познакомиться и с ранними, и с поздними произведениями А. Ахматовой, потому что в этом синтезе можно услышать не только своеобразие авторского голоса поэта, но и дух времени, которое стало творческим и печальным одновременно. Поэтому важен и значим будет отбор ахматовских стихов для анализа и иллюстрации, что даст возможность учащимся увидеть близость их к другим литературным жанрам, что подчеркнет индивидуальность ее творчества.

Совершенствование анализа поэтического текста в старших классах требует комплексного подхода, ибо здесь важно определить и дотекстовую информацию, и сильные позиции произведения, помогающие сформулировать тему и идею, а затем выйти на анализ характера лирического героя, индивидуальный стиль поэта и широкие философские обобщения.

Программа по литературе реализует идею внедрения в практику российской школы деятельностного подхода к организации обучения. Главное условие для реализации данной идеи – принципиально новое осмысление результатов образовательной деятельности, которое заявлено в примерной образовательной программе основной школы. На основе этого: «освоение учебного предметного материала должно быть соотнесено с личностными и метапредметными результатами. Планируемые предметные результаты, определенные примерной программой по литературе, предполагают формирование читательской компетентности и знакомство с ресурсами для дальнейшего пополнения и углубления знаний о литературе» [13, с. 77].

В связи с этим целью учебного предмета «Литература» является: «формирование культуры читательского восприятия и достижение читательской самостоятельности обучающихся, основанных на навыках анализа и интерпретации литературных текстов». Основная цель предмета в 10–11-х классах: «завершение формирования соответствующего возрастному и образовательному уровню обучающихся отношения к чтению художественной литературы как к деятельности, имеющей личностную и социальную ценность, как к средству самопознания и саморазвития» [13, 83].

В результате изучения учебного предмета «Литература» выпускник общеобразовательной школы научится: «давать развернутые ответы на вопросы с использованием научного аппарата литературоведения и литературной критики, демонстрируя целостное восприятие художественного мира произведения на разных его уровнях в их единстве и взаимосвязи и понимание принадлежности произведения к литературному направлению (течению) и культурноисторической эпохе (периоду)» [14, 38].

Изучение произведений А. Ахматовой в старших классах происходит параллельно с изучением общественно-политической обстановки в российском обществе, что безусловно влияет на творческий процесс. Творчество А. Ахматовой занимает продолжительный период, от поэтессы, приверженной модернистскому течению акмеизма, до высот реалистического творчества. Творческая эволюция происходит в контексте исторически непростых временных отрезков. А. Ахматова постепенно в своих лирических произведениях отходит от формальных признаков и переходит к реалистическим зарисовкам времени, в ее творчестве появляются иные лирические мотивы, что связано и с личной судьбой одного человека в историческом времени. Лев Гумилев арестован и отправлен в Карлаг, впоследствии расстрелян, сыну приходится носить узелки с передачами, неуверенность в личной судьбе, горе, отчаяние, непонимание происходящего в обществе отличает этот период творчества Анны Ахматовой.

В ее лирике появляются мрачные ноты безысходности положения, многое в происходящем вызывает неприятие писательницы, она пытается разобраться. С одной стороны появляются стихотворения, отражающие героику происходящего, в другой стороны растет душевное смятение. В стихотворении «Черный перстень» для непосвященного много непонятного, тогда, как в других, наоборот, появляется едва наметившаяся сюжетная линия, связанная, например, с арестом сына в произведении «Сын» [10, с. 84].

Научить видеть учащихся 11 класса разные творческие этапы в контексте исторического и художественного времени представляет собой непростую задачу для современного учителя. Изучение материала в линейном плане не раскроет всех тонкостей поэтического стиля, переживаний, смятений и поиска исторической и житейской истины, соответственно следует сначала на первых уроках изучения творчества А. Ахматовой раскрыть особенности и сложность времени, показать становление поэтического таланта концентрически, связав его с историческим проблемами, только в таком контексте можно проследить ее творческую индивидуальность.

Развитие мыслительных способностей и стремление к более глубоким теоретическим знаниям, порождают у старшеклассников необходимость работать над речью, желание выражать свои мысли, используя для этой цели более точные и яркие словесные формы, афоризмы, выдержки из научных трудов и художественных произведений.

На действенное решение поставленной задачи направлены все учебные дисциплины, вместе с тем, в большей степени достижение личностных результатов гарантируют, как полагаем, уроки словесности, в рамках которых происходит знакомство учащихся с со-

держанием художественных произведений, определение ими их идейной сути, аргументированные высказывания собственной точки зрения по поводу прочитанного, анализ поступков и личностных качеств героев [7, с. 207].

В качестве примера психолого-педагогического взаимодействия в аспекте развития универсальных учебных действий, гарантирующих формирование нравственно-этической направленности школьников, может выступать изучение поэзии А. Ахматовой.

Психологами доказано, что подростки очень впечатлительны, быстро поддаются эмоциональному воздействию, активно включаются в действие. Эмоционально пережитое восприятие литературного произведения помогает определить отношение детей к действующим лицам и их поступкам, вызывает желание подражать положительным героям и быть не похожими на отрицательных [6, с.21].

Анна Ахматова является одной из самых значительных и самобытных авторов современной русской поэзии, в творчестве которой рассматривались как злободневные проблемы наших дней, так и вечные философские и лирические темы, вызывающие неизменный интерес среди читателей и исследователей. Отсюда возникает необходимость дальнейшего углубленного изучения поэтического творчества автора.

Созданные ею поэмы и стихи отличаются жанровым, тематическим и стилевым своеобразием. Её возрожденная вера, обретя новые стимулы, полнозвучно выразила себя в стихах второй половины 1960-х годов. Личные переживания человека для Ахматовой выходит на первый план.

«Поэзия Ахматовой являет собой небывалый синтез нежной женственности и доходящей до героизма мужественности, тонкого чувства и глубокой мысли, эмоциональной выразительности и редкой для лирики изобразительности (наглядности, представимости образов), краткости и исключительной смысловой емкости, предельной словесной точности и недоговоренности, предполагающей широчайшие ассоциации, острого ощущения современности, «бега времени», постоянной памяти о прошлом (своем личном и общезначимом) и поистине пророческого предвидения, неповторимо индивидуального и социального, имеющего важнейшее значение для народа и всего человечества, национального и приобщающего к мировой культуре, смелого новаторства и укорененности в традициях» [4, с.20-22]. Обращаясь к теме индивидуальности и своеобразия лирики Ахматовой на уроках литературы, учитель должен направить внимание учащихся на правильный отбор ими произведений автора для анализа, показывая их сходство с другими творческими жанрами. Для выполнения данной задачи учащиеся должны ознакомиться в комплексе с ранним и поздним периодами литературного творчества А. Ахматовой.

Это поможет также им глубже понять и полюбить поэтические строки автора, созданные в различные жизненные периоды, полные радостных или трагических моментов. Например, поэма «Реквием» – это итог всей жизни Анны Ахматовой. Встретившись в стихах Ахматовой с пережитыми лично ею чувствами, задача учителя – дать учащимся услышать, понять эмоциональное настроение поэта в тот или иной период жизни посредством поэзии. Отсутствие у ребят дара сопереживания, эмоциональная глухота и невнимание к чужому внутреннему миру становятся препятствием в восприятии лирики. Поэтому при работе над поэтическими произведениями наряду с решением образовательных и воспитательных задач нельзя не позаботиться о развитии у учащихся способности к сопереживанию [3, с. 29].

Систему уроков по лирике А. Ахматовой можно построить по типу лекция-семинар. Лекции обеспечивают передачу знаний, порождают интерес к изучаемому предмету, ко-

ординируют использование других организационных форм. Семинар как организационная форма обучения представляет собой особое звено процесса обучения. Его отличие от других форм состоит в том, что он ориентирует школьников на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, так как в ходе семинара углубляются, систематизируются и контролируются знания, полученные в результате самостоятельной внеклассной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой.

Дидактические цели семинарских занятий состоят в углублении, систематизации, закреплении знаний, превращении их в убеждения; в проверке знаний; привитии умений и навыков самостоятельной работы с книгой; в развитии культуры речи, формировании умения аргументированно отстаивать свою точку зрения, отвечать на вопросы слушателей, слушать других, задавать вопросы.

Анна Андреевна Ахматова – великий русский поэт, глубокий и тонкий мастер лирического стиха. Она внесла свой особенный неповторимый вклад в развитие отечественной поэзии, заслуги её бесспорны, а творчество увлекает современных юношей и девушек. К сожалению, учитель-словесник при всём желании не сможет выделить на изучение ахматовской лирики более трёх учебных часов, а потому систему уроков можно построить следующим образом. Мы предлагаем систему уроков по изучению лирики А.А. Ахматовой в 11 классе.

Урок 1. Поэтическое вступление в теме. Раннее творчество поэтессы. Ахматова и Пушкин.

Урок 2. Послеоктябрьская лирика Анны Ахматовой. Драма поэта и народа и её отражение в поэме «Реквием».

Урок 3. Война и послевоенные годы. Итог жизни и творчества. «Поэма без героя».

Первый урок можно начать небольшим литературным монтажом или даже поэтическим концертом, который готовится самими учащимися. Непосредственное впечатление от стихов Анны Ахматовой позволит углубить восприятие её лирики. С этой целью учитель даёт опережающее задание к первому уроку: подготовить выразительное чтение понравившихся стихов поэтессы, причём не следует требовать сразу же чтения наизусть, можно читать по книге. Это позволяет выяснить, какие темы ахматовской лирики привлекают учеников. По окончании чтения следует прокомментировать выбор стихов и оценить выразительность исполнения, отметив наиболее удачно прозвучавшие строки, но важно при этом не навязывать своего мнения. Поэтому завершит эту часть урока выразительное чтение учителя либо актёрское чтение (можно включить видео-отрывок).

После того как прозвучали стихи поэтессы, заранее подготовившиеся ученики делают небольшие сообщения о жизни и творчестве Ахматовой дооктябрьского периода: «Детские годы», «Юность и начало поэтического творчества», «Анна Ахматова и Николай Гумилёв». Учитель комментирует, дополняет и оценивает сообщения, после чего переходит к основной части урока – рассмотрению ранней лирики А. Ахматовой, подчеркнув, что главная тема её юношеских стихов – любовь. Об этом свидетельствуют сами названия лирических произведений: «Сжала руки под тёмной вуалью…», «Песня последней встречи», «Любовь», «Муж хлестал меня узорчатым…», «Я не любви твоей прошу…» и другие. Но наряду с изысканностью чувства, в поэзии Ахматовой большое место занимает вещный, предметный мир, подробности и детали повседневного быта. Это создаёт особую, неповторимую атмосферу стиха: предметы каждодневного существования, обы-

денные человеческие действия выступают как фон, на котором разворачиваются любовные драмы лирических героинь [15, с. 12].

Далее выразительно прочитывается и анализируется стихотворение «Сжала руки под тёмной вуалью…».

- Отчего стихотворение написано в драматургической манере?

- Как в нём чередуются диалог и монолог? Какого художественного эффекта позволяет достичь подобное чередование?

- Какие чувства переживают герои за время развития сюжета?

- Как описана «диалектика страданий» мужчины и женщины?

- В чём, на ваш взгляд, причина драматизма ситуации, отражённой в стихотворении?

- Как мужчина «отомстил» лирической героине?

По окончании анализа следует указать, что драматургическое начало входит в лирику Ахматовой, придавая ей особую напряжённость и выразительность звучания, приближая её к живой жизни. Судьбы лирических героев решаются в ходе движения сюжета, ощущается внутренний ритм, с каждой строкой повышается интонация. Драматизм содержания влечёт за собой и драматическую форму: в стихотворении чередуются диалог и монолог, что придаёт зримость совершающейся на наших глазах драме. Финал лирического сюжета напоминает последний акт трагедии по напряжённости действия. Но при этом изобразительные средства, используемые в стихотворении, отличаются известной скупостью, глубина переживаний героев и сложность их отношений вложены поэтессой в жест и действие: «я сбежала, перил не касаясь», «задыхаясь, я крикнула», «улыбнулся спокойно и жутко» и так далее.

Затем ученики обращаются к тематически близкому стихотворению «Песня последней встречи».

- Как рисует поэтесса душевное состояние героини? Какими деталями подчёркивает его?

- Чему посвящён диалог лирических героев стихотворения?

- Почему возникают мысли о смерти?

- Что желала подчеркнуть поэтесса в последней строфе стихотворения?

В «Песне последней встречи» перед нами снова разворачивается психологическая драма героини. По художественной форме это внутренний монолог, разговор с собой; диалог с воображаемым партнёром придуман героиней, а слова его слышатся «между клёнов», и поэтессе хотелось ответить на них.

Драматургическая природа стихотворения обозначена чётко и ясно, она проявляется в подчёркнутом внимании к деталям, в обрисовке внешнего действия: *«Я на правую руку надела // Перчатку с левой руки», «Я взглянула на тёмный дом», «Так беспомощно грудь холодела».* Эти детали раскрывают душевные муки героини, её попытки скрыть своё несчастье.

Завершается эта часть урока выразительным чтением стихотворений «Муж хлестал меня узорчатым…», «Я не любви твоей прошу…», «Сколько просьб у любимой всегда!..», после чего предлагаются задания обобщающего характера.

- Как вы можете охарактеризовать состояние души лирических героинь стихов А.Ахматовой?

- Почему они в подавляющем большинстве несчастны?

- Каким показано любовное чувство в стихах поэтессы?

После выполнения заданий следует обобщение учителя.

Лирические героини Анны Ахматовой предстают в самом разном обличье, но роднит их одно – несчастливая женская судьба. В стихотворении «Муж хлестал меня узорчатым…» героиня выступает в простонародном обличье, в произведениях «Я не любви твоей прошу…», «Сколько просьб у любимой всегда!..» она сосредоточена на своих переживаниях; в других стихах она то беззаботна, то прихотлива, то привередлива, то выступает в облике труженицы, то она странница и нищенка. Часто разные по лирическому тону стихотворения стоят рядом, представляя на суд читателя разные портреты лирических героинь.

В поэзии Анны Ахматовой часто совмещаются противоположные начала: прихотливые изгибы чувства, тончайшие психологические переживания, обострённое внимание к оттенкам красок, состояниям человеческой души, стремление запечатлеть, «остановить» мгновение. За пределами тесного круга ахматовских строф вырастает обширный мир переживаний и событий, поэтесса раскрывает движение человеческой души в маленьком лирическом стихотворении, иногда даже в отдельной строфе. Чаще всего Анну Ахматову привлекают изменения, совершающиеся в глубинах человеческого сердца. Ещё не определившиеся, а только наметившиеся, едва уловимые сочетания противоположностей.

Главное в ранней поэзии Ахматовой – это ощущение неспокойности мира, предчувствие грядущих бурь и катастроф. Всё это определяет глубинную трагичность её лирики, ощущение хрупкости счастья и человеческой жизни.

Особый разговор должен состояться и о роли А.С. Пушкина в творчестве поэтессы. В классе прочитывается стихотворение, написанное в Царском Селе, – «Смуглый отрок бродил по аллеям…», и затем ученики отвечают на вопросы учителя.

- Каким увидела юного поэта Анна Ахматова?

- Какие слова раскрывают отношение поэтессы к нему?

- Давайте немного пофантазируем, нарисуем воображаемую встречу Ахматовой и Пушкина в Царскосельском парке. Каким вы представляете себе разговор двух поэтов?

Продолжая тему Ахматовой и Пушкина, можно порекомендовать для выразительного чтения на уроке стихотворения поэтессы, по-своему переосмыслившей пушкинские сюжеты, – «Царскосельская статуя» и «Вновь подарен мне дремотой…», в последнем Ахматова изобразила своё видение Бахчисарая. Что же касается цикла «В Царском Селе», то он подробно охарактеризован в статье М.М. Гиршмана и Э.М. Свенцицкой, учитель также может использовать этот материал на уроке.

Анна Андреевна Ахматова была не только поэтом, но и исследователем-пушкинистом, размышляла о творчестве Пушкина в своих статьях: «Слово о Пушкине», «Пушкин и дети», «Каменный Гость» и других. Особенно сильное впечатление оставляет последняя из упомянутых статей, в которой поэтесса рассуждает об эволюции таланта Пушкина, о движении его к реализму, совершенстве драматургической манеры, сопоставляет пушкинского Дона Гуана с подобными героями Моцарта и Мольера. Можно порекомендовать ученикам познакомиться с этой статьёй, которая отличается глубиной осмысления «Каменного Гостя» и широтой типологических обобщений.

Заканчивая первый урок, учитель даёт домашнее задание. Подготовить краткие сообщения о жизни и творчестве поэтессы в 20–40-е годы: «Октябрь в личной и поэтической судьбе Ахматовой», «Ахматова и эмиграция», «Поэтическое творчество 30-х годов», «Личная драма поэтессы» с выразительным чтением отрывков из стихотворений, написанных в соответствующий период творчества, а также прочитать дома поэму «Реквием».

В начале второго урока проводится краткое повторение ранее изученного литературного материала по вопросам учителя.

- Каков был круг интересов молодой Анны Ахматовой? Расскажите о происхождении её литературного псевдонима.

- Когда состоялся поэтический дебют Анны Ахматовой?

- Какие лирические сборники были выпущены поэтессой до революции? Как они были приняты читателями?

- Каково ваше впечатление от стихов Анны Ахматовой?

Второй урок по изучению лирики А.А. Ахматовой охватывает произведения, написанные после Октябрьской революции; рекомендуются для изучения такие стихотворения, как «Вечером», «Мне голос был. Он звал утешно…», «Рыбак», «Смятение», «Муза», «Творчество», «Мужество», а также поэма «Реквием». Занятие целесообразно провести в форме проблемной беседы.

Сначала звучит сообщение ученика «Октябрь в личной и поэтической судьбе Ахматовой», затем следует определить, какие из стихов послеоктябрьского периода тематически близки ранней любовной лирике, которая рассматривалась на первом уроке, после чего учитель предлагает обратиться к стихотворениям «Рыбак» и «Смятение». Работа по их анализу организуется с помощью проблемных вопросов.

- Какие истинно ахматовские мотивы вы можете отыскать в указанных стихотворениях?

- Какие два контрастных образа нарисованы в стихотворении «Рыбак»?

- Каков облик возлюбленного в «Смятении»?

После завершения анализа учитель предлагает обратить внимание на любовную лирику послеоктябрьского периода в целом, определить, изменился ли её характер, стала ли она глубже, какие новые мотивы наметились в любовной поэзии Ахматовой. Затем делается обобщение по теме.

Завершил раннее творчество поэтессы сборник «Anno Domini», изданный в 1921 году. Позади осталась короткая, но бурная эпоха, полная социальных потрясений, – время революции и Гражданской войны, неизбежные расставания, потери и жертвы. Бури и накал событий отразились и в лирике Анны Ахматовой, в её стихах явственно слышится воздействие времени, поэтесса жадно вглядывается в окружающий её, рождённый революцией новый мир, пытается определить в нём своё место. Для первых послеоктябрьских стихов характерны полнота восприятия жизни, своеобразная открытость, исповедальная искренность. Поэтесса живёт контрастами времени, которые отразились в таких её стихах, как «Всё расхищено, предано, продано…», «Мне голос был. Он звал утешно…» и другие.

В любовных стихах поэтессы мы видим противоположность характеров лирических героев. Их поединок, лирическое пространство полнится тяжёлыми предчувствиями, беспокойством, тревогой, неуверенностью и сумятицей, в стихах нарастает чувство трагизма. Становятся более резкими переходы от чувства к чувству, появляются сочетания с противоположными значениями: «гранитный город славы и беды», «чёрная нежная весть», «для безумных и светлых нас», «безмолвная песня, музыка нема» и так далее.

Изменился масштаб судьбы лирической героини. Поэтесса чувствует потребность выйти за рамки непосредственно пережитого. Ахматова уже не в такой мере, как раньше, описывает фон, на котором разворачиваются происходящие события, меньше опирается на достоверность деталей. Ход авторской мысли углубляется, поэтесса с высокой степенью достоверности описывает жизнь человеческой души [14].

Особое место в её творчестве занимают отношения с эмиграцией, поэтому далее по ходу урока слушается сообщение «Ахматова и эмиграция», после чего анализируется стихотворение «Мне голос был. Он звал утешно…».

- Какие строки подчёркивают стойкость лирической героини, её решимость остаться навсегда с Россией? Прочтите их выразительно.

- Как в стихотворении выражено отношение к тем, кто покинул родину? Какое чувство преобладает – жалость или осуждение?

- Как сейчас, в изменившихся политических условиях, мы воспринимаем идею этого стихотворения?

- Охарактеризуйте образно-лексические средства, использованные в нём поэтессой.

Как известно, поэтесса не приняла большевистского переворота, но не уехала в эмиграцию, разделив со своей родиной её судьбу. Жизнь Ахматовой после революции складывалась нелегко, о чём она написала в одном из своих стихотворений.

Я не искала прибыли,
Я славы не ждала.
Я под крылом у гибели
Все тридцать лет жила.

Стихотворения «Мне голос был. Он звал утешно…» и «Не с теми я, кто бросил землю…» очень характерны для её послеоктябрьской лирики. Они являются своеобразными поэтическими манифестами той части русской интеллигенции, которая осталась со своей страной и со своим народом. Анна Ахматова, как и Александр Блок, была слишком привязана к родной земле, она считала позором покинуть её в годину тяжёлых испытаний.

В стихотворении «Мне голос был. Он звал утешно…» Анна Ахматова выступает как поэт-гражданин. Это предопределило выбор образно-лексических средств, использованных поэтессой: «звал утешно», «замкнула слух» и так далее. Использование возвышенно-строгих образов и библейских проповеднических интонаций сближает это произведение с классическими стихами русской литературы XIX века.

Далее ученики слушают сообщение «Поэтическое творчество А.Ахматовой 30-х годов».

Следующая тема беседы – лирика, посвящённая проблемам поэтического творчества, призванию поэта в мире. Перед разбором выразительно прочитываются стихотворения «Муза» и «Творчество», сопоставляются и анализируются с помощью вопросов и заданий.

- Как относится к своей музе поэтесса? Какие строки говорят о роли творчества в её жизни? Какова эта роль?

- Какая поэтическая связь, поэтическая перекличка намечена в стихотворении?

- Как описано рождение стиха в «Творчестве»? Из чего оно складывается? Сопоставьте, как о том же самом писал А.С. Пушкин. В чём отличие поэтического дара Пушкина и Ахматовой?

В 30-е годы стихи Ахматовой строятся как монологи, диалогичность и драматургичность отходят на второй план. Если дооктябрьская лирика отличалась своеобразной замкнутостью на собственном внутреннем мире, самоуглублённостью и сосредоточенностью, то теперь поэтесса выходит к окружающему миру, пытается разобраться в нём.

В эти же годы начал создаваться цикл «Тайны ремесла», о котором написали статью Я.О. Глембоцкая и М.Н. Дарвин. В этом цикле, продолжая одну из традиционных тем русской классической литературы, Анна Ахматова говорит о своём поэтическом призва-

нии, своих исканиях и обретениях. Характерны сами названия стихов – «Муза» и «Творчество». Стихи о музе поэтесса писала давно, ещё до революции. Однако её образ постепенно изменяется: то она идёт по осенней дороге («Муза ушла по дороге…»), то появляется в дырявом платке, то вступает в разговор с лирической героиней. В рассмотренном стихотворении «Муза» она названа «милой гостьей с дудочкой в руках».

Но в конце 30-х годов образ музы в лирике поэтессы больше не персонифицируется. Ахматова начинает описывать и рассматривать сам процесс поэтического творчества. Образ поэта запечатлён в стихотворении «Художнику», в котором отразилась диалектика творчества, совместились его полюсы, сказано о вечности и нетленности истинного создания искусства.

Эту же тему развивает стихотворение «Творчество». Оно буквально наполнено описанием звуков и движений окружающего мира, которые сменяются «одним, всё победившим звуком», рождаются аналогии с музыкой, но говорится и о недоступных музыке способах отражения мира: *«Так вокруг него непоправимо тихо, // Что слышно, как в лесу растёт трава»*. Чем богаче душа поэта, тем разнообразнее его описание бесконечно богатой «жизни человеческого духа». Но из всего этого поэт извлекает законченную тему – «один, всё победивший звук».

Ахматова стремится охватить и запечатлеть тот неуловимый миг, когда стих рождается из бесформенного клубка впечатлений и звуков, поэтому в стихотворении господствуют хаотичность, спутанность, многоликое изобилие образов. Во всём этом видится некоторое несоответствие поэтического дара Ахматовой и Пушкина, который в стихотворении «Осень» тоже рассказал о рождении стиха.

После обобщения учителя класс прослушивает сообщение «Личная драма поэтессы», а затем анализируется поэма «Реквием».

- Как вы думаете, почему поэма начинается прозаическим «Предисловием»?

- Какие стихотворные строки из «Посвящения» перекликаются с «Предисловием»?

- Как переосмыслила Ахматова пушкинские строки из послания «В Сибирь»?

- Какими были будни «невольных подруг» поэтессы? В чём двойной смысл этого выражения в поэтическом контексте «Реквиема»?

- Как во «Вступлении» поэтесса назвала Ленинград? Как подобное название увеличивало масштабы происходящего ужаса?

- Какой увиделась Русь поэтессе во «Вступлении»?

- Как меняется масштаб событий во второй главе? Чем напоминает эта главка старинную русскую песню-плач?

- Как образно обрисовано в IV, V, VI главках горе матери? Какой видится Ахматовой её прошлая жизнь?

- На чём сосредоточена поэтесса в своём настоящем?

- Как передана стойкость матери в главке «Приговор»?

- С какими словами обращается поэтесса к смерти? Почему эти обращения лишены того горестного пафоса, который характерен для начала поэмы?

- Какой библейский мотив переосмыслила Ахматова в главке «Распятие»? С кем она сравнила себя? Как эти строки углубляют тему материнского страдания?

- Какие строчки «Эпилога» подчёркивают общность человеческих трагедий в годы ежовщины?

- Какие женские образы выведены в «Эпилоге»?

- Какое завещание оставляет поэтесса потомкам?

Обобщая работу класса, надо сказать о том, что «Реквием» дошёл до читателей только в конце 80-х годов, как и некоторые другие произведения русской литературы XX века. Написана поэма преимущественно в 1935–1940-х годах. Открывается она прозаическим «Предисловием», которое напоминает газетную заметку и вводит нас в атмосферу той эпохи. Поэтессу не узнают, а «опознают», губы у женщины «голубые» от холода и переживаний, окружающие говорят шёпотом и «на ухо». Женщина из тюремной очереди просит Ахматову описать это, надеется на торжество справедливости. И поэтесса выполняет свой долг, пишет о подругах по несчастью и о себе самой.

После «Посвящения» следует значительное по объёму и содержанию «Вступление», в котором возникают образы уходящих на каторгу или расстрел. Очень своеобразен Ленинград в «Реквиеме», он совсем не похож на поэтично-загадочный Петербург, воспетый в символической поэзии; это город, для характеристики которого использована беспощадно-выразительная метафора:

И ненужным привеском болтался
Возле тюрем своих Ленинград.

Личная тема «Реквиема» – арест сына и страдания матери – начинает звучать только после «Посвящения» и «Вступления». Своё личное горе Ахматова связывает со страданиями всех женщин России и потому говорит о «стрелецких жёнках», плачущих о погибших мужьях и сыновьях, о том, что жестокость и казни тянутся из прошлого в современность.

Очень сильным по художественной выразительности мотивом «Реквиема» является сопоставление собственной судьбы с судьбой Божией Матери, на глазах которой распяли сына (стихотворение «Распятие»). Подобное сопоставление позволяет придать образу скорбящей матери поистине вселенский трагизм, не случайно большинство учёных-литературоведов считают «Распятие» идейно-философским центром всей поэмы [16, с. 255].

«Эпилог» по своему смыслу перекликается с началом произведения, снова возникает образ тюремной очереди, а затем Анна Ахматова говорит о том, что хотела бы видеть свой памятник у тюремной стены, где она ждала вестей о сыне. Можно считать «Реквием» своеобразным лирическим завещанием поэтессы, отражением великой трагедии, пережитой всем народом в годы сталинизма.

После окончания работы на уроке учитель предлагает домашнее задание.

1. Подготовить три индивидуальных сообщения: «Война в судьбе и поэзии Анны Ахматовой», «Творчество поэтессы в первое послевоенное десятилетие» и «Конец творческого пути. Итоги жизни».

2. Прочитать «Поэму без героя» и подготовить выразительное чтение второго и третьего «Посвящений»; из части второй – «Девятьсот тринадцатый год» – чтение начала 1-й главы, прозаическое вступление к главе 2-й и стихов центральной её части, а также заключительных строк глав 3 и 4; глав 12–16 второй части «Решка»; стихов центральной части «Эпилога».

Третий урок начинается, как и предыдущий, с краткого устного опроса изученного материала.

- Как отнеслась Ахматова к событиям 1917 года? Почему не уехала в эмиграцию?

- Когда в первый раз поэзия Ахматовой была исключена властями из литературной жизни?

- Как прозвучала тема народного горя в поэме «Реквием»?

Продолжится работа на уроке сообщением «Война в судьбе и поэзии Анны Ахматовой» и рассмотрением стихотворения «Мужество». Ничего не говоря о том, когда оно было написано, следует предложить ученикам самим определить время его создания, исходя из содержания, после чего следует провести более детальный анализ.

- К чему призывает поэтесса своих соотечественников?
- Почему стихотворение имеет такое название — «Мужество»?
- Отчего придаётся такое великое значение слову, родному языку?

После ответов на эти вопросы надо провести сопоставление стихотворения в прозе И.С. Тургенева «Русский язык» и стихотворения «Мужество» Анны Ахматовой.

- Какое чувство объединяет оба произведения?
- Какие сходные образы и мотивы вы можете отыскать в этих стихотворениях?

Характеризуя военную тематику в поэзии Анны Ахматовой, следует сказать, что в 40-е годы в творчестве поэтессы наблюдается стремление к историзму, выход за рамки личных, любовных, камерных мотивов. Это отнюдь не означает умаления лирических ценностей, просто Ахматова почувствовала настоящую потребность быть со своим народом в часы тяжелейших испытаний.

Первый отклик на начавшуюся Вторую мировую войну прозвучал в цикле «В сороковом году». В первый месяц после начала Великой Отечественной войны было написано её известное стихотворение «Клятва», а в феврале 1942 года в печати появляется «Мужество». Его чёткий ритм напоминает удары колокола, зовущего народ на битву с врагами. И рядом с этим – великая вера в могучую силу русского слова, родного языка; заключительные строки как бы перекликаются с «Русским языком» И.С. Тургенева [11, с. 167].

С особой силой и выразительностью звучит в лирике Анны Ахматовой тема блокадного Ленинграда. В стихотворении «А вы, мои друзья последнего призыва!..» есть такие строки: «И ленинградцы вновь идут сквозь дым рядами – живые с мёртвыми: для славы мёртвых нет».

С чеканными строчками «Клятвы» и «Мужества» соседствуют проникновенные стихи, посвящённые ленинградским детям.

Щели в саду вырыты,
Не горят огни.
Питерские сироты,
Детоньки мои!
Под землёй не дышится,
Боль сверлит висок,
Сквозь бомбёжку слышится
Детский голосок.

Все тяготы и лишения осаждённого Ленинграда разделила Анна Ахматова, как делила всё в судьбе своей родины. После этого звучит сообщение «Творчество поэтессы в первое послевоенное десятилетие», а дальше на уроке рассматривается последнее крупное произведение Анны Ахматовой – «Поэма без героя». Это одна из самых сложных её поэм, построенная на чередовании прошлого и настоящего, на резкой смене событий, впечатлений лирической героини, отражающих бурные конфликты эпохи и социальные потрясения. Вот почему в произведении постоянно сталкиваются «век нынешний и век минувший», поэтесса вглядывается в прошлое и оценивает его сквозь призму настоящего. Всё это затрудняет восприятие «Поэмы без героя» юными читателями, поэтому знаком-

ство с ней стоит провести в форме литературного монтажа из отдельных эпизодов каждой части произведения. После того как прозвучит литературный монтаж, можно спросить учеников о том, какое впечатление оставила у них поэма, что было в ней непонятным, какие чувства и мысли поэтессы были им близки, какие поэтические строки поразили их сильнее всего.

Затем необходимо дать комментарий к «Поэме без героя».

Упомянутое произведение печаталось в разных сборниках, начиная с 1944 года, а наиболее полная прижизненная редакция представлена в 1962 году в сборнике «Бег времени». С самого начала «Поэма без героя» задумывалась Анной Ахматовой как триптих, то есть произведение, состоящее из трёх частей. В течение четверти века она работала над нею, не прерывая стихотворчество до самой смерти, и поэтому окончательный «канонический» вариант произведения отсутствует, имеются редакции 1946, 1960 и 1962 годов. Но в 1963 году поэтесса добавила к поэме новые строки, а последние её дополнения к тексту относятся к 19 апреля 1965 года, когда Ахматова в последний раз просмотрела её текст. Следует помнить также, что поэтесса, стремясь опубликовать «Поэму без героя», была вынуждена идти на цензурные уступки, и поэтому в разных редакциях имеются купюры и перед литературоведами и текстологами стоит задача – составить комментированный свод всех редакций «Поэмы без героя» [15, с. 87]

Это произведение – раздумья поэтессы о своей эпохе и своей судьбе, о прошлом и настоящем. Минувшее помогает Анне Ахматовой осмыслить настоящее. Поэтесса погружается в глубины воспоминаний, она как бы вновь возвращает к жизни явления, события и чувства, которые ушли в прошлое. Память для поэтессы – это непрерывная жизнь души, но часто воскреснувшее прошлое несёт в себе и внутренний драматизм, сожаление о несбывшемся, о невосполнимых потерях, к которым сердце не может быть равнодушным.

Восприятие окружающего мира у лирической героини поэмы в высшей степени субъективно, поэтому читатели становятся свидетелями пересечения разных пластов бытия и сознания, лирики и прозы, внутренних монологов и повествований, настоящего и вчерашнего, страничек лирического дневника и летописи века.

На первом уроке уже говорилось о сходстве ахматовской лирики с драматургией. Комментируя начало поэмы, следует отметить, что её первая часть построена как своеобразное сценическое действие, рисующее трагедию персонажей – юноши-корнета и Коломбины. К каждой части поэмы даются авторские ремарки, предваряющие развитие лирического сюжета, она, как драма, разделяется на части-акты.

«Поэма без героя» – произведение трагедийное, однако трагизм скрашивается оптимизмом финала, который воспевает человеческую стойкость, гуманизм и сострадание. Тяжёлое, горестное и страшное время, пережитое Россией и её народом, преобразилось в «Поэме без героя» в прекрасные поэтические строки. В этом – великая тайна подлинной поэзии, поэтесса выражает самое заветное и сокровенное.

Заканчивается урок последним ученическим сообщением об итогах жизни и творчества Анны Ахматовой и обобщением учителя о значении её поэзии для последующего развития русской литературы. Можно также предложить ученикам высказать свои собственные суждения о её лирике, о том, что нового открыли для себя юноши и девушки, читая стихи поэтессы, какие духовные и нравственные приобретения они сделали. Возможно также предложить и обобщающие вопросы по всей теме.

- Какова главная тема ранней лирики поэтессы? Какой характер носит любовное чувство лирической героини?

- Как образная система стихотворений способствует раскрытию душевного состояния героев? Как поэтесса устанавливает ассоциации между разными предметами и явлениями?

- Что характерно для внутреннего мира лирических героинь Ахматовой? Что придаёт драматичность их любви? Чем отличается герой-мужчина лирики Ахматовой от героини-женщины?

- Как относилась А.Ахматова к Пушкину? Какие стихи посвятила она поэту?

- Какова тема поэмы «Реквием»? Что делает её произведением эпическим и реалистическим? Какие различные лирические стили совмещаются в этом произведении?

Заключительная часть урока может быть проведена в форме викторины. К следующему уроку предлагается домашнее задание.

1. Подготовьте устные рецензии о понравившихся вам стихотворениях Анны Ахматовой, составленные как на основе ваших собственных впечатлений, так и обобщений учителя.

2. Какие стихи вы бы включили в сборник избранной лирики поэтессы и почему?

3. Подготовьтесь к выразительному чтению стихов А.Ахматовой. (Стихи учащиеся выбирают и готовят самостоятельно).

Список литературы

1. Ахматова А. А. Сероглазый король: Избранные произведения. – СПб.: Издательская группа «Лениздат», «Команда А», 2014. – 288 с.

2. Ахматова А.А. Стихотворения и поэмы. – Л: Просвещение, 1977. – 472 с.

3. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: учебник для студ. учреждений высш. образования / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2015 – 162 с.

4. Борщевская М.Ю. Метафорическое мышление на уроке литературы // Литература в школе. – 2013. – № 12. – С. 20–22.

5. Бунеев Р.Н. Литература. 10 класс. Учебник в двух частях. Базовый уровень / Под ред. Бунеева Р.Н.. – М., Издательство: Баласс, 2014 - 278 с.

6. Гиршман М.М., Свенцицкая Э.М. «В Царском Селе» А.Ахматовой // Русская словесность. – 1998. – № 2. С. 21–26.

7. Когут К. С. Поэзия А. Ахматовой в 11 классе: опыт создания проблемных ситуаций на уроках / К. С. Когут // Филологический класс. – 2022. – Том 27 №1. – С. 207-220.

8. Коровина В. Я. Литература 5-11 классы: Базовый уровень: Программы общеобразовательных учреждений. / под ред. Коровиной В.Я. – М: Просвещение, 2019. – 375 с.

9. Курдюмова Т.Ф. Литература 5-11 классы: Базовый уровень: Программы общеобразовательных учреждений. / под ред. Курдюмовой Т.В.– М.: Дрофа, 2009 - 95 с.

10. Маранцман В.Г. О поэзии А.Ахматовой. XI класс. Опыт прочтения [Текст] / В.Г. Маранцман // Литература в школе. – 1997. – №6. – С. 80-88.

11. Меньщикова А. М. «Поэма без героя» А. Ахматовой: многовариантность текста как структурно-смысловая специфика // Уральский филологический вестник. Серия: Драфт: молодая наука. – 2012. – № 4. – С. 166–174.

12. Меркин Г.С. Программа курса «Литература». 5-9 классы / авт.- сост. Г.С. Меркин, С.И.Зинин. – 3-е изд. – М.: ООО «Русское слово», 2014 – 212 с.

13. Сухих И. Н. Русский язык и литература: Литература (базовый уровень) : учебник для 11 класса: среднее общее образование : в 2 ч. Ч. 2 / Н. И. Сухих. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 368 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - Москва: СПб. [и др.] : Питер, 2014. - 769 с.

15. Фомичёва А.И. Серебряный век русской поэзии. Анна Ахматова. 11-й класс // Литература в школе. – 1998. – № 1. – С. 125–133.

16. Цивьян Т. В. Заметки к дешифровке «Поэмы без героя» // Ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам. – 1971. – Т. 5. – Вып. 284. – С. 255–277.

17. Чертов В.Ф. Учитель-словесник и ученик на уроке литературы: формы взаимодействия // Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2018 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. – М., 2019. – С. 5–10.

2.9. Использование учебного диалога в формировании естественно-научной грамотности обучающихся при изучении физики

Естественно-научной грамотностью как важной составной частью функциональной грамотности является способность человека осваивать и использовать естественно-научные знания для постановки вопросов, освоения новых знаний, для объяснения естественно-научных явлений, основанных на научных доказательствах. В рамках организационных мер важнейшее место занимает восстановление непрерывности естественно-научного образования на уровне основного общего образования в 5-6 классах, а именно, возвращение в эти классы интегрированного естественно-научного предмета, объединяющего элементы биологии, физики, химии, наук о Земле и космосе. Для осуществления целенаправленного и систематического формирования естественно-научной грамотности в процессе изучения физики в основной школе необходимы меры методического характера, то есть то, что подразумевает разработку технологий, методов и приемов, ориентированных на формирование естественно-научной грамотности как на основной планируемый образовательный результат.

В рамках таких методик ключевое место должны занимать такие инструменты, как учебные задания с учётом реальных жизненных ситуаций, задачи, моделирующие конкретные практические ситуации, задачи на применение знаний в нестандартных ситуациях, задания на преобразование и интерпретацию данных.

Естественно-научная грамотность – это способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с применением естественно-научных знаний, и его готовность интересоваться естественно-научными идеями [5].

Естественно-научную грамотность определяют три основные компетенции: научное объяснение явлений; применение естественно-научных методов исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов [6].

Описание естественнонаучной грамотности в международных сравнительных исследованиях полностью пересекается с требованиями ФГОС ООО к предметным (пред-

меты естественнонаучного цикла) и метапредметным результатам освоения федеральной образовательной программы.

Изучение предметной области «Естественно-научные предметы», согласно ФГОС, должно обеспечить: овладение научным подходом к решению разнообразных задач; овладение умением сопоставлять теоретические и экспериментальные знания с объективными реалиями жизни; овладение умениями формулировать гипотезы, проводить эксперименты, конструировать, оценивать полученные результаты; формирование умений эффективного и безопасного использования лабораторного оборудования, представления научно обоснованных аргументов своих действий, основанных на межпредметном анализе учебных задач; проведения точных измерений и адекватной оценки полученных результатов.

В федеральной рабочей программе основного общего образования по физике отражены следующие базовые исследовательские действия: использовать вопросы как исследовательский инструмент познания; проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный физический эксперимент, небольшое исследование физического явления; оценивать на применимость и достоверность информацию, полученную в ходе исследования или эксперимента; самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведённого наблюдения, опыта, исследования; прогнозировать возможное дальнейшее развитие физических процессов, а также выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах [7].

Дидактической основой формирования естественно-научной грамотности обучающихся может быть диалоговое обучение, в основе которого лежит понятие «учебный диалог». Это понятие можно рассмотреть с позиций различных подходов в обучении.

С позиций личностно ориентированного подхода учебный диалог предстает как особым образом организованная педагогическая деятельность, в которой обучающиеся не приобретают статус субъекта, а изначально им являются.

В контексте деятельностного подхода диалог предстает как акт деятельности, сообщающий смысл, процесс, в котором человек ставит новое знание в связь со своим микрознанием, понимает и принимает его. Известно, что продуктивным является то учение, при котором проявляется активность и самостоятельность. В связи с этим актуализируется вопрос об активизации учебной деятельности средствами активных методов обучения.

В структуре этой группы методов присутствует диалог как один из способов организации межличностного взаимодействия. М.В. Кларин даёт классификацию диалога в рамках модели учебной дискуссии: проблемная дискуссия с выдвижением проектов; дискуссия в сочетании с игровым моделированием; направленная или структурированная дискуссия; учебный спор-диалог [3].

Таким образом, актуальность данного исследования характеризуется следующим противоречием между возможностью использования учебного диалога при формировании естественно-научной грамотности школьников в процессе обучения физике и отсутствием соответствующей методики. Обозначенное противоречие определили проблему исследования: каким образом необходимо организовать процесс обучения физике в основной школе для того, чтобы формировать естественно-научную грамотность, используя диалоговое обучение.

В основе диалогического взаимодействия находится поиск решения на поставленную проблему. Проблемы, обсуждаемые в диалоге, не всегда имеют однозначное реше-

ние. Возникают вопросы: всегда ли решение проблемы является диалогом? Что отличает проблемное решение задачи от поиска ответа в диалоге?

В рамках проблемного обучения вариантов решений может быть много, однако ответ один и он всегда известен учителю, а в диалогическом взаимодействии педагог не всегда знает ответ на поставленные вопросы. В этом состоит ключевое отличие проблемного обучения от диалогического взаимодействия.

Но почему зачастую происходит, так что проблемная ситуация отождествляется с диалогической ситуацией? Так происходит, потому что взаимодействие участников в проблемной ситуации близко к межсубъектному диалогу. Постоянное обращение субъекта к проблеме, как отмечает О.В.Гасова, обнаруживает внутренний диалог [2].

Интервьюирование учителей позволило нам выявить следующие образовательные инструменты для выстраивания диалога с обучающимся: работа в группах, работа в парах, дискуссия, мозговой штурм, игровые технологии, «вопрос-ответ». Учителя используют учебный диалог в большей степени как ситуацию, т.е. ставят вопрос, на который ученики должны ответить («вопрос-ответ»). Однако использование дискуссии, мозгового штурма и игровых технологий, говорит о том, что диалог рассматривается и как процесс, т.е. диалог строится с учётом межличностных отношений [1].

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

В федеральной рабочей программе основного общего образования по физике определены следующие универсальные учебные действия: в ходе обсуждения учебного материала, результатов лабораторных работ и проектов задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения; сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций; выражать свою точку зрения в устных и письменных текстах; публично представлять результаты выполненного физического опыта (эксперимента, исследования, проекта); понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной физической проблемы; принимать цели совместной деятельности, организовывать действия по её достижению: распределять роли, обсуждать процессы и результаты совместной работы, обобщать мнения нескольких людей; выполнять свою часть работы, достигая качественного результата по своему направлению и координируя свои действия с другими членами команды; оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия [7].

В современном мире дети ощущают потребность в общении, поэтому важную роль играет такой прием, как коллективный диалог или дискуссия, в котором все партнеры равноправны между собой. Со временем диалог приобретает формы более открытого общения между субъектами коллективной учебной деятельности.

Правильно организованная деятельность на уроке, построенная на сотрудничестве между учителем и учеником, является залогом успешного развития детей. Важность диалога как основного средства обучения ещё больше возрастает. Но зачастую организация диалога на уроке остаётся проблемой.

Король А.Д. определяет учебный диалог или диалог в обучении как вид общения между субъектами учебного процесса (как правило, учителем и учеником), в ходе кото-

рого реализуются информационная (обмен информацией), интерактивная (влияние субъектов учебного процесса друг на друга), перцептивная (межличностного познания) функции [4].

Исходя из данного определения выделены три вида учебного диалога: прямой, обратный и горизонтальный диалог. Прямой диалог (учитель-ученик) наиболее распространенный вид диалога. Способствует развитию личности учащегося. У такого диалога имеется ряд преимуществ - формирование учащимся новых знаний, причём происходит не только углубление изучения предметной темы, но и выход за рамки предметной темы. Однако учащийся, как правило, на уроке играет пассивную роль. При этом не обеспечивается продуктивная ученическая деятельность. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учеников к нужному известному результату. Отметим, что прямой диалог не характерен для уроков, построенных по ФГОС ОО.

Противоположным является обратный диалог (ученик - учитель), в основе которого лежит связь «ученик-учитель», т. е. инициатива в познании нового находится в руках обучающегося. Кроме того, происходит формирование у учащегося новых знаний, выходящих за рамки предмета (здесь можно говорить о межпредметной функции диалога).

При этом личностный компонент образования, основанный на диалоге ученика с внешним миром, предоставляет возможность творческой самореализации учащегося. Тем самым решает одну из основных задач - учить обучающегося учиться, индивидуализировать процесс обучения. Конечно, имеет место и горизонтальный диалог (ученик - ученик).

Итак, диалоговое обучение — это когда: ученик учится отвечать на вопросы; ученик учится задавать вопросы; ученик учится вести диалог; ученик учится выражать свои мысли; ученик учится слушать; формируются способности к обобщению, расширению кругозора, обогащению словарного запаса. Из этого следует, что диалог дает возможность общаться через знания, а знания получать через общение.

На диагностическом этапе исследования нами проводилось анкетирование обучающихся с целью выяснения их отношения к диалогу, а также анкетирование учителей с целью выяснения их понимания диалога.

Анкеты были составлены на платформе Google Forms как для учеников, так и для учителей. В анкетировании приняли участие 48 обучающихся 8-ых классов «Средняя школа №36» г. Петрозаводск, 25 обучающихся 5-го класса Пряжинской средней школы Республики Карелия.

Рассмотрим результаты анкетирования обучающихся 8-ых классов (Таблица 1).

Проанализировав распределение ответов, можно увидеть, что более 80% обучающиеся 8-ых классов редко или никогда не задают вопросы учителям для большего понимания темы. При этом больше всего обучающиеся назвали предмет «математика» (алгебра и геометрия), на котором у них возникают вопросы к учителю. Это не удивительно, поскольку по математике ученики будут сдавать экзамен. Распределение ответов на 3-ий вопрос показал, что учителя в большинстве случаев редко или никогда не используют задания, направленные на развитие умения обучающихся задавать вопрос другому ученику. При этом довольно часто обучающимся дают возможность выразить собственной мнение на уроке. Также из результатов анкетирования видно, что меньше половины обучающихся на высоком уровне оценивают свою готовность работы в группе, а чуть больше 50% - на среднем уровне. Это подтверждается, тем что половина опрошенных предпочитают групповой вид работы на уроке.

Подводя итог, можно сказать, что обучающиеся 8-ых классов в целом положительно относятся к использованию диалога на уроке, хотя учителя его редко используют.

Таблица 1 - Отношение обучающихся к диалогу

Вопросы	Распределение ответов
1. Как часто вы задаете вопрос учителю для большего понимания темы?	Часто задаю вопрос: 18,5% Редко задаю вопрос: 70,4% Никогда не задаю вопрос: 11,1%
2. На каких уроках вам больше всего хочется задать вопрос учителю при изучении новой темы?	Английский язык: 16,7% Русский язык: 8,3% Физика: 16,7% Алгебра: 39,6% Геометрия: 27,1% География: 2,1% Химия: 14,6% Технология: 4,2% Музыка: 4,2%
3. Часто ли на уроках вам предлагают задания следующего типа:	
а) Задать вопрос другому ученику;	На каждом уроке: 4% Часто предлагают: 14,5% Редко предлагают: 56,3% Никогда не предлагали: 25%
б) Доказать или опровергнуть высказывание другого ученика;	На каждом уроке: 4% Часто предлагают: 18,8% Редко предлагают: 37,5% Никогда не предлагали: 39,6%
4. Как часто вам дается возможность выразить собственное мнение на уроках в письменном или устном видах?	На каждом уроке: 12% Часто: 48% Редко: 32% Никогда: 8%
5. Оцените свою готовность работы в группе по шкале от 1 до 7.	1: 2,1% 3: 4,2% 4: 14,6% 5: 37,5% 6: 22,9% 7: 10,4%
6. Какой вид работы на уроке вы предпочитаете больше всего?	Индивидуальный: 43,8% Групповой: 56,3%

Рассмотрим отношение обучающихся 5-ых классов к диалогу по результатам анкетирования (Таблица 2).

Большая часть учеников редко или никогда не задают вопросы учителям для большего понимая изучаемой темы. Ученики 5-го класса так же, как и восьмиклассники чаще всего задают вопросы на уроках математики. Рассматривая ответы на третий вопрос: часто ли на уроках вам предлагают задания: а) Задать вопрос другому ученику; б) Доказать или

опровергнуть высказывание другого ученика примерно 68% обучающихся ответили, что им редко или никогда не предлагали подобные задания.

Что касается выражения собственного мнения, 76% учеников ответили, что им редко или никогда не давалась такая возможность. Пятиклассникам было предложено оценить свою готовность к групповой работе и около половины опрошенных оценили свою готовность на высоком уровне, а остальные на среднем уровне. При этом видно, что 80% учеников предпочитают групповой вид работы.

Таблица 2 - Отношение обучающихся к диалогу

Вопросы	Распределение ответов
1. Как часто вы задаете вопрос учителю для большего понимания темы?	Часто задаю вопрос: 20% Редко задаю вопрос: 76% Никогда не задаю вопрос: 4%
2. На каких уроках вам больше всего хочется задать вопрос учителю при изучении новой темы?	Английский язык: 29,2% Русский язык: 25% Математика: 50% География: 33,3% Технология: 16,7% Музыка: 8,3% История: 20,8%
3. Часто ли на уроках вам предлагают задания следующего типа:	
а) Задать вопрос другому ученику	На каждом уроке: 4% Часто предлагают: 14,5% Редко предлагают: 56,3% Никогда не предлагали: 25%
б) Доказать или опровергнуть высказывание другого ученика	На каждом уроке: 4% Часто предлагают: 18,8% Редко предлагают: 37,5% Никогда не предлагали: 39,6%
4. Как часто вам дается возможность выразить собственное мнение на уроках в письменном или устном видах?	Часто даётся такая возможность: 24% Редко даётся такая возможность: 60% Никогда не давалась такая возможность: 16%
5. Оцените свою готовность работы в группе по шкале от 1 до 7.	4: 20,8% 5: 29,2% 6: 45,8% 7: 4,2%
6. Какой вид работы на уроке вы предпочитаете больше всего?	Индивидуальный: 20% Групповой: 80%

Делая общий вывод по анкетированию, получается, что обучающимся будет полезно развивать умение задавать вопрос как учителю, так и другому ученику. Кроме того, использование диалога в совокупности с групповой формой работы на уроке позволит учащимся получить два вида образовательных продукта. Первый — содержание конкретного выполненного задания, суждения учащихся, рефлексивные записи участников урока. Второй — коммуникативный продукт, которым являются вопросы, ответы, суждения, доказательства, опровержения учащегося.

Возникает справедливый вопрос: каким же образом можно реализовать учебный диалог на уроке, направленный на формирование естественно-научной грамотности?

Приведём примеры уроков физики, построенных на обратном диалоге (ученик-учитель), с использованием у*чебных заданий, определяющих содержание учебной деятельности и включающих задания на отработку отдельных этапов научного метода познания: измерение, наблюдение, выдвижение гипотез, формулирование исследовательских проблем, планирование и проведение экспериментов.*

Рассмотрим пример урока физики в 8 классе по теме «Параллельное соединение проводников».

На мотивационно-целевом этапе урока происходит обсуждение, в ходе которого формулируется тема урока:

Учитель: посмотрим на следующую схему (на схеме последовательно соединенные лампы). Что вы можете сказать о ней?

Ученик: электрическая цепь состоит из последовательно соединённых лампы и ключа.

Учитель: теперь пусть ключ - это разрыв цепи. Сейчас я создал в цепи разрыв. Что случилось с лампами в цепи?

Ученик: перестали гореть, т. к. через них не проходит эл ток.

Учитель: но, если я сейчас в классе при помощи выключателя создам разрыв в цепи, то вся ли школа останется без электричества? Где не будет электричества?

Ученик: электрического тока не будет в потолочных лампах в классе.

Учитель: какой из этого можно сделать вывод? (Подсказка: везде ли нам нужно соединять проводники последовательно?)

Ученик: нужно использовать такое соединение, чтобы даже с разрывом в цепи ток продолжать протекать в цепи.

Учитель: о каком соединении сегодня пойдёт речь? Сформулируйте тему урока.

Ученик: параллельное соединение проводников.

Учитель: предлагаю вам задать вопросы к данной теме урока. Так вы сформулируете себе цели урока.

Список примерных вопросов, которые задает к данной теме обучающийся: Что такое параллельное соединение проводников? Какие физические величины характеризуют это соединение? Как рассчитать данные величины при параллельном соединении? Где используется этот вид соединений.

Учитель организует открытие нового знания, используя образовательный цифровой ресурс - виртуальная лаборатория PhET Interactive Simulations: Circuit Construction Kit: DC - Virtual Lab [8]. Работа организуется в паре, поэтому возникает горизонтальный диалог (ученик-ученик). Во время совместного изучения параллельного соединения, ученики составляют план действий по изучению физических величин напряжения и силы тока и работают по плану. Причем один выполняет действие, а другой фиксирует результат этого действия. После чего они меняются ролями. У учеников могут возникнуть вопросы (обратный диалог) по исследованию параллельного соединения и по самому ресурсу. В конце данного этапа, учитель подводит итог вместе с обучающимися, обобщая полученные законы для параллельного соединения.

На этапе первичного закрепления знания ученикам предлагается задание «Угадай, о чем идет разговор», в формате горизонтального диалога (ученик-ученик). Формулирова-

лось оно так: «Изучить диалог двух учеников. Определить цель данного диалога. О каком соединении идет речь?».

Диалог в паре:

- При таком соединении общее напряжение проводников складывается из напряжений каждого проводника?

- Нет. При данном соединении напряжение является постоянной величиной.

- Соединив таким образом проводники, их общее сопротивление является суммой сопротивлений каждого проводников?

- Нет. При данном соединении складываются величины обратные сопротивлению и в результате получаем величину обратную общему сопротивлению.

Один ученик загадал данное соединение, а второй ученик путем задавания вопросов угадывает какое это соединение.

Предметным продуктом на уроке выступает содержание выполненного задания по изучению законов параллельного соединения проводников, суждения учащихся. Коммуникативный продуктом являются вопросы учащихся на этапе целеполагания, диалоги в парах.

Рассмотрим фрагмент проведенного нами урока физики в 7 классе по теме «Агрегатные состояния вещества», на котором использовалось диалоговое обучение на ряду с методами научного познания [Приложение 4].

Ученикам были выданы рабочие листы, где первым заданием предлагалось выдвинуть гипотезы о свойствах агрегатных состояниях вещества (вставить в пропуски слова, которые они считают наиболее подходящими):

Гипотезы:

Твердое тело _____ форму и _____ объем.
Жидкости _____ свою форму и _____ объем. _____ форму сосуда.
Газы _____ формы и _____ объема.

Ключевые слова: сохраняет, не сохраняет, имеет собственный, не имеет собственный.

Далее проводились опыты по проверке гипотез:

Учитель: начнём с проверки первой гипотезы. Возьмите в руки карандаш. Что вы можете о его форме, сохраняется ли она?

Ученики: да, карандаш имеет свою форму.

Учитель: что касается объёма?

Ученики: объём сохраняется.

Учитель: какой можно сделать вывод о форме и объёме твердого тела?

Ученики: твёрдое тело имеет собственную форму и сохраняет свой объём.

Учитель: теперь обратитесь к вашей первой гипотезе и посмотрите подтвердилась ли она? Если да, то поставьте рядом с ней знак «+», если нет, то знак «-».

Учитель: переходим к проверке второй гипотезы. Вода находится в мензурке, определим объём воды и запомним его. Затем перельём в колбу. Что можно сказать о форме воды?

Ученики: она была в виде цилиндра, а затем стала шарообразной. Вода приняла форму сосуда.

Учитель: какой вывод можно сделать, о форме вещества в жидком состоянии?

Вещества в жидком состоянии не сохраняют свою форму. Запишем вывод в рабочий лист. Переливаю воду обратно в мензурку. Какой сейчас объём у воды?

Ученики: такой же, как и до первого переливания воды.

Учитель: что мы можем сказать об объёме жидкости?

Ученики: жидкости сохраняют свой объём.

Учитель: теперь обратитесь к вашей второй гипотезе и посмотрите подтвердилась ли она? Если да, то поставьте рядом с ней знак «+», если нет, то знак «-».

Аналогичным образом проводились опыты с газообразным состоянием. В конце этапа проводилось обобщение полученных знаний в виде заполнения таблицы.

На этапе первичного закрепления знаний обучающимся предлагалось выполнить два задания. Первое - подписать рисунок. Второе - составить SMS сообщение другу. В сообщении нужно рассказать об изучаемом на уроке материале, а также объяснить почему другу важно знать про агрегатные состояния вещества. Урок строился в соответствии с этапами научного метода познания**:** наблюдение за явлением или изучение факта; выдвижение гипотезы; поиск доказательств или опровержение гипотезы; экспериментальная проверка; оформление результатов проверки.

Итак, предметным продуктом на уроке выступает содержание рабочего листа по изучению агрегатных состояний вещества, суждения учеников. Коммуникативный продуктом являются вопросы обучающихся к теме урока на целевом этапе и составленное SMS сообщение другу.

Нетрудно заметить, что в обратном и горизонтальном диалогах важнейшей методологической и методической составляющей взаимодействия становится вопрос ученика. В ученическом вопросе объединены знание (любой вопрос должен опираться на что-то уже известное), рефлексия (чтобы задать вопрос, необходимо, прежде всего, самому осознать суть своего внутреннего побуждения к вопросу), творчество (постановка вопроса предполагает усилие по отделению неизвестного от известного и облечение результата этой работы в понятную для собеседника форму), эмоции (в вопросе проявляется личностное отношение вопрошающего к предмету его интереса).

Таким образом, диалог в формате ученик-учитель обеспечивает обучение школьника задавать вопросы в учебном познании; наполнение учебного процесса творческой и коммуникативной составляющей, включающей использование ресурсов и технологий сети Интернет; повышение мотивации обучающихся к учебной деятельности с помощью диалога. Установка учителей при проведении таких уроков состоит в предоставлении учащимся максимума возможностей для активной самостоятельной деятельности в процессе выполнения заданий, включая коммуникативную и исследовательскую деятельность. Использование учебного диалога при формировании естественно-научной грамотности у обучающихся позволяет развивать способность осваивать и использовать естественно-научные знания для постановки вопросов, осваивать новые знания, для объяснения естественно-научных явлений, основанных на научных доказательствах.

Список литературы

1. Васькин В.А. Использование учебного диалога и его образовательных инструментов в практике школы / В.А. Васькин // Студенческий научный электронный журнал StudArctic Forum. – 2021. – № 3. (23). – С.71-75. – URL: https://saf.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=26741 (дата обращения: 09.10.2023).

2. Гасова О.В. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога: монография / О. В. Гасова. – Минск: БНТУ. – 2017. – 144 с.

3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения / М.В.Кларин //М.: Луч. – 2016. – 640с.

4. Король А.Д. Как подготовить и провести урок-диалог /А.Д.Король // Школьные технологии. – 2013. – №2. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kak-podgotovit-i-provesti-urok-dialog-1 (дата обращения: 10.10.2023)

5. Мансурова С.Е. Развитие естественно-научной грамотности на основе предметного и межпредметного содержания. Методическое пособие для учителя / С.Е. Мансурова, Е.Е. Камзеева, С.В. Иванеско, С.И. Мелина, Е.Е. Банникова. – М. – 2021. – 132 с.

6. Пентин А.Ю. Естественно-научная грамотность. Методические рекомендации по формированию естественно-научной грамотности обучающихся 5-9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / А.Ю. Пентин и др. / Под ред. Г.С. Ковалевой, А.Ю. Пентина. – М. – 2021. – 143 с.

7. Федеральная рабочая программа учебного предмета «Физика. Базовый уровень» [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/rabochie-programmy/ (дата обращения: 12.10.2023)

8. PhET Interactive Simulations: Circuit Construction Kit: DC - Virtual Lab [Электронный ресурс]. – URL: https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc-virtual-lab/latest/circuit-construction-kit-dc-virtual-lab_all.html?locale=ru

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

3.1. Организация инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с ОВЗ

В современном обществе мы все чаще слышим термин «инклюзивное образование». Но какой смысл и трудности скрыты в этом понятии, знают, к сожалению, немногие. За рубежом инклюзивное образование развивается уже несколько лет, а в России этот принцип находится на этапе развития, но при этом является ведущим современного этапа развития системы образования. Организация детских садов и школ инклюзивной направленности предполагает повышение доступности и качества услуг образования для всех категорий детей дошкольного, школьного возраста и их семей. Для реализации этих задач необходимо создание сообщества инклюзивных образовательных учреждений, обеспечивающих продолжение включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения [5; 11; 13].

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Л.С. Выготскому. Он еще в 1930-е гг. одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики [Т.И. Лях, 2010].

В Государственной Думе РФ 12 апреля прошли организованные комитетом по образованию парламентские слушания на тему «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в РФ: проблемы отрасли и общества». Об актуальности темы свидетельствует статистика. По данным Министерства образования и науки РФ, в школах России учится 450 тыс. детей с ограниченными возможностями, из них только 15 тыс. продолжают обучение в вузах. Особую значимость слушаниям придал тот факт, что 10 апреля Президент РФ внёс в Государственную Думу предложение о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов [http://www.akvobr.ru/doroznaja_karta_ inkljuzivnoo-go_obrazovania.html].

Цель инклюзивного образования - не подменить систему специального обучения в целом, а планомерно изменять систему образования через сближение двух ее подсистем – общей и специальной, создавая единую, взаимодополняемую и эффективную систему образования, тем самым воспитывая гуманность каждого человека и общества в целом [20].

В настоящее время государство активно внедряет программу инклюзивного образования - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям детей, что обеспечивает доступ этой категории детей к образованию.

Инклюзивное образование направлено на развитие методологии, признающую детей как индивидуумов с разными потребностями в процессе обучения. Оно старается представить подход к обучению и преподаванию, который будет более лабилен для удовлетворения потребностей в обучении [17; 18].

Распространение в России процесса инклюзии – это не только отражением времени, но и реализация прав детей на образование в соответствии с законодательством РФ. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни особого ре-

бенка и его семьи, не ухудшая, в то же время, качества жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всем без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей [3; 4; www. riar.ru].

Современная государственная система образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих возможностей. Включение таких детей в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет на настоящий момент актуальную проблему не только педагогики, но, и психологии, и социологии. Кроме того, объединение в едином социальном и образовательном пространстве обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет решить ряд общепедагогических, социальных и гуманистических задач [7; 12].

Научная и педагогическая практика убедительно показали, что ребенок с особыми образовательными потребностями, с младенчества попадая в сообщество здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации.

Детям с особенностями в развитии вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, напротив, получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни они смогут в обычной школе. Здоровым же детям это позволит развить толерантность и ответственность [2; 9; 15].

В последнее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от социального положения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования [6; 8].

На сегодняшний день в России нет единого мнения по вопросу внедрения системы инклюзивного образования в массовые школы, особенно в систему физического воспитания детей. Многие специалисты не верят в эффективность подобной системы, а некоторые вообще считают её неосуществимой, полагая, что различные возможности и способности учащихся являются непреодолимым препятствием для его внедрения. Причем, различия детей особенно ярко проявляются именно в двигательной сфере, во время уроков физического воспитания [1].

Необходимо отметить, что **проблема** включения инклюзивного образования в процесс физического воспитания (развития физических способностей, обучения различным двигательным действиям и воспитания личностных свойств детей с особыми образовательными потребностями и их здоровых сверстников) в России изучена недостаточно, так как отсутствуют обоснованные специфики построения этого процесса и концептуальные подходы к решению данной проблемы.

Проблемная ситуация детерминирована все нарастающими **противоречиями**:

- между потребностью включения детей с особыми образовательными потребностями в разные формы занятий физической культурой в общеобразовательные учреждения и отсутствием интегрированных методик;

- между практической необходимостью организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания в школах с учетом возраста и нозологических групп и отсутствие научно-обоснованных разработок в этой сфере.

В этой связи является актуальным определение и обоснование организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения и способствует выбору **темы нашего исследования**: «Особенности организации инклюзивного образования по физическому воспитанию детей младшего школьного возраста».

В работе введены **ограничения:** обоснование и экспериментальная проверка эффективности предложенной организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания осуществлялась у детей с поражением опорно-двигательного аппарата.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность организации инклюзивного образования по физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста.

Объект исследования: инклюзивное образование по физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности организации инклюзивного образования по физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что организация инклюзивного образования по физическому воспитанию позволит повысить уровень развития физического здоровья, физической подготовленности и развитие координационных способностей детей с особыми образовательными потребностями, что отразится на эффективности данного процесса, создании условий доступности для них образовательной среды и продуктивной интеграции в социум.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа выявить содержание и сущность инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

2. Определить уровень развития физического здоровья, физической подготовленности и развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста в процессе инклюзивного образования.

3. Теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Теоретико-методологическая основа исследования: теория и методика физической культуры (Ю.Ф. Курамшин, Л.П. Матвеев и др.); теория и методика адаптивной физической культуры (С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, А.А. Потапчук, С.В. Матвеев, М.Д. Дидур и др.); научные разработки в области инклюзивного образования (Г. Банч, Д. Митчелл).

Научная новизна исследования: научно обоснована целесообразность построения процесса физического воспитания детей с поражением опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования с учетом предложенной нами организации инклюзивного образования по физическому воспитанию.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные результаты дополняют теорию и методику физической культуры и теорию и организацию

адаптивной физической культуры обоснованностью организации инклюзивного образования по физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования: представлены особенности организации инклюзивного образования по физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста; результаты педагогического исследования, выводы, рекомендации могут быть использованы учителями по физической культуре, педагогами при формировании профессиональных компетенций бакалавров и магистров по адаптивной физической культуре и физической культуре, на курсах повышения квалификации специалистов общеобразовательных и коррекционных учреждений.

Достоверность основных положений и выводов исследования обеспечена теоретической обоснованностью исходных параметров исследования; использованием комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели и задачам; преемственностью и взаимообусловленностью результатов, полученных на разных этапах исследования; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью опытных данных.

Методы исследования: 1) изучение и анализ научно-методической литературы, интернет источников; 2) педагогические наблюдения; 3) тестирование физического здоровья по С.Д. Полякову; 4) тестирование физической подготовленности здоровых детей; 5) тестирование координационных способностей («Исследование временных и пространственных свойств человека»); 6) педагогический эксперимент; 7) методы математической статистики.

При проведении исследования мы исходим из того, что в основе организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями заложены концепции воспитания личностности, сотрудничества и гуманизма.

Инклюзивное образование в процессе физического воспитания предполагает самоутверждение детей с особыми образовательными потребностями в социуме. Индивидуализация подхода к учащимся, имеющим ограниченные возможности здоровья осуществляется за счёт выбора методических приемов воспитания и обучения с учетом тяжести и структуры основного дефекта, отсутствия или наличия сопутствующих или вторичных нарушений, физического развития, возраста, а так же систематизации компонентов инклюзивного физического воспитания [3; 4].

В ходе реализации предложенной организации занятий теоретически были выделены сведения, которые включали информацию о противопоказаниях для детей с поражением опорно-двигательного аппрата ряда физических упражнений, исходных положений и режима тренировочных заданий.

Организация инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями реализовывалась в течение одного учебного года 1 час в неделю, остальные два часа велись по программе образовательного учреждения учителем по физической культуре.

Задачи организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания:

1. Создание эффективной физкультурно-образовательной среды для учащихся с особыми образовательными потребностями, обеспечение социализации и адаптации их к школьному обучению.

2. Укрепление и охрана нервно-психического, физического здоровья детей, повышение их физической подготовленности.

3. Изменение сознания общественности по отношению к детям особыми образовательными потребностями и их социализация.

Методические приемы обучения и воспитания:

1. Обеспечение равных возможностей для физической подготовки здоровых детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в процессе совместных занятий.

Данный прием формирует осознание реальности заниматься совместно со здоровыми сверстниками, применяя средства (физические упражнения) используемые для усовершенствования физических возможностей, не делая акцент на физические недостатки и отклонения в здоровье детей с поражением опорно-двигательного аппарата.

Нарушения опорно-двигательного аппарата влияют только на физические возможности, но не затрагивают умственные функции, поэтому такие учащиеся прекрасно понимают письменные и устные указания, а также правила и стратегии различных игр и видов спорта.

Данный блок методических приемов обеспечения равных возможностей для всех участников инклюзивного физического воспитания объединяет в себе несколько приемов:

а) исполнение функций судьи, вратаря, счётчика, наблюдающего и др., с учётом функционального состояния и двигательных способностей каждого учащегося. Например, играть в футбол или хоккей с мячом вратарём, подавать мяч или играть на первой фазе софтбола;

б) выполнение упражнений и заданий во время проведения эстафет как участник образовательного процесса. Например, здоровые дети выполняю ведение баскетбольного мяча змейкой, передают его члену команды с поражением опорно-двигательного аппарата, который осуществляет бросок в цель. Можно предоставить им возможность занятий на стационарном велотренажере в то время, когда здоровые учащиеся занимаются бегом на длинные дистанции;

в) применение на занятиях упражнений для развития силы мышц рук и плечевого пояса с учетом физических возможностей каждого учащегося. Например, учащиеся с поражением опорно-двигательного аппарата выполняли видоизмененные отжимания (выполняются стоя на коленях) или подтягивания (поднимание туловища выполняется из положения лежа на спине), в то время когда здоровые ученики выполняют обычные отжимания и подтягивания;

г) выполнение упражнений гандикапом (с форой), с использованием разных дозировок и исходных положений. Например, выполнение упражнений здоровыми детьми с отягощениями, а детьми с поражением опорно-двигательного аппарата без; использование на уроке упражнений с форой по протяженности дистанции, времени, количества упражнений.

2. Налаживание взаимоотношений между детьми с особыми образовательными потребностями и здоровыми на занятиях по адаптивной физической культуре. Прием направлен на мотивацию достижения высокого результата деятельности через социализацию этих детей.

Методические приемы:

а) организация занятий осуществлялась с помощью выполнения физических упражнений в парах (здоровый ребенок и ребенок с поражением опорно-двигательного аппарата) для активизации невербального и вербального общения, удовлетворения в эмоциональном и тактильном контакте;

б) проведение общих собраний по разбору ошибок после занятия и усвоению материала новой темы.

Составляющие инклюзивного физического воспитания: прикладные двигательные действия; общеразвивающие упражнения; коррекционные упражнения; основанные на ассоциациях двигательные действия; малоподвижные и подвижные игры; креативные, телесно-ориентированные (художественно-музыкальные) занятия; эстафетные задания; игровые упражнения.

3. Методические приемы, направленные на развитие умений самостоятельного обслуживания на занятиях детей с особыми образовательными потребностями и проведения мероприятий инклюзивой направленности по физической культуре.

Применяются следующие приемы: сочетание самостоятельности детей с поражением опорно-двигательного аппарата и педагогического руководства с инициативой здоровых детей; возможность помогать учащимся с поражением опорно-двигательного аппарата; знать и придерживаться нормам и правилам поведения в физкультурном зале; обучать приемам взаимопомощи на занятиях по физической культуре через показ, рассказ и объяснение.

На занятиях адаптивной физической культуры дети с поражением опорно-двигательного аппарата пользовались специальным инвентарем соответствующего размера (укороченные и облегченные биты, ракетки, клюшки для хоккея).

Кроме этого мы предложили организовывать и проводить занятия по методу круговой тренировки, основанной на создании индивидуальных программ с учетом оценки потребностей ученика, позволяющей ему работать над выполнением своей программы. В подобных индивидуализированных условиях легко удовлетворить особые потребности лиц с поражением опорно-двигательного аппарата путем организации инклюзивного физического воспитания, которое позволит им заниматься на одних и тех же рабочих станцияхвместе с остальными учениками.

Все методические приёмы должны обязательно быть включены во все части урока, находясь между собой в тесной взаимосвязи.

Сравнительный анализ результатов исследования реализации инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями. В ходе педагогического эксперимента мы провели анализ полученных показателей до и после обоснованной нами организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями. В начале эксперимента показатели указывали на однородность групп, включенных в исследование, после выявлено преобладание показателей в экспериментальной группе.

Вначале был исследован показатель оценки физического здоровья детей с особыми образовательными потребностями. Проведя простые и легкодоступные измерения, мы вычислили и проанализировали 4 индекса, характеризующие уровень физического здоровья.

Результаты Индекса Кетле 2 (в баллах) экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента приведены на рисунке 1.

Показатели, полученные по окончанию эксперимента, выявлены не достоверные в исследуемых группах, так как, массо-ростовой индекс Кетле, характеризующий степень развития телосложения и гармоничности физического развития, находится практически на одинаковом уровне. Данные результаты мы считаем обоснованными, так как за учебный

год, в котором осуществлялся педагогический эксперимент, не наблюдалось стремительного увеличение веса и роста.

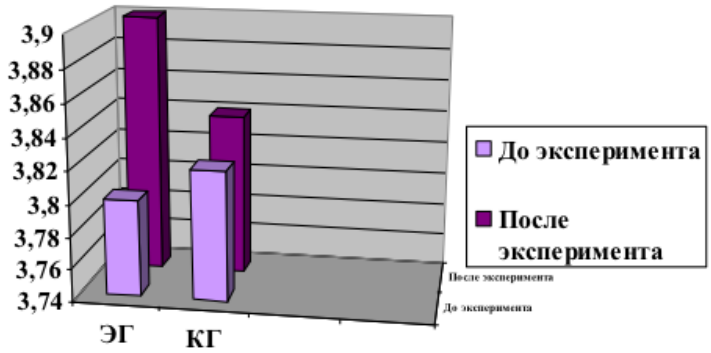


Рисунок 1 - Результаты показателя Индекса Кетле 2 контрольной и экспериментальной групп до и после педагогического эксперимента

Следующим показателем оценивался показатель Индекса Робинсона. Результаты представлены на рисунке 2.

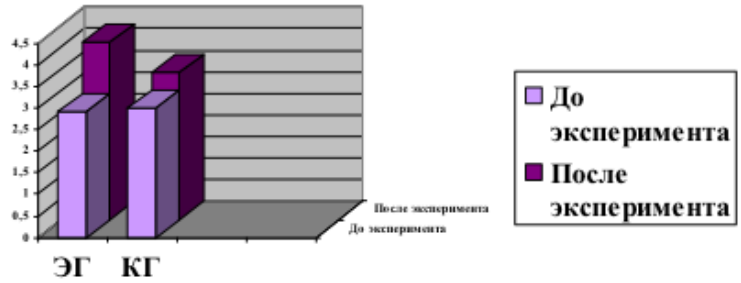


Рисунок 2 - Результаты показателя Индекса Робинсона контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Полученный в эксперименте критерий Стьюдента t=2,6 > граничного значения (t =2,1), указывает о различии между значениями до и после эксперимента, и результаты считаются достоверными.

Показатели двойного произведения (Индекса Робинсона), характеризующие состояние регуляции сердечно-сосудистой системы, в экспериментальной группе превзошли результаты контрольной группы, что указывает на эффективность предложенной нами организации занятий инклюзивной направленности на занятиях по физической культуре.

На рисунке 3 представлены результаты Индекса Скибинского.

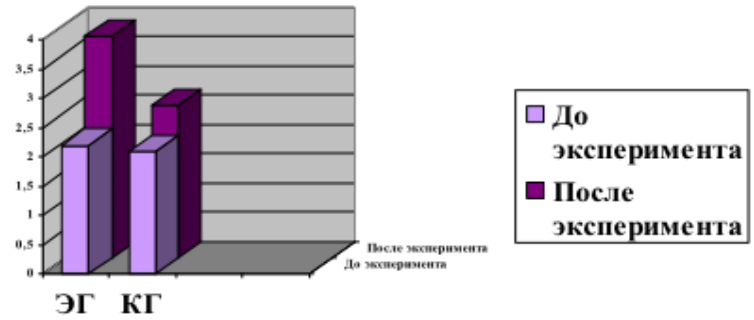


Рисунок 3 - Результаты показателя Индекса Скибинского контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Полученные по окончанию эксперимента различия между контрольной и экспериментальной группами считаются достоверными, так как проверяемый индекс, который характеризует функциональные возможности дыхательного аппарата, устойчивости организма к гипоксии и развитие волевых качеств у экспериментальной группы значительно выше, чем у контрольной группы.

Это объясняется тем, что систематические совместные занятия детей с особыми образовательными потребностями со здоровыми сверстниками более эффективно влияют на функциональное состояние организма данной категории детей.

Следующим показателем оценивался показатель Индекса Шаповаловой, характеризующий развитие силы, быстроты и скоростной выносливости мышц спины и брюшного пресса. Производилось сравнение между контрольной и экспериментальной группами (рис. 4).

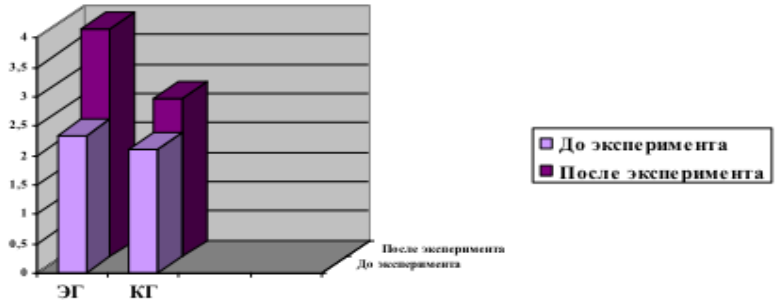


Рисунок 4 - Результаты показателя Индекса Шаповаловой контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Представленные на рис. 4 результаты указывают на то, что показатели в экспериментальной группе после эксперимента преобладают над показателями контрольной, различия между значениями достоверны, значит, занятия по развитию и укреплению данных систем прошли эффективно.

Аналогичная ситуация наблюдается в группе здоровых детей, где отмечается положительная динамика в показателях физического здоровья, за исключением показателя массово-ростового Индекса Кетле 2 (табл. 1).

Динамика уровня физического здоровья здоровых учащихся, принимавших участие в процессе инклюзивного образования по физическому воспитанию подтверждает, что совместное обучение с детьми с особыми образовательными потребностями не приводит к ухудшению данного показателя. В контрольной группе здоровых учащихся положительная динамика отмечается в индексах Скибинского и Шаповаловой (табл. 2).

Проанализировав результаты до и после организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями произошли положительные изменения и в показателях изометрического отжимания в экспериментальной группе (рис.5).

Значительный прирост показателей изометрического отжимания отмечается в следствии того, что вся деятельность на занятиях велась в направлении нормализации мышечного тонуса и развития контрактур.

Следующими исследуемыми показателями стали результаты силы хвата доминантной руки (динамометрия). Вследствие клинических проявлений детского церебрального паралича (наличие парезов) акцент делался на доминантной руке, так как у многих пациентов отмечаются гемипарезы. Результаты представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 1 - Показатели развития физического здоровья здоровых детей экспериментальной группы до и после эксперимента

№ п/п	Ф.И.	Массово-ростовой Индекс Кетле 2 (кг/м²)		Индекс Робинсона ("двойное произ-ведение"), усл.ед.		Индекс Скибин-ского, усл.ед.		Индекс мощности В. А. Шаповаловой, усл. ед.	
		оценка	баллы	оценка	баллы	оценка	баллы	оценка	баллы
Экспериментальная группа (n=10)									
1	С.К.	дефицит массы	2	выше среднего	4	низкий	1	низкий	1
2	Р.О.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	выше среднего	4	выше среднего	4
3	М.М.	гармоничное (+)	3	средний	3	ниже среднего	2	низкий	1
4	Ч.М.	гармоничное (+)	3	средний	3	низкий	1	ниже среднего	2
5	К.Л.	гармоничное (+)	3	средний	3	ниже среднего	2	средний	3
6	П.О.	гармоничное (-)	4	ниже среднего	2	низкий	1	ниже среднего	2
7	Ш. А.	гармоничное (+)	3	высокий	5	ниже среднего	2	низкий	1
8	А. Р.	дефицит массы	2	выше среднего	4	выше среднего	4	ниже среднего	2
9	М.Б.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	ниже среднего	2	низкий	1
10	С.Ж.	гармоничное (+)	3	выше среднего	4	ниже среднего	2	низкий	1
M			3,1		3,6		2,1		1,8
δ			0,6		1,0		1,0		1,0
m			0,22		0,32		0,32		0,32
Контрольная группа (n=10)									
1	С.К.	гармоничное (+)	3	высокий	5	средний	3	выше среднего	4
2	Р.О.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	высокий	5	средний	3
3	М.М.	гармоничное (+)	3	высокий	5	выше среднего	4	средний	3
4	Ч.М.	гармоничное (-)	4	высокий	5	средний	3	средний	3
5	К.Л.	гармоничное (+)	3	высокий	5	высокий	5	выше среднего	4
6	П.О.	гармоничное (-)	4	средний	3	средний	3	высокий	5
7	Ш. А.	гармоничное (+)	3	высокий	5	выше среднего	4	выше среднего	4
8	А. Р.	гармоничное (+)	3	высокий	5	средний	3	средний	3
9	М.Б.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	выше среднего	4	средний	3
10	С.Ж.	гармоничное (+)	3	выше среднего	4	средний	3	средний	3
M			3,4		4,5		3,7		3,5
δ			0,6		0,6		0,6		0,6
m			0,11		0,22		0,22		0,22
$t_{расч}$			1,24		2,31		4,1		4,36
$t_{табл}$			2,1		2,1		3,92		3,92
P			>0,05		<0,05		<0,001		<0,001

Таблица 2 - Показатели развития физического здоровья здоровых детей контрольной группы до и после эксперимента

№ п/п	Ф.И.	Массово-ростовой Индекс Кетле 2 (кг/м²)		Индекс Робинсона ("двойное произ-ведение"), усл.ед.		Индекс Скибин-ского, усл.ед.		Индекс мощности В. А. Шаповаловой, усл. ед.	
		оценка	баллы	оценка	баллы	оценка	баллы	оценка	баллы
Экспериментальная группа (n=10)									
1	П.Ю.	дефицит массы	2	средний	3	выше среднего	4	низкий	1
2	И.Р.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	ниже среднего	2	ниже среднего	2
3	Д.З.	гармоничное (+)	3	средний	3	ниже среднего	2	низкий	1
4	Я.Ю.	гармоничное (+)	3	средний	3	выше среднего	4	низкий	1
5	М.С.	гармоничное (-)	4	средний	3	ниже среднего	2	средний	3
6	Ч.А.	гармоничное (-)	4	ниже среднего	2	выше среднего	4	выше среднего	4
7	С.С.	гармоничное (-)	4	высокий	5	ниже среднего	2	выше среднего	4
8	Ф.Э.	дефицит массы	2	выше среднего	4	выше среднего	4	ниже среднего	2
9	Л.О.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	ниже среднего	2	низкий	1
10	Г.Е.	гармоничное (-)	4	ниже среднего	2	выше среднего	4	средний	3
M			3,4		3,3		3,0		2,2
δ			0,6		1,0		0,6		1,0
m			0,22		0,32		0,22		0,32
Контрольная группа (n=10)									
1	П.Ю.	дефицит массы	2	средний	3	высокий	5	выше среднего	4
2	И.Р.	гармоничное (-)	4	высокий	5	выше среднего	4	ниже среднего	2
3	Д.З.	гармоничное (+)	3	средний	3	выше среднего	4	выше среднего	4
4	Я.Ю.	гармоничное (+)	3	выше среднего	4	выше среднего	4	выше среднего	4
5	М.С.	гармоничное (-)	4	средний	3	ниже среднего	2	средний	3
6	Ч.А.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	высокий	5	выше среднего	4
7	С.С.	гармоничное (-)	4	высокий	5	ниже среднего	3	выше среднего	4
8	Ф.Э.	дефицит массы	2	выше среднего	4	выше среднего	4	средний	3
9	Л.О.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	выше среднего	4	ниже среднего	2
10	Г.Е.	гармоничное (-)	4	выше среднего	4	выше среднего	4	средний	3
M			3,4		3,9		3,9		3,3
δ			0,6		0,6		1,0		0,6
m			0,22		0,22		0,32		0,22
$\mathbf{t}_{\text{расч}}$			0,01		1,54		2,31		2,82
$\mathbf{t}_{\text{табл}}$			2,1		2,1		2,1		2,1
P			>0,05		>0,05		<0, 05		<0, 05

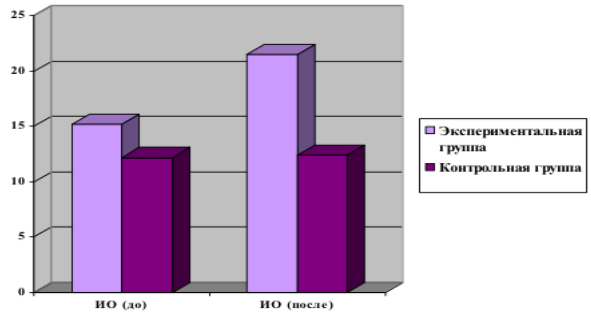


Рисунок 5 - Динамика показателей изометрического отжимания (ИО) в экспериментальной и контрольной группах

Таблица 3 - Показатели силы хвата доминантной руки до и после эксперимента

№	Ф.И. (экспериментальная группа)	Динамометрия (кг)	
		до	после
1	С.А. (правая)	10	27
2	Р.И. (левая)	3	12
3	Л.И. (левая)	3	11
4	К.Т. (левая)	29	48
5	Н.М. (правая)	10	23
6	П.Д. (левая)	31	40
7	М.А. (левая)	22	32
8	И.К. (правая)	25	41
9	Г.Э. (левая)	16	30
10	З.А. (правая)	0	6
M		14,9	27,0
δ		10,1	13,6
m		3,35	4,55
$t_{расч}$		2,14	
$t_{табл}$		2,10; 2,88; 3,92	
P		< 0,05	

Таблица 4 - Показатели силы хвата доминантной руки до и после эксперимента

№	Ф.И. (контрольная группа)	Динамометрия (кг)	
		до	после
1	М.И. (левая)	6	10
2	З.Н. (левая)	7	7
3	А.И. (правая)	4	7
4	К.Э. (левая)	15	14
5	А.А. (правая)	17	19
6	С.К. (правая)	26	25
7	Х.И. (левая)	20	22
8	П.И. (правая)	5	8
9	К.Ф. (правая)	14	18
10	С.Б. (правая)	2	5
M		11,6	13,5
δ		7,8	6,5
m		2,6	2,16
$t_{расч}$		0,56	
$t_{табл}$		2,10; 2,88; 3,92	
P		> 0,05	

Из таблицы видно, что показатели изменились значимо в экспериментальной группе после предложенной организации инклюзивного образования по физическому воспитанию. Сила хвата доминантной руки в начале эксперимента составляла – 14,9±10,1, после – 27,0±13,6.

Таблица 5 - Показатели отжимания в положении сидя до и после эксперимента (экспериментальная группа)

№	Ф.И.О.	Отжимание в положении сидя (с)	
		до	после
1	С.А.	28	45
2	Р.И.	1	6
3	Л.И.	0	4
4	К.Т.	20	39
5	Н.М.	27	43
6	П.Д.	23	40
7	М.А.	18	32
8	И.К.	6	19
9	Г.Э.	25	31
10	З.А.	1	4
M		14,9	26,3
δ		9,1	13,3
m		3,03	4,44
$t_{расч}$		2,12	
$t_{табл}$		2,10; 2,88; 3,92	
P		< 0,05	

Таблица 6 - Показатели отжимания в положении сидя до и после эксперимента (контрольная группа)

№	Ф.И.О.	Отжимание в положении сидя (с)	
		до	после
1	М.И.	16	19
2	З.Н.	6	6
3	А.И.	2	5
4	К.Э.	1	2
5	А.А.	20	18
6	С.К.	17	15
7	Х.И.	19	20
8	П.И.	8	10
9	К.Ф.	19	22
10	С.Б.	4	5
M		11,2	12,2
δ		6,2	6,5
m		2,06	2,16
$t_{расч}$		0,33	
$t_{табл}$		2,10; 2,88; 3,92	
P		> 0,05	

Однако положительных сдвигов не отмечается в контрольной группе, так как вся работа направлена на общее укрепление организма, и в задачах не превалирует разработка контрактур и мышечных атрофий, развитие двигательных навыков. При данной патологии большой объем работы должен быть направлен на применение активной или активно-пассивной гимнастики, учитель физической культуры должен выступать не в качестве наблюдателя, а непосредственно быть в процессе физкультурной деятельности.

Далее мы анализировали показатели отжимания в положении сидя в экспериментальной и контрольной группах (табл. 5, 6).

Как видно из полученных данных, в показателях отжимания в положении сидя контрольной группы не произошло значимых изменений, показатели после мероприятий остались на прежнем уровне: 11,2±6,2 до и 12,2±6,5 после. Результаты в экспериментальной группе изменились положительно после эксперимента ($P<0,05$), и составили в среднем 14,9±9,1 – до и 26,3±13,3 - после (см рис. 6).

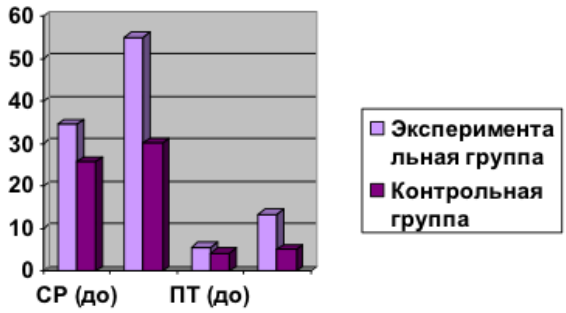


Рисунок 6 - Показатели поднимания туловища (ПТ) из положения лежа на спине и сгибания руки (СР) в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, можно констатировать, что предложенная нами организация инклюзивного образования по физическому воспитанию учащихся позволит наиболее экономично и рационально подойти к решению проблемы, повысив эффективность данного процесса у детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста.

Так же нами анализировались показатели физической подготовленности здоровых учащихся, результаты представлены в таблицах 7, 8.

Сравнение результатов начального и итогового тестирования в экспериментальной и контрольной группах здоровых учащихся показало, что: уровень скоростных качеств (бег 30 м) значительно и достоверно повысился у всех исследуемых: от 5,90% у контрольной группы до 10,3% у экспериментальной.

Уровень скоростно-силовых качеств (прыжки в длину с места) у всех исследуемых повысился, причем у мальчиков контрольной группы больше, чем у экспериментальной.

Показатель гибкости (наклон туловища вперед) увеличился достоверно значимо в экспериментальной группе (26,98%), что указывает на специфику проведения занятий по инклюзивному физическому воспитанию, так как большой объем упражнений для детей с особыми образовательными потребностями направлен на развитие контрактур и мышечных атрофий. У учащихся контрольной группы этот показатель недостоверен.

Силовая выносливость мышц верхнего плечевого пояса (подтягивание на перекладине) достоверно увеличилась более чем в два раза.

Силовая динамическая выносливость мышц спины и брюшного пресса, определяется с помощью теста «Поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 сек». Досто-

верное увеличение наблюдается в обеих группах.

Таблица 7 - Результаты физической подготовленности здоровых учащихся экспериментальной группы за период эксперимента

Тесты	Статистические величины				
	До эксперимента (M± σ)	После эксперимента (M± σ)	t	P	% прирост
Бег 30 м (сек)	6,8±0,5	6,1±0,6	2,6	< 0,05	10,3 %
Прыжки в длину с места (см)	145,8±7,1	154 ±4,9	2,85	< 0,05	5,62 %
Наклон вперед (+,- см)	5,30±0,95	6,73±1,14	5,46	< 0,001	26,98%
Подтягивание на перекладине (раз)	1,23±0,55	3,82±0,95	2,2	< 0,05	210,56%
Поднимание туловища из положения лежа на спине (кол-во раз за 30 сек)	19,60±1,14	24,27±1,14	2,3	< 0,05	23,82 %

Таблица 8 - Результаты физической подготовленности здоровых учащихся контрольной группы за период эксперимента

Тесты	Статистические величины				
	До эксперимента (M±σ)	После эксперимента (M±σ)	t	P	% прирост
Бег 30 м (сек)	5,76±0,07	5,42±0,11	2,507	< 0,05	5,90 %
Прыжки в длину с места (см)	151,56±6,16	165,20±4,11	2,1	< 0,05	9 %
Наклон вперед (+,- см)	2,89±0,72	3,20±0,82	0,285	> 0,05	10,72%
Подтягивание на перекладине (раз)	1,79±0,59	2,93±1,1	2,82	< 0,05	63,68%
Поднимание туловища из положения лежа на спине (кол-во раз за 30 сек)	25,22±1,13	32,90±1,44	4,200	< 0,05	30,45%

Значимый прирост показателей физической подготовленности здоровых учащихся, которые участвовали непосредственно в процессе инклюзивного образования по физическому воспитанию и включенные в экспериментальную группу, говорят о том, что они по всем тестируемым показателям не отстают от своих сверстников, обучающихся по традиционной системе.

Оценка координационных способностей осуществлялась с помощью разработанной компьютерной программы Ю. В. Корягиной и С.В. Нопина «Исследование временных и пространственных свойств человека версия 2» (ИВПС). В программе собран комплекс тестов для экспериментального исследования процессов восприятия времени и пространства, психомоторных способностей человека, свойств нервной системы, а также уровня развития ловкости.

Первый тест, который мы предложили исследуемой группе - это определение времени простой сенсомоторной реакции и определение времени реакция на движущийся объект. Время простой сенсомоторной реакции может дать нам начальное представление об устойчивости нервной системы испытуемых, а реакция на движущийся объект используют в качестве физиологического теста для определения уровня взаимоотношения

процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, как в состоянии относительного покоя, так и под влиянием физической нагрузки. Результаты первого этапа эксперимента показали, что оценка времени простой сенсомоторной реакции низкая у 88,8% всех испытуемых, однако время реакции на движущийся объект у 66,6% всех испытуемых имеет средний показатель, что говорит нам об относительной стабильности процессов нервной системы, с небольшим преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения.

Следующий исследуемый показатель – это определение времени реакции выбора и определение длительности индивидуальной минуты. Анализируя данные показатели, мы исходили из того, что двигательная реакция - это процесс, начинающийся с восприятия информации, которая побуждает к действию, и заканчивающийся в момент начала движения-ответа.

Схематично двигательная реакция состоит из пяти компонентов: 1-й: восприятие раздражителя рецепторами; 2-й: передача возбуждения от рецепторов к ЦНС; 3-й: «осознание» полученного сигнала в ЦНС и формирование сигнала-ответа; 4-й: передача сигнала-ответа к мышцам; 5-й: возбуждение мышц и ответ определённым движением. По сути, время двигательной реакции - это время скрытого периода, т.е. от начала восприятия раздражителя до начала ответа на него (так называемое латентное время).

В нашем случае оценка времени реакции выбора в 100% всех испытуемых – низкая. Это говорит о том, что более сложные виды деятельности нервной системы у детей с детским церебральным параличом, практически не развиты. Об этом же говорят и результаты теста определение длительности индивидуальной минуты. Из литературных источников известно, что при заболеваниях временные характеристики изменяются - длительность индивидуальной минуты тем короче, чем тяжелее заболевание.

Чувство времени для человека имеет очень важное значение, тем более для детей с поражением опорно-двигательного аппарата - это и своевременное выполнение работы, физических упражнений, исключение опозданий при правильной оценке времени, необходимого на дорогу, которая осложнена вследствие ограничения возможностей здоровья.

Отсутствие чувства времени может явиться причиной не правильного выполнения действия и раскоординированности движений. Индивидуальная минута - хороший маркер хода «биологических часов» человека. Хронобиолог Н.И. Моисеева считала, что по изменению длительности индивидуальной минуты можно судить и о биологической адаптации человека, адаптации к физическим нагрузкам, ориентировки в пространстве.

Последний тест, который был проведён на первом этапе эксперимента – «Теппинг-тест». Исходя из полученных данных видно, что в 100% преобладает динамика нисходящего типа движений, что соответствует слабому типу нервной системы. Но в то же время у двух испытуемых видны всплески темпа до высокого уровня. Это можно трактовать как врабатывание и тем самым считать нервную систему сильной, либо можно сделать предположение, что у данного испытуемого за счёт специфического набора свойств нервной системы, вызванного детским церебральным параличом, все процессы нервной системы первых уровней (А, В и частично С) развиты на невероятно высоком уровне.

На втором этапе эксперимента было проведено сравнение результатов первого и второго измерений (до и после эксперимента) с помощью критерия Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Показатели пространственно-временных свойств детей с особыми образовательными потребностями экспериментальной группы в процессе занятий инклюзивным физическим воспитанием

Тесты	Показатели первого тестирования	Показатели второго тестирования	$W_{эмпир.}$	$W_{кр.}$	P
Сенсомоторная реакция на свет	538,4±212,1	351±107,14	7	7	< 0,05
Сенсомоторная реакция на звук	952,2±467,01	493,4±89,15	7	7	< 0,05
Реакция на движущийся объект (время)	317,7±210,4	248,4±61,7	16	7	> 0,05
Реакция выбора (время)	843,1±226,26	534,9±195,83	7	7	< 0,05
Минута индивидуальная	44,41±15,84	47,71±21,8	38	7	> 0,05

Таким образом, анализ полученных результатов подтвердил нашу гипотезу, следовательно, мы можем говорить об эффективности организации инклюзивного образования по физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста.

Выводы

1. Теоретический анализ научно-методической литературы и интернет источников по вопросам содержания и сущности инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями выявил ряд особенностей:

а) дети с особыми образовательными потребностями:

- получают возможность взаимодействия со здоровыми сверстниками (социализируются);
- повышают уровень коммуникативных способностей;
- получают образование, качество которого существенно не отличается от качества образования, полученного здоровыми детьми;

б) здоровые дети:

- получают социальный опыт взаимодействия и общения с детьми с особыми образовательными потребностями, способствующий формированию более высокой самооценки,
- развивают толерантность, доброжелательность и милосердие.

2. Теоретически обоснована и экспериментально проверена эффективность организации инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями, основанная на реализации специальных приемов:

- исполнение функций судьи, вратаря, счётчика, наблюдающего и др., с учётом функционального состояния и двигательных способностей каждого учащегося;
- выполнение упражнений и заданий во время проведения эстафет как участника образовательного процесса;
- применение на занятиях упражнений для развития силы мышц рук и плечевого пояса с учетом физических возможностей каждого учащегося;
- выполнение упражнений с форой, с использованием разных дозировок и исходных положений;
- организация занятий с помощью выполнения физических упражнений в парах (здоровый ребенок и ребенок с поражением опорно-двигательного аппарата);

- проведение общих собраний здоровый ребенок и ребенок с поражением опорно-двигательного аппарата по разбору ошибок после занятия и усвоению материала новой темы;

- сочетание самостоятельности детей с поражением опорно-двигательного аппарата и педагогического руководства с инициативой здоровых детей;

- использование на занятиях адаптивной физической культурой детьми с поражением опорно-двигательного аппарата специального инвентаря соответствующего размера (укороченные и облегченные биты, ракетки, клюшки для хоккея);

- проведение занятий по методу круговой тренировки, основанной на создании индивидуальных программ с учетом оценки потребностей ученика, позволяющей ему работать над выполнением своей программы.

3. Экспериментально предложенная организация инклюзивного образования в процессе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями включает: прикладные двигательные действия; общеразвивающие упражнения; коррекционные упражнения; основанные на ассоциациях двигательные действия; малоподвижные и подвижные игры; креативные, телесно-ориентированные (художественно-музыкальные) занятия; эстафетные задания; игровые упражнения, круговую тренировку.

4. Значимый прирост всех исследуемых показателей детей с особыми образовательными потребностями и здоровых детей, участвующих в процессе инклюзивного образования по физическому воспитанию, говорят о том, что они по всем тестируемым показателям не отстают от своих сверстников. И на этом основании мы делаем вывод, что совместное включение детей с особыми образовательными потребностями и здоровых детей в систему организованных специально занятий инклюзивным физическим воспитанием позволяет повысить у них уровень развития физического здоровья ($P<0,05$), физической подготовленности ($P<0,05$) и развитие координационных способностей ($P<0,05$), что отражается на эффективности данного процесса, создании условий доступности образовательной среды и продуктивной интеграции в социум.

Практические рекомендации

Учителям, осуществляющим процесс инклюзивного образования по физическому воспитанию, рекомендуется:

1.Уроки по инклюзивному физическому воспитанию проводить через комплексное включение упражнений, направленных на развитие прикладных двигательных действий; общеразвивающие и коррекционные упражнения; упражнения, основанные на ассоциациях двигательных действий; малоподвижные и подвижные игры; креативные, телесно-ориентированные (художественно-музыкальные) занятия; эстафетные задания; игровые упражнения, круговую тренировку.

2. Планируя занятия, учитель по адаптивной физической культуре должен сочетать и подбирать разные упражнения с акцентом на количество повторений и темпа, с целью обеспечения разностороннего действия упражнений на организм занимающихся.

3. Для избегания переутомления занимающихся учитель на уроках реализует индивидуальный подход к дозировке физических нагрузок путем изменения количества повторения упражнений, исходного положения, темпа и амплитуды движения.

4. Педагогу, реализующему физическое воспитание инклюзивной направленности, рекомендуется осуществлять планирование в соответствие с требованиями, которые предъявляются к уроку по адаптивной физической культуре.

Список литературы

1. Аксенов, А.В. Повышение эффективности процесса физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования: Дисс. ... канд. пед. Наук. М., 2011. 203 с.

2. Голиков, Н.А. Образовательные траектории инвалидов // Социология образования. - 2011. - № 11 - С. 69-79.

3. Демичева, О.Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования [Текст] / О. Г. Демичева // Социальная педагогика. - 2012. - № 2 - С. 54-58.

4. Жаворонков, Р. Н. Правовое регулирование образования лиц с ОВЗ: противоречия и перспективы // Дефектология. - 2013. - № 3 - С. 84-92.

5. Зигле, Л.А. Инклюзивное образование. Реалии сегодняшнего // Школа управления образовательным учреждением. Опыт. Практика. Лучшие решения. - 2013. - № 9. - С. 4-8.

6. Колоколова, Е.Б. Сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Е.Б. Колоколова, Ю.В. Прилепко // Мир без границ: Материалы Всероссийской научно-практической конференции для студентов и молодых ученых, посвященной Всемирному дню инвалидов (14 декабря 2012 года, Ставрополь, СГПИ) / Под ред. С.В. Бобрышева, Г.Н. Каменевой, Е.С. Слюсаревой, В.В. Ершовой. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 424 с.

7. Корнеева, Н.Ю. Некоторые аспекты инклюзивного профессионального образования для людей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. - 2012. - № 1. - С. 64-71.

8. Косикова, Л.В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения: Дисс. ... канд. псих. наук. М., 2010. – 218 с.

9. Любимов, М.Л. Инклюзивное образование: помощь детям с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / М. Л. Любимов// Социальная педагогика. - 2012. - № 2 - С. 48-53.

10. Лях, Т.И. Диагностические компетенции, необходимые будущим учителям для сотрудничества с родителями школьников в условиях инклюзивного образовании [Текст] / Т.И. Лях // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 7-9 октября 2010 г. / Под ред. Л.А. Байковой, Н.А. Фоминой, А.Н. Сухова ; РГУ имени С.А. Есенина. - Рязань, 2010. – 347 – 352.

11. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 1. - С. 3-10.

12. Назарова, Н.М. Образование человека с особыми образовательными потребностями: социальный заказ и системные риски // Педагогический вестник. - 2012. - № 11. - С. 2-3.

13. Панчихина, О. Инклюзивное образование: версия 2012–13 // Вопросы социального обеспечения. – 2012. – № 17. – С. 41-42.

14. Поляков, С.В. Мониторинг и коррекция физического здоровья. – М.: 2006. 96 с.

15. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – С. 23-26.

16. Сатари, В.В. Рекомендации педагогам, в классе которых обучаются дети с нарушением опорно-двигательного аппарата // Инклюзивное образование. - Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 89 - 103.

17. Соложнин, А.В. Новый закон об образовании: проблемы, которые нам придется решать // Народное образование. - 2013. - № 9 - С. 87-92.
18. Суворов, А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3 - С. 27-31.
19. Ткачева, В.В. Психолого-педагогическая помощь семье ребенка с тяжелой двигательной патологией // Инклюзивное образование. - Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 104 - 123.
20. Чепракова, Е.А. Сопровождение педагогов в процессе инклюзивного образования / Е.А. Чепракова, И.М. Ауппе, И.С. Морозова // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2014. - № 4. – С. 12-14.

3.2. Социализация школьного спорта в региональном игровом формате

2023 год Указом Президента России Владимира Путина объявлен Годом педагога и наставника. Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность. Мероприятия Года педагога и наставника будут направлены на повышение престижа профессии учителя.

Российский спорт приобретает региональные особенности. Каждый регион представляет собой спортивный кластер в концепции спорта и национальных приоритетов страны. Следует отметить, что регионализация спорта сложное многофункциональное направление среди которых формируется емкое социальное направление- школьный спорт [1].

Регионализация спорта: вовлечение школьников в систематические занятия физической культурой и спортом, укрепление здоровья, пропаганда здорового образа жизни [3].

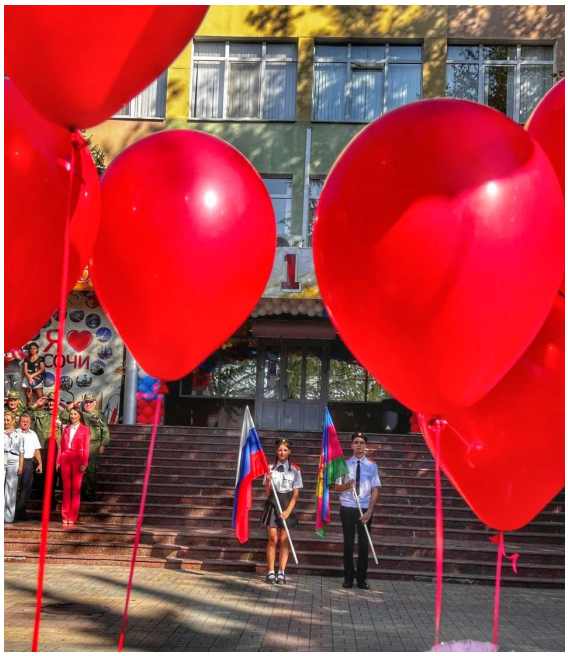


Фото 1 - Великая Россия мы гордимся тобой! Славься родная Кубань!



Фото 2 - В начале каждой недели учащиеся школы традиционно поднимают флаг России, а в конце недели - спускают. Во время церемонии ученики исполняют государственный гимн.

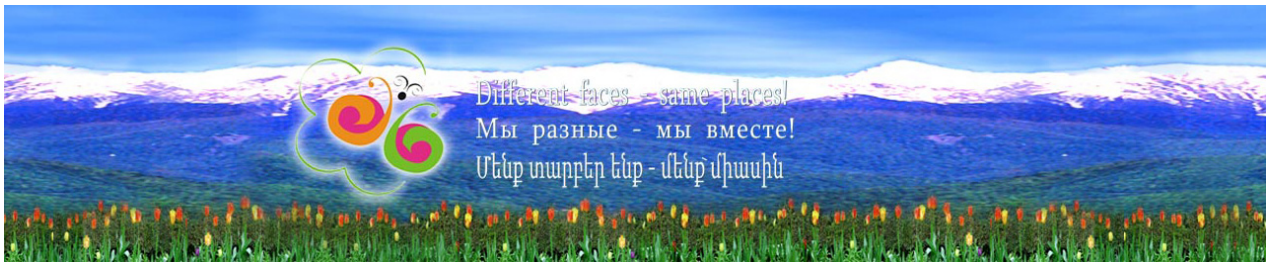


Рисунок 1 - Девиз школы на сайте http://66.sochi-schools.ru/

Организация массовых спортивных мероприятий является не только наглядной пропагандой здорового образа жизни, но и социализацией школьного спорта в игровом формате [2,23,24]. Игровой формат приобретает новые формы с учетом наукоемких технологий, используемых в спортивной инфраструктуре [4,7,8]. Изменение игрового формата связано не только с изменением двигательной активности, но прежде всего с физическими особенностями развития детей и их воспитанием в семье, школе, учреждениях дополнительного образования с введением новых образовательных стандартов. Школьный спорт выполняет социальную функцию, направленную на физическое развитие и ориентацию на интересное занятие во вне урочного время, доступное каждому ребенку [25,26,27,28].

ВСЕРОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ ШКОЛЬНОГО СПОРТА

Спортивные надежды Кубани
Всекубанская спартакиада

О проведении муниципального этапа XIV Всекубанской спартакиады среди обучающихся общеобразовательных организаций Краснодарского края «Спортивные надежды Кубани» [22].

В соответствии с положением министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края о XIV Всекубанской спартакиады среди обучающихся общеобразовательных организаций Краснодарского края «Спортивные надежды Кубани», с целью вовлечения школьников в систематические занятия физической культурой и спортом, укрепления здоровья, пропаганды здорового образа жизни, приказываю:

1. Утвердить положение о проведении муниципального этапа XIV. Всекубанской спартакиады среди обучающихся общеобразовательных организаций Краснодарского края «Спортивные надежды Кубани» (приложение 1).

2. Провести школьный, районный и муниципальный этап XIV Всекубанской спартакиады среди обучающихся общеобразовательных организаций Краснодарского края «Спортивные надежды Кубани» в сроки, установленные Положением.

3. Утвердить состав Главной судейской коллегии в соответствии с приложением № 1 к Положению.

4. Определить ответственными за проведение соревнований по видам спорта и районам: спортивный туризм - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей центр детского и юношеского туризма и экскурсий (Искаков Р.Р.); настольный теннис - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 5, 10 (Еременко С.А.); эстафеты «Веселые старты», баскетбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 2 (Глазков Ю.О.); волейбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 4 (Беренда О.Г.); 2 мини-футбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение, дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 7 (Васильев В.В.), гандбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 6 (Хазарджян В.В.), В Центральном и Хостинском районах: , настольный теннис - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 5 (Еременко С.А.) эстафеты «Веселые старты», баскетбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 2 (Глазков Ю.О.) волейбол - муниципальное автономное учреждение. дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа № 9» (Богосян С.А.) гандбол, мини-футбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 7 (Васильев В.В.), В Лазаревском районе: настольный теннис, эстафеты «Веселые старты», волейбол, баскетбол, гандбол, мини-футбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение, дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная школа № 6 (Хазарджян В.В.), В Адлерском районе: настольный теннис, эстафеты «Веселые старты», волейбол, баскетбол, гандбол, мини-футбол - муниципальное образовательное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеская спортивная шкода № 4 (Беренда О.Г.).

5. Ответственным за проведение соревнований по видам спорта и районам:

5.1. Оказать, содействие в проведении и подготовке соревнований I и II этапов Спартакиады в соответствии с Положением;

5.2. Взять под контроль организацию и проведение I и II этапов Спартакиады;

5.3. Организовать выезды сотрудников в образовательные организации для ознакомления и проверки подготовки и проведения I этапа; соревнований Спартакиады, проверки документов, необходимых для организации и проведения I этапа Спартакиады (наличие приказов, положение, отчетных документов, наличие соревнований Спартакиады в годовых планах работы и т.д.), осуществить сверку первичных документов с предоставляемыми отчетами с целью проверки достоверности данных о проведенных соревнованиях;

5.4. Осуществить прием отчетов I этапа по. видам спорта и районам в соответствии с Положением;

5.5. Провести анализ сводных отчетов по видам спорта и районам I и II этапов Спартакиады;

5.6. Предоставить в отдел дополнительного образования и организации воспитательной работы (каб. 35 Птахиной Ю.А.): - сводный отчет о проведении I этапа соревнований - в срок до 29 ноября 2022 года, - сводный отчет о проведении II этапа соревнований в срок до 29 января 2023 года.

Проведен анализ программы Спартакиады [16].

Спартакиада проводится по 37 видам программы:

1. ЭСТАФЕТЫ «ВЕСЕЛЫЕ СТАРТЫ».

ВЕСЕЛЫЕ СТАРТЫ 1 классы (мальчики, девочки)

ВЕСЕЛЫЕ СТАРТЫ 2 классы (мальчики, девочки)

ВЕСЕЛЫЕ СТАРТЫ 3 классы (мальчики, девочки)

ВЕСЕЛЫЕ СТАРТЫ 4 классы (мальчики, девочки)

2. ВОЛЕЙБОЛ

ВОЛЕЙБОЛ 5-6 классы (мальчики)

ВОЛЕЙБОЛ 5-6 классы (девочки)

ВОЛЕЙБОЛ 7-8 классы (юноши)

ВОЛЕЙБОЛ 7-8 классы (девушки)

ВОЛЕЙБОЛ 9-11 классы (юноши)

ВОЛЕЙБОЛ 9-11 классы (девушки)

3. БАСКЕТБОЛ

БАСКЕТБОЛ 5-6 классы (мальчики)

БАСКЕТБОЛ 5-6 классы (девочки)

БАСКЕТБОЛ 7-9 классы (юноши)

БАСКЕТБОЛ 7-9 классы (девушки)

БАСКЕТБОЛ 10-11 классы (юноши)

БАСКЕТБОЛ 10-11 классы (девушки)

4. ГАНДБОЛ

ГАНДБОЛ 5-6 классы (мальчики)

ГАНДБОЛ 5-6 классы (девочки)

ГАНДБОЛ 7-8 классы (юноши)

ГАНДБОЛ 7-8 классы (девушки)

ГАНДБОЛ 9-11 классы (юноши)

ГАНДБОЛ 9-11 классы (девушки)

6. МИНИ-ФУТБОЛ

МИНИ- ФУТБОЛ 5-6 классы (мальчики)

МИНИ - ФУТБОЛ 5-6 классы (девочки)

МИНИ - ФУТБОЛ 7-8 классы (юноши)

МИНИ - ФУТБОЛ 7-8 классы (девушки)

МИНИ - ФУТБОЛ 9-11 классы (юноши)

МИНИ - ФУТБОЛ 9-11 классы (девушки)

6. НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС

НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС 5-6 классы (мальчики)

НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС 5-6 классы (девочки)

НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС 7-8 классы (юноши)

НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС 7-8 классы (девушки)

НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС 9-11 классы (юноши)

НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС 9-11 классы (девушки)

7. СПОРТИВНЫЙ ТУРИЗМ

СПОРТИВНЫЙ ТУРИЗМ (дистанция-пешеходная-группа) 5-6 классы (мальчики, девочки)

СПОРТИВНЫЙ ТУРИЗМ (дистанция-пешеходная-группа) 7-8 классы (юноши, девушки)

СПОРТИВНЫЙ ТУРИЗМ (дистанция-пешеходная-группа) 9-11 Классы (юноши, девушки) [29].

Эстафеты «Веселые старты»

В соревнованиях участвуют команды 1, 2, 3, 4 классов. Для обучающихся всех классов задания одинаковы. Состав команды: 14 человек (5 мальчиков, 5 девочек, 2 запасных участника, 1 учитель, 1 представитель).

Эстафета № 1 «Эстафетный бег»

Инвентарь: для команд 1 и 2 классов теннисный мяч, для команд 3 и 4 классов эстафетная палочка.

Подготовка к эстафете: от линии старта на расстоянии 15 метров (для 3 и 4 классов на расстоянии 18 метров), устанавливается первая фишка. Вторая фишка устанавливается сзади команды на расстоянии 5 метров от линии старта (для всех классов). Все участники команды находятся за стартовой линией в колонне по одному.

Описание эстафеты: по сигналу судьи 1-й участник бежит с мячом (1 и 2 классы) или эстафетной палочкой (3 и 4 классы) до первой фишки, оббегает ее, возвращаясь обратно, пробегает линию старта. Оббегает вторую фишку, находящуюся за командой, и передает мяч или эстафетную палочку следующему участнику, стоящему на линии старта. Затем по очереди бегут все участники команды: 2-й, 3-й и т.д. Каждый стартующий находится перед стартовой линией. Пробежавшие участники уходят за пределы площадки, не мешая остальным. Последний участник финиширует на линии старта (не оббегая вторую фишку).

Ошибки: не об бегание второй фишки (при нарушении, возврат участника для оббегания фишки); потеря предмета на дистанции (участник сам поднимает упавший предмет и продолжает эстафету с места потери); потеря предмета при передаче эстафеты (упавший предмет поднимает принимающий эстафету участник).

Побеждает команда, преодолевшая эстафету за наименьшее время.

Эстафета № 2 «Эстафета с теннисными мячами»

Инвентарь: для команд 1 и 2 классов 2 теннисных мяча, 3 фишки; для команд 3 и 4 классов 3 теннисных мяча, 4 фишки (высота фишки-конуса 30-35 см для всех классов). На фишках-конусах сверху находится отверстие. Для команд 1 и 2 классов расстояние от линии старта до поворотной фишки .15 м, для команд 3 и 4 классов 18 м.

Исходное положение для 1 и 2 классов: команда стоит в колонну по одному. На дистанции расставлены 3 фишки-конуса: первая на расстоянии 5 м от линии старта, вторая через 5 м от первой и третья поворотная фишка через 5 м от второй. На первых двух фишках-конусах находятся теннисные мячи.

Исходное положение для 3 и 4 классов: команда стоит в колонну по одному. На дистанции расставлены 4 фишки-конуса: первая на расстоянии 5 м от линии старта, вторая через 5 м от первой и третья фишка через 5 м от второй, четвертая- поворотная фишка через 3 м от третьей. На первых трех фишках-конусах находятся теннисные мячи.

Описание эстафеты: по сигналу судьи первый участник выполняет бег по 10 дистанции, собирая теннисные мячи, оббегает с ними поворотную фишку и, возвращаясь, раскладывает их на фишки-конусы. Передача эстафеты выполняется касанием рукой следующего участника на линии старта.

Ошибки: в случае падения мяча с фишки-конуса, участник возвращается, поднимает мяч и кладет его на фишку; в случае потери мяча на дистанции, участник поднимает упавший мяч и продолжает эстафету с места потери; в случае, если участник, стоящий на линии старта, выбежал раньше приема эстафеты, команда наказывается 2-х секундным штрафом за каждое нарушение.

Побеждает команда, выполнившая эстафету за наименьшее время.

Эстафета № 3 «Мяч и обруч»

Инвентарь: на каждую команду 1 и 2 классов 2 обруча, 1 баскетбольный мяч, 1 волейбольный мяч, 1 фишка. Исходное положение: команда стоит в колонну по одному. На расстоянии 6 м и 9 м от линии старта лежат гимнастические обручи. В первом обруче находятся баскетбольный и волейбольный мячи. На расстоянии 15м стоит фишка.

Инвентарь: на каждую команду 3 и 4 классов 2 обруча, 1 баскетбольный мяч, 1 волейбольный мяч, 1 теннисный мяч, 1 фишка.

Исходное положение: команда стоит в колонну по одному. На расстоянии 9 м и 12 м от линии старта лежат гимнастические обручи. В первом обруче находятся баскетбольный, волейбольный и теннисный мячи. На расстоянии 18 м стоит фишка.

Описание эстафеты: по сигналу судьи первый участник должен добежать до 1 обруча, взять все мячи, добежать до 2 обруча, положить мячи в обруч, оббежать фишку. Далее после оббегания фишки забрать все мячи из 2 обруча, добежать до 1 обруча и положить их в обруч, добежать до линии старта и передать эстафету следующему.

Ошибки: В случае если мяч (мячи) выкатывается из обруча, участник возвращается и исправляет ошибку.

Эстафета № 4 «Скакалка и мяч»

Инвентарь: на каждую команду 1 гимнастическая скакалка, баскетбольный мяч и 1 гимнастический обруч.

Исходное положение: команда стоит в колонну по одному. Для команд 1 и 2 классов расстояние от линии старта до поворотной фишки 15 м, для команд 3 и 4 классов 18м.

Описание эстафеты для команд 1 и 2 классов: у первого участника в руках скакалка, по сигналу судьи первый, участник бежит со скакалкой, осуществляя ее перешагива-

ние/перепрыгивание одной ногой (левой или правой) до обруча, оставляет в нем скакалку; забирает баскетбольный мяч и возвращается с мячом в руках (гладкий бег) к команде; передает мяч следующему участнику команды способом «из рук в руки». Следующий 11 участник выполняет эстафету в обратной последовательности: с мячом в руках бежит до обруча, кладет в него мяч, забирает скакалку. Затем, не оббегая обруч, бежит со скакалкой, осуществляя ее перешагивание/перепрыгивание одной ногой к команде и на линии старта передает скакалку из рук в руки следующему участнику.

Описание эстафеты для команд 3 и 4 классов: у первого участника в руках скакалка, по сигналу судьи первый участник бежит со скакалкой, осуществляя ее перешагивание/перепрыгивание одной ногой (левой или правой) до обруча, оставляет в нем скакалку. Забирает баскетбольный мяч и возвращается к команде, выполняя ведение мяча. Передает мяч следующему участнику команды способом «из рук в руки». Следующий участник выполняет эстафету в обратной последовательности: выполняет ведение мяча до обруча, кладет в него мяч, забирает скакалку. Затем, не оббегая обруч, бежит со скакалкой, осуществляя ее перешагивание/перепрыгивание одной ногой к команде и на линии старта передает скакалку из рук в руки следующему участнику.

Ошибки: края скакалки, находящейся в обруче, выходят за пределы обруча и касаются поверхности пола. Допускается, чтобы края скакалки выходили за пределы обруча, но при этом не касались пола. во время выполнения бега со скакалкой участник не выполняет перешагивание через нее, в случае если мяч выкатывается из обруча, участник возвращается и исправляет ошибку.

Нарушения: если участник передал мяч не способом «из рук в руки», команде начисляется штраф 2 сек. за каждое нарушение.

Эстафета № 5 «Комбинированная эстафета»

Инвентарь: для команд 1 и 2 классов 1 фишка, 1 скакалка, 1 баскетбольный мяч, 1 волейбольный мяч. Расстояние от линии старта до поворотной фишки 15 м.

Инвентарь: для команд 3 и 4 классов 1 фишка, 1 скакалка, 1 баскетбольный мяч, 1 футбольный мяч. Расстояние от линии старта до поворотной фишки 15 м.

Исходное положение: команда стоит в колонну по одному.

Описание эстафеты: по сигналу судьи первый участник бежит до фишки, которая стоит в конце дистанции, оббегает ее и возвращается обратно. Передает эстафету следующему участнику и становится в конец колонны. Второй участник Команд 1 - 2 классов: держит в руках баскетбольный мяч. Приняв эстафету, выполняет ведение мяча до фишки, оббегает её и возвращается обратно с мячом в руках. Передает эстафету третьему участнику; Второй участник команд 3 и 4 классов: футбольный мяч лежит на стартовой линии. Приняв эстафету, выполняет - ведение футбольного мяча до фишки. Берет мяч в руки за фишкой, оббегает 12 фишку и с мячом в руках возвращается обратно. Передает эстафету третьему участнику. Третий участник выполняет бег со скакалкой, осуществляя ее перешагивание одной ногой (левой или правой), добегает до фишки, оббегает её и возвращается обратно обычным бегом. Передает эстафету четвертому участнику. Четвертый участник принимает положение «крабика»: положение упор сзади, ноги согнуты в коленях, таким образом, участник опирается на четыре точки (две руки и две ноги). В положении «крабика». участник передвигается лицом вперед до фишки, после чего поднимается, оббегает фишку и обычным бегом возвращается обратно. Передает эстафету пятому участнику. Пятый участник 1 и 2 классов прыгает как «кенгуру» до фишки, зажав волейбольный мяч между ногами, берет мяч в руки, оббегает ее и возвращается обрат-

но-обычным бегом с мячом в руках. Передает эстафету 6-ому участнику. Пятый участник 3 и 4 классов прыгает как «кенгуру» до фишки, зажав баскетбольный мяч между ногами, берет мяч в руки, оббегает ее и возвращается обратно обычным бегом с мячом в руках. Передает эстафету шестому участнику. Участники с 6 по 10 выполняют те же эстафеты, -в той же последовательности, в которой их выполняли участники с 1 по 5.

Ошибки: во время выполнения бега со скакалкой участник не выполняет перешагивание через нее. Если мяч выпадет, участник эстафеты поднимает мяч и продолжает движение «кенгуру» с того места, где упал мяч.

Победителем считается команда, преодолевшая всю дистанцию за наиболее короткое время.

Эстафета № 6 «Командный прыжок»

Состав: 5 мальчиков, 5 девочек.

Инвентарь: мел, рулетка, фишки.

Описание конкурса: по команде первый участник выполняет прыжок в длину с места, судья отмечает место приземления по пяткам. Следующий участник становится перед чертой приземления первого, не касаясь ее носками и также прыгает, за ним третий и т.д.

Выигрывает команда, участники которой таким образом преодолеют большее расстояние. Очередность выполнения командных прыжков (мальчик, девочка) произвольная.

Ошибки: каждый участник совершает одну попытку. Если во время приземления участник, потерял равновесие и коснулся рукой пола, либо другой частью тела, то в этом случае линия проводится по последней точке касания. Самый длинный командный прыжок - победный.

Определение победителей в соревнованиях «Веселые старты»:

1. Места в беговых эстафетах распределяются по наименьшему времени, 13 показанному командами; в эстафете «командный прыжок» по наивысшему результату.

2. Победитель в соревнованиях «Веселые старты» определяется по наименьшей сумме мест, занятых командами в эстафетах.

3. При равной сумме мест, занятых двумя или более командами, места определяются по: количеству 1 -х мест, занятых командами; количеству 2-х мест, занятых командами; количеству 3-х мест, занятых командами; по результату «Комбинированной эстафеты».



Такие значки и фишки с изображением позитивной эстетической спортивной символики педагогически целесообразно использовать при проведении «Веселых стартов» в которых принимают участие школьники 1-4 классов.



Фото 3 -Муниципальный этап XIV Всекубанской спартакиады среди обучающихся общеобразовательных организаций Краснодарского края «Спортивные надежды Кубани», проводимого в соответствии с Положением [19,20]

Эстафета одна из самых распространенных спортивных форм с участием школьников разных возрастов [30]. Она показывает единение команды и дух соперничества, индивидуальные физические возможности и личностные качества [12]. В ней проявляются эргономические факторы: ощущение и ориентация в пространстве, работа со спортивным предметом в биомеханических движениях [14,15,18]. Быстрота и скорость для детей как реальные биомеханические качества понятны для детей именно в эстафетных упражнениях. Упражнения в эстафетах можно легко чередовать и видоизменять и тем самым делать не только зрелищным урок по физической культуре, но и спортивное мероприятие, проводимое во внеурочное время. Эстафета - одна из мотивационных форм к двигательной деятельности учеников, юных спортсменов [10].



Фото 4 - Спортивный репортаж – Спартакиада «Надежды Кубани»- эстафета



Фото 5 - МЫ ОЛИМПИОНИКИ…Здравствуй наш ласковый Миша!



Фото 6 - Всекубанская Спартакиада в МОБУ СОШ№66 г. Сочи Краснодарский край. Наша школа- территория Спорта!



Фото 7 - ЧАС НАГРАДЫ НАСТАЛ!

Всекубанская Спартакиада во всех муниципальных образованиях состоялась в которой спортивное мастерство показали как учащиеся, так и педагоги [9]. Самыми сильными, смелыми, ловкими, гибкими старались быть все, но упортство и воля к победе показали сильнейших [5,6]. Педагоги по физической культуре, объединив усилия действительно показали триумф школьного спорта [13,21]. У Кубани есть перспетивы спортивного роста, а у педагогов – СПАРТАКИАДА, одно творческое коллективное дело [11]. Необходимо чтобы у Спартакиады была не только эмблема, но и памятные значки участникам, флаеры с девизом [17]. Грамоты и дипломы для победителей могли бы разработать ученики, в соответствии со спортивным стилем спортивного мероприятия и распечатать на принтере для своей школы, а самые лучшие эскизы получили бы право быть выпущенными в тираж для всех участников и победителей. Детям должно заполниться это спортивное мероприятие и когда они станут взрослыми могли бы показать своим детям и внукам школьные спортивные дела и заслуженные награды.

Список литературы

1. Абрамишвили, Г. А. Основные направления дифференцирования физического воспитания учащихся в общеобразовательном учебном заведении / Г. А. Абрамишвили, В. Ю. Карпов // Научный поиск. – 2015. – № 1. – С. 67-70.

2. Агаев, Н. Ф. Игровая деятельность как средство оптимизации занятий по физической культуре / Н. Ф. Агаев, Е. В. Лукина, В. А. Разоренов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 17-20.

3. Асянова, С. Р. Психолого-педагогические методы профилактики девиантного поведения среди несовершеннолетних / С. Р. Асянова, К. В. Храмова // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2019. – № 1(83). – С. 81-86.

4. Аникина, Н. С. Опыт формирования готовности к соблюдению правил безопасного поведения на дорогах во внешкольной деятельности (на примере отрядов юных инспекторов движения) / Н. С. Аникина // Вестник НЦБЖД. – 2023. – № 1(55). – С. 15-27.

5. Вайнер, Э. Н. Обеспечение здоровья учащихся и педагогов в образовательном учреждении / Э. Н. Вайнер // Региональное образование: современные тенденции. – 2013. – № 2(20). – С. 52-60.

6. Воробьев, Н. В. Безопасное колесо. Подготовка школьных команд / Н. В. Воробьев, С. В. Петров // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2020. – № 2. – С. 19-26.

7. Зарипова, А. И. Территория здоровья / А. И. Зарипова // Аккредитация в образовании. – 2009. – № 5(32). – С. 110-111.

8. Зацепина, О. Е. "Родители, покажите пример на дороге!" (Сценарий выступления школьной агитбригады) / О. Е. Зацепина, О. В. Тумашова // Воспитание школьников. – 2014. – № 4. – С. 73-75.

9. Иванов, В. Д. Игровая деятельность на занятиях по физической культуре: обзор научных публикаций / В. Д. Иванов, О. В. Марандыкина // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 32-38.

10. Исаева, И. Ю. Особенности организации летнего досуга младших школьников / И. Ю. Исаева // Начальная школа. – 2016. – № 5. – С. 66-70.

11. Исаева, И. Ю. Особенности организации летнего досуга младших школьников / И. Ю. Исаева // Начальная школа. – 2016. – № 5. – С. 66-70.

12. Капрова, А. А. Основные методы физического воспитания школьников / А. А. Капрова, Е. Ф. Проскурина // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 96-7. – С. 21-23.

13. Кузьмин, Н. И. Спартакиады школьников малокомплектных школ по кустовому принципу / Н. И. Кузьмин // Физическая культура в школе. – 2006. – № 6. – С. 70.

14. Левина, И. Л. Соревновательность, состязательность и агональность в современном спорте / И. Л. Левина, Р. И. Каграмова // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Т. 14, № 4. – С. 416-430.

15. Мирошина, Е. Н. Роль и значение регионального предметного клуба учителей физической культуры в совершенствовании профессионального мастерства педагогов / Е. Н. Мирошина // Физическая культура в школе. – 2023. – № 2. – С. 36-43.

16. Мудрая, О. П. Влияние игры волейбол на уровень развития скоростно-силовых качеств у школьника 13-14 лет / О. П. Мудрая, Н. Н. Ткачева, А. Ю. Балабаев // Культура физическая и здоровье. – 2018. – № 4(68). – С. 27-30.

17. Мушникова, Л. А. Разработка и внедрение игровой методики для развития скоростных способностей у младших школьников / Л. А. Мушникова, А. С. Князева // Вестник современных исследований. – 2016. – № 3-1(3). – С. 40-43.

18. Овчинников, Ю. Д. Проведение урока по волейболу в общеобразовательной школе с использованием биомеханических категорий / Ю. Д. Овчинников, И. Ю. Кобзарева, Н. А. Кудрявцева // Журнал педагогических исследований. – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 82-89.

19. Овчинников, Ю. Д. Тьюторство ГТО в образовании: системообразующие факторы / Ю. Д. Овчинников, В. В. Шпет // Профильная школа. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 33-40.

20. Овчинников, Ю. Д. Педагогическая биомеханика: социальная востребованность в региональном формате / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, А. В. Захарова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 1. – С. 291-296.

21. Орсаг, Ю. В. Модель командного управления воспитательным процессом в общеобразовательной организации / Ю. В. Орсаг, И. А. Курныгина, Н. А. Зеленина // Источник. – 2022. – № 3(115). – С. 28-31.

22. Роль и место проектной деятельности в учебном предмете "Физическая культура" / З. А. Жероков, А. Ш. Караев, И. С. Георгиев, А. З. Бажев // Культура физическая и здоровье. – 2022. – № 4(84). – С. 84-87.

23. Синицын, Ю. Н. Практико-ориентированная модель профилактики деструктивного поведения обучающихся в процессе формирования духовно-нравственной культуры / Ю. Н. Синицын, А. Г. Хентонен // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 371-385.

24. Солодовник, Е. М. Спартакиада школьников как основной критерий оценки работы учителя физической культуры / Е. М. Солодовник // E-Scio. – 2021. – № 2(53). – С. 603-609.

25. Торощина, Т. А. Проект детской общественной организации в системе работы по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма Г. Абакана / Т. А. Торощина, И. А. Бугаева // Научно-методический журнал Поиск. – 2019. – № 4(68). – С. 50-52.

26. Хентонен, А. Г. Методическое обеспечение профилактики деструктивного поведения обучающихся в процессе формирования духовно-нравственной культуры / А. Г. Хентонен, Ю. Н. Синицын // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 6. – С. 167-173.

27. Хусаинова, Р. З. Социально-культурная деятельность в подготовке юных инспекторов движения / Р. З. Хусаинова // Современный ученый. – 2021. – № 3. – С. 90-97.

28. Чернякова, Ю. С. Всероссийские спортивные игры школьников "Президентские спортивные игры" 2021/22 учебного года / Ю. С. Чернякова // Физическая культура в школе. – 2023. – № 3. – С. 38-40.

29. Шеховцова, Е. Н. Спортивные игры как эффективное средство физического воспитания и сохранения здоровья школьников / Е. Н. Шеховцова // Педагогический поиск. – 2018. – № 9. – С. 31-35.

30. Шмаков, С. А. Для чего необходимы коллективные творческие дела? / С. А. Шмаков // Народное образование. – 2000. – № 4-5. – С. 43-48.

31. Шпет, В. В. Баскетбол 3х3: социальные факторы развития спортивных технологий / В. В. Шпет, Ю. Д. Овчинников, В. А. Якунина // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2022. – № 4. – С. 58-61.

32. Шпет, В. В. 2.9. Урок физкультуры для младших школьников с использованием фруктов / В. В. Шпет, Ю. Д. Овчинников, В. А. Якунина // Общеобразовательная школа в России: проблемы и векторы развития : Коллективная монография / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2022. – С. 191-202.

3.3. Оптимизация физического воспитания старшеклассников общеобразовательной школы

Современная система физического воспитания старшеклассников общеобразовательной школы играет важную роль в их полноценном развитии [7]. Она не только способствует поддержанию физической формы, но и оказывает влияние на их здоровье и общую академическую успеваемость [6].

Физическое воспитание в школе предоставляет старшеклассникам возможность укрепить свое тело и развить координацию движений. Регулярные физические упражне-

ния помогают предотвратить различные заболевания, такие как ожирение, сердечно-сосудистые проблемы и другие. Ученики, которые участвуют в физическом воспитании, имеют больше энергии, чувствуют себя лучше и более приспособленными к повседневным задачам и стрессам.

Кроме физического здоровья, система физического воспитания также оказывает положительное влияние на общую академическую успеваемость старшеклассников. Физическая активность способствует улучшению кровообращения в организме, что повышает кислородное снабжение мозга. Это в свою очередь содействует лучшему усвоению информации и повышению когнитивных функций. Исследования показывают, что школьники, участвующие в регулярных физкультурных занятиях, имеют лучшие показатели в школьных предметах и готовы к обучению на более высоком уровне.

Таким образом, современная система физического воспитания старшеклассников образовательной школы является ключевым элементом их полноценного развития. Она не только помогает сохранить физическую форму, но и повышает здоровье, улучшает академическую успеваемость и приучает к здоровому образу жизни. Внедрение новых технологий и инновационных методов позволит сделать физическое воспитание более интересным, эффективным и мотивирующим для старшеклассников.

I. Одним из перспективных направлений совершенствования системы физического воспитания старшеклассников является введение индивидуализированной программы занятий [24].

Каждый ученик имеет свои уникальные потребности и особенности, поэтому подход к физическому воспитанию должен быть уникальным. Исходя из этого, разработка индивидуальных программ является важной составляющей в современном образовательном процессе [2]. Такая разработка позволяет учителям адаптировать уроки под нужды и интересы каждого ученика, что сделает занятия более эффективными и интересными [9].

В традиционной системе образования, уроки проходят по единому плану, который охватывает большинство учеников в классе [8]. Такой подход, хотя и удобен с точки зрения организации процесса обучения, не всегда позволяет учителям удовлетворить персональные потребности каждого ученика. В результате, многие сталкиваются с проблемой отсутствия мотивации и интереса к учебе, что негативно сказывается на их успеваемости и уровне образования [11].

Введение индивидуальных программ позволяет каждому ученику приобрести персональное образование, соответствующее его интересам, способностям и потребностям. Такой подход позволяет учителям использовать разнообразные методы обучения и материалы, которые наиболее эффективно подойдут для каждого конкретного ученика. Это создает комфортную обстановку, в которой каждому ученику предоставляется возможность развиваться в собственном темпе и исследовать интересующую его предметную область [5].

Индивидуальные программы также способствуют формированию у учащихся более широкого кругозора и глубокого понимания учебного материала. Учителя могут создавать разнообразные задания, которые позволяют стимулировать критическое мышление, развивать творческие способности и укреплять учебные навыки. Благодаря этому, ученики могут находить новые пути решения проблем, самостоятельно исследовать интересующие их темы и проявлять свои индивидуальные таланты.

Кроме того, индивидуальные программы позволяют эффективно освещать различные стороны культуры и истории каждого ученика [4]. Часто, в классе сочетаются ученики

различных интересов, культурных и социальных подходов. При этом некоторые темы могут оказаться важными для одних учеников, но не так интересными и актуальными для других. Индивидуальные программы позволяют учителям учитывать эти различия и осуществлять обучение в более глубоком контексте, **где** каждому ученику предоставляется возможность раскрыть свой потенциал и личные интересы [14].

Разнообразие интересов, культурных и социальных подходов среди учащихся в классе - это неизбежная составляющая образовательной среды [25]. В каждой группе обязательно найдутся старшеклассники, которые оживленно обсуждают одну тему, в то время как другие увлекаются совершенно отличными вещами. Именно в этом разнообразии лежат и преимущества, и вызовы для преподавателей.

Важно понять, что то, что может быть неинтересным для одного ученика, при этом может оказаться важным и интересным для другого. Каждый ученик обладает уникальным набором интересов и жизненных ценностей, которые могут быть влиянием на его отношение к той или иной учебной теме. Преподавателям следует принять это разнообразие и постараться организовать обстановку, в которой каждый ученик сможет найти свой интерес.

Постоянное внимание к индивидуальным потребностям учащихся - основной компонент педагогической работы. Преподаватели не должны ограничиваться только учебным материалом, но и стремиться ознакомить учеников с широким спектром знаний, включая те, которые непосредственно не связаны с учебной программой [10]. Например, в классе можно организовать дискуссии на актуальные темы, привлекая к этому гостей из различных областей. Это позволит показать учащимся, что их интересы и увлечения важны, и могут быть связаны с различными аспектами реального мира.

Кроме того, важно создавать условия для сотрудничества и обмена мнениями среди учеников. Формирование команд и групп, где каждый член вносит свой вклад и высказывает свою точку зрения, усиливает сотрудничество, а также помогает более активно вовлекать всех учащихся в обучение [1]. Преподаватели могут также поддерживать учебные проекты, которые соответствуют интересам учащихся, и позволяют каждому проявить себя наиболее эффективно.

В конечном итоге, осознание того, что ученики имеют разные интересы и подходы, помогает создать более разнообразную и увлекательную образовательную среду. Преподаватели, понимающие эту особенность, могут оказать большое влияние на индивидуальный успех каждого ученика, несмотря на их разные интересы и потребности. Разнообразие - это сила, и использование этой силы является главной задачей педагогов в современном образовательном мире.

Разработка индивидуальных программ становится необходимой составляющей современной образовательной системы. Она позволяет учителям адаптировать уроки под потребности и интересы любого ученика, что делает занятия более эффективными и интересными. Благодаря такому подходу, учащиеся получают возможность развиваться индивидуально, раскрывая свой творческий потенциал и обретая уверенность в своих способностях.

Физическая культура обладает поистине чудодейственным потенциалом для улучшения здоровья, воспитания эмоциональной сферы и формирования «социального здоровья» подрастающего поколения. Как же реализуется этот потенциал на практике там, где он в наибольшей степени может быть востребован – в общеобразовательной организации на уроках физической культуры?

С момента возникновения школы перед ней стояла одна и та же вечная задача - на современном научном языке это звучит как "повышение адаптивности к бытию". Другими словами, подготовить старшеклассника к самостоятельным действиям в современной реальности.

Но этого мало. Школа должна учитывать как минимум ещё 7 аспектов:

1. Развитие интеллектуальных навыков. Школа должна стимулировать учеников к активному мышлению, логическому анализу, критическому мышлению и креативности. Это помогает студентам развивать свои когнитивные способности и быть готовыми к решению сложных задач в будущем.

2. Формирование навыков социальной адаптации. Школа должна помогать ученикам развивать навыки взаимодействия с другими людьми, быть толерантными, уметь решать конфликты и учиться работать в команде. Это важно для успешной адаптации в обществе и на работе.

3. Подготовка к профессиональному выбору. Школа должна предоставлять старшеклассникам информацию о различных профессиях и помогать им определиться с выбором будущей профессии. Это помогает ученикам осознать свои интересы и способности, а также готовиться к поступлению в вуз или получению начального профессионального образования.

4. Развитие навыков самоорганизации и саморегуляции. Школа должна научить учеников эффективно планировать свое время, управлять своими эмоциями и принимать ответственность за свои действия. Эти навыки помогут им достигать поставленных целей в будущем и быть успешными в различных сферах жизни.

5. Физическое развитие. Школа должна уделять внимание физическому развитию учеников, проводить занятия по физической культуре и спорту. Это помогает поддерживать здоровье и активный образ жизни, а также развивает навыки командной работы и соревновательного духа.

6. Развитие навыков информационной грамотности. В нашей современной информационной эпохе важно научить учеников отличать факты от мнений, анализировать и критически оценивать информацию, а также эффективно использовать технологии и ресурсы для поиска и обработки информации.



7. Воспитание гражданской ответственности и этических ценностей. Школа должна помогать ученикам становиться ответственными и этически осознанными гражданами, учитывать интересы общества и окружающей среды. Это важно для формирования гражданских качеств и участия в социальной жизни.

Помимо этого, требуется формирование у старшеклассников целого ряда характеристик, позволяющих им внедряться в жизненный цикл современного общества.

Все эти аспекты помогают школе решать свою главную задачу - подготовить старшеклассника к самостоятельной и успешной жизни в современном мире.

II. Другим важным аспектом является расширение предложения по видам спорта и физической активности. Все старшеклассники имеют разные предпочтения и способности, поэтому образовательные учреждения должны предлагать широкий выбор видов спорта, чтобы каждый ученик мог найти себе подходящий [23].

Образование – это процесс, который должен способствовать развитию учеников во всех сферах жизни, включая физическую активность. Все старшеклассники имеют разные предпочтения и способности, поэтому важно, чтобы образовательные учреждения предлагали широкий выбор видов спорта, чтобы каждый ученик мог найти себе подходящий.

Физическая активность играет жизненно важную роль в здоровье, развитии и благополучии старшеклассников. Тем не менее, не все они стремятся заниматься одним и тем же видом спорта. Одни предпочитают индивидуальные виды спорта, такие как гимнастика или плавание, в то время как другие предпочитают командные виды спорта, такие как футбол или волейбол. Благодаря разнообразию предлагаемых видов спорта, старшеклассник сможет выбрать то, что ему по душе и что лучше соответствует его интересам и способностям.

Предоставление широкого выбора видов спорта в школьной программе также способствует укреплению различных навыков и накоплению спортивного опыта. Участие в разных видах спорта помогает ученикам развивать физическую выносливость, гибкость, координацию движений, а также развивает навыки работы в команде, лидерства и управления временем. Кроме того, занятия спортом в школьных кружках и командах способствуют формированию спортивного образа жизни и укреплению межличностных отношений между учащимися.

Широкий выбор видов спорта в школьной программе также помогает обнаружить скрытые таланты и стимулирует учеников к саморазвитию и достижению новых высот. Некоторым старшеклассникам необходимо время и возможность, чтобы найти вид спорта, в котором они проявят себя наилучшим образом. Предоставление различных видов спорта помогает каждому ученику раскрыть свой потенциал и реализовать свои стремления.

Занятия видами спорта и физкультурной деятельностью имеют огромное значение для школьников, независимо от их физической подготовленности. Для учащихся, имеющих сниженный уровень физической активности, такие занятия являются особенно важными и полезными.

Во-первых, занятия спортом и физкультурой помогают старшеклассникам улучшить свою физическую форму и здоровье. Регулярные тренировки способствуют укреплению мышц, повышению выносливости и гибкости организма. Для школьников с низким уровнем физической подготовки это особенно важно, так как такие занятия помогают развивать все системы организма и повышают его работоспособность.

Во-вторых, занятия спортом и физической активностью способствуют развитию координации движений, баланса и силы. Старшеклассники, имеющие сниженный уровень

физической подготовленности, могут столкнуться с проблемами в освоении новых движений или выполнении физических упражнений. Однако через постоянные тренировки они смогут преодолеть свои слабости и улучшить свою координацию и силу.

В-третьих, занятия спортом и физкультурными мероприятиями могут помочь школьникам снизить уровень стресса и поднять настроение. Физическая активность стимулирует выработку эндорфинов - гормонов радости и удовольствия. Таким образом, занятия спортом и физической активностью могут быть благотворными для эмоционального состояния старшеклассников, особенно для тех, кто страдает от сниженного уровня физической подготовленности и может испытывать негативные эмоции из-за этого.

Наконец, занятия спортом и физкультурой могут помочь школьникам развить важные навыки социального взаимодействия. Групповые занятия спортом способствуют развитию коммуникативных навыков, умению работать в команде и сотрудничать с другими людьми. Это особенно важно для старшеклассников с низким уровнем физической подготовленности, которые могут испытывать затруднения в общении или недостаток доверия к себе.

Таким образом, занятия видами спорта и физкультурной деятельностью необходимо использовать и для школьников со сниженным уровнем физической подготовленности. Они способствуют улучшению физической формы, развитию координации, снижению стресса и развитию социальных навыков. Это важные аспекты, которые могут положительно повлиять на их общее благополучие и успешность в школе.



Наличие широкого выбора видов спорта в образовательных учреждениях не только позволяет старшеклассникам найти подходящий вид физической активности для себя, но и способствует их комуникабельности, лидерству и развитию важных жизненных навыков. Образование должно стремиться не только к академическому росту, но и к разностороннему развитию каждого ученика, и предлагать широкий выбор видов спорта – один из способов достичь этой цели.

Это также способствует разностороннему развитию, формированию рационального отношения к физической активности и мотивации заниматься спортом на протяжении всей жизни.

III. Для внедрения новых подходов нужно обеспечить наличие образованных и квалифицированных преподавателей физической культуры. Учителя должны иметь достаточные знания и навыки в области физического воспитания, чтобы эффективно руководить уроками и пропагандировать спортивный образ жизни [20]. В этой связи, одним из перспективных направлений совершенствования системы физического воспитания старшеклассников является повышение квалификации педагогов и обновление их знаний о новых методиках обучения [19].

Современное общество ставит перед системой физического воспитания старшеклассников новые задачи и требования [26]. В связи с этим, одним из перспективных направлений совершенствования данной системы является повышение квалификации педагогов и обновление их знаний о новых методиках обучения.

В первую очередь, педагогам важно осознать, что в физическом воспитании старшеклассников изменились мотивы, интересы и потребности учащихся [15]. Традиционные методы, применяемые ранее, могут оказаться неэффективными в достижении поставленных целей. Поэтому, педагоги должны обновлять свои знания и учиться новым методикам обучения, которые лучше отвечали бы потребностям современных старшеклассников [22].



Одним из инновационных методов, применяемых в современном физическом воспитании, является использование информационных технологий [16]. В наши дни многие старшеклассники активно пользуются смартфонами, планшетами и компьютерами. Педагогам следует научиться использовать эти инструменты в учебном процессе, чтобы сделать физическое воспитание более интересным и привлекательным для учеников [3].

Например, можно создавать тренировки и упражнения, которые ученики могут выполнять с помощью специальных мобильных приложений или онлайн-платформ. Такие интерактивные задания позволят стимулировать интерес и активность учащихся, а также позволят педагогам более эффективно контролировать и оценивать их успехи.

Еще одно перспективное направление совершенствования системы физического воспитания - это интеграция различных видов спорта и физических активностей в учебный процесс. Вместо традиционных физкультурных занятий, педагоги могут предлагать учащимся разнообразные виды активности, такие как танцы, спортивные игры, йога, фитнес и другие. Такой подход поможет стимулировать интерес и мотивацию учащихся, а также развивать разносторонние физические навыки и способности.

Важно отметить, что повышение квалификации педагогов также должно включать в себя изучение психологии подросткового возраста [28]. Педагоги должны понимать особенности развития личности старшеклассников и уметь учитывать их преимущества и недостатки в процессе физического воспитания. Знание психологических аспектов также поможет педагогам эффективно реагировать на потребности и эмоциональные состояния учащихся, поддерживать комфортную обстановку на занятиях и создавать благоприятные условия для их физического развития [13].

Таким образом, повышение квалификации педагогов и обновление их знаний о новых методиках обучения в физическом воспитании старшеклассников является одним из важных и перспективных направлений совершенствования системы. Новые подходы и инновационные методы помогут создать интересное и эффективное обучение, а также формировать здоровую и активную жизненную позицию учащихся, которая поможет им в будущем.

IV. Необходимо обращать внимание на развитие физической культуры вне учебного процесса [18]. Организация спортивных секций, команд, соревнований и других мероприятий позволит старшеклассникам раскрыть свой потенциал, развить командный дух и лидерские качества, а также поддерживать интерес к занятиям физической активностью вне школьных стен [21].

Организация спортивных секций, команд, соревнований и других мероприятий для старшеклассников является важной составляющей их развития и роста. Эти мероприятия позволяют им раскрыть свой потенциал, развить командный дух и лидерские качества, а также поддерживать интерес к занятиям физической активностью вне школьных стен [17].

Старшеклассникам необходимо иметь возможность участвовать в различных спортивных секциях и командах, чтобы они могли выбрать то направление, которое их наиболее интересует и в котором они могут реализовать свои способности. Благодаря этому, они смогут найти свою страсть и узнать о своих талантах и возможностях. Спортивные секции предоставляют старшеклассникам возможность заниматься любимым видом спорта, укреплять здоровье и совершенствоваться в нем под руководством профессионалов [27].

Кроме того, участие в командах и соревнованиях помогает развить командный дух и лидерские качества [12]. В спорте, особенно в командных видах спорта, старшеклассники учатся работать вместе, устанавливать цели, разрабатывать стратегии и принимать решения в коллективе. Они учатся быть ответственными не только за себя, но и за свою команду, и понимают, что только совместными усилиями можно достичь успеха. Эти навыки будут полезны им не только в спорте, но и в повседневной жизни и будущей карьере.

Организация соревнований и других мероприятий также играет важную роль в поддержании интереса старшеклассников к занятиям физической активностью вне школьных стен. Спортивные соревнования создают возможность продемонстрировать свои достижения, почувствовать радость победы и уважение к соперникам. Это мотиви-

рует старшеклассников продолжать тренировки, ставить перед собой новые цели и стремиться к лучшим результатам. Более того, эти мероприятия позволяют им почувствовать себя частью большей спортивной сообщества и расширить свой круг общения.



Таким образом, организация спортивных секций, команд, соревнований и других мероприятий для старшеклассников дает им возможность полностью раскрыть свой потенциал, развить важные навыки и взаимоотношения, а также поддерживать интерес и увлечение физической активностью. Эти занятия не только способствуют их физическому развитию, но и формируют ценные черты личности, которые будут полезны им в будущем.

Участие в спортивных секциях и командах способствует формированию таких важных навыков, как координация движений, гибкость, сила и выносливость, а также таких качеств, как дисциплина, ответственность, упорство и командный дух. Это помогает поддерживать физическую форму и укреплять здоровье, что является особенно важным для подростков, находящихся в периоде активного роста и развития.

Однако, помимо физического развития, спортивные занятия также играют огромную роль в развитии личности старшеклассников. Участие в командных видах спорта, например, требует способности работать в коллективе, слушать других и принимать решения в интересах всей команды. Это учит старшеклассников основам взаимодействия, эмоциональной интеллектуальности и управлению эмоциями.

Соревнования и другие спортивные мероприятия для старшеклассников также способствуют развитию таких ценных черт личности, как упорство и целеустремленность. Участие в спортивных состязаниях требует усилий, постоянной тренировки и сосредоточенности. Спорт учит старшеклассников не только достигать поставленные перед ними цели, но и преодолевать трудности на пути к ним.

Кроме того, спортивные мероприятия для старшеклассников создают благоприятную атмосферу для развития дружеских взаимоотношений. Участие в команде или соревновательной секции позволяет старшеклассникам находить общий язык с другими единомышленниками, делиться своими успехами и неудачами, учиться поддерживать и мотивировать друг друга. Это способствует развитию навыков социализации, общения и сотрудничества.

В целом, организация спортивных секций, команд, соревнований и других мероприятий для старшеклассников имеет огромное значение для их развития. Такие занятия помогают им полностью раскрыть свой потенциал, развить физическую форму, приобрести важные навыки и черты личности, а также наладить дружеские и взаимоотношения. Спорт становится не только хобби или занятием, но и важным компонентом развития старшеклассников в целом.

Таким образом, перспективные направления совершенствования системы физического воспитания старшеклассников общеобразовательной школы включают:

- Развитие информационных технологий в области физического воспитания: использование мобильных приложений, онлайн-платформ и обучающих видео для повышения мотивации и улучшения техники выполнения упражнений.

- Внедрение новых форм активного отдыха и спорта: скалолазание, скейтбординг, вейкбординг, йога на природе и другие виды спорта, которые помогут старшеклассникам разнообразить свою физическую активность и улучшить общее здоровье.

- Участие в спортивных соревнованиях и турнирах: организация школьных соревнований по различным видам спорта, а также участие в городских и региональных соревнованиях для развития командного духа и повышения уровня физической подготовки старшеклассников.

- Разработка специальных программ: учет физиологических и психологических особенностей старшеклассников разного пола при составлении программ физического воспитания.

- Применение индивидуального подхода к каждому ученику: разработка персональных программ тренировок, основанных на целях, предпочтениях и физическом состоянии каждого старшеклассника.

- Создание условий для занятий физической культурой и спортом после уроков: организация спортивных клубов, кружков и секций на базе школы, а также сотрудничество с внешкольными спортивными учреждениями.

- Улучшение материально-технической базы: обновление спортивного инвентаря и оборудования, строительство новых спортивных площадок, залов и стадионов.

Все эти меры будут способствовать разностороннему и полноценному развитию учащихся, а также формированию спортивного образа жизни.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. М., 1977. С. 205-219.

2. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. М. Воронеж, 1996. Ч.1. 222 с.

3. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века. М., 1994. 268 с.

4. Богословский В.П., Мейксон Г.Б., Корчагина Л.Б., Копылов Ю.А. Методическое руководство для работы с комплексной программой физического воспитания учащихся I-XI классов. Министерство Просвещения СССР, Академия педагогических наук СССР. М., 1985. 59 с.

5. Бондаренко Е.В. Гуманистическая философия личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 87-94.

6. Гершунский Б. Философия образования для XXI века // Мир образования. 1996. № 4. С. 86-92.

7. Гилев Г. А., А.М. Каткова А.А., Плешаков А.А. О назревшем реформировании физического воспитания в образовательных учреждениях // Наука и школа. 2016. № 5. С. 63-67.

8. Комплексная программа физического воспитания учащихся I-XI классов общеобразовательной школы. М., 1987. 46 с.

9. Копылов Ю.А. Базовые разделы программы духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Тезисы научно-практич. конф. «Биолого-гигиеническое обеспечение процесса обучения и воспитания учащихся». Коломна, 1992. С. 183.

10. Копылов Ю.А. Для формирования учебно-значимых качеств личности // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». – 2016. № 4. С. 37-41.

11. Копылов Ю.А., Кокова Е.И. Структура и содержание третьего часа физической культуры с оздоровительной направленностью для учащихся средней (полной) школы //Актуальные вопросы обучения и воспитания детей и подростков в России и за рубежом: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2020. С. 225-237.

12. Копылов Ю.А., Чернышева Е.И., Акуткина Е.В. Морально-волевая подготовка юношей VIII-IX классов //Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2023. № 5. С. 2-7.

13. Лернер И.Я. Соотношение общедидактических и частно-предметных методов обучения //Новые исследования в пед. науках. 1978. № 2. С. 56-64.

14. Лиферов А.П., Степанов Н.А. Образование будущего: глобальные проблемы - локальные решения / Методическое пособие. Рязань, 1997. 128 с.

15. Лихачев Б.М. Основные категории педагогики // Педагогика. 1999. №1. С. 24-36.

16. Марков К.К., Кудрявцев М.Д., Копылов Ю.А., Лампетова Т.Д. Современные инновационные технологии в физическом воспитании школьников: монография. Иркутск: ИрНИТУ, 2020. 169 с.

17. Масалова, О. Ю. Физическая культура: педагогические основы ценностного отношения к здоровью: учебное пособие. /под редакцией М.Я. Виленского. Москва: КноРус, 2016. 183 с.

18. Морозова, Е. Е., Морозов В.И. Здоровьесберегающая деятельность в системах образования и здравоохранения. Сарат. нац. исслед. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2016. 149 с.

19. Никитушкин В. Г. Использование инновационных методов обучения на уроках физической культуры // Физическая культура в школе. 2020. № 3. С. 4-10.

20. Огородников И.Т. Актуальные проблемы исследования педагогической подготовки учителей в высшей школе // Советская педагогика, 1975. № 2. С. 87-93.

21. Орехова Т. Ф. Организация здоровьетворящего образования в современной школе: монография. 3-е издание, стереотипное. Москва: ФЛИНТА, 2016. 355 с.

22. Педагогическая технология академика В.М. Монахова // Проектирование программ развития учащихся. Москва-Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1997. 106 с.

23. Прокудин Б.Ф., Волков В.Н. Динамика интересов школьников Подмосковья к физической культуре и пути усиления их устойчивости на основе использования новых

форм организаций занятий // Молодежь в изменяющемся мире. Материалы Республиканской научной конференции. Брест, 1992. часть II. С. 63-66.

24. Разумный В.А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. Опыт философии педагогики. М., 1996. 264 с.

25. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. 352 с.

26. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 188 с.

27. Хорошева Т. А., Бурханов А.И. Физическая культура как фактор формирования и укрепления здоровья современных школьников //Физическая культура в школе. 2017. № 3. С. 16-20.

28. Чернышева Е.И., Копылов Ю.А. Особенности психического и социально-нравственного здоровья учащихся общеобразовательной школы // Категория "социального" в современной педагогике и психологии: материалы 11-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 22-23 июля 2023 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2023. С. 225-231.

3.4. Школьные спортивные площадки нового формата: воркаут-площадки

Детско-юношеский спорт получает в России обновленный виток развития [25]. В формате школьного спорта вводятся в образовательные программы модули по видам современного спорта. Экстремальный вид спорта каким считался воркаут не только популярным, но и общедоступным для молодежи разных возрастов [1,11,22]. Не только общедоступным, но и безопасным благодаря внедрению технологичного воркаут оборудования в муниципальных образованиях [5]. Уличный спорт приобретает социальные функции, направленные не только на физическое развитие, но и развитие здоровьесберегающего образования в образовательной среде, образовательных учреждениях различного уровня [4]. В муниципальных образованиях сооружаются школьные спортивные площадки нового формата: воркаут-площадки, на которых проводятся не только уроки физкультуры, но и школьные фестивали спорта [18,19]. На воркаут-площадках в общеобразовательных школах могут заниматься школьники из разных школ, находящихся поблизости, образуя тем самым клуб любителей Воркаута [8,9,10,29]. К ним могут присоединиться их старшие братья и сестры, а также папы. Спортивная площадка нового технологичного уровня в шаговой доступности не только от школы, но и места проживания с сохранением особенностей проживания и зеленой зоны. Сохранение эргономичной природной среды важная задача в развитии здоровьесберегающих технологий для населения, проживающего в условиях перенаселенного города [20,21]. С помощью воркаута происходит социализация уличной среды, где подросток получает ориентацию на спорт и здоровый образ жизни по месту проживания [26,27].

Спортивный менеджмент на муниципальном уровне выстраивается при сотрудничестве одновременно нескольких общеобразовательных школ, спортивной школы и интегрировании нескольких видов спорта с участием как школьников, так и студентов региона, будущих профессионалов. Школьный спорт на Кубани имеет приоритетное социальное значение.

Мы ведем спортивный репортаж с открытия спортивной воркаут- площадки в общеобразовательной школе № 25 г. Сочи Краснодарского Края (фото 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12). Интересные конкурсы и спортивные упражнения на новом оборудовании прошли обучающиеся школ МОБУ СОШ № 25, МОБУ СОШ № 49, МОБУ СОШ № 31, Лицей № 59, детская спортивная школа № 10 г. Сочи Краснодарского края.



Фото1 - Открытие воркаут-площадки в МБОУ СОШ № 25 г. Сочи

НОВЫЙ ФОРМАТ ШКОЛЬНОГО СПОРТА



Фото 2 - Впервые воркаут –площадка на школьной территории представляет природную эргономическую среду в жилом микрайоне доступную для занятия спорта для жителей всех возрастов. Между тем воркаут площадка выступает многофункциональным спортивным объектом для развития дополнительного образования в образовательной среде и социальной среде одновременно. Школьный двор и жилой двор стали единой спортивной территорией. Воркаут площадка - это не только силовой воркаут, но и эстетическая гимнастика под музыку в танце, представленная целым театрализованным выступлением. Спортивный танец на открытом пространстве - новый формат развития школьного спорта, тем более природа этому благоприятствует.

МЫ ЕДИНАЯ СПОРТИВНАЯ КОМАНДА! ВМЕСТЕ ДРУЖНАЯ СЕМЬЯ!



Фото 3 - Биомеханика движений в танце на воркаут-площадке позволяет почувствовать эргономичность природной среды и пространства. Скоординированность движений-главная проблема для не занимающихся спортом детей.



Фото 4 - Биомеханика движений в танце на воркаут-площадке



Фото 5 - Биомеханика движений в танце на воркаут-площадке МБОУСОШ№25 г. Сочи

Виды спорта, реализуемые *Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования спортивная школа № 10 города Сочи:*

- Вольная борьба;
- Греко-римская борьба;
- Дзюдо;
- Самбо;
- Смешанное боевое единоборство (ММА).
- Тайский бокс;
- Баскетбол;
- Настольный теннис;
- Спортивная аэробика;



Фото 6 - Выполнение упражнений на воркаут-площадке воспитанницами СДЮШ №10 г. Сочи (директор Бурьян К.В.)



Фото 7 - Комплекс упражнений по воркауту. Площадка сооружена в соответствии с принятыми стандартами. Установлено безопасное оборудование и покрытие для здоровья детей, которое может эксплуатироваться в любое время года.



Фото 8 - На воркаут площадке можно проводить не только занятия по физической культуре, но и тренировки на занятиях в спортивной школе, а также готовиться к сдаче норм ГТО [14,17].



Фото 9 - На воркаут-площадке прошел конкурс не только на подтягивание в висе, но играли в известную и любимую игру детства - ДАРТС [7,28].



Фото 10 - Лучшая социальная реклама- детский воркаут!



Фото 11 - Команды участники конкурсных состязаний исполняли Гимны России и Кубани получили призы, в том числе и сладкие. Участники дети до 12 лет.
СЛАДКОЕ ДЕТСТВО! СПОРТИВНОЕ СЧАСТЬЕ!



Фото 12 - Спортивные награды нашли своих героев! Награждали победителей Бурьян К. В. директор спортивной школы № 10 и заместитель директора МБОУ СОШ № 25 Векуа Н.А.
1 место 25 школа 2 место 59 лицей 3 место 49 школа

НАША ШКОЛА- ТЕРРИТОРИЯ СПОРТА!



Фото 12 - СПОРТ ДЛЯ НАС НОРМА ЖИЗНИ!
ПРИСОЕДИНЯЙСЯ К НАМ!

Проведенные эксперименты показывают, что оптимальная частота подтягиваний для быстрого увеличения мышечной массы - два раза в неделю [6]. За одну тренировку делается 3 качественных подхода по 7-9 подтягиваний. Отметим, что для вытягивания позвоночника, улучшения осанки, накачивания трицепс, бицепс и дельтовидную мышц лучше выбрать турник [3]. Для прокачки трицепсов и грудной мышцы можно выбрать брусья.

Для проработки мышц спины подходит средний прямой хват [7,31]. Необходимо для создания красивой фигуры и сбалансированных частей тела задействовать все группы мышц при этом их не перетренировать.

Самым популярным является упражнение на брусьях:

- Выход на брусья;
- Подъем ног;
- Отжимания в горизонтальном упоре [23].

Благодаря развитию такого формата школьного спорта спорт становится доступным для молодежи на муниципальном уровне в любое время года. Эргономичность природной среды и эргономичность спорта показывают доступность и безопасность спорта в урочное и внеурочное время [12,13]. Происходит интегрированность занятий уроков физической культуры в общеобразовательной и спортивной школе в условиях уличной городской среды [30]. Уличная городская среда сохранила свой природный ландшафт не смотря на введение высоких наукоемких технологий спорта [2,15,16]. Возведённая при общеобразовательной школе воркаут площадка показывает не только внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательную среду, но и пропаганду здоровьесберегающего образования в общественном развитии [24].

Список литературы

1. Бадмаева М.В., Соколова С.С. Формирование концепта "молодежная субкультура" в современном обществознании // Вестник Бурятского государственного университета. 2018. № 3-1. С. 71 - 78.

2. Белозеров А.Г. Спортивная индустрия // Стандарты и качество. 2018. № 4. С. 84 - 85.

3. Ботяев, В. Л. Силовой воркаут как средство интенсификации процесса силовой подготовки обучающихся старшего школьного возраста / В. Л. Ботяев, Я. Опшитош // Физическая культура в школе. – 2021. – № 6. – С. 17-21.

4. Бурлакова, И. А. Парадоксы современной детской субкультуры / И. А. Бурлакова, Е. Е. Клопотова, Е. К. Ягловская // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 2. – С. 2-7.

5. Горшкова, Е. А. Муниципальная политика по вовлечению молодёжи в физическую культуру и спорт / Е. А. Горшкова, С. В. Михайлова, А. А. Чернецов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2018. – Т. 3. – № 2. – С. 74-80.

6. Доценко Е.А., Минниахметов И.С. Развитие скоростно-силовых качеств у девочек в процессе физического воспитания // Российский электронный научный журнал. 2022. № 1 (43). С. 119 - 130.

7. Изотов, Е. А. Влияние идеомоторной тренировки на мобилизационную готовность игроков в дартс / Е. А. Изотов, Н. Н. Смирнова // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 5. – С. 40-42.

8. Кириенко, И. П. Специфика универсального дизайна детской игровой образовательной среды / И. П. Кириенко // Проектная культура и качество жизни. – 2021. – № 23. – С. 82-94.

9. Кондратьев, В. И. Краснодарский край - социально ориентированный регион / В. И. Кондратьев // Стандарты и качество. – 2018. – № 8. – С. 6-11.

10. Котляр, И. А. Детская площадка: место прогулки или пространство развития? / И. А. Котляр, М. В. Соколова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 36-48. – DOI 10.17759/psyedu.2019110403.

11. Литвинова С.А., Кузинер Е.Н., Гладченко Е.А. Низовая организация досуга в заброшенных зданиях Воркуты // Городские исследования и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 135-146.

12. Митусова, Ю. В. Современные виды спорта и спортивные увлечения молодежи XXI века / Ю. В. Митусова, Т. И. Афиногенова // Самоуправление. – 2022. – № 1(129). – С. 410-416.

13. Молодых М.С., Германова В.А. Анализ общественных пространств в городе Калач Воро-нежской области // Архитектурные исследования. 2021. № 1 (25). С. 120 - 130.

14. Морев, Д. Г. Влияние комплекса ГТО на мотивацию занятий спортом у молодёжи / Д. Г. Морев, И. Н. Марченко // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2021. – № 4(92). – С. 209-214.

15. Налимова, Е. В. Особенности детских площадок и их состояние в урбанизированной среде / Е. В. Налимова, О. Б. Сокольская // Агрофорсайт. – 2021. – № 6(37). – С. 109-118.

16. Наназашвили, И.Х. Детские интеллектуальные центры на дворовых площадках/ И.Х. Наназашвили, И.А. Бункина //Жилищно-коммунальное хозяйство, 2004. - № 11. - С.30-32.

17. Овчинников, Ю. Д. Тьюторство ГТО в образовании: системообразующие факторы / Ю. Д. Овчинников, В. В. Шпет // Профильная школа. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 33-40.

18. Овчинников, Ю. Д. Детский воркаут, социальная доминанта физического развития / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, А. В. Захарова // Успехи гуманитарных наук. – 2022. – № 8. – С. 223-227.

19. Овчинников, Ю. Д. Уличная гимнастика: оформление зоны воркаута в общеобразовательной школе / Ю. Д. Овчинников, А. Ю. Антощенко // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2023. – № 1. – С. 66-69. –

20. Овчинников Ю.Д., Лукьяненко О.В., Хали-мов Д.Е. Кейс-метод в предмете спортивного профиля (на примере функциональности воркаута) // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4. № 1. С. 64 - 68.

21. Овчинников, Ю.Д., Сидоренко Г.А. Воркаут-движение в Г. Краснодаре - формирование социальной безопасной среды для молодежи // Автономия личности. 2020. № 1 (21). С. 20 - 26.

22. Перспективы и возможности развития физической культуры и массового спорта в Республике Казахстан / А. В. Тен, Б. З. Зауренбеков, Е. К. Байтасов [и др.] // Теория и методика физической культуры. – 2022. – № 4(70). – С. 89-99.

23. Петров, А. Б. Воркаут как средство развития физических качеств у юношей 14-17 лет / А. Б. Петров, А. В. Кузьменков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 8(198). – С. 215-219.

24. Петров, Д. Е. Воркаут – путь оздоровления населения / Д. Е. Петров, А. В. Сомов // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2017. – № S9. – С. 40–44.

25. Попова Н.В. Спортивная работа как направление реализации корпоративных молодёжных программ // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т. 4. № 2. С. 107 - 113.

26. Попова, Т. М. Социализация как средство профилактики делинквентного поведения школьников / Т. М. Попова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 10. – С. 76-84.

27. Рацимор А.Е. Система социально-педагогической профилактики девиаций в молодежной среде на муниципальном уровне // Среднее профессиональное образование. 2014. № 6. С. 49 - 51.

28. Русанов Григорий, М. Дартс во Дворце пионеров / М. Русановгригорий // Про-ДОД. – 2016. – № 5. – С. 18-20.

29. Садыков Р.М., Большакова Н.Л. Роль молодежных организаций в оздоровлении молодого поколения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 10-1 (61). С. 99 - 102.

30. Современные подходы к организации занятий физической культурой по месту жительства (на примере г. Алматы) / М. Н. Шепетюк, А. А. Науразбаева, С. Бибосын [и др.] // Теория и методика физической культуры. – 2019. – № 4(58). – С. 97-104.

31. Тозик, О. В. Об эффективности применения воркаута в физическом воспитании учащихся 10-11-х классов / О. В. Тозик // Ученые записки Белорусского государственного университета физической культуры. – 2021. – № 24. – С. 264-271.

3.5. Спортивная велогонка: развитие подростков в естественно-природной среде

Детско-юношеский спорт в России актуален в связи с усиленной тенденцией цифровизации общества и погружения детей и подростков в мир виртуальной реальности, которые привели к снижению двигательной активности, изменению восприятия окружающего мира [3,13,20,21]. Различные виды спорта показывают формат жизнедеятельности человека в возрастном периоде [7]. В России спорт становится нормой жизни благодаря активной поддержке государства [14,15]. Дети и подростки могут выбрать любой

вид спорта с учетом индивидуальных особенностей здоровья [16]. Занятия спортом для ребенка естественная физическая потребность растущего организма, так как тело должно быть хорошо скоординированным, а не страдать от жировой массы. Более того неумная энергия ребенка именно при занятиях спортом получит положительный результат и убережет от вредных привычек, влияния улицы. Спорт учит дисциплине, ответственности, оперативному принятию решений, достижению поставленных целей через волю к победе [11]. Следует признать, что многие виды спорта травмоопасны и родители с осторожностью отдают детей в секции. Но именно в спортивной секции создается коллектив по общим интересам, объединенные одной целью готовятся к соревнованиям [26,27]. Команда представляет интересы района, края, страны [1]. Таким образом воспитывается чувство гордости за каждый уголок страны, где проходят соревнования и чувство локтя чувствуется у всех участников спортсменов в едином порыве не только в детстве и юности, но и во взрослой жизни [22,23,24,25]. Любимым спортивным атрибутом детей всегда являлся велосипед [2]. В советское время не у всех был велосипед, но всем хотелось попылить на улице на скорости. Велосипед собирали сами и гордились своим техническим достижением. Ощущение пространства было и на асфальтовой дороге проехав несколько километров пути в окружении великолепной природы, наступал прилив сил, бодрости и мир воспринимался яркими красками [18,19].

Всероссийские соревнования по велосипедному спорту (дисциплина шоссе) среди юношей 15-16 лет проходила в ст. Брюховецкой, Краснодарского края [9].

Многодневная гонка, 5 этапов, которая проводится ежегодно среди юношей 15-16 лет.

1 этап - индивидуальная гонка на время (пролог)

2 этап - групповая гонка (кольцевая)

3 этап - групповая гонка

4 этап - групповая гонка

5 этап - индивидуальная гонка на время

По сумме этапов определялся победитель многодневной гонки.

Соревнования проводилось с 15 по 21 сентября 2023г. в ст. Брюховецкой, Краснодарского края. Это не первые соревнования, которые проводятся в станице, и жители ждут этого красивого зрелищного спортивного события. Подготовленная трасса, чистый воздух позволяют добиваться спортсменам высоких результатов, гордясь прошлым и настоящим своей страны. ***Историческая справка:*** Брюховецкое коренное поселение — одно из первых 40, основанных черноморскими казаками в 1794 году. Курень перенесён с Сечи и назван в честь основателя куреня - гетмана Ивана Брюховецкого. В 1842 году селение стало называться станицей **Брюховецкой**.

Принимали участие 43 спортсмена из 5 субъектов РФ: г. Санкт-Петербург, Самарская область, Ростовская область, Иркутская область, Краснодарский край. На данный момент победителем 4 этапов спортсмен из Санкт-Петербурга. Завтра будет 5 этап, где и определиться победитель все многодневной гонки. Из заявленных спортсменов не доехал один спортсмен, в связи с падением на втором этапе. Все остальные прошли благополучно все этапы по сообщениям спортивного судьи гонки Тараненко Дмитрия Алексеевича, кандидат в мастера спорта по велоспорту.

Спортивный репортаж с велосипедной гонки как одной из форм популяризации детско-юношеского спорта в России и в регионе ведет ответственный секретарь гонки Алина Захарова, кандидат в мастера спорта по велоспорту [4].



Фото 1 - Всероссийские соревнования по велосипедному спорту (дисциплина шоссе) среди юношей 15-16 лет. проходили в ст. Брюховецкой, Краснодарского края. Открытие.



Фото 2 - Старт гонки дан…

Благодатная природа Кубани: солнце, ветер, море зелени делают окружающую среду не только привлекательной, но и полезной для укрепления растущего организма. Естественно-природная среда на гонке воспитывает не только волевые качества, но и умения работать в группе, команде [5,6].



Фото 3 - Один из поворотов



Фото 4 - Старт кольцевой гонки



Фото 5 - Гонка кольцевая



Фото 6 - Участники гонки на дистанции

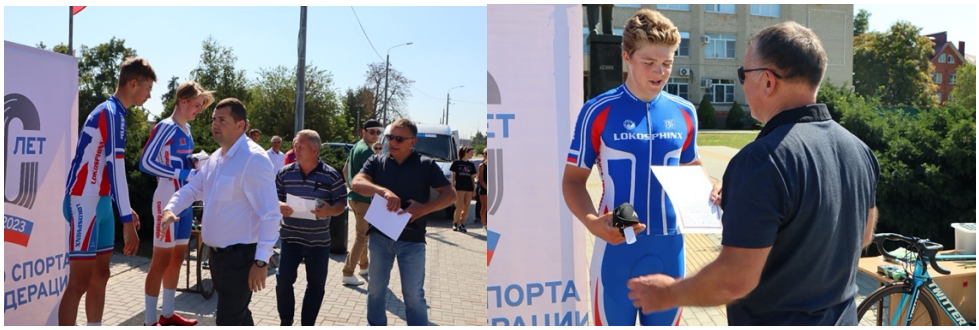
ПОБЕДИТЕЛИ ВСЕРОССИЙСКОЙ ВЕЛОГОНКИ



Фото 7 - Награждение победителей всех пяти этапов велогонки [12]

МЫ победили вместе!!!





Награждение победителей проходило на площади с поднятыми флагами России и Кубани с исполнением российского и кубанского гимнов [8]
13 сентября – День образования Краснодарского края [17]
Поздравляем с медалями Сильных!Ловких!Быстрых!



Фото 8 - Построение участников на площади на закрытии соревнований [10]

Федерации велосипедного спорта России пропагандирует среди мальчишек и девчонок этот интересный вид спорта, имеющий богатые спортивные традиции и победы.

Историческая справка. Федерация велосипедного спорта России учреждена в 1990 году. На сегодняшний день объединяет спортивные организации 54 субъектов Российской Федерации. Федерация велосипедного спорта России (далее - ФВСР) признана Олимпийским Комитетом России, Министерством спорта РФ, Международным Союзом Велосипедистов (UCI), Европейским Союзом Велосипедистов (UEC) в качестве единственной организации, обладающей исключительными полномочиями по управлению развитием велосипедного спорта в стране, проведению связанных с велосипедным спортом национальных и международных соревнований на территории РФ, представлению данного вида спорта в субъектах международных спортивных отношений: осуществлению связей и контактов с Международным Союзом Велосипедистов, национальными союзами и федерациями велосипедистов в других странах, а также иными иностранными, российскими и международными объединениями.

В этом году отмечается две знаменательных даты – 100-летие Министерства спорта России и 140 лет Велосипедному спорту России.

Министерство спорта Российской Федерации
Федерация велосипедного спорта России
Министерство физической культуры и спорта Краснодарского края Федерация велосипедного спорта Кубани

ВСЕРОССИЙСКИЕ СОРЕВНОВАНИЯ

по велосипедному спорту

СПИСОК УЧАСТНИКОВ

шоссе - многодневная гонка

ЮНОШИ 15-16 ЛЕТ

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ: Краснодарский край, ст. Брюховецкая
ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ: 15 - 21 сентября 2023 года

№ ВРВС: 0080671811Я
№ ЕКП 2023: 31337

ИНФОРМАЦИЯ О ЖЮРИ И ГСК СОРЕВНОВАНИЙ:

ТЕХНИЧЕСКИЙ ДЕЛЕГАТ ФВСР:

ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ: Еков В.Н. (ВК, Краснодарский край)

ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ: Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)

СУДЬЯ НА ФИНИШЕ: Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)

НОМЕР	ФАМИЛИЯ ИМЯ	ДАТА РОЖД.	РАЗРЯД, ЗВАНИЕ	UCI TEAM	Принадлежность к организации
	Самарская область				
11	ДОРОГИНИН Игнат	22.02.2007	КМС		МБУ СШОР № 15
12	ЕПИШОВ Илья	02.08.2008	1 СР		ГАУ ДО СО СШОР № 7
13	МАНАЕНКОВ Илья	09.10.2007	1 СР		ГАУ ДО СО СШОР № 7
14	КОЛМЫКОВ Вадим	12.08.2008	1 СР		ГАУ ДО СО СШОР № 7
15	ГАММЕРШМИДТ Антон	06.03.2009	1 СР		МБУ СШОР № 15
16	МИТЬКОВ Дмитрий	25.11.2008	КМС		МБУ СШОР № 15
17	ПОРЫСЕВ Егор	04.05.2009	1 СР		МБУ СШОР № 15
18	СТАРОСТИН Никита	17.06.2007	КМС		МБУ СШОР № 15
19	СОРОЧАЙКИН Назар	17.10.2007	КМС		МБУ СШОР № 15
20	СУБЕЕВ Марат	21.06.2009	1 СР		МБУ СШОР № 15
21	КУЗНЕЦОВ Даниил	12.07.2009	1 СР		МБУ СШОР № 15
22	УЛЬБАЕВ Денис	03.03.2009	1 СР		ГАУ ДО СО СШОР № 7
Представитель: Алиев А.А., Яковлев В.А.					
	Иркутская область				
23	СУТЕМЬЕВ Захар	06.06.2008	1 СР		МБУ СШОР "Сибиряк" г. Ангарск
24	КЛЮЕВ Артем	14.04.2009	КМС		МБУ СШОР "Сибиряк" г. Ангарск
25	АЗИМОВ Руслан	13.10.2008	2 СР		МБУ СШОР "Сибиряк" г. Ангарск
Представитель: Гвоздева И.В.					
	Краснодарский край				
26	ГУСАКОВ Максим	11.07.2007	КМС		МАУ ДО "СШОР Волна" МО БР
27	ДРАНИШНИКОВ Арсений	02.01.2007	1 СР		МКУ ДО СШ "Олимп"
28	ЛЕУСЕНКО Виталий	06.03.2007	КМС		ГБУ ДО КК "СШОР по велосипедному спорту"
29	СОЛОДОВНИКОВ Владислав	08.08.2009	2 СР		МКУ ДО СШ "Олимп"
30	ЦАПЕНКО Родин	06.04.2008	1 СР		ГБУ ДО КК "СШОР по велосипедному спорту"
31	ОСИПОВ Данил	26.12.2007	1 СР		МАУ ДО "СШОР Волна" МО БР
32	ДОНЧЕНКО Александр	27.12.2009	2 СР		ГБУ ДО КК "СШОР по велосипедному спорту"
33	ШЕВЯКОВ Игнат	23.02.2009	2 СР		МАУ ДО "СШОР Волна" МО БР
34	ГАЛКИН Данил	06.10.2009	2 СР		Мостовский р-н МБУ ДО СШ "Олимп"
Представитель: Лебедев С.М., Лебединец Р.В.					
	г. Санкт-Петербург				
35	ПАВЛОВСКИЙ Дмитрий	22.09.2007	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
36	ДЕМИРЧЯН Артак	09.06.2007	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
37	ПОПОВ Марк	17.05.2007	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
38	АЗИЗА Али	21.09.2007	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
39	ГРЕЧИШКИН Вадим	11.07.2007	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
40	ГОНЧАРОВ Александр	13.05.2007	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
41	СВИЛОВСКИЙ Данил	18.03.2008	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
42	НОВОЛОДСКИЙ Ростислав	18.05.2008	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
43	ЯКОВЛЕВ Матвей	22.01.2008	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
44	БЛОХИН Кирилл	09.06.2008	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
45	ВЕШНЯКОВ Даниил	20.03.2008	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
46	СВИЛОВСКИЙ Денис	18.03.2008	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
47	СМИРНОВ Андрей	10.06.2009	2 СР		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
48	СКОРНЯКОВ Борис	23.05.2009	2 СР		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
49	КЛИШОВ Николай	22.05.2009	2 СР		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
50	КРУГЛОВ Сергей	15.04.2009	3 СР		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
51	ЯЦЫНА Артем	09.11.2009	2 СР		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
52	БОЛДЫРЕВ Матвей	26.08.2007	КМС		СПб ГБУ СШОР "ШВСМ по велоспорту" (Локосфинкс)
Представитель: Вакуленко О.В.					
	Ростовская область				
53	ЖАРИКОВ Максим	28.05.2007	1 СР		ГБПОУ РО "РОУОР"
Представитель: Боненко Ф.Н.					

Всего заявлено гонщиков: 43

Всего заявлено команд субъектов РФ: 5

ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ
Еков В.Н. (ВК, Краснодарский край)

Министерство спорта Российской Федерации
Федерация велосипедного спорта России
Министерство физической культуры и спорта Краснодарского края
Федерация велосипедного спорта Кубани

ВСЕРОССИЙСКИЕ СОРЕВНОВАНИЯ

по велосипедному спорту

ШОССЕ - МНОГОДНЕВНАЯ ГОНКА
1 ЭТАП - ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ГОНКА НА ВРЕМЯ (ПРОЛОГ)
ЮНОШИ 15-16 ЛЕТ

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ:	Краснодарский край, г. Брюховецкая	НАЧАЛО ГОНКИ:	10 ч 30 м
ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ:	16 сентября 2023 года	ОКОНЧАНИЕ ГОНКИ:	11 ч 30 м

№ ВРВС: 0000671810
№ ЕКП 2023: 31331

ИНФОРМАЦИЯ О ЖЮРИ И ГСК СОРЕВНОВАНИЯ:	
ТЕХНИЧЕСКИЙ ДЕЛЕГАТ ФВСР:	
ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ:	Тихов В.Н. (ВК, Краснодарский край)
ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ:	Назарова А.Н. (1К, Краснодарский край)
СУДЬЯ НА ФИНИШЕ:	Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)

ТЕХНИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ТРАССЫ:	
НАЗВАНИЕ ТРАССЫ (УКТ. НОМЕР):	с. Красная Поляна - с. Победа
МАКСИМАЛЬНЫЙ ПЕРЕПАД (М):	
СУММА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ПЕРЕПАДОВ ВЫСОТЫ НА ДИСТАНЦИИ (П):	
ДИСТАНЦИЯ: ДЛИНА КРУГА/КРУГОВ:	2,5

МЕСТО	НОМЕР	ВЕТЕ	ФАМИЛИЯ ИМЯ	ДАТА РОЖД.	РАЗРЯД, ЗВАНИЕ	ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ	РЕЗУЛЬТАТ	ОТСТАВАНИЕ	СКОРОСТЬ км/ч	ВЫПОЛНЕНИЕ НТУ ВИДА	ПРИМЕЧАНИЕ
1	44	10115493638	БЛОХИН Кирилл	09.06.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:16,20		45,92		
2	39	10120261186	ГРЕЧИШКИН Вадим	11.07.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:19,45	00:00:03,25	45,23		
3	41	10125311957	СВИЛОВСКИЙ Даниил	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:19,91	00:00:03,71	45,00		
4	52	10114021561	БОЛДЫРЕВ Матвей	26.08.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:20,94	00:00:04,75	44,78		
5	46	10137272259	СВИЛОВСКИЙ Денис	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:21,83	00:00:05,63	44,55		
6	36	10111627378	ДЕМИРЧЯН Артак	09.06.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:23,41	00:00:07,22	44,33		
7	38	10091544742	АЗИЗА Али	21.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:23,88	00:00:07,68	44,12		
8	37	10111626757	ПОПОВ Марк	17.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:23,97	00:00:07,77	44,12		
9	42	10125311654	НОВОЛОДСКИЙ Ростислав	18.05.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:25,97	00:00:09,77	43,69		
10	45	10137307322	ВЕШНЯКОВ Даниил	20.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:26,70	00:00:10,51	43,48		
11	47	10137306312	СМИРНОВ Андрей	10.06.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:27,85	00:00:11,66	43,27		
12	49	10137306716	КЛИШОВ Николай	22.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:28,11	00:00:11,91	43,27		
13	43	10137271653	ЯКОВЛЕВ Матвей	22.01.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:28,44	00:00:12,24	43,27		
14	48	10137272259	СКОРНЯКОВ Борис	23.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:28,98	00:00:12,78	43,06		
15	40	10105978645	ГОНЧАРОВ Александр	13.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:29,60	00:00:13,40	42,86		
16	35	10111626065	ПАВЛОВСКИЙ Дмитрий	22.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:30,71	00:00:14,52	42,65		
17	53	10125723603	ЖАРИКОВ Максим	28.05.2007	1 СР	Ростовская область	00:03:30,93	00:00:14,73	42,65		
18	18	10125967012	СТАРОСТИН Никита	17.06.2007	КМС	Самарская область	00:03:32,80	00:00:16,61	42,25		
19	19	10132637073	СОРОЧАЙКИН Назар	17.10.2007	КМС	Самарская область	00:03:34,49	00:00:18,29	42,06		
20	28	10126951964	ЛЕУСЕНКО Виталий	06.03.2007	КМС	Краснодарский край	00:03:36,71	00:00:20,52	41,47		
21	50	10144855740	КРУГЛОВ Сергей	15.04.2009	3 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:37,26	00:00:21,06	41,47		
22	51	10144862915	ЯЦЫНА Артем	09.11.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:37,35	00:00:21,15	41,47		
23	26	10131168939	ГУСАКОВ Максим	11.07.2007	КМС	Краснодарский край	00:03:38,41	00:00:22,22	41,28		
24	16	10132009607	МИТЬКОВ Дмитрий	25.11.2008	КМС	Самарская область	00:03:41,95	00:00:25,75	40,54		
25	15	10139175378	ГАММЕРШМИДТ Антон	06.03.2009	1 СР	Самарская область	00:03:43,76	00:00:27,56	40,18		
26	24	10141468319	КЛЮЕВ Артем	14.04.2009	КМС	Иркутская область	00:03:45,70	00:00:29,50	39,82		
27	11	10125505048	ДОРОГИНИН Игнат	22.02.2007	КМС	Самарская область	00:03:46,25	00:00:30,06	39,82		
28	30	10128533872	ЦАПЕНКО Родин	06.04.2008	1 СР	Краснодарский край	00:03:46,35	00:00:30,15	39,82		
29	22	10128042105	УЛЬБАЕВ Денис	03.03.2009	1 СР	Самарская область	00:03:46,35	00:00:30,15	39,82		
30	14	10138543060	НОЛМЫНОВ Вадим	12.08.2008	1 СР	Самарская область	00:03:47,00	00:00:30,81	39,65		
31	27	10125346481	ДРАНИШНИКОВ Арсений	02.01.2007	1 СР	Краснодарский край	00:03:47,34	00:00:31,15	39,65		
32	23	10140322170	СУТЕМЬЕВ Захар	06.06.2008	1 СР	Иркутская область	00:03:50,16	00:00:33,96	39,13		
33	20	10131955043	СУБЕЕВ Марат	21.06.2009	1 СР	Самарская область	00:03:50,83	00:00:34,63	38,96		
34	17	10131866127	ПОРЫСЕВ Егор	04.05.2009	1 СР	Самарская область	00:03:50,88	00:00:34,68	38,96		
35	33	10137539819	ШЕВЯКОВ Игнат	23.02.2009	2 СР	Краснодарский край	00:03:54,11	00:00:37,92	38,46		
36	31	10136740476	ОСИПОВ Данил	26.12.2007	1 СР	Краснодарский край	00:03:54,84	00:00:38,64	38,30		
37	29	10145147447	СОЛОДОВНИКОВ Владислав	08.08.2009	2 СР	Краснодарский край	00:03:56,11	00:00:39,91	38,14		
38	21	10144517452	КУЗНЕЦОВ Даниил	12.07.2009	1 СР	Самарская область	00:03:58,67	00:00:42,48	37,66		
39	34	10145018014	ГАЛКИН Данил	06.10.2009	2 СР	Краснодарский край	00:03:58,72	00:00:42,53	37,66		
40	12	10137956818	ЕПИШОВ Илья	02.08.2008	1 СР	Самарская область	00:03:58,75	00:00:42,55	37,66		
41	13	10140590972	МАНАНКОВ Илья	09.10.2007	1 СР	Самарская область	00:04:01,74	00:00:45,54	37,19		
42	25	10142167022	АЗИМОВ Руслан	13.10.2008	2 СР	Иркутская область	00:04:02,50	00:00:46,30	37,19		
43	32	10136031366	ДОНЧЕНКО Александр	27.12.2009	2 СР	Краснодарский край	00:04:11,38	00:00:55,18	35,86		

СТАТИСТИКА ГОНКИ					
		Субъекты РФ	5		ВИС 0
		Клубы	11		МСМК

		Стартовало	63		МС	0
		Финишировало	63		КМС	20
		Н. финишировало	0		1 СР	13
		Дисквалифицировано	0		2 СР	9
		Н. стартовало	0			

СУДЬЯ НА ФИНИШЕ	ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ	ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ
Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)	Ежов В.Н. (ВК, Краснодарский край)	Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)

Министерство спорта Российской Федерации
Федерация велосипедного спорта России
Министерство физической культуры и спорта Краснодарского края
Федерация велосипедного спорта Кубани

ВСЕРОССИЙСКИЕ СОРЕВНОВАНИЯ

по велосипедному спорту

ШОССЕ - МНОГОДНЕВНАЯ ГОНКА
2 ЭТАП - ГРУППОВАЯ ГОНКА (КОЛЬЦЕВАЯ)
ЮНОШИ 15-16 ЛЕТ

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ:	Краснодарский край, ст. Брюховецкая	НАЧАЛО ГОНКИ:	10 ч 30 м	№ ВРВС	0000571811
ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ:	17 сентября 2023 года	ОКОНЧАНИЕ ГОНКИ:	11 ч 40 м	№ ЕКП 2023	31337
ИНФОРМАЦИЯ О ЖЮРИ И ГОН СОРЕВНОВАНИЙ:				ТЕХНИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ТРАССЫ:	
ТЕХНИЧЕСКИЙ ДЕЛЕГАТ ФВСР:				НАЗВАНИЕ ТРАССЫ / РЕГ. НОМЕР:	
ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ:	Ежов В.Н. (ВК, Краснодарский край)			МАКСИМАЛЬНЫЙ ПЕРЕПАД (М):	
ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ:	Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)			СУММА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ПЕРЕПАДОВ ВЫСОТЫ НА ДИСТАНЦИИ (ТС):	
СУДЬЯ НА ФИНИШЕ:	Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)			ДИСТАНЦИЯ: ДЛИНА КРУГА/КРУГОВ	40 1600 м / 25 кр

МЕСТО	НОМЕР	ОКО ID	ФАМИЛИЯ ИМЯ	ДАТА РОЖД.	РАЗРЯД, ЗВАНИЕ	ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ	РЕЗУЛЬТАТ	ОТСТАВАНИЕ	СКОРОСТЬ км/ч	БОНУС	ПРИМЕЧАНИЕ
1	44	10115493638	БЛОХИН Кирилл	09.06.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:30		41,03	0:10	
2	37	10111626757	ПОПОВ Марк	17.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:30		41,03	0:06	
3	35	10111626065	ПАВЛОВСКИЙ Дмитрий	22.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:30		41,03	0:04	
4	39	10120261186	ГРЕЧИШКИН Вадим	11.07.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:30		41,03		
5	40	10105978645	ГОНЧАРОВ Александр	13.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:30		41,03		
6	41	10125311957	СВИЛОВСКИЙ Данил	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:51	00:21	40,78		
7	52	10114021561	БОЛДЫРЕВ Матвей	26.08.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:51	00:21	40,78		
8	46	10137272259	СВИЛОВСКИЙ Денис	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:51	00:21	40,78		
9	43	10137271653	ЯКОВЛЕВ Матвей	22.01.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:58:51	00:21	40,78		
10	42	10125311654	НОВОЛОДСКИЙ Ростислав	18.05.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
11	36	10111627378	ДЕМИРЧЯН Артак	09.06.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
12	48	10137272259	СКОРНЯКОВ Борис	23.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
13	47	10137306312	СМИРНОВ Андрей	10.06.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
14	49	10137306716	КЛИШОВ Николай	22.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
15	45	10137307322	ВЕШНЯКОВ Даниил	20.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
16	51	10144862915	ЯЦЫНА Артем	09.11.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
17	38	10091544742	АЗИЗА Али	21.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
18	26	10131168939	ГУСАКОВ Максим	11.07.2007	КМС	Краснодарский край	00:59:42	01:12	40,30		
19	30	10128533872	ЦАПЕНКО Родин	06.04.2008	1 СР	Краснодарский край	00:59:42	01:12	40,30		
20	50	10144855740	КРУГЛОВ Сергей	15.04.2009	3 СР	г. Санкт-Петербург	00:59:42	01:12	40,30		
21	24	10141468319	КЛЮЕВ Артем	14.04.2009	КМС	Иркутская область	00:59:42	01:12	40,30		
22	18	10125967012	СТАРОСТИН Никита	17.06.2007	КМС	Самарская область	00:59:42	01:12	40,30		
23	16	10132009607	МИТЬКОВ Дмитрий	25.11.2008	КМС	Самарская область	00:59:42	01:12	40,30		
24	53	10125723603	ЖАРИНОВ Максим	28.05.2007	1 СР	Ростовская область	01:00:35	02:05	39,61		
25	11	10125505048	ДОРОГИНИН Игнат	22.02.2007	КМС	Самарская область	01:03:05	04:35	38,04		
26	13	10140590972	МАНАЕНКОВ Илья	09.10.2007	1 СР	Самарская область	01:03:05	04:35	38,04		
27	12	10137956818	ЕПИШОВ Илья	02.08.2008	1 СР	Самарская область	01:03:05	04:35	38,04		
28	14	10138543060	НОЛИМБЫКОВ Вадим	12.08.2008	1 СР	Самарская область	01:03:05	04:35	38,04		
29	28	10126951964	ЛЕУСЕНКО Виталий	06.03.2007	КМС	Краснодарский край	01:05:10	06:40	36,83		
30	32	10136031366	ДОНЧЕНКО Александр	27.12.2009	2 СР	Краснодарский край	01:05:10	06:40	36,83		
31	17	10131866127	ПОРЫСЕВ Егор	04.05.2009	1 СР	Самарская область	01:05:10	06:40	36,83		
32	27	10125246481	ДРАНИШНИКОВ Арсений	02.01.2007	1 СР	Краснодарский край	01:05:10	06:40	36,83		
33	22	10128042105	УЛЬБАЕВ Денис	03.03.2009	1 СР	Самарская область	01:05:10	06:40	36,83		
34	15	10139175378	ГАММЕРШМИДТ Антон	06.03.2009	1 СР	Самарская область	01:05:10	06:40	36,83		

35	20	10131955043	СУБЕЕВ Марат	21.06.2009	1 СР	Самарская область	01:05:10	06:40	36,83		
36	29	10145147447	СОЛОДОВНИКОВ Владислав	08.08.2009	2 СР	Краснодарский край	01:07:40	09:10	35,47		
37	34	10145018014	ГАЛКИН Данил	06.10.2009	2 СР	Краснодарский край	01:07:40	09:10	35,47		
38	33	10137536819	ШЕВЯКОВ Игнат	23.02.2009	2 СР	Краснодарский край	01:07:40	09:10	35,47		
39	31	10136740476	ОСИПОВ Данил	26.12.2007	1 СР	Краснодарский край	01:07:40	09:10	35,47		
40	21	10144517452	КУЗНЕЦОВ Даниил	12.07.2009	1 СР	Самарская область	01:07:40	09:10	35,47		
41	23	10140222170	СУТЕМЬЕВ Захар	06.06.2008	1 СР	Иркутская область	01:07:40	09:10	35,47		
42	25	10142167022	АЗИМОВ Руслан	13.10.2008	2 СР	Иркутская область	01:07:40	09:10	35,47		
НФ	19	10132637073	СОРОЧАЙКИН Назар	17.10.2007	КМС	Самарская область					

СТАТИСТИКА ГОНКИ

		Субъектов РФ	5	ЗМС	0
		Заявлено	43	МСМК	
		Стартовало	43	МС	0
		Финишировало	42	КМС	33
		Н. финишировало	1	1 СР	13
		Дисквалифицировано	0	2 СР	9
		Н. стартовало	0	3 СР	1

СУДЬЯ НА ФИНИШЕ	ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ	ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ
Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)	Ежов В.Н. (ВК, Краснодарский край)	Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)

Министерство спорта Российской Федерации
Федерация велосипедного спорта России
Министерство физической культуры и спорта Краснодарского края Федерация велосипедного спорта Кубани

ВСЕРОССИЙСКИЕ СОРЕВНОВАНИЯ

по велосипедному спорту

ШОССЕ - МНОГОДНЕВНАЯ ГОНКА
3 ЭТАП - ГРУППОВАЯ ГОНКА
ЮНОШИ 15-16 ЛЕТ

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ:	Краснодарский край, ст. Брюховецкая	НАЧАЛО ГОНКИ:	12 ч 30 м	№ ВРВС:	0080671811Я
ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ:	18 сентября 2023 года	ОКОНЧАНИЕ ГОНКИ:	15 ч 00 м	№ ЕКП 2023:	31337

ИНФОРМАЦИЯ О ЖЮРИ И ГОН СОРЕВНОВАНИЯ:		ТЕХНИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ТРАССЫ:	
ТЕХНИЧЕСКИЙ ДЕЛЕГАТ ФВСР:		НАЗВАНИЕ ТРАССЫ / РЕГ. НОМЕР:	
ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ:	Ежов В.Н. (ВК, Краснодарский край)	МАКСИМАЛЬНЫЙ ПЕРЕПАД (М):	
ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ:	Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)	СУММА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ПЕРЕПАДОВ ВЫСОТЫ НА ДИСТАНЦИИ (ТО):	
СУДЬЯ НА ФИНИШЕ:	Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)	ДИСТАНЦИЯ: ДЛИНА КРУГА/КРУГОВ:	75 25 км / 3 кр

МЕСТО	НОМЕР	UCI ID	ФАМИЛИЯ ИМЯ	ДАТА РОЖД.	РАЗРЯД, ЗВАНИЕ	ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ	РЕЗУЛЬТАТ	ОТСТАВАНИЕ	СКОРОСТЬ км/ч	БОН.	ПРИМЕЧАНИЕ
1	44	10115493638	БЛОХИН Кирилл	09.06.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:46		44,22	0:10	
2	41	10125311957	СВИЛОВСКИЙ Данил	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:49	0:00:03	44,20	0:06	
3	52	10114021561	БОЛДЫРЕВ Матвей	26.08.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50	0:00:04	44,19	0:04	
4	43	10137271653	ЯКОВЛЕВ Матвей	22.01.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:52	0:00:06	44,18		
5	39	10120261186	ГРЕЧИШКИН Вадим	11.07.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:55	0:00:09	44,15		
6	47	10137306312	СМИРНОВ Андрей	10.06.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
7	36	10111627378	ДЕМИРЧЯН Артак	09.06.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
8	37	10111626757	ПОПОВ Марк	17.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
9	38	10091544742	АЗИЗА Али	21.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
10	48	10137272259	СКОРНЯКОВ Борис	23.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
11	49	10137306716	КЛИШОВ Николай	22.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
12	35	10111626065	ПАВЛОВСКИЙ Дмитрий	22.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
13	40	10105978645	ГОНЧАРОВ Александр	13.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:43:20	0:01:34	43,55		
14	50	10144855740	КРУТЛОВ Сергей	15.04.2009	3 СР	г. Санкт-Петербург	01:43:34	0:01:48	43,45		
15	46	10137272259	СВИЛОВСКИЙ Денис	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:43:38	0:01:52	43,42		
16	42	10125311654	НОВОЛОДСКИЙ Ростислав	18.05.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:43:38	0:01:52	43,42		
17	24	10141468319	КЛЮЕВ Артем	14.04.2009	КМС	Иркутская область	01:45:16	0:03:30	42,75		
18	53	10125723603	ЖАРИНОВ Максим	28.05.2007	1 СР	Ростовская область	01:46:55	0:05:09	42,09		
19	26	10131168939	ГУСАКОВ Максим	11.07.2007	КМС	Краснодарский край	01:46:55	0:05:09	42,09		
20	30	10128533872	ЦАПЕНКО Родин	06.04.2008	1 СР	Краснодарский край	01:47:00	0:05:14	42,06		
21	18	10125967012	СТАРОСТИН Никита	17.06.2007	КМС	Самарская область	01:47:00	0:05:14	42,06		
22	11	10125506048	ДОРОГИНИН Игнат	22.02.2007	КМС	Самарская область	01:47:00	0:05:14	42,06		

23	51	10144863915	ЯЦЫНА Артем	09.11.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:47:00	0:05:14	42,06		
24	45	10137307322	ВЕШНЯКОВ Даниил	20.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:47:26	0:05:40	41,89		
25	15	10139175378	ГАММЕРШМИДТ Антон	06.03.2009	1 СР	Самарская область	01:50:36	0:08:50	40,69		
26	27	10125346481	ДРАНИШНИКОВ Арсений	02.01.2007	1 СР	Краснодарский край	01:50:36	0:08:50	40,69		
27	31	10136740476	ОСИПОВ Даниил	26.12.2007	1 СР	Краснодарский край	01:50:36	0:08:50	40,69		
28	16	10132009607	МИТЬКОВ Дмитрий	25.11.2008	КМС	Самарская область	01:50:36	0:08:50	40,69		
29	12	10137956818	ЕПИШОВ Илья	02.08.2008	1 СР	Самарская область	01:50:36	0:08:50	40,69		
30	20	10131955043	СУБЕЕВ Марат	21.06.2009	1 СР	Самарская область	01:51:45	0:09:59	40,27		
31	13	10140690972	МАНАЕНКОВ Илья	09.10.2007	1 СР	Самарская область	01:52:25	0:10:39	40,03		
32	21	10144517452	КУЗНЕЦОВ Даниил	12.07.2009	1 СР	Самарская область	01:52:30	0:10:44	40,00		
33	23	10140222170	СУТЕМЬЕВ Захар	06.06.2008	1 СР	Иркутская область	01:54:02	0:12:16	39,46		
34	32	10136031366	ДОНЧЕНКО Александр	27.12.2009	2 СР	Краснодарский край	01:54:02	0:12:16	39,46		
35	28	10126851964	ЛЕУСЕНКО Виталий	06.03.2007	КМС	Краснодарский край	01:54:02	0:12:16	39,46		
36	33	10137539819	ШЕВЯКОВ Игнат	23.02.2009	2 СР	Краснодарский край	01:54:02	0:12:16	39,46		
37	25	10142167022	АЗИМОВ Руслан	13.10.2008	2 СР	Иркутская область	01:56:40	0:14:54	38,57		
38	29	10145147447	СОЛОДОВНИКОВ Владислав	08.08.2009	2 СР	Краснодарский край	01:56:40	0:14:54	38,57		
39	34	10145018014	ГАЛЯЯН Данил	06.10.2009	2 СР	Краснодарский край	01:56:40	0:14:54	38,57		
40	17	10133866127	ПОРЫСЕВ Егор	04.05.2009	1 СР	Самарская область	01:57:40	0:15:54	38,24		
41	22	10128042105	УЛЬБАЕВ Денис	03.03.2009	1 СР	Самарская область	01:57:40	0:15:54	38,24		
42	14	10138543060	НОЛЯВЫКОВ Вадим	12.08.2008	1 СР	Самарская область	01:59:40	0:17:54	37,60		

СТАТИСТИКА ГОНКИ						
		Субъектов РФ:	5		МС:	0
		Заявлено:	43		МСМК:	
		Стартовало:	42		ГМС:	0
		Финишировало:	42		КМС:	19
		Н. финишировало:	0		1 СР:	13
		Дисквалифицировано:	0		2 СР:	9
		Н. стартовало:	0		3 СР:	1

СУДЬЯ НА ФИНИШЕ	ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ	ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ
Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)	Енов В.Н. (ВК, Краснодарский край)	Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)

Министерство спорта Российской Федерации
Федерация велосипедного спорта России
Министерство физической культуры и спорта Краснодарского края
Федерация велосипедного спорта Кубани

ВСЕРОССИЙСКИЕ СОРЕВНОВАНИЯ

по велосипедному спорту

ШОССЕ - МНОГОДНЕВНАЯ ГОНКА
4 ЭТАП-ГРУППОВАЯ ГОНКА
ЮНОШИ 15-16 ЛЕТ

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ:	Краснодарский край, ст. Брюховецкая	НАЧАЛО ГОНКИ:	12 ч 30 м	№ ВРВС:	0380011811Я
ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ:	19 сентября 2023 года	ОКОНЧАНИЕ ГОНКИ:	14 ч 30 м	№ ЕКП 2023:	31284
ИНФОРМАЦИЯ О ЖЮРИ И ГСК СОРЕВНОВАНИЙ:			ТЕХНИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ТРАССЫ:		
ТЕХНИЧЕСКИЙ ДЕЛЕГАТ ФВСР:			НАЗВАНИЕ ТРАССЫ / РЕГ. НОМЕР:		
ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ:	Енов В.Н. (ВК, Краснодарский край)		МАКСИМАЛЬНЫЙ ПЕРЕПАД (НВ):		
ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ:	Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)		СУММА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ПЕРЕПАДОВ ВЫСОТЫ НА ДИСТАНЦИИ (ТС):		
СУДЬЯ НА ФИНИШЕ:	Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)		ДИСТАНЦИЯ: ДЛИНА КРУГА/КРУГОВ:	69	23 км / 3 кр

МЕСТО	НОМЕР	UCI ID	ФАМИЛИЯ ИМЯ	ДАТА РОЖД.	РАЗРЯД, ЗВАНИЕ	ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ	РЕЗУЛЬТАТ	ОТСТАВАНИЕ	СКОРОСТЬ км/ч	БОН.	ПРИМЕЧАНИЕ
1	44	10115493638	БЛОХИН Кирилл	09.06.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65	0:10	
2	37	10111626757	ПОПОВ Марк	17.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65	0:06	
3	41	10125311957	СВИЛОВСКИЙ Данил	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65	0:04	
4	52	10114021561	БОЛДЫРЕВ Матвей	26.08.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65		
5	38	10091544742	АЗИЗА Али	21.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65		
6	43	10137271653	ЯКОВЛЕВ Матвей	22.01.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65		
7	48	10137272259	СНОРНЯКОВ Борис	23.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65		
8	36	10111627378	ДЕМИРЧЯН Артак	09.06.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:50		40,65		
9	39	10120261186	ГРЕЧИШНИН Вадим	11.07.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:55	00:00:05	40,62		
10	49	10137306716	КЛИШОВ Николай	22.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:41:55	00:00:05	40,62		
11	40	10105978645	ГОНЧАРОВ Александр	13.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:55	00:00:05	40,62		

12	45	10137307322	ВЕШНЯКОВ Даниил	20.01.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:41:55	00:00:05	40,62		
13	35	10111626065	ПАВЛОВСКИЙ Дмитрий	22.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	01:42:00	00:00:10	40,59		
14	18	10125967012	СТАРОСТИН Никита	17.06.2007	КМС	Самарская область	01:42:00	00:00:10	40,59		
15	46	10137272259	СВИЛОВСКИЙ Денис	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:42:00	00:00:10	40,59		
16	42	10125311654	НОВОЛОДСКИЙ Ростислав	18.05.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	01:42:00	00:00:10	40,59		
17	53	10125723603	ЖАРИНОВ Максим	28.05.2007	1 СР	Ростовская область	01:42:00	00:00:10	40,59		
18	50	10144855740	КРУГЛОВ Сергей	15.04.2009	3 СР	г. Санкт-Петербург	01:42:00	00:00:10	40,59		
19	51	10144862915	ЯЦЫНА Артем	09.11.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:42:00	00:00:10	40,59		
20	47	10137306312	СМИРНОВ Андрей	10.06.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	01:46:17	00:04:27	38,95		
21	11	10125505048	ДОРОГИНИН Игнат	22.02.2007	КМС	Самарская область	01:46:17	00:04:27	38,95		
22	24	10141468319	КЛЮЕВ Артем	14.04.2009	КМС	Иркутская область	01:46:17	00:04:27	38,95		
23	26	10131168939	ГУСАКОВ Максим	11.07.2007	КМС	Краснодарский край	01:46:17	00:04:27	38,95		
24	28	10126951964	ЛЕУСЕНКО Виталий	06.03.2007	КМС	Краснодарский край	01:52:20	00:10:30	36,85		
25	30	10128533872	ЦАПЕНКО Родин	06.04.2008	1 СР	Краснодарский край	01:52:20	00:10:30	36,85		
26	16	10132009607	МИТЬКОВ Дмитрий	25.11.2008	КМС	Самарская область	01:52:20	00:10:30	36,85		
27	22	10128042105	УЛЬБАЕВ Денис	03.03.2009	1 СР	Самарская область	01:52:20	00:10:30	36,85		
28	32	10136031366	ДОНЧЕНКО Александра	27.12.2009	2 СР	Краснодарский край	01:52:20	00:10:30	36,85		
29	27	10125246481	ДРАНИШНИКОВ Арсений	02.01.2007	1 СР	Краснодарский край	01:52:20	00:10:30	36,85		
30	29	10145147447	СОЛОДОВНИКОВ Владислав	08.08.2009	2 СР	Краснодарский край	01:52:20	00:10:30	36,85		
31	15	10139175378	ГАММЕРШМИДТ Антон	06.03.2009	1 СР	Самарская область	01:52:20	00:10:30	36,85		
32	20	10131955043	СУБЕЕВ Марат	21.06.2009	1 СР	Самарская область	01:52:20	00:10:30	36,85		
33	31	10136740476	ОСИПОВ Данил	26.12.2007	1 СР	Краснодарский край	01:52:20	00:10:30	36,85		
34	21	10144517452	КУЗНЕЦОВ Даниил	12.07.2009	1 СР	Самарская область	01:52:20	00:10:30	36,85		
35	33	10137539819	ШЕВЯКОВ Игнат	23.02.2009	2 СР	Краснодарский край	01:52:20	00:10:30	36,85		
36	17	10131866127	ПОРЫСЕВ Егор	04.05.2009	1 СР	Самарская область	01:52:20	00:10:30	36,85		
37	13	10140590972	МАНАЕНКОВ Илья	09.10.2007	1 СР	Самарская область	01:52:20	00:10:30	36,85		
38	23	10140222170	СУТЕМЬЕВ Захар	06.06.2008	1 СР	Иркутская область	01:56:20	00:14:30	35,59		
39	14	10138543060	КОЛЯМЫКОВ Вадим	12.08.2008	1 СР	Самарская область	01:56:20	00:14:30	35,59		
40	25	10142167022	АЗИМОВ Руслан	13.10.2008	2 СР	Иркутская область	01:56:20	00:14:30	35,59		
41	34	10145018014	ГАЛКИН Данил	06.10.2009	2 СР	Краснодарский край	01:56:20	00:14:30	35,59		
42	12	10137956818	ЕПИШОВ Илья	02.08.2008	1 СР	Самарская область	01:56:20	00:14:30	35,59		

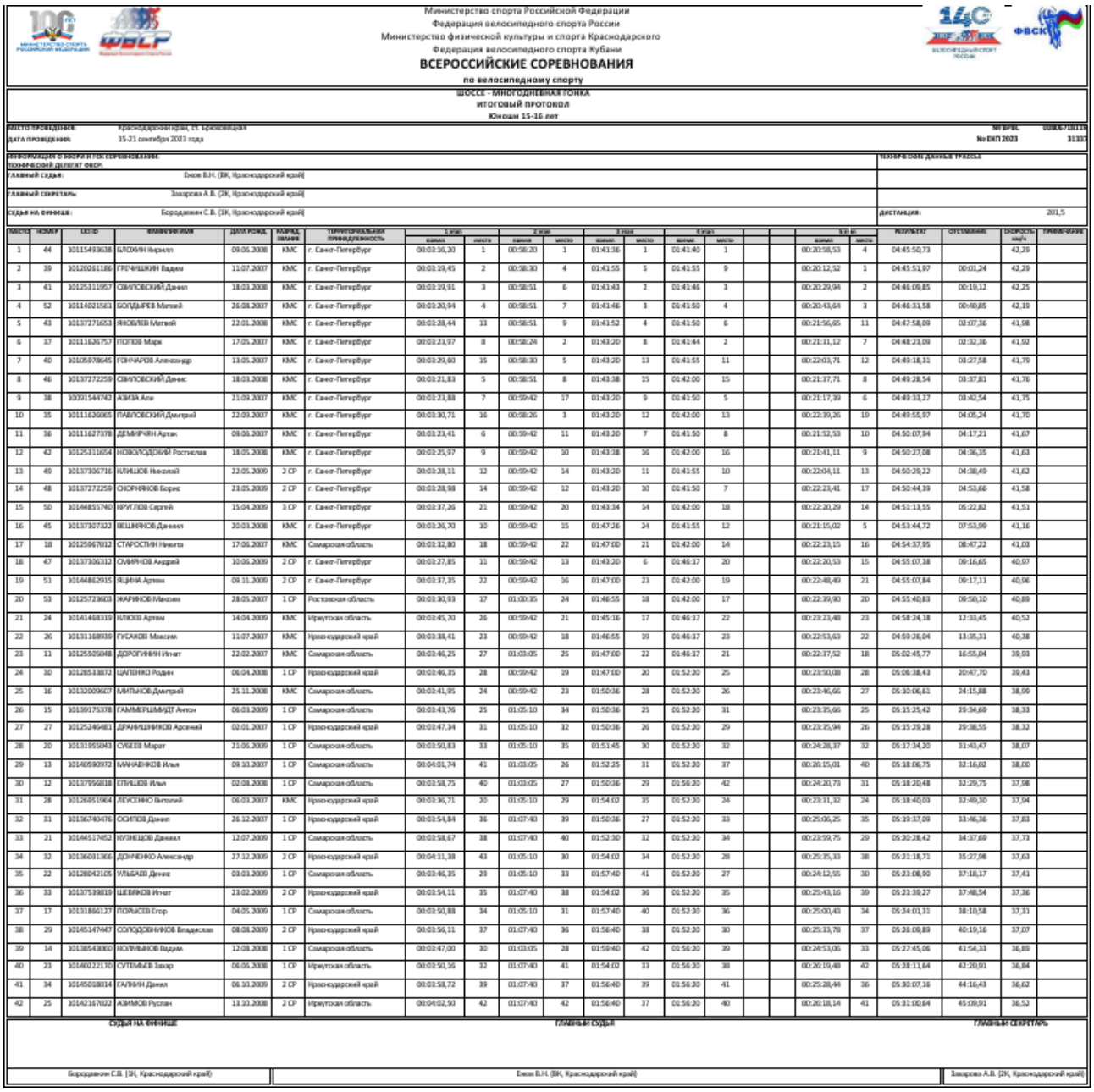
СТАТИСТИКА ГОНКИ					
Субъектов РФ	5		ВМС	0
Заявлено	43		МСМК	0
Стартовало	42		МС	0
Финишировало	42		КМС	19
Н. финишировало	0		1 СР	18
Дисквалифицировано	0		2 СР	9
Н. стартовало	1		3 СР	1

СУДЬЯ НА ФИНИШЕ	ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ	ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ
Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)	Ежов В.Н. (ВК, Краснодарский край)	Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)

Федерация Велосипедного Спорта Краснодарского края - Президент Мельник Анатолий Иванович.

Олимпийский вид спорта, включающий в себя перемещение по земле с использованием транспортных средств, велосипедов, движимых мускульной силой человека. В велосипедном спорте есть такие дисциплины, как гонки на треке, шоссе, пересеченной местности, маунтинбайк, соревнования в фигурной езде и игре в мяч на велосипедах - велополо и велобол и др. Велоспорт также является частью такого вида спорта как триатлон.

Основная цель гоночных дисциплин - наиболее быстрое преодоление дистанции. Как вид спорта, велосипедный спорт управляется Международным союзом велосипедистов, находящимся в Швейцарии. В России аналогичные функции выполняет Федерация велосипедного спорта России.



Министерство спорта Российской Федерации
Федерация велосипедного спорта России
Министерство физической культуры и спорта Краснодарского
Федерация велосипедного спорта Кубани

ВСЕРОССИЙСКИЕ СОРЕВНОВАНИЯ

по велосипедному спорту

ШОССЕ - МНОГОДНЕВНАЯ ГОНКА
ИТОГОВЫЙ ПРОТОКОЛ
Юноши 15-16 лет

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ: Краснодарский край, ст. Ермоловская
ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ: 15-21 сентября 2023 года
№ ВРВС: 0080571811Я
№ ЕКП 2023: 31333

ГЛАВНАЯ СУДЕЙСКАЯ КОЛЛЕГИЯ И ГСК СОРЕВНОВАНИЯ:
ТЕХНИЧЕСКИЙ ДЕЛЕГАТ ФВСР:
ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ: Ежов В.Н. (ВК, Краснодарский край)
ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ: Захарова А.В. (2К, Краснодарский край)
СУДЬЯ НА ФИНИШЕ: Бородавкин С.В. (1К, Краснодарский край)
ТЕХНИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ТРАССЫ:
ДИСТАНЦИЯ: 201,5

МЕСТО	НОМЕР	UCI ID	ФАМИЛИЯ, ИМЯ	ДАТА РОЖД.	РАЗРЯД, ЗВАНИЕ	ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ	1 этап		2 этап		3 этап		4 этап				5 (6) эт.		РЕЗУЛЬТАТ	ОТСТАВАНИЕ	СКОРОСТЬ, км/ч	ПРИМЕЧАНИЯ
							время	место	время	место	время	место	время	место			время	место				
1	44	10115493638	БЛОХИН Кирилл	09.06.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:16,20	1	00:58:20	1	01:41:36	1	01:41:40	1			00:20:58,53	4	04:45:50,73		42,29	
2	39	10120261186	ГРЕЧИШКИН Вадим	11.07.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:19,45	2	00:58:30	4	01:41:55	5	01:41:55	9			00:20:12,52	1	04:45:51,97	00:01,24	42,29	
3	41	10125310957	СВИЛОВСКИЙ Данил	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:19,91	3	00:58:51	6	01:41:43	2	01:41:46	3			00:20:29,94	2	04:46:09,85	00:19,12	42,25	
4	52	10114021561	БОЛДЫРЕВ Матвей	26.08.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:20,94	4	00:58:51	7	01:41:46	3	01:41:50	4			00:20:43,64	3	04:46:31,58	00:40,85	42,19	
5	43	10137271653	ЯКОВЛЕВ Матвей	22.01.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:18,44	13	00:58:51	9	01:41:52	4	01:41:50	6			00:21:56,65	11	04:47:58,09	02:07,36	41,98	
6	37	10111626757	ПОПОВ Марк	17.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:23,97	8	00:58:24	2	01:43:20	8	01:41:44	2			00:21:31,12	7	04:48:23,09	02:32,36	41,90	
7	40	10105978645	ГОНЧАРОВ Александр	13.05.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:29,60	15	00:58:30	5	01:43:20	13	01:41:55	11			00:22:03,71	12	04:49:18,31	03:27,58	41,79	
8	46	10137272259	СВИЛОВСКИЙ Денис	18.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:21,83	5	00:58:51	8	01:43:38	15	01:42:00	15			00:21:37,71	8	04:49:28,54	03:37,81	41,76	
9	38	10091544742	АЗИЗА Али	21.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:23,88	7	00:59:42	17	01:43:20	9	01:41:50	5			00:21:17,39	6	04:49:33,27	03:42,54	41,75	
10	35	10111626065	ПАВЛОВСКИЙ Дмитрий	22.09.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:30,71	16	00:58:26	3	01:43:20	12	01:42:00	13			00:22:39,26	19	04:49:55,97	04:05,24	41,70	
11	36	10111627378	ДЕМЬЯНЧИН Артак	09.06.2007	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:23,41	6	00:59:42	11	01:43:20	7	01:41:50	8			00:21:52,53	10	04:50:07,94	04:17,21	41,67	
12	42	10125310654	НОВОСЛОДСКИЙ Ростислав	18.05.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:25,97	9	00:59:42	10	01:43:38	16	01:42:00	16			00:21:41,11	9	04:50:27,08	04:36,35	41,63	
13	49	10137306716	КЛИШОВ Николай	22.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:28,11	12	00:59:42	14	01:43:20	11	01:41:55	10			00:22:04,11	13	04:50:29,22	04:38,49	41,62	
14	48	10137272259	СНОРНЯКОВ Борис	23.05.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:28,98	14	00:59:42	12	01:43:20	10	01:41:50	7			00:22:23,41	17	04:50:44,39	04:53,66	41,58	
15	50	10144855740	КРУГЛОВ Сергей	15.04.2009	3 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:37,26	21	00:59:42	20	01:43:34	14	01:42:00	18			00:22:20,29	14	04:51:13,55	05:22,82	41,51	
16	45	10137307322	ВЕШНЯКОВ Даниил	20.03.2008	КМС	г. Санкт-Петербург	00:03:26,70	10	00:59:42	15	01:47:26	24	01:41:55	12			00:21:15,02	5	04:53:44,72	07:53,99	41,16	
17	18	10125967012	СТАРОСТИН Никита	17.06.2007	КМС	Самарская область	00:03:32,80	18	00:59:42	22	01:47:00	21	01:42:00	14			00:22:23,15	16	04:54:37,95	08:47,22	41,03	
18	47	10137306312	СИВЯКОВ Андрей	10.06.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:27,85	11	00:59:42	13	01:43:20	6	01:46:17	20			00:22:20,53	15	04:55:07,38	09:16,65	40,97	
19	51	10144862915	ЯЦИНА Артем	09.11.2009	2 СР	г. Санкт-Петербург	00:03:37,35	22	00:59:42	16	01:47:00	23	01:42:00	19			00:22:48,49	21	04:55:07,84	09:17,11	40,96	
20	53	10125723603	ЖАРИНОВ Максим	28.05.2007	1 СР	Ростовская область	00:03:30,93	17	01:00:35	34	01:46:55	18	01:42:00	17			00:22:39,90	20	04:55:40,83	09:50,10	40,89	
21	24	10141468319	КЛЮЕВ Артем	14.04.2009	КМС	Иркутская область	00:03:45,70	26	00:59:42	21	01:45:16	17	01:46:17	22			00:23:23,48	23	04:58:24,18	12:33,45	40,52	
22	26	10131168939	ГУСАКОВ Максим	11.07.2007	КМС	Краснодарский край	00:03:38,41	23	00:59:42	18	01:46:55	19	01:46:17	23			00:22:53,63	22	04:59:26,04	13:35,31	40,38	
23	11	10125505048	ДОРОПИНИН Игнат	22.02.2007	КМС	Самарская область	00:03:46,25	27	01:03:05	25	01:47:00	22	01:46:17	21			00:22:37,52	18	05:02:45,77	16:55,04	39,93	
24	30	10128533872	ЦАПЕНКО Родион	06.04.2008	1 СР	Краснодарский край	00:03:46,35	28	00:59:42	19	01:47:00	20	01:52:30	25			00:23:50,08	28	05:06:38,43	20:47,70	39,43	
25	16	10132009607	МИТЬКОВ Дмитрий	25.11.2008	КМС	Самарская область	00:03:41,95	24	00:59:42	23	01:50:16	28	01:52:30	26			00:23:46,66	27	05:10:08,61	24:15,88	38,99	
26	15	10139175378	ГАММЕРШМИДТ Антон	06.03.2009	1 СР	Самарская область	00:03:43,76	25	01:05:10	34	01:50:16	25	01:52:30	31			00:23:35,66	25	05:15:25,42	29:34,69	38,33	
27	27	10125346481	ДРАНИШНИКОВ Арсений	02.01.2007	1 СР	Краснодарский край	00:03:47,34	31	01:05:10	32	01:50:16	26	01:52:30	29			00:23:35,94	26	05:15:29,28	29:38,55	38,32	
28	20	10131955043	СУБЕЕВ Марат	21.06.2009	1 СР	Самарская область	00:03:50,83	33	01:05:10	35	01:51:45	30	01:52:30	32			00:24:28,37	32	05:17:34,20	31:43,47	38,07	
29	13	10140590972	МАНАЕНКОВ Илья	09.10.2007	1 СР	Самарская область	00:04:01,74	41	01:03:05	26	01:52:25	31	01:52:30	37			00:26:15,01	40	05:18:06,75	32:16,02	38,00	
30	12	10137996818	ЕПИШОВ Илья	02.08.2008	1 СР	Самарская область	00:03:58,75	40	01:03:05	27	01:50:16	29	01:56:30	42			00:24:20,73	31	05:18:20,48	32:29,75	37,98	
31	28	10126951964	ЛЕУСЕНКО Виталий	06.03.2007	КМС	Краснодарский край	00:03:36,71	30	01:05:10	29	01:54:02	35	01:52:30	24			00:23:31,32	24	05:18:40,03	32:49,30	37,94	
32	31	10136740476	ОСИПОВ Данил	26.12.2007	1 СР	Краснодарский край	00:03:54,84	36	01:07:40	39	01:50:16	27	01:52:30	33			00:25:06,25	35	05:19:37,09	33:46,16	37,83	
33	21	10144517452	КУЗНЕЦОВ Даниил	12.07.2009	1 СР	Самарская область	00:03:58,67	38	01:07:40	40	01:52:30	32	01:52:30	34			00:23:59,75	29	05:20:28,42	34:37,69	37,73	
34	32	10136011366	ДОНЧЕНКО Александр	27.12.2009	2 СР	Краснодарский край	00:04:11,38	43	01:05:10	30	01:54:02	34	01:52:30	28			00:25:35,33	38	05:21:18,71	35:27,58	37,63	
35	22	10128042105	УЛЬБАШ Денис	01.01.2009	1 СР	Самарская область	00:03:46,35	29	01:05:10	33	01:57:40	41	01:52:30	27			00:24:12,55	30	05:23:08,90	37:18,17	37,41	
36	33	10137539819	ШЕВЯКОВ Игнат	23.02.2009	2 СР	Краснодарский край	00:03:54,31	35	01:07:40	38	01:54:02	36	01:52:30	35			00:25:43,16	39	05:23:38,27	37:48,54	37,36	
37	17	10131866127	ПОРЫСЕВ Егор	04.05.2009	1 СР	Самарская область	00:03:50,88	34	01:05:10	31	01:57:40	40	01:52:30	36			00:25:00,43	34	05:24:01,31	38:10,58	37,31	
38	29	10145147447	СОПОДОВНИКОВ Владислав	08.08.2009	2 СР	Краснодарский край	00:03:56,11	37	01:07:40	36	01:56:40	38	01:52:30	30			00:25:33,78	37	05:26:09,89	40:19,16	37,07	
39	14	10138543060	ИОЛЬЯНОВ Вадим	12.08.2008	1 СР	Самарская область	00:03:47,00	30	01:03:05	28	01:59:40	42	01:56:30	39			00:24:53,06	33	05:27:45,06	41:54,33	36,89	
40	23	10140222170	СУТЕМЬЕВ Захар	06.06.2008	1 СР	Иркутская область	00:03:50,16	32	01:07:40	41	01:54:02	33	01:56:30	38			00:26:19,48	42	05:28:11,64	42:20,91	36,84	
41	34	10145018014	ГАЛИЯН Данил	06.10.2009	2 СР	Краснодарский край	00:03:58,72	39	01:07:40	37	01:56:40	39	01:56:30	41			00:25:28,44	36	05:30:07,16	44:16,43	36,62	
42	25	10140367022	АЗИМОВ Руслан	13.10.2008	2 СР	Иркутская область	00:04:02,50	42	01:07:40	42	01:56:40	37	01:56:30	40			00:26:18,14	41	05:31:00,64	45:09,91	36,52	

ГЛАВНЫЙ СУДЬЯ
ГЛАВНЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Список литературы

1. Азизова-Полуэктова, А. Н. Предпосылки развития велоинфраструктуры в Воронеже / А. Н. Азизова-Полуэктова, В. О. Слободенюк // Архитектурные исследования. – 2021. – № 1(25). – С. 98-107.

2. Алексеев, К. А. Трансформация роли спорта в общественно-политической жизни СССР (на материале газеты "Красный спорт" в 1940-е гг.) / К. А. Алексеев // Медиаскоп. – 2015. – № 4. – С. 14.

3. Али, Н. Р. А. Социально-педагогические функции детского спорта в практико-ориентированном образовании: региональный аспект / Н. Р. А. Али, Я. В. Тон, Ю. Д. Овчинников // Психология успеха и эффективное общение в педагогике. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2022. – С. 227-237.

4. Волков, А. В. Сущность, структура и содержание основной профессиональной компетенции педагога по физической культуре и спорту (тренера) / А. В. Волков // Ученые

записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 3(55). – С. 199-208.

5. Вяльцева, Е. Д. Экологический менеджмент в физической культуре и спорте / Е. Д. Вяльцева, И. В. Смотрова, А. К. Панкратова // Культура физическая и здоровье. – 2014. – № 4(51). – С. 30-31.

6. Ганзин, С. В. Некоторые вопросы проектирования сети велосипедного движения / С. В. Ганзин, Д. Д. Сильченков, Р. А. Ашуров // Строительные и дорожные машины. – 2022. – № 6. – С. 46-53.

7. Двейрина О.А. Координационные способности: определение понятия, классификации форм проявления / О.А. Двейрина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2008. - № 1(35) - С. 35-38.

8. Дьяченко, Н. В. Патриотизм как феномен воспитательной работы в российском обществе / Н. В. Дьяченко // Культура и безопасность. – 2022. – № 2. – С. 40-45.

9. Еремин, И. Б. Спортивная инфраструктура как фактор развития экстремальных видов спорта / И. Б. Еремин, Д. В. Грук // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 11(189). – С. 180-185.

10. Исследование сформированности духовных ценностей, патриотизма и гражданственности у старшеклассников современной школы / А. Л. Пелих, В. М. Хлопкова, Л. Н. Хлудова, В. Г. Шнайдер // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 223-243.

11. Коногорская, С. А. Мотивация занятий экстремальными видами спорта в юношеском возрасте / С. А. Коногорская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 362-367.

12. Лубский, А. В. Гражданский патриотизм: о совместимости патриотизма и гражданственности в российском обществе / А. В. Лубский // Гуманитарий Юга России. – 2017. – Т. 23, № 1. – С. 42-59.

13. Мамакина, И. А. Основные функции физической культуры как общественного явления / И. А. Мамакина // Бизнес. Образование. Право. – 2011. – № 2(15). – С. 252-257.

14. Махмадрасулов, Б. С. Участие спортсменов Таджикистана в республиканских и международных соревнованиях (1991 - 2004 годы) / Б. С. Махмадрасулов, М. С. Махмарасулов, Т. И. Ризакулов // Вестник Таджикского национального университета. – 2020. – № 9. – С. 72-81.

15. Митусова, Ю. В. Аксиологическая компонента спортивной деятельности в процессе физического воспитания / Ю. В. Митусова, Ю. Л. Кролевец // Самоуправление. – 2022. – № 1(129). – С. 435-439.

16. Овчинников, Ю. Д. Здоровьесберегающее образование: факторы повышения двигательной активности в условиях городской среды / Ю. Д. Овчинников, О. Г. Лызарь, П. С. Ермолов // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 207-217.

17. Овчинников, Ю. Д. Патриотизм молодежи - форма социализации в условиях цифровизации общества / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, С. А. Рыжова // Педагогическая информатика. – 2023. – № 2. – С. 45-54.

18. Овчинников, Ю. Д. Педагогическая биомеханика: социальная востребованность в региональном формате / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, А. В. Захарова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 1. – С. 291-296.

19. Овчинников, Ю. Д. Новые подходы оздоровления молодежи: спортивные сооружения в зеленой зоне / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 6. – С. 46-51.

20. Овчинников Ю.Д. Проблемы велоспорта в социальной интерпретации детского спорта / Ю.Д. Овчинников, Я.В. Тон, А.В. Захарова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. - 2022. - № 9. - С. 80-83.

21. Платонов, В. Н. Практическая подготовка будущих специалистов в области спорта / В. Н. Платонов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2020. – № 12. – С. 44-49.

22. Роль олимпийского движения и спорта при формировании ценностей как компонента образования / Ю. Л. Кролевец, И. В. Никишин, С. И. Родионов, И. А. Регнер // Право и образование. – 2021. – № 5. – С. 118-123.

23. Саитов, И. Ф. Становление физической культуры и спорта в СССР в 1930-е - начала 1940-х гг / И. Ф. Саитов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2018. – № 4(48). – С. 137-141.

24. Сарычева, Т. В. Советская система физической культуры как социокультурный феномен XX века: (на примере Западной Сибири, 1920-1991 гг.) / Т. В. Сарычева. – Томск: Печатная мануфактура, 2019. – 696 с.

25. Тихонова, А. Ю. Сохранение спортивно-исторического наследия средствами музеефикации / А. Ю. Тихонова, Е. А. Истягина-Елисеева // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 10. – С. 67-69.

26. Трофимова, А. К. Создание качественного общественного пространства на основе формирования функционального контента (на примере экстрим-парка г. Перми) / А. К. Трофимова // Современные технологии в строительстве. Теория и практика. – 2016. – Т. 2. – С. 69-76.

27. Хорошева, А. В. "В здоровом теле - здоровый дух!". Концепция естественного оздоровления населения Н. А. Семашко и культурная революция / А. В. Хорошева // Российская история. – 2022. – № 2. – С. 145-155.

3.6. Велосипедный спорт в России: фактор дополнительного образования и воспитания детей и подростков

Велосипедный спорт был популярен у разных возрастов категорий эпохи СССР, имеющий свои глубокие исторические корни [3,23]. В 90 годы прошел значительный спад, обусловленный изменением спортивной инфраструктуры, связанной с трансформацией в общественном развитии [17]. На данном этапе развития в стране происходит подъем в развитии велосипедного спорта, обусловленный строительством новых спортивных объектов, внедрением наукоемких технологий при создании спортивного оборудования и конечно же новые форматы развития детско-юношеского спорта по всем направлениям [24]. Спорт становится нормой жизни и приобретает общедоступный характер для укрепления здорового образа жизни населения [9]. Как известно, спортивная деятельность включает в себя несколько видов подготовки: физическую, техническую, тактическую и психологическую. Важно установить уровень мотивации спортсмена.

Изменились форматы дополнительного образования детей и подростков, дети стали цифровым сообществом, которое снизило двигательную активность. Велосипед остался

активным средством передвижения у детей и подростков, хотя приоритет сейчас перешел самокатом и электросамокатам [20]. Кататься на велосипеде полезнее и в определенной степени безопаснее, так задействованы все группы мышц, укрепляются как руки, так и ноги, через вибрацию на руле и педалях ребенок ощущает соприкосновение с поверхностью [7,8]. Ориентация в пространстве является главной проблемой для человека [15]. Езда на велосипеде помогает в решении этой психобиологической задачи, так как езда проходит по красивым местам, которое превращается в хобби – фотографировать красивые и необычные места [6]. На свежем воздухе укрепляется иммунитет и дыхательная система. Тренировки на велосипеде приучают подростка к режиму дня, так же к групповой и личной ответственности, взаимопомощи и коллективизму. Занятия любым спортом травмоопасны, но велосипед не вызывает агрессии и учит контролировать не только уровень усталости, но и уровень безопасности на дороги и даже в практической жизнедеятельности [16]. Правила дорожного движения юные спортсмены знают очень хорошо и учат других ребят. Более того могут произвести осмотр велосипеда и вовремя устранить неисправность. Такие технические навыки очень важны не только в соревновательной деятельности, но и в обычной жизни быть технически умелым человеком. Важно уметь делать руками технически полезные вещи, а не только смотреть картинки в смартфоне и играть в виртуальные игры. Получаю знания в общеобразовательной школе и выбираю профессию, но во внеурочное время занимаясь велоспортом тоже получаю дополнительные знания, умения, практический опыт которые полезны в настоящем и будущем. Заниматься велоспортом ребенок может длительное время и в зрелом возрасте данный вид спорта будет активной формой отдыха для всей семьи [28]. Оздоровление через передвижение на протяжении всей жизни – активно работающая формула для жизнедеятельности современного человека [27]. Если не ходит автотранспорт и не имеется легковой автомобиль, то и в настоящее время в сельских поселениях использует испытанное временем средство передвижения – велосипед [1]. Более того в городской среде в зеленой зоне прокладываются велосипедные трассы для формата выходного дня [5]. Скейт парки в г. Краснодаре сооружаются с использованием новых технологий для детей в формате не только общей доступности в скверах, но и при домовых территориях – формат место проведения свободного времени у дома с друзьями [21]. Друг живет в моем доме или соседнем (например, пос. Гидростроителей).

В 2018 году в г. Краснодаре прошел Фестиваль школьного и дворового спорта с участием юных велосипедистов Кубани [22,25]. Велосипед остается по-прежнему полезным и любимым занятием детей [26]. Данный факт знают взрослые и дети, покупая велосипед или записываясь в секцию велоспорта [14]. Студенты Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, специализации «Велоспорт» пропагандируют данный вид спорта среди детей и подростков, занимаясь с сними в секциях и клубах, участвуя на соревнованиях и спортивных мероприятиях, показывая тем самым свои педагогические и профессиональные компетенции в формате практикоориентированного образования [11,12,13].

23 сентября в г. Ростов-на-Дону прошли первые соревнования Открытое Первенство города по велосипедному спорту - BMX. Участие в соревнованиях приняли больше 100 гонщиков из Ростовской области и Краснодарского края, в том числе сборная команда Краснодарского края по велосипедному спорту [19].

В связи с этим прошло официальное открытие велодрома на гребном канале. Следует отметить, что трасса BMX соответствует международным стандартам, таких в России

всего две г. Саранск и г. Ростов. Новые спортивные сооружения, сооружаемые в России, позволяют развиваться спорту в международном формате. В каждом регионе повышается культивируемость отдельных видов спорта. Южный регион ввиду природно-климатических условий может развивать велосипедные трассы различного назначения. В следующем году планируется кубок России и чемпионат России по BMX в Ростовской области.

Спортивный видеорепортаж представляет с соревнований представляет Тон Яна Валерьевна, кандидат в мастера спорта по велоспорту, детский тренер спортивный клуб «Rider School", студент- магистрант Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма [2,18].

Участники соревнований

Мальчики 7-8 лет

1. Семёнов Максим (Краснодар, спортивный клуб «Rider School")
2. Завадский Родион (Краснодар, спортивный клуб «Rider School")
3. Илюшин Роман (Краснодар, спортивный клуб «Rider School")

Юноши 9-10 лет

*Герегиев Давид (Ростовская область СШОР номер 14)

*Илюшин Артём (Краснодарский край МБУ ДО «СШ номер 4» МОГК)

*Веселов Валерий (Краснодарский край МБУ ДО «СШ номер 4» МОГК)

Юноши 11-12 лет

*Назаров Ярослав) -1 место (Краснодарский край МБУ ДО «СШ номер 4» МОГК)

*Ермаков Семён - 2 место (Краснодарский край МБУ ДО «СШ номер 4» МОГК)

*Гавва Давид - 3 место (Ростовская область)

Юноши 13-14 лет.

*Скляров Дмитрий - 1 место (Краснодарский край МБУ КК ДО «СШОР велосипедному спорту»)

*Матвей Мотунов) - 2 место (Ростовская область)

*Мартин Слышкин - 3 место (Ростовская область)

Юноши 15-16 лет.

*Веселов Егор -1 место (Краснодарский край МБУ КК ДО «СШОР велосипедному спорту»)

*Чаменко Артем – 2 место (Ростовская область)

*Ярослав Осьмуха- 3 место (Ростовская область)

Юниоры 17-18 лет.

Арсений Слышнин - 1 место (Ростовская область)

Захар Рогожников - 2 место (Ростовская область)

Данил Пузь - 3 место (Ростовская область)

Юниоры 19-22 года

Литвинов Роман - 1 место (Краснодарский край МБУ КК ДО «СШОР велосипедному спорту»)

Канищев Роман - 2 место (Ростовская область)

Родионов Алексей - 3 место (Ростовская область)



Рисунок 1 - Поздравляем родную КУБАНЬ с героической датой освобождения от немецко-фашистских захватчиков (1941-1945 гг.)
Памяти павших будем достойны!



Фото 1 - Федерация Велосипедного спорта Кубани поддерживает юных велосипедистов и способствует развитию велоспорта и велодвижения. Президент Краевой федерации велоспорта Мельник Анатолий Иванович

Выражаем огромную благодарность организаторам соревнований за приглашение к участию в соревнованиях детей и подростков из разных спортивных учреждений Краснодарского края, давшие возможность попробовать свои силы на новой велосипедной трассе [4]. На территории построили трассу BMX, на которой разместили рампы для трюков с большими перепадами высот.



Фото 2 - Спортивный клуб «Rider School” город Краснодар



Фото 3 - Родители всегда на соревнованиях составляют группу поддержки юным спортсменам



Фото 4 - ВЕРНЫЕ ДРУЗЬЯ: ВЕЛОСИПЕД И Я!



У велосипеда должны быть исправны тормоза, рулевое управление и звуковой сигнал - звонок или гудок. Должно быть установлено зеркало заднего вида и свето-возвращатели: белого цвета - спереди, красного - сзади, и оранжевого - с каждой боковой стороны.



Фото 5 - Сила, ловкость, смелость, чувство локтя будут с ними всегда!

К Всемирному дню велосипеда присоединяйся!!!

Ежегодно 3 июня в ООН отмечают Всемирный день велосипеда, напоминая о неоспоримых преимуществах этого вида транспорта, в том числе для здоровья человека и планеты [10].



Рисунок 2 - Проект «ВелоСириус» - это не гонка и не спортивное соревнование, а путешествие в свое удовольствие

Вы можете выйти на прогулку с «железным другом» и всей страной в любое удобное время и в любом месте.



«Велосипедная дорожка или полоса для велосипедистов»

Список литературы

1. Азизова-Полуэктова, А. Н. Предпосылки развития велоинфраструктуры в Воронеже / А. Н. Азизова-Полуэктова, В. О. Слободенюк // Архитектурные исследования. – 2021. – № 1(25). – С. 98-107.

2. Александров, С. Г. О внедрении велоспорта в физическое воспитание студентов вузов: программно-технологические аспекты / С. Г. Александров, А. Э. Буряк // Сфера услуг: инновации и качество. – 2022. – № 62. – С. 22-33.

3. Белюков, Д. А. Из истории развития велосипедного спорта в России (конец XIX - начало XX в.) / Д. А. Белюков // Новый исторический вестник. – 2011. – № 2(28). – С. 64-71.

4. Бобров, Е. Б. Принципы и педагогические условия фасилитации и педагогической поддержки личности в структуре занятий велоспортом / Е. Б. Бобров // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : Труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Новокузнецк, 14–16 мая 2019 года / Под редакцией М.В. Темлянцева. Том Выпуск 23, Часть III. – Новокузнецк: Сибирский государственный индустриальный университет, 2019. – С. 112-116.

5. Велосипед как городской транспорт. Эксплуатация в зимний период / И. Ф. Ибрагимов, А. И. Ибатов, А. С. Андреев [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 2. – С. 43-50.

6. Велоспорт в повседневной жизни / А. С. Онашев, И. В. Чернышева, Е. В. Егорычева, М. В. Шлемова // Междунаря. студенческий научн. вестник. – 2016. – № 5-2. – С. 306.

7. Веременко, В. А. "В здоровом теле - здоровый ум": физическое воспитание и спорт в столичной дворянско-интеллигентской среде России во второй половине XIX - начале XX в / В. А. Веременко // История повседневности. – 2022. – № 3(23). – С. 82-102.

8. Воспитание специальной выносливости у спортсменов 14–16 лет, специализирующихся в велоспорте-BMX / М. М. Ковылин, А. Ю. Казаков, Ю. И. Недоцук, А. Ю. Бородавкин // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – 2012. – № 2(24). – С. 44-47.

9. Вяльцева, Е. Д. Экологический менеджмент в физической культуре и спорте / Е. Д. Вяльцева, И. В. Смотрова, А. К. Панкратова // Культура физическая и здоровье. – 2014. – № 4(51). – С. 30-31.

10. Дышаков, А. С. Управление развитием велосипедного спорта в России посредством рейтинговых оценок / А. С. Дышаков, В. М. Максимова // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 11. – С. 70.

11. Залиханова, А. А. Особенности мотивационной сферы спортсменов, представляющих различные дисциплины велоспорта / А. А. Залиханова, М. М. Ковылин, В. Ф. Сопов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 4. – С. 49-51.

12. Ковылин, М. М. Аналитический обзор проблематики велосипедного спорта в журнале "Теория и практика физической культуры" (1925 - 2010 гг.) / М. М. Ковылин // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 9. – С. 28-37.

13. Лопес, Б. Мастерство езды на маунтинбайке / Б. Лопес, Л. Маккормак ; Брайан Лопес, Ли Маккормак ; пер. с англ. Павла Миронова. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 344 с. – (Серия "Спорт-драйв"). – ISBN 978-5-91657-231-5.

14. Масляев, В. В. Экспериментальная программа тренировок юношей 15-16 лет, занимающихся шоссейным велоспортом в ДЮСШ №1 Г. Орла / В. В. Масляев // Наука-2020. – 2017. – № 4(15). – С. 51-55.

15. Медведев, В. Г. Психолого-педагогические средства повышения уровня готовности спортсменов к экстремальным ситуациям в велоспорте - BMX / В. Г. Медведев, Д. А. Островенко, А. С. Дышаков // Экстремальная деятельность человека. – 2021. – № 2(60). – С. 66-70.

16. Медведев, В. Г. Травматизм в BMX-Race / В. Г. Медведев, А. С. Дышаков // Экстремальная деятельность человека. – 2015. – № 2(35). – С. 75-78.

17. Научная проблематика велосипедного спорта в современной России: аналитический обзор результатов исследований за период с 2000 по 2022 гг / Л. И. Костюнина, А. В. Шлындов, Н. А. Касаткина, М. О. Маркин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2023. – Т. 18, № 2. – С. 17-29.

18. Овчинников, Ю. Д. Фактор формирования компетенций: оценка организации действий человека в спортивном соревновании / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, А. В. Захарова // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 5. – С. 116-122.

19. Овчинников, Ю. Д. Велотрековые гонки: региональный компонент в формировании концепции детско-юношеского спорта России / Ю. Д. Овчинников, А. В. Захарова, Я. В. Тон // Современный ученый. – 2022. – № 4. – С. 243-248.

20.Овчинников, Ю. Д. Обеспечение безопасности передвижения на электросамокатах в проектах МЧС / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2023. – № 2. – С. 137-139.

21. Овчинников, Ю. Д. Новые подходы оздоровления молодежи: спортивные сооружения в зеленой зоне / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 6. – С. 46-51.

22. Овчинников, Ю. Д. Массовая физическая культура и спорт в условиях городской среды: функциональность и эргономичность / Ю. Д. Овчинников, А. В. Артюх, В. И. Кварцхава // Современный ученый. – 2022. – № 4. – С. 214-218.

23. Пашкова, Н. Н. История развития велоспорта в Чувашии в 1920-1991 годы / Н. Н. Пашкова, Т. Н. Петрова, Н. Н. Пьянзина // Вестник Чувашского университета. – 2020. – № 2. – С. 109-116.

24. Пушкин, А. С. Повышение безопасности обучения травмоопасным элементам, выполняемым на заднем колесе, в велоспорте BMX / А. С. Пушкин, И. Ю. Горская, М. А. Овсянникова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 11(201). – С. 360-365.

25. Фан, С. Совершенствование женской одежды для велосипедного спорта / С. Фан, Ю. Ху // Молодые ученые - развитию Национальной технологической инициативы (ПОИСК). – 2021. – № 1. – С. 601-603.

26. Физическое развитие юных велосипедистов / К. К. Скоросов, С. Ю. Завалишина, А. В. Доронцев, Х. И. Сенчукова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 5(219). – С. 359-363.

27. Шаханова, А. В. Формирование функциональных резервов регуляторных механизмов сердечной деятельности у подростков и юношей в процессе систематических занятий велоспортом / А. В. Шаханова, О. А. Сажина, А. А. Кузьмин // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 11. – С. 50-52.

28. Щербак, А. П. Энциклопедия физической культуры ребенка. Спорт Продолжение. Начало см.: дошкольное воспитание. 2018. № 4-7, 9-12;2019. № 1-12; 2020. № 1-12; 2021. № 1 / А. П. Щербак // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 2. – С. 37-45.

ГЛАВА 4. ИННОВАЦИОННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

4.1. Использование игровых форм и методов в нравственном воспитании старших дошкольников

Дошкольное детство выступает фундаментом развития личности каждого человека. Заложенные ориентиры воспитания будущего гражданина России, отраженные в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период от 2021 до 2025 года, позволят добиться воспитания «высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [12]. Кроме этого, необходимо научить растущего человека жить в ситуации неопределенности и очень быстрых жизненных изменений. И, конечно, сделать это можно только при наличии у человека общечеловеческих ценностей, позитивного мировоззрения, желания созидать и улучшать мир вокруг себя, нести ответственность за свои действия и поступки, быть самодостаточным и счастливым человеком.

Вопросами формирования нравственных ценностей у детей, нравственного сознания и поведения занимались Ж. Пиаже, Л. Колберг, которые утверждали, что незаменимое значение в нравственном воспитании детей играет взрослый, а также доказывали связь нравственного воспитания с умственным развитием. Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Г.Н. Пантелеев исследовали этический аспект развития нравственности. А. Бандура говорила о сильном влиянии на поведение ребенка социального окружения. Г.Л. Бардиер являлась автором социальной психологии толерантности. Н.А. Корниенко, С.А. Козлова говорили о моральной самооценке и нравственных качествах человека.

Но современные реалии жизни говорят о необходимости уделять этому вопросу пристальное внимание, потому как проявление агрессивности, частое возникновение психозов, выгорание уже затронуло и детский возраст.

В связи с этим, данное направление воспитания подрастающего поколения активно обсуждается на государственно уровне, что влечет за собой разработку определенных нормативных документов, например, Стратегия развития воспитания подрастающего поколения в Российской федерации. Опираясь на стратегию, и на основании внесения изменений в «Закон об образовании в РФ» в 2021 году министерством просвещения совместно с ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» были разработаны примерные рабочие программы воспитания для образовательных организаций, в том числе и детских садов. Данные рабочие программы расширяют и уточняют задачи воспитания детей по разным направлениям. Это было обусловлено актуальностью решения вопросов воспитания детей в современном мире, т.к. современная социальная ситуация развития, окружающая ребенка, кардинально изменилась.

Важным аспектом нравственного воспитания сегодня становится единство усилий семьи, государства и общества, которые направленны на знакомство ребенка с традициями русской культуры, общечеловеческими ценностями, понятиями добра – зла и формирование отношения к ним, развитие эмоционального и когнитивного интеллекта. Не-

возможно воспитать чувство собственного достоинства, адекватную уверенность в своих силах, полноценную личность, без уважения к истории и культуре своего Отечества [12]. Одной из основных задач ФГОС ДО, является: «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [14].

Старший возраст дошкольников является наиболее оптимальным для углубления и расширения содержания нравственного воспитания, поскольку в этот период ребенку доступно осознание своих поступков, мыслей, понимание последствий позитивных и негативных действий, возникает интерес к прошлому своего народа, желание соблюдать и приумножать его традиции. Ребенок в старшем дошкольном возрасте уже способен выстраивать элементарные конструктивные связи со сверстниками и взрослыми, с поддержкой и помощью взрослого ставить перед собой определенные цели, планировать свою деятельность и выбирать оптимальные пути ее достижения. Поэтому так важно в этот период, чтобы рядом с ребенком был грамотный, несущий в себе нравственные ценности, имеющий толерантное мировоззрение, взрослый, направляющий и поддерживающий его позитивное поведение, поскольку при благоприятных условиях нравственное развитие ребенка не будет иметь обратного хода. Все, что накопит ребенок в этом возрасте останется с ним на всю жизнь. А самой оптимальной формой формирования любых качеств и компетенций дошкольника является игра, т.к. она является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста.

В основе нравственного воспитания лежит понятие морали, которое представляет собой определенную общечеловеческую систему норм и ценностей. Наличие у человека такой системы позволяет ему добровольно и бескорыстно совершать добрые поступки по отношению к другим людям. «Мораль как социальное явление порождается необходимостью согласования поведения каждого отдельного человека с интересами других людей и общества» [15, с. 71]. Мораль имеет определенные нормы, которые выражаются в мотивах, поступках, действиях, отношениях человека к чему-либо. Данные нормы не являются врожденной способностью реагировать на ситуации, требующие проявления нравственности. Моральные нормы воспитываются человеком близкими взрослыми и самостоятельно. Этот процесс определяется как нравственное воспитание. Предлагаем рассмотреть некоторые определения нравственного воспитания.

Нравственное воспитание - процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения [11].

Нравственное воспитание - воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека [1, с. 19].

Нравственное воспитание - целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали организации всей жизни воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей [9].

Нравственное воспитание - формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения [6, с. 59.].

Нравственное воспитание - целенаправленный процесс формирования моральных качеств личности, характера, поступков, навыков, привычек поведения. [10, с. 61].

Нравственное воспитание - воспитание, основанное на регулировании системы отношений человека и общества, формировании продуктивного отношения личности к людям, обществу, самому себе. [4, с. 86].

Итак, обобщая все вышеперечисленные определения, *нравственным воспитанием* принято считать формирование отношения человека к системе норм и правил, принятых в обществе, побуждающие его к добрым поступкам и позитивным привычкам поведения, позволяющим развивать ценностное отношение к себе и другим людям.

Мы будем рассматривать такой процесс в свете педагогической деятельности в работе с дошкольниками. Основными задачами нравственного воспитания в детском саду являются развитие у воспитанника сознательного отношения к общественно необходимым нормам поведения и преобразование моральных принципов в личные убеждения, которые составляют ядро индивидуального сознания в будущем.

Основными компонентами нравственного воспитания дошкольников являются:

1) нравственные знания;
2) нравственные отношения и оценки;
3) нравственные переживания;
4) нравственно-волевые устремления;
5) нравственный выбор целей и средств;
6) совершение нравственных поступков;
7) проектирование у самого себя нравственных черт личности.

В процессе целенаправленного нравственного воспитания происходит усвоение ребенком нравственных норм, регулирующих взаимоотношения в социуме; нравственные знания преобразуются в нравственные убеждения, которые объединяются в единую систему отношений и оценок. Под воздействием педагога формируется связь с обществом и возникает необходимость согласовывать свои интересы с общественными, развиваются нравственные чувства ответственности, достоинства, совести и нравственные качества доброты, честности и др. [8, с. 163-165].

Методы и формы нравственного воспитания – это способы, которые использует педагог для взаимодействия на детей, с помощью которых осуществляется формирование личности ребенка. В педагогическом процессе используется целый комплекс различных методов.

Методы и формы нравственного воспитания можно условно сгруппировать:

Первая группа обеспечивает у детей создание практического опыта поведения общества, такие как: пример взрослого или ребенка, наблюдение, показ действий, приучения упражнения, организация той или иной деятельности.

Вторая группа направлена на формирование у детей дошкольного возраста нравственных оценку, представлений и суждений. В эту группу можно отнести: этические беседы воспитателя, рассматривание картин и иллюстраций и их обсуждение, чтение художественной литературы.

Также важным является в нравственном воспитании детей труд и игра. Потому как они могут быть как методом, так и средством воспитания.

Также среди самых главных средств нравственного воспитания выделяют: Сказка; Игра; Творческое задание; Труд; Человеческая деятельность; Природа; Общение как со сверстниками, так и со взрослыми и коллектив. В свою очередь это помогает развивать и проявлять свою индивидуальность в рамках конкретного общества, управляемого своими законами и нормами.

Педагогу необходимо ввести ребенка в мир нравственных отношений, раскрыть красоту и культурные смыслы моральных ценностей, ориентировать на гуманность, доброту, честность, справедливость, предложить образцы должного, разумного, благородного поведения, стимулировать внутреннюю работу личности над своими действиями и поступками, помочь воспитаннику сделать правильный моральный выбор в различных ситуациях. Но важно стремится воспитать единство внутреннего отношения к ситуации и внешнего поведения ребенка, поскольку только целостная личность становится независимой от внешних воздействий, способной к нравственной саморегуляции.

Фундаментом развития нравственных качеств личности является дошкольный возраст. С 3 лет ребенок начинает отделяться от матери и осознает себя как отдельную личность, расширяет свои контакты со сверстниками и взрослыми, постепенно усложняя и перестраивая взаимоотношения, копирует действия взрослых, проживая на себе нормы поведения, принимает решение следовать им или нет. Понимание нравственных ценностей, правил поведения и осознание моральных норм происходит уже в возрасте 4 лет. Ребенок способен проявлять позитивное отношение и другим детям, ко взрослым на основе примера значимого человека, демонстрирующего конструктивные нравственные решения.

Старший дошкольный возраст характеризуется формированием новых психологических механизмов деятельности и поведения. В этом возрасте закладываются основы будущей личности, формируется социальная мотивация к деятельности, начинает проявляться потребность в уважении и признании, желание выполнять важные дела для других, появляется потребность в признании сверстников на основе развития интереса к другому и желание быть лучшим. В этом возрасте появляется интерес к коллективной деятельности, потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами. В старшем возрасте ребенок уже способен в некоторых ситуациях сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется, а так как надо. Детям уже доступно не только копирование общепринятых в обществе правил и норм, но и анализ поступков и причин такого поведения. Ребенок способен формулировать элементарные выводы о замеченных недостатках или достоинствах других и находить правильное решение в проблемной ситуации. Старший дошкольник может понимать смысл нравственных правил и требований, добровольно их выполнять, понимает критерии моральной оценки и предвидит последствия своих поступков. У детей формируется ответственность за свое поведение, элементы самоконтроля. Поэтому старший дошкольный возраст является оптимальным возрастом для формирования нравственных качеств личности, ведущих к осознанному поведению в обществе согласно общечеловеческим ценностям и нормам.

Значение игровой деятельности в воспитании детей дошкольного возраста велико и неоспоримо. Игра легко и непринужденно стимулирует к познанию. Участие взрослых в жизни ребенка начинается с игры. Она несет в себе важные функции (самореализации, коммуникации, диагностики, обучения и др.) развития детской личности и позволяет педагогу учитывать их в процессе образования и воспитания. «Игра – источник роста, она создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре, делает девятым валом развития». [3, с. 204]. Игра – ведущая деятельность, потому что через неё меняется мышление ребенка, его воображение, предвидение событий и результатов поступков, любопытство и любознательность превращаются в познавательную потребность, переходящую в познавательную деятельность.

В дошкольном образовании пять образовательных областей представлены разнообразными видами игр, как средствами работы с дошкольниками. Это творческие игры и игры с правилами (сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные и спортивные; дидактические и развивающие, строительно-конструктивные, игра-экспериментирование, игра-фантазирование, режиссерские).

Старший возраст является сензитивным периодом развития эмоционального интеллекта, т.к. дети отличаются особой чувствительностью, восприимчивостью, готовностью к эмоциональному отклику на состояние другого. Такие виды игр как театрализованная, режиссёрская игры, строительно-конструктивные игры несут в себе свои значимые для развития ребенка педагогические задачи. Позволяют развивать стереометрические представления и конструктивные способности.

Педагог, воспитатель, является носителем игровой культуры дошкольников, поэтому должен создать условия для жизни игры в группе – выделять для этого время в режиме дня и место для игр.

Важный вклад в изучение нравственного развития ребенка внес Л. Кольберг и его последователи. Например, один из тезисов говорит, что на нравственные суждения детей влияет взрослый. Личный пример педагога и родителей служит нравственным ориентиром в мире людей. Проявление моральных ценностей ребенка можно увидеть в игре, чаще в самостоятельной сюжетной игре, где нет установленных правил, не задается тип взаимоотношений между игроками, где дети выбирают его сами, опираясь, чаще всего, на модель поведения родителей или на педагогические воздействия.

Еще одной из характеристик развития нравственной культуры ребенка является длительность процесса, но скорость освоения и качество нравственного воспитания напрямую зависит от качества взаимодействия со значимым взрослым. Эффективность взаимодействия обеспечивается обязательными условиями: наличием ситуаций морального выбора, сменой социальных ролей, использованием на практике приобретенных морально-этических знаний и нравственных убеждений. Перечисленные условия можно реализовать почти во всех видах детской деятельности, которые организуются педагогом в детском саду, но не в комплексе. К примеру, обсуждение ситуаций морального выбора используется после восприятия художественной литературы. Здесь ребенок продемонстрирует свои компетенции в части знаний о правильном поведении. Но для понимания того, присвоил ли эти ценности ребенок себе, пользуется ли он ими можно увидеть только в игровой деятельности ребенка.

В отечественной педагогике и психологии одним из основных подходов в развитии психики ребенка является деятельностный подход. В исследованиях П. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. П. Рубинштейна и других ученых обоснованы положения о ведущей роли практической деятельности, организации и регуляции собственного поведения, в усвоении общественного опыта отношения к социальному окружению и взаимоотношений с людьми [2, с. 9]. В деятельности формируется нравственная культура ребенка. Здесь он может продемонстрировать свои знания о моральных нормах и правилах. В деятельности объединяется знания и практический опыт нравственного поведения.

По мнению А. В. Запорожца «если уделять внимание лишь формированию нравственных представлений, не заботясь о практике взаимоотношений детей с окружающими людьми, могут возникнуть случаи «нравственного формализма», когда дети хорошо знают правила, нравственные нормы и даже правильно о них рассуждают, но сами эти

нормы нарушают, не считаясь с интересами окружающих. Для предупреждения подобного расхождения знаний и реального поведения необходимо, чтобы нравственные представления ребенка превратились в движущие мотивы его поведения… Чтобы у него возникло не только понимание, но и положительное эмоциональное отношение к своим нравственным обязанностям» [5, с. 8.].

А.С. Макаренко утверждал, что «накопление практического опыта приводит к развитию устойчивого поведения, где ребенок начинает поступать правильно потому, что иначе не может, потому что он так привык» [7, с. 329].

Для реализации деятельностного подхода в работе с детьми важно не только организовывать практическую деятельность как таковую, важно следовать принципам ее организации. Во-первых, любая деятельность должна вызывать интерес ребенка. Во-вторых, она должна быть эмоционально окрашена, дети должны чувствовать эмоциональный подъем, который служит внутренним мотивом к этой самой деятельности. Еще одним принципом организации деятельности – это ее выполнимость, но в то же время к ее реализации ребенок должен прилагать усилия к преодолению возникающих трудностей, т.к. это развивает сосредоточенность, настойчивость и приносит радость от полученного результата.

И таким универсальным методом является игра – самый доступный для дошкольника вид деятельности, который эффективен не за счет получения конечного продукта, а за счет игрового процесса, который позволяет проживать стремления и поступки, направленные на других людей, оценивать свои и чужие действия, переживания, видеть следствие своих намерений, прилагать усилия для реализации своих планов. Игра – это безопасное пространство, где ребенок может использовать разные типы человеческого поведения, ведь все это происходит «понарошку». Игра позволяет ребенку менять социальные роли в соответствии с играемым сюжетом и практиковать уже знакомые ему морально-этические знания, демонстрировать усвоенные нормы.

В старшем дошкольном возрасте дети осознают себя как личность и изучают не только себя, но и взаимоотношения других людей, что с успехом привносят в свои игры. Игра аккумулирует в себе все виды детской деятельности, ведь прежде чем собственно играть, у ребёнка должен быть для этого достаточный опыт. В современном мире нет дворовых сообществ, которые передавали бы игровые навыки от старшим к младшим. Сегодня взрослый должен являться носителем игровой культуры, поэтому на воспитателя детского сада ложится серьезная ответственность за передачу культуры социального взаимодействия, нравственной культуры в игре. Для этого педагог должен быть играющим, демонстрирующим позитивное отношение к правилам и нормам поведения в обществе, а также к моральным ценностям, умеющим показать разнообразные решения ситуаций. Педагог обогащает мир ребенка новыми яркими впечатлениями, учит проявлению эмоций и переживаний, конструктивному взаимодействию со сверстниками. Играя, воспитатель несет культуру и моральные ценности, и постоянно подкрепляемое позитивное поведение ребенка в игре становится неотъемлемой частью его личности.

Игра – ведущая деятельность дошкольника, которая объединяет в себе интересы ребенка и педагога, т.к. она удовлетворяет потребности ребенка, и он усваивает материал легко и без принуждения. Е.О. Смирнова отмечает, что в игре ребенок творит не только события игры, но и самого себя [13, с.5]. Еще Ф. Фребель говорил: «Игры детей – это как бы почки всей будущей жизни, потому что в них развивается и проявляется весь человек… Дитя, которое играет самостоятельно, спокойно, настойчиво, непременно сделает-

ся достойным гражданином, самоотверженно заботящийся о чужом и собственном благе». Игра является наиболее эффективным средством развития нравственных ценностей, позитивного отношения к правилам и нормам поведения, принятым в обществе

Наиболее активным в развитии нравственного поведения детей является старший дошкольный возраст, где закладываются основы будущей личности и социальная мотивация к деятельности. Основными задачами нравственного воспитания в старшем возрасте являются развитие у воспитанника сознательного отношения к общественно необходимым нормам поведения и моральным ценностям. И основными компонентами нравственного воспитания дошкольников являются нравственные знания, нравственные отношения, оценки, переживания, нравственно-волевые стремления и совершение нравственных поступков, которые формируют соответствующие нравственные черты личности воспитанника. Педагог как значимый взрослый раскрывает культурные смыслы моральных ценностей, на своем примере демонстрирует добрые, честные, справедливые отношения и поступки, предлагает образцы благородного поведения, тем самым помогает воспитаннику сделать правильный моральный выбор в различных ситуациях. И поскольку игра является наиболее оптимальным воспитательным средством, то педагог становится тем, кто передает игровую культуру со всеми ее условностями, используя функции игры с целью развития детской личности.

Поэтому игровые формы и методы – эффективное средство формирования нравственных ценностей и нравственного поведения старших дошкольников.

Следовательно, целью экспериментальной работы по формированию нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста является выявление форм и методов игровой деятельности для нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Чтобы реализовать вышеуказанную цель нужно решить ниже поставленные задачи:

- выявить исходный уровень сформированности нравственных ценностей у детей старшей группы;

- подобрать комплекс игровых методов, способствующих формированию нравственных ценностей у воспитанников.

Используемые методы и методики:

1. Объяснительно-репродуктивный метод.
2. Проблемно-ситуативный метод.
3. Методы упражнения и стумулирования.
4. Методики «Сюжетные картинки» и «Закончи историю» (модифицированный вариант Р.М. Калининой).

Для определения исходного уровня сформированности нравственных ценностей детей ставятся задачи:

- изучить понимание детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм (щедрость - жадность, трудолюбие - лень, правдивость - лживость, внимание к людям - равнодушие);

- определить умение детей соотносить эти нормы с реальными жизненными ситуациями;

- разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм и давать элементарную нравственную оценку.

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы было выяснено, что исходный уровень понимания детьми нравственных норм (методика «Закончи рассказ»)

можно представить следующим образом:

- большинство детей старшей группы (63,3%) соотнесли предложенные нормы с реальными жизненными ситуациями и решали проблемные ситуации на основе нравственных норм и давали им элементарную нравственную оценку;

- 16% детей не смогли продолжить предложенные истории и оценить поступки детей;

- оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивируют и нравственную норму не формулирует 8,2% детей;

- называют нравственную норму, правильно оценивают поведение детей, но не мотивируют свою оценку 12,5% детей.

Исходный уровень эмоционального отношения к нравственным качествам (Методика «Сюжетные картинки») выглядит следующим образом: позитивное отношение к проявлению нравственных качеств детьми продемонстрировали 20% детей, которые правильно отобрали поступки детей и обосновывали свой выбор, назвав моральную норму и ярко продемонстрировали эмоциональные реакции. Правильно раскладывая картинки, 43% детей обосновали свои действия, но продемонстрировали адекватные эмоциональные реакции слабо не всегда объясняя поведение поступков детей на картинках. 16,6 % детей правильно разложили картинки, но не смогли обосновать свои действия, эмоционально никак не отреагировав, также не смогли соотнести настроение людей на картинках с конкретной ситуацией. 20,4 % детей с заданиями не справились. Дети неправильно разложили картинки (в одной стопке картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции были неадекватны или отсутствовали.

Поскольку в процессе первичной диагностики было выяснено, что уровень сформированных знаний о нравственных качествах недостаточный. В связи с чем был разработан методический комплекс игр для формирования нравственных ценностей у детей старшей группы:

1. Дидактические игры: «Волшебный стул», «Копилка добрых дел». «Палочка-выручалочка», «Никогда не унывай».
2. Музыкальная игра «Щедрые подарки».
3. Сюжетно-ролевые игры: «Школа», «Библиотека», «Король на пять минут», «Скорая помощь».
4. Малой подвижности игры: «Как надо заботится», «Золотой лучик».
5. Игровая ситуация «Лабиринт».
6. Свободная самостоятельная игра.

Таким образом, в ходе формирующего этапа экспериментальной работы нами были использованы разнообразные формы работы: дидактические игры, игровые ситуации, игры малой подвижности, сюжетно-ролевые и музыкальные игры. Нужно отметить, что даже те дети, которые не являются активными в игре, выполняли задания с удовольствием.

Контрольный этап эксперимента представлял собой установление эффективности реализации плана игр по формированию нравственных ценностей у детей старшей группы. Для осуществления диагностического исследования результативности образовательного влияния на формирование нравственных ценностей у детей нами снова были применены методики констатирующего этапа с некоторыми изменениями. В методике

«Закончи рассказ» детям читались (рассказывались) произведения русских писателей: В. Осеева «Синие листья» К. Ушинский «Вместе тесно, а врозь скучно» В. Сухомлинский «Бабушка и Петрик» Л. Толстой «Косточка». Рассказы заменены не случайно. Содержание рассказов описывает проявления / не проявление нравственных норм, заявленных в констатирующем эксперименте. Ребенку читается рассказ до места, где ребенок должен по смыслу сделать выбор, продолжив рассказ. Затем задаются вопросы: Почему так поступил герой? Что он почувствовал? Как бы ты поступил? Правильно ли он сделал? Объясни, почему ты думаешь?

11 детей (91,7 %) продемонстрировали понимание слов щедрость-жадность, что первое слово имеет положительный смысл и так поступать хорошо, по-дружески. Дети отметили, что с жадными детьми неприятно играть, с ними неинтересно, они плохо поступают, особенно, если это предметы детского сада, не их личные.

8 детей (66,7%) отметили, что забота – это хорошее качество, что забота всем нужна, от этого делается всем хорошо. Быть равнодушным к чуждой беде, чужой проблеме плохо, потому что и с тобой может случится неприятность, кто же тогда тебе поможет. Дети считают, что никто не поможет, если ты не помогал в трудную минуту.

Значимость трудолюбия как положительного качества высказали 9 детей (75%). Часто отмечалась детьми помощь маме, бабушке, младшим. Двое детей отметили, что трудиться всегда надо и дома, и в группе. Если делать все вместе, то кругом красиво будет. Лень характеризуется как негативное качество у 75% детей. Глеб Н сказал, что он ленится, когда устал, поэтому это не хорошо и не плохо.

Также 9 детей (75%) группы отметили, что лгать – это очень плохо. Это обман, и никто дружить с вруном не захочет. Марина И пожалела мальчика после прочтения рассказа «Косточка» Л.Н. Толстого, сказав, что это всего лишь одна слива.

Общий показатель освоения нравственных понятий составил 2,77 баллов (92,3%), а динамика в сравнении с констатирующим этапом эксперимента составила 25 %

Диагностика по методике «Сюжетные картинки» на контрольном этапе проводилась без изменений. Детям предлагались сюжетные картинки, и дети должны были объяснить, что нарисовано на картинке и выразить свое отношение к данному поступку, назвав человеческое качество.

Все дети (100%) определили поступки, демонстрирующие щедрость и жадность, правильно их оценили. Все дети дали комментарий по поводу данных понятий, сопряженный с их личным опытом. Хорошо быть отзывчивым человеком и плохо равнодушным отметили 8 детей (66,7%), 4 ребенка не смогли мотивировать свой выбор, хотя он был правильным. 10 детей (83,3%) назвали дружелюбных людей добрыми и улыбчивыми. Конфликтных людей дети назвали злыми (5 человек), громкими (1 человек), некрасивыми (1 человек), жадными (3 человека), им все не нравится (2 человека). Понятия аккуратности понятны детям и освоены на 91, 2% (11 детей). Дети приводят пример стихов К.И. Чуковского о чистоте и порядке, называют принадлежности для поддержания себя в чистоте: мыло, зубная паста, мочалка и т.д. Два противоположных понятия *вежливость-невнимание к взрослым* усвоены детьми на недостаточном уровне, только 3 детей (25%) привели правильные примеры и выразили отношение по поводу хороших поступков детей по отношению ко взрослому (забота, внимание, уважение). Остальные дети (25%) не смогли объяснить свой выбор.

Общий показатель освоения нравственных понятий по данной методике составил 2,7 баллов (90%), а динамика в сравнении с констатирующим этапом эксперимента составила

57,6 %

Таким образом, общий уровень сформированности нравственных ценностей у детей на констатирующем этапе составлял 60%. После реализации календарного плана игровых ситуаций, а также игр разных видов общий уровень сформированности нравственных ценностей повысился на 31% и составил 91,25%. Данные свидетельствуют об эффективности использования игровых методов и форм в формировании нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста, т.к. эксперимент показал положительные результаты.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- под нравственным воспитанием мы понимаем формирование отношения человека к системе норм и правил, принятых в обществе, побуждающие его к добрым поступкам и позитивным привычкам поведения, позволяющим развивать ценностное отношение к себе и другим людям.

Основными задачами нравственного воспитания в детском саду являются развитие у воспитанника сознательного отношения к общественно необходимым нормам поведения и преобразование моральных принципов в личные убеждения. Основными компонентами нравственного воспитания дошкольников мы выделяем нравственные знания, нравственные отношения и оценки, нравственные переживания, нравственно-волевые устремления и совершение нравственных поступков, проектирование у самого себя нравственных черт личности;

- поскольку важно стремится воспитать единство внутреннего отношения к ситуации и внешнего поведения ребенка, самым оптимальным возрастом для формирования нравственных ценностей является старший дошкольный возраст, когда ребенок уже может понимать смысл нравственных правил и требований, добровольно их выполнять, понимает критерии моральной оценки и предвидит последствия своих поступков. В этом возрасте формируется ответственность за свое поведение и элементы самоконтроля;

- игра – самый доступный для дошкольника вид деятельности, который эффективен за счет игрового процесса, который позволяет проживать стремления и поступки, направленные на других людей, оценивать свои и чужие действия, переживания, видеть следствие своих намерений, прилагать усилия для реализации своих планов. Игра позволяет мотивировать ребенка к познанию, пробовать разные социальные роли и практиковать морально-этические знания, усвоенные нормы.

Для выявления эффективности игровых методов в формировании нравственных норм и правил поведения, нами был проведен эксперимент, состоящий из трех этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента, где главной задачей было выявление исходного уровня сформированности нравственных ценностей у детей старшей группы. В качестве диагностического материала были использованы методики «Сюжетные картинки» и «Закончи историю» (модифицированный вариант Р.М.Калининой). Результаты диагностики позволяют выявить, какие нравственные нормы освоены детьми, как они понимают особенности чувств окружающих людей, и предполагают выделение разных уровней освоения детьми нравственных норм и правил, а также способность дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам, что демонстрирует отношение детей к нравственным нормам. Общий уровень сформированности нравственных ценностей у детей на констатирующем этапе составлял 60% (понимание нравственных норм составило 63,3%, отношение к нравственным качествам 56,6%).

2. Формирующий этап эксперимента был нацелен на формирование нравственных

ценностей у детей старшей группы. Нами были подобраны игры, задачей которых была работа с понятиями *щедрый – жадный, отзывчивый – равнодушный, честный – лживый, трудолюбивый – ленивый, аккуратный – неряшливый, дружелюбный – конфликтный.* Данный этап эксперимента проводился в течение 4 недель.

3. Контрольный этап эксперимента проводился с целью выявления эффективности игровой деятельности для формирования нравственных ценностей детей старшей группы. Для этого снова были применены методики «Закончи рассказ» и методика «Сюжетные картинки». Анализ результатов сформированности нравственных ценностей у детей после реализации календарного плана показал, что общий уровень сформированности нравственных ценностей повысился на 31% и составил 91,25%. Следовательно, игровые формы и методы – эффективное средство формирования нравственных ценностей и нравственного поведения старших дошкольников.

Список литературы

1. Бурачевская Е. О., Скороходова Н. Ю. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие. - Петрозаводск: Изд. дом ПИН, 2011. - 100 с.
2. Галицкая, И.А. Понятие «нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике // Педагогика. - 2014. - № 10. - С. 36 - 46.
3. Грабенко, Т. М. Нравственность у дошкольников. - СПб. Речь, 2014. - 400с.
4. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. Педагогический словарь: учеб. пособие — М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 352 с.
5. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985. – 176с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. - 176 с.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]; Акад. пед. наук СССР. - М. : Педагогика, 1983-1986
Т. 4: [Педагогические произведения 1936—1939 гг.] / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. - 1984. - 396, [1] с., [4] л. ил.: портр. - Указ.: с. 398. http://elib.gnpbu.ru/text/makarenko_pedagogicheskie-sochineniya_4_1984/ (дата обращения 11.10.2023).
8. Никольская, И. М. Истоки морального поведения дошкольника. - СПб., 2014. – 266 с.
9. Новгородцева И.В. Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин: учеб. пособие модульного типа. - Москва: ФЛИНТА, 2017 - 378 с. - URL: https://rucont.ru/efd/244883 (дата обращения: 11.10.2023)
10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике - М.: Высшая школа, 2004 (Казань: ГУП ИПК Идел-Пресс). - 512 с.
11. Прохоров А.М.: Большой энциклопедический словарь. - М: Норинт, 2004, 1456 с.
12. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года N 996-р об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: https://docs.cntd.ru/document/420277810 (дата обращения 11.10.2023)
13. Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А. Организация игровой деятельности: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 223 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного об-

разования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) - URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (дата обращения 10.10.2023)

15. Этика. Энциклопедический словарь / Под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. Предмет и система этики. – Москва – 472с.

4.2. Социально-педагогическая среда: факторы развития гражданско-патриотического воспитания в общеобразовательной школе

Современная общеобразовательная школа, не смотря на развитие высоких технологий в учебном процессе сохраняет исторические и культурные традиции края, страны, которые передаются из поколения в поколение [2,9,15]. Школа не только источник всесторонних знаний, но и платформа для социализации детей в длительном периоде разных формах (Фото1) [7]. Платформа социализации, построенная в школе будет базовой для социализации более сложного периода в колледже и Вузе, где социально-педагогическая среда дополнится научным базисом и общественным взаимодействием [6,19].

Формирование гражданской позиции личности закладывается в школе через урочные и внеурочные мероприятия [12]. Гражданско-патриотическое воспитание в общеобразовательной школе является системным процессом взаимодействия между различными структурами и учреждениями [11,17,18]. Следует признать, что данный многогранный процесс имеет региональные особенности и недостаточно эффективен исходя из поставленных государственных задач. Развивающиеся в стране национальные проекты по важным направлениям жизнедеятельности государства показывают комплексное восприятие гражданственности и патриотизма в России.

Классный руководитель системе гражданско-патриотического воспитания выполняет роль педагога-наставника, ибо все внеклассные мероприятия класса, школы совершаются с ним. Он всегда рядом и знает проблемы и желания ученика и предостерегает от необдуманных поступков, ибо что такое хорошо и что такое плохо ребенку должны объяснить в семье. Класс не только структурная единица школы, но и живая ячейка школы. Они своими делами и поступками творят не только имидж школы, развивают район, город, край, страну. Развитие спорта в школе в образовательных модулях одно из важных направлений патриотического воспитания, направленного на сохранение здоровья нации [14]. Масштабный проект возвращения ГТО в Россию показывает сохранение и развитие патриотизма во всех регионах с дошкольного до пожилого периода жизни. Само название физкультурного комплекса – Готов к труду и обороне свидетельствует о физическом и моральном духе у каждого гражданина, который освоил этот комплекс на разных ступенях и получил за это различные награды в том числе общественное призвание [13]. Общественное признание деятельности ученика в различных образовательных учреждениях является важным фактором гражданско-патриотического воспитания. Просветительская работа учителя и ученика выступает социальной функцией, способствующей развитию гражданско-патриотического воспитания на различных уровнях общего и дополнительного образования. Дополнительное образование школьников имея богатые традиции в области формирования патриотизма показывает основные векторы развития социального воспитания в обществе и возможности борьбы с негативными привычками молодежи [1,24]. Дополнительное образование не только позволяет расширить кругозор, но и при-

вивает практические навыки и умения для продолжения обучения и практической деятельности в различные периоды жизни человека [8]. Дополнительное образование позволяет ученику и педагогу наладить не только «педагогику сотрудничества», но и увидеть, что делают другие в масштабе города, региона, страны [20]. Созидание один из емких факторов не только социального воспитания, но гражданской позиции подрастающей личности [23,25].



Фото 1 - С праздником любимая школа!
Дорогие учителя благодарим за полученные знания!

***

Спасибо вам за жизни школьный путь,
Февраль придёт, снежок на плечи ляжет,
И встретимся мы вновь когда-нибудь!
И добрые слова друг другу скажем!
Не смейте забывать учителей
Не смейте забывать учителей.
Они о нас тревожатся и помнят.
И в тишине задумавшихся комнат
Ждут наших возвращений и вестей.
Им не хватает этих встреч нечастых.
И, сколько бы ни миновало лет,
Случается учительское счастье
Из наших ученических побед.

(Андрей Дементьев)

Великая Россия богата не только недрами и природой, но и своими умными, талантливыми, чуткими людьми!

ШКОЛА НОСИТ ИМЯ СЛАВНОГО ГЕРОЯ ЛЕТЧИКА_КУБАНЦА!

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение средняя общеобразовательная школа №25 г.Сочи имени Героя Советского Союза Войтенко С.Е.



Родился 26 июля 1909 года в городе Екатеринодаре (ныне Краснодар). Окончил начальную школу в селе Великие Будища Диканского района Полтавской области. Работал трактористом. С октября 1931 года в рядах Военно-Морского Флота. В 1934 году окончил Ейскую военно-морскую авиационную школу лётчиков, оставлен в ней инструктором [5].

Участник Советско-Финляндской войны 1939-1940 гг. в составе 13-й отдельной истребительной авиационной эскадрильи (ОИАЭ), летал на И-153. Лейтенант С. Е. Войтенко совершил 95 боевых вылета, в 10 воздушных боях лично сбил 1 самолёт противника.

С июня 1941 года старший лейтенант С. Е. Войтенко на фронтах Великой Отечественной войны в должности заместителя командира эскадрильи 8-го ИАП ВВС Черноморского флота, летал на И-153. 30 октября 1941 года тяжело ранен при выполнении разведывательного полёта, отправлен в Севастополь для лечения. С июля 1942 года - командир эскадрильи 62-го ИАП, летал на ЛаГГ-3 и Як-1. В 1943 года направлен в 6-й Гвардейский ИАП, где летал на Як-1 и Як-9.

К июню 1944 года помощник командира по лётной подготовке и воздушному бою 6-го Гвардейского истребительного авиационного полка (11-я Гвардейская штурмовая авиационная дивизия, ВВС Черноморского флота) Гвардии майор С. Е. Войтенко совершил 241 боевой вылет, провёл 45 воздушных боёв, сбил лично 10 и в составе пары 2 самолёта противника. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 5 ноября 1944 года удостоен звания Героя Советского Союза с вручением ордена Ленина и медали "Золотая Звезда" (№ 3800). В декабре 1944 года назначен командиром 43-го ИАП ВВС Черноморского (позже Тихоокеанского) Флота, летал на "Аэрокобре". К тому времени выполнил около 300 боевых вылетов, провёл около 50 воздушных боёв (число воздушных побед не изменилось).

[В составе этого полка воевала эскадрилья самолётов "Адлерский патриот". История её такова. По инициативе чаеводов совхоза имени В. И. Ленина, расположенного в живописной долине недалеко от Адлера, начался сбор средств на постройку авиационной эскадрильи. Это начинание поддержали жители всего района. Собрали по тем временам огромную сумму: 1 миллион 32 тысячи рублей деньгами, 1 миллион 509 тысяч рублей облигациями казначейства и 49 тысяч рублей спец выплатами. Вскоре на эти деньги было построено 11 самолётов, которые и были переданы личному составу 43-го ИАП ВВС ЧФ].

Участник Советско-Японской войны 1945 года в составе 43-го ИАП ВВС ТОФ, летал на самолёте Р-63 "Кингкобра", воздушных побед не имел. После окончания боевых действий продолжал служить в морской авиации. С 8 февраля 1947 года Гвардии майор С. Е. Войтенко - в запасе. Жил в городе Адлере (ныне - в черте города Сочи Краснодарского края). Вёл военно-патриотическую работу. Умер 21 апреля 1993 года. Похоронен на Адлерском кладбище в городе Сочи. Его имя носит школа в селе Великие Будища Полтавской области.Награждён орденами: Ленина (21.04.1940, 05.11.1944), Красного Знамени (06.03.1942, 05.11.1942), Отечественной войны 1-й степени (15.04.1944, 11.03.1985), Красной Звезды (30.04.1947); медалями, в том числе "За боевые заслуги" (03.11.1944). Ученики и весь педагогический коллектив выражают огромную признательность близким Войтенко С.В. за предоставленные материалы о герое и за право носить имя героя [3].



Фото 1 - Мемориал героям адлерцам. На нем есть имя героя летчика Войтенко С.Е. В г.Сочи есть несколько памятников,посвященных Войтенко С.Е.



Фото 2 - Алея героев,ковавших Великую Победу. Школьники несут Вахту Памяти и участвуют в различных патриотичных мероприятиях



Рисунок 1 - Общероссийский ЛОГОТИП ГОДА! В образе пеликана уже есть понятный педагогам смысл, читаемый и выверенный веками. Тем более, что пеликан олицетворяет связь времен, преемственность и глубочайшие традиции отечественной педагогики - настоящего сокровища страны.

В знак высочайшей общественной значимости профессии учителя 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. Поводом послужило 200-летие со дня рождения основателя отечественной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского. Константин Ушинский родился 19 февраля (3 марта) 1823 года [30].

2023 год Указом Президента России Владимира Путина объявлен Годом педагога и наставника. Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность. Мероприятия Года педагога и наставника направлены на повышение престижа профессии учителя.

Главная разница между наставником и учителем — в подходе: если учитель доносит до ученика знания, то основная часть работы тьютора — выяснить, как ученик может осваивать эти знания эффективнее всего.

Наставником (Наставницей) называют лицо, которое передает знания и опыт. В западной традиции такая личность называется ментор (mentor), по имени легендарного наставника сына Одиссея Телемаха.



Фото 3 - Путешествуем по разным странам! Самая красивая Россия!!!

«Россия - страна возможностей» - открытая площадка для общения талантливых и неравнодушных людей всех возрастов, обмена опытом между школьниками, студентами, профильными специалистами, предпринимателями, управленцами и волонтерами. Автономная некоммерческая организация была создана по инициативе Президента РФ Владимира Путина 22 мая 2018 года.



Зарегистрируйся на электронном портале!



Фото 4 - ДЕНЬ ПОБЕДЫ! Акция «БЕССМЕРТНЫЙ ПОЛК». Онлайн-классный час

В этом году «Бессмертный полк» проходит онлайн на сайте polkrf.ru. Для участия можно загрузить фото своего ветерана. Трансляция на сайте запланирована 9 мая в течение дня, а также изображения будут видны на медиафасадах и светодиодных экранах по всей стране. Акция "Бессмертный полк" – шествие, во время которого люди несут фотографии своих родственников, участвовавших в Великой Отечественной войне (1941-1945). Она проводится в День Победы в России и других странах.

"Бессмертный полк" – некоммерческая, неполитическая, негосударственная гражданская инициатива. Участие в акции является добровольным. Каждый может выйти на улицу населенного пункта 9 мая с фотографией или именем родственника – ветерана армии и флота, партизана, подпольщика, бойца. Главная задача акции – сохранение в каждой семье личной памяти о поколении Великой Отечественной войны [31].



Фото 5 - Разговор о важном!

«Разгово́ры о ва́жном» - рабочая программа курса внеурочной деятельности, которая реализуется через внеурочные занятия в России. Введена в образовательные программы образовательных организаций начального, основного, среднего общего и профессионального образования в 2022 году [26,27].

Самым важным направлением внеурочной дельности является развитие патриотизма у детей и подростков в разных его формах: забота о близких, занятие творчеством и спортом, создание модели индивидуального здоровья ученика, сохранение исторической памяти, обеспечение безопасности дома и в школе, любить природу и развивать прекрасное [28,29]. Девиз «Мы не только говорим о важных делах, мы их воплощаем в жизнь собственными руками».

Рекомендованная тематика классных часов

Духовно-нравственное воспитание

- Что в имени тебе моем?
- Словарь вежливого человека;
- Мир твоих увлечений;
- Люди, на которых ты хотел бы быть похожим;
- О дружбе и товариществе;
- Друзья истинные и мнимые;
- Каждый человек достоин уважения;
- Об уважении к родителям и семье;
- Жизнь дана на добрые дела;

- Тропою добра и милосердия;
- Любовью дорожить умейте!
- Жестокость, равнодушие и сочувствие;
- Как научиться управлять собой;
- Путешествие по миру чувств и эмоций;
- Как слово наше отзовется;
- Семья Окна моего дома;
- Что они для меня значат?
- Иметь свое мнение – это важно?
- Люди, без которых мне одиноко;
- Вы сказали «Здравствуйте!»

Гражданско-патриотическое воспитание

- Наша школа – наш дом!
- Прошлое и будущее родного края (города).
- Страна, в которой мне хотелось бы жить…
- Гражданственность. Какой смысл вкладывается в это понятие?
- Вечная память героям российским!
- Государственная символика. Что это такое? Государственные символы России. Символы президентской власти. О государственном флаге Российской Федерации. Герб. Гимн.
- Спортивная атрибутика. Эмблемы организаций и обществ. Школьная и классная символика. Сочи – постолимпийский!

Рекомендованная тематика классных часов Социальное развитие личности:

* Значение социальных навыков;
* Познай самого себя!
* История происхождения хороших манер!
* Ты не один на свете!
* Что такое хороший вкус?
* Можно ли изменить характер?
* Будущее, которое начинается сегодня…
* В чем заключается культура учебного труда? Что значит быть современным? *Выбор профессии – важное дело.
* Я среди людей, люди вокруг меня.
* Мои «хочу» и мои «могу».
* Технологии преодоления конфликтных ситуаций.
* Жители разных планет: мальчишки и девчонки.
* Как ладить с людьми (любить, строить взаимоотношения, находить понимание со взрослыми, дружить с товарищами).
* Умение общаться - путь к успеху!
* Имидж.

Правовое воспитание. Профилактика и безопасность. Здоровье Твои права и обязанности

+ Чувство взрослости – что это такое?
+ Зеркало здоровья.
+ Конструируем модель здорового человека. Ответственность и безопасность. +Что прячется за этими словами?

+ «Я имею право на...» - разговор на заданную тему.

+ Мораль и закон.

+ Психология толпы.

+ Как жить в обществе, или Диалоги о правах человека.

+ Административная и уголовная ответственность несовершеннолетних. +Безопасные улицы.

+ Территория риска.

+ Конституционные права и обязанности граждан.

+ Правовая культура человека. Поведение в экстремальной ситуации.

(Информация размещена на сайте школы http://25.sochi-schools.ru/vospitatelnaya-rabota/)

ВНИМАНИЕ! ГОРОДСКОЙ КОНКУРС! «Люблю тебя, мой Сочиград!» Номинации:

- изобразительное искусство (формат не более А3);

- декоративно-прикладное творчество.

Темы:

- «В краю родном»;

- «А у нас во дворе»;

- «Навстречу Олимпийским играм». К работам прилагается сопроводительный лист. Работы принимаются до 5 декабря!

В современных условиях развития цифрового общества развитие социально-педагогической среды проходит с учетом использования цифровых ресурсов и выстраивания различных моделей цифрового взаимодействия между образовательными учреждениями [12].

Человек не может только получать знания, но он находится в социальной среде и взаимодействует с другими индивидами по разным направлениям развития общества [21]. Общеобразовательная школа является социально-педагогической средой для учителей, учеников и даже родителей [22]. Социальная деятельность прослеживается через мероприятия выполняющие социально-педагогические функции кратко срочного и длительного характера (Фото 6,7,8).



Фото 6 - По тропам здоровья всем классом

Терренкур или тропа здоровья Сочи – прогулочная дорожка вдоль морского побережья. Она начинается в Мацесте и тянется практически до Дендрария.



Фото 7. Экологический забег провели все вместе [10].



Фото 8 - Мы любим совершать туристические походы по родному краю.

В туристических походах происходят новые открытия и появляются новые друзья. Каждый пытается найти заветный природный уголок и подумать о своем сокровенном и исполнить свою детскую мечту даже в походе. А все вместе мы говорим «ЖИЗНЬ- ТЫ ПРЕКРАСНА»! Туристические походы на каникулах и в выходные дни всем классом является одной из форм патриотического воспитания с помощью экологического, познавательного, событийного туризма [14].

Формат социально- просветительской рекламы, используемой в образовательном процессе школы (Рис 2). Проблема социальной визуализации является важным направлением патриотического воспитания молодежи [4].



Рисунок 2 - Формы социального воспитания в МОУ СОШ №25 г. Сочи (сайт школы)

Список литературы

1. Ахметов, С. М. Новые формы увлечений среди подростков: национальная трагедия мирового масштаба / С. М. Ахметов, Ю. Д. Овчинников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 3(78). – С. 44-48.

2. Гревцева, Г. Я. Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи как социокультурный процесс / Г. Я. Гревцева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11, № 3(45). – С. 18-26.

3. Деревнина, Т. В. Память о Великой Отечественной войне в современном образовательном пространстве / Т. В. Деревнина // Историко-педагогические чтения. – 2020. – № 24. – С. 222-225.

4. Десяев, С. Н. Функции телевидения в воспитании патриотического сознания / С. Н. Десяев // Вестник университета. – 2015. – № 12. – С. 258-261.

5. Ильина, С. В. Патриотическое воспитание на уроках русской литературы на примере исторических лиц ("он учился и в нашей школе" - о герое Советского Союза М.М. Кологривове) / С. В. Ильина // Марийское краеведение: опыт и перспективы развития. – 2020. – Т. 1, № 1. – С. 68-70.

6. Корж, Н. В. Основные направления формирования патриотического сознания студенческой молодежи: региональный аспект / Н. В. Корж // Власть. – 2021. – Т. 29. № 1. – С. 123-130.

7. Кузнецова, Е. В. Влияние инноваций в системе дополнительного образования детей на формирование социально-психологических компетенций педагогов / Е. В. Кузнецова // Методист. – 2020. – № 9. – С. 17-19.

8. Макарова, И. И. Пути и перспективы модернизации патриотического воспитания в современной российской школе / И. И. Макарова, А. А. Игнатенко // Педагогическое образование на Алтае. – 2016. – № 2. – С. 27-33.

9. Общеобразовательная школа в России: проблемы и векторы развития: Коллективная монография / Н. Э. Морозова, А. С. Антонова, А. С. Хазутдинова [и др.] ; Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2022. – 372 с.

10. Овчинников, Ю. Д. Экологические забеги: новый социальный формат развития человека в природе и обществе / Ю. Д. Овчинников, И. С. Чубенко, Г. А. Муталлимова // Профильная школа. – 2022. – Т. 10, № 1. – С. 43-46.

11. Овчинников, Ю. Д. Патриотическое воспитание молодежи: социальные ориентиры / Ю. Д. Овчинников, Д. А. Пигида, А. В. Булков // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2023. – № 1. – С. 37-39.

12. Овчинников, Ю. Д. Патриотизм молодежи - форма социализации в условиях цифровизации общества / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, С. А. Рыжова // Педагогическая информатика. – 2023. – № 2. – С. 45-54.

13. Овчинников, Ю. Д. Исторические традиции дня физкультурника в новом формате патриотического воспитания молодого поколения / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, А. В. Захарова // Международный научный журнал. – 2022. – № 4(85). – С. 76-83.

14. Овчинников, Ю. Д. Педагогическая биомеханика: социальная востребованность в региональном формате / Ю. Д. Овчинников, Я. В. Тон, А. В. Захарова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 1. – С. 291-296.

15. Овчинников, Ю. Д. Общеобразовательная школа: истоки патриотизма в национальных традициях / Ю. Д. Овчинников, В. В. Брызгун, В. В. Шпет // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. - 2023. - № 2. С. 101-104.

16. Овчинников, Ю. Д. Физическая рекреация в туристических кластерах региона / Ю. Д. Овчинников, И. С. Чубенко, Я. В. Тон // Векторы развития туристской индустрии в современных условиях: состояние, проблемы и перспективы. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2022. – С. 97-107.

17. Окладникова, Е. А. Методы патриотического воспитания в образовательной среде средней школы и вуза: сравнительный анализ / Е. А. Окладникова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2022. – № 206. – С. 120-132.

18. Овчинников, Ю. Д. Формы патриотизма в социальном проявлении взаимодействия образовательных организаций / Ю. Д. Овчинников, И. С. Чубенко, А. А. Абсолямов // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2023. – № 2. – С. 105-108.

19. Павлова, О. А. Общекультурная компетентность как основа формирования патриотического сознания студентов-бакалавров / О. А. Павлова // Карельский научный журнал. – 2015. – № 3(12). – С. 22-26.

20. Панасенко, Е. Н. Концептуальные основы формирования национальной гордости у российских школьников / Е. Н. Панасенко, Т. В. Бахуташвили // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 74-76.

21. Педагогика и психология: результаты фундаментальных, прикладных и поисковых исследований / И. В. Абакумова, Ю. В. Аскерко, Е. Л. Беляк [и др.]. – Самара : Общество с ограниченной ответственностью "Поволжская научная корпорация", 2021. – 199 с.

22. Потапов, А. С. Развитие профессиональной компетентности педагога гражданско-патриотической направленности / А. С. Потапов // Вестник НЦБЖД. – 2022. – № 2(52). – С. 57-69.

23. Саенко, Л. А. Педагогическая система патриотического воспитания учащихся / Л. А. Саенко, Е. Н. Пацева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2021. – № 2(83). – С. 169-173.

24. Свисто, В. В. Особенности образовательного результата и его качества в дополнительном образовании детей / В. В. Свисто // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2018. – № 3. – С. 10-13.

25. Сорокин, С. А. Патриотическое сознание российской молодежи: содержание и преемственность / С. А. Сорокин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2020. – № 3(27). – С. 142-148.

26. Степина, Т. А. Особенности гражданско-патриотического воспитания в школе имени писателя-фронтовика К. Д. Воробьёва / Т. А. Степина // Педагогический поиск. – 2018. – № 2. – С. 48-51.

27. Федорова, С. И. Модель формирования ценностного отношения учащейся молодежи к военной службе и военно-историческому прошлому / С. И. Федорова, Е. И. Зритнева, Л. К. Парсиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 370-373.

28. Чувашева, Т. Ю. Военно-патриотическое воспитание в школе. Роль движения "Юнармия" в формировании патриотизма у подрастающего поколения / Т. Ю. Чувашева // Гуманитарный вестник Военной академии Ракетных войск стратегического назначения. – 2019. – № 3(16). – С. 68-72.

29. Шкитина, Л. Ю. Реализация духовно-нравственного воспитания в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования детей / Л. Ю. Шкитина // Современное образование: традиции и инновации. – 2016. – № 2. – С. 86-91.

30. Шпет, В. В. Наставничество - социальная функция в российском образовании / В. В. Шпет, Ю. Д. Овчинников // Ценности и смыслы педагогической профессии : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ, 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского, Волгоград, 07–08 февраля 2023 года. – Волгоград: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования "Волгоградская государственная академия последипломного образования", 2023. – С. 132-136.

31. Яськова, Т. М. Школьный музей - центр патриотического воспитания в школе / Т. М. Яськова // Формирование традиций патриотизма: материалы научно-практической конференции, Барнаул, 17–18 апреля 2015 года. – Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2015. – С. 186-189.

4.3. Патриотическое воспитание обучающихся сельской школы посредством настольных игр

Проект «Патриотическое воспитание обучающихся сельской школы посредством настольных игр» направлен на реализацию задач развития основного и среднего общего образования. Полученные результаты легли в основу разработки новых моделей организации образовательно-воспитательного процесса, направленного на процесс патриотического воспитания обучающихся сельской школы, реализуемых посредством разработки технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны и проведения игровых турниров среди обучающихся сельских школ.

Цель проекта: создание, апробация и масштабирование технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны и организация игровых турниров среди обучающихся сельской школы как средства патриотического воспитания. В соответствии с целью, были сформулированы следующие задачи:

1. Разработать и апробировать технологию создания настольной игры как средства патриотического воспитания обучающихся сельской школы;

2. Оценить эффективность разработанной технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны как средства патриотического воспитания обучающихся сельской школы. Масштабирование технологии.

3. Создать в образовательной организации нормативно-правовую базу деятельности по сопровождению педагогов, занимающихся патриотическим воспитанием обучающихся сельской школы посредством разработки и апробации настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны [17];

4. Выявить и реализовать психолого-педагогические, организационные, материально-технические условия, способствующие эффективной реализации патриотического воспитания обучающихся сельской школы посредством настольных игр;

5. Средствами сетевого взаимодействия транслировать инновационный опыт патриотического воспитания обучающихся сельской школы посредством настольных игр [23];

6. Организовать повышение профессиональной компетентности и сопровождение педагогов школы, реализующих инновационные технологии, способствующие более эффективной работе по патриотическому воспитанию обучающихся сельской школы посредством настольных игр [5].

Предмет проекта: процесс патриотического воспитания обучающихся сельской школы, реализуемый посредством разработки технологии создания настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны и проведение игровых турниров среди обучающихся сельских школ.

В последние годы остро встает вопрос общей ответственности современного поколения по сохранению памяти и подвига советского народа в победе над фашизмом. Данный тезис находит отражение в выступлении В.В. Путина перед Федеральным Собранием РФ 15 января 2020 г. Президент отметил, что «мы гордимся поколением победителей, чтим их подвиг, и наша память - не только дань огромного уважения героическому прошлому - она служит нашему будущему, вдохновляет нас, укрепляет наше единство». В связи с этим перед педагогами поставлена задача сохранить и защитить правду о Великой Победе, заложить веру в справедливость достоверных исторических фактов,

воспитать любовь и уважение к своей стране [1]. Это наш долг и ответственность перед будущими поколениями.

Для выполнения этой задачи необходимо искать такие подходы к современному молодому поколению, которые отвечали бы не только образовательным требованиям, но и соответствовали ожиданиям подростков и учитывали их психофизиологические особенности восприятия и мышления [28]. Информация в рамках назидательных лекций и традиционных уроков не всегда в полной мере усваивается современным школьником, она требует совершенствования, дополнения, творческого подхода [26].

При этом стоит обратить внимание на тот факт, что современные образовательные тренды, основанные на цифровых технологиях, на сегодняшний день не доступны в полном объеме еще многим провинциальным образовательным учреждениям в сельской местности [25]. Соответственно, деятельность педагога в обучении и воспитании молодого поколения является значимой и нацеленной на поиск актуальных и доступных в применении методических разработок [20].

Разработка и внедрение в практику настольных игр, посвященных Великой Отечественной Войне будет способствовать формированию патриотизма у обучающихся через создание новой практики, направленной на просвещение и изучение истории своей Родины, формирование гражданской ответственности и духовно-нравственного, патриотического мышления. Ключевым положением всех игр выступает сосредоточение на достоверных знаниях о Великой Отечественной войне. Это обусловлено тем, что современное поколение находится в потоке фейков, которые содержат множество ложных, искаженных фактов, историй, событий.

Таким образом, формируется ряд противоречий, связанных с необходимостью поиска новых форм организации процесса патриотического воспитания обучающихся сельской школы и недостаточной разработанностью способов организации этого процесса с учетом особенностей современных школьников:

- между потребностями общества, государства в формировании гражданина-патриота на основе национальных культурно-исторических традиций и преимущественной ориентации молодежи на абстрактные человеческие ценности [7];

- между потребностями учащихся в знании исторической правды о своем Отечестве и противоречивой информацией в СМИ, недостаточно правдиво и объективно отражающей прошлое и настоящее [16];

- между потребностью учащихся в социально значимой деятельности, социального самоутверждения и реальными условиями для включения учащихся в патриотическую деятельность [8];

- между темпами совершенствования, внедрения новых воспитательных технологий и готовностью учителей к внедрению их в области патриотического воспитания [9];

- между необходимостью патриотического воспитания обучающихся сельской школы с помощью инновационных методов и форм работы, учитывающим специфические особенности детей цифрового поколения, и недостаточной разработанностью содержания и методического обеспечения в данном направлении [12].

Таким образом, проблема инновационной деятельности связана с поиском ответа на вопрос: как, каким образом организовать процесс патриотического воспитания обучающихся сельской школы, учитывая специфические особенности детей цифрового поколения, специфику сельской местности, а также региональный аспект? Анализ научной литературы и имеющийся практический опыт позволяют для решения данной проблемы и

разрешения противоречий использовать потенциал и возможности игровой деятельности, а именно: применять настольные игры по тематике Великой Отечественной Войны как средства патриотического воспитания.

Инновационный потенциал проекта определяется возможностью создания и масштабирования модели патриотического воспитания обучающихся сельской школы. Процесс патриотического воспитания обучающихся сельской школы будет реализован посредством разработки настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны. Игровая ситуация в настольной игре создается постановкой перед обучающимися определенной задачи, требующей для своего решения мобилизации личных знаний, повышении активности мыслительных процессов. Главной задачей здесь является обеспечение наиболее глубокого овладения необходимыми знаниями в условиях повышенной трудности, вовлечение умственных способностей в состояние деятельности, в прочном творческом усвоении и свободном воспроизведении знаний, воспитательное значение настольных игр по тематике Великой Отечественной Войны будет формироваться как самостоятельным отношением к разрешению тех или иных ее событий, так и возможностью осуществления совместной с другими детьми деятельности.

Инновационный потенциал проекта также связан с разработкой технологии создания настольных игр по военной тематике, организации игровых турниров с обучающимися других школ, налаживании социального партнёрства с ОО района, края, с музеями, библиотеками и др.

Разработанная, апробированная и масштабированная технология создания настольных игр по военной тематике как средства патриотического воспитания позволит обеспечить образовательные учреждения Краснодарского края эффективной моделью патриотического воспитания обучающихся сельской школы посредством настольных игр.

Проект имеет высокую степень реализуемости, так как его теоретические и практические основания выстраиваются базисе положений, разработанных в Концепции «Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России». В ней определен современный национальный идеал воспитания - это «высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных объединений и общественных организаций». Исходя из этого, возрастает роль образовательных учреждений, детских и молодежных организаций, способствующих патриотическому становлению школьников и молодежи, подготовке их к самостоятельной жизни; а также предпринимаются меры по созданию систем военно-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Патриотическое воспитание школьников – это деятельность, формирующая у учащихся высокие патриотические чувства, сознание гражданина своей страны, верность своему Отечеству, готовность защитить интересы Родиным [10]. Это деятельность, которая носит систематический и целенаправленный характер. Патриотическое воспитание формирует не просто законопослушного гражданина, а человека, осознанно и активно исполняющего свой гражданский долг [29]. Оно предполагает привитие уважения к героическому и историческому прошлому, культуре своего народа, любви к родному языку, красотам родной природы и содержит в себе экологическое воспитание.

Патриотизм и гражданственность имеют огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Они выступают как составные элементы его мировоззрения и отношения к родной стране. Настоящий патриотизм носит гуманистический характер и

включает в себя как любовь и преданность к своей стране, так и уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям, к их самостоятельности и независимости [4]. Патриотическое воспитание осуществляется в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа. Оно предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области культуры, науки, техники. Это направление воспитательной работы достигается также в процессе знакомства подрастающего поколения с жизнью и деятельностью выдающихся писателей, художников, актеров, ученых [22]. Развитию патриотических чувств обучающихся способствуют многие дисциплины общеобразовательного цикла – история, обществознание, литература, искусство, география и др.

Огромную роль в формировании патриотического сознания играет внеурочная деятельность. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования (ФГОС ООО), внеурочная деятельность приобретает новую актуальность: новые стандарты закрепили обязательность ее организации. Под внеурочной деятельностью, в рамках реализации ФГОС ООО, следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Внеурочной деятельностью можно назвать любую организуемую педагогами деятельность школьников вне урока. Внеурочная деятельность организуется в таких формах, как «...кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т. д.» Внеурочная деятельность может быть организована педагогами дополнительного образования, классными руководителями, педагогами-организаторами, вожатыми, учителями-предметниками и другими специалистами.

Игровая деятельность, хоть и не является ведущим видом деятельности обучающихся, тем не менее, отражает их потребности. Кроме того, используя потенциал настольных игр мы можем сформировать, а в условиях повторяющегося игрового взаимодействия, закрепить формирование важных знаний, умений и навыков, сформировать коммуникативную культуру в процессе игрового взаимодействия.

Реализация проекта обеспечена разработкой серии игр по тематике Великой Отечественной Войны как средства реализации педагогической деятельности по патриотическому воспитанию.

Проект реалистичен и адекватен поставленным целям и задачам.

Инновационный проект коррелирует со следующими постановлениями и указами, обеспечивающими значимость патриотического воспитания обучающихся:

1. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. Одной из национальной цели развития Российской Федерации на период до 2030 года является создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. Одной из национальной цели развития Российской Федерации на период до 2024 года является воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духов-

но-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций).

На современном этапе развития Российского общества государственная политика в сфере патриотического воспитания становится приоритетной. За последние годы в России были предприняты значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: разработана и внедрена в жизнь «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт, основу которого составляет духовно-нравственное развитие обучающихся. Создана государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Главная цель программы – это формирование у молодого российского поколения важнейших характеристик гражданина – любовь к Отечеству, гражданская зрелость, стремление к сохранению и преумножению культурных и исторических ценностей, верность традициям, активно развивается волонтерское движение [13]. Таким образом, на сегодняшний день проблема патриотического воспитания решается на всех уровнях. Государство и общество относит её к разряду общенациональных.

Патриотизм являет собой главную социальную основу жизнеспособности государства и нации, выступает ресурсом для развития гражданского общества. Под воспитанием большинство ученых понимают целенаправленный, систематический процесс формирования личности, направленный на подготовку к активной общественной, производственной и культурной жизни. Воспитание включает в себя несколько компонентов: умственное, трудовое, эстетическое, физическое, гражданское, патриотическое.

Патриотическое воспитание – это систематическая, целенаправленная деятельность, формирующая у молодого поколения патриотическое сознание, чувство верности своему Отечеству, готовность защищать интересы Родины и выполнять гражданский долг. Патриотическое воспитание включает несколько направлений: военно-патриотическое, гражданское, духовно-нравственное, историко-краеведческое воспитание [24].

Современная школа, являясь сложным пространством, обладает мощным воспитательным потенциалом, который в значительной степени помогает обучающемуся в определении мировоззренческих ориентиров, социализироваться [11]. Воспитательная работа важный инструмент, способный воспитать гражданина и патриота.

Федеральные государственные образовательные стандарты закладывают основу патриотического воспитания в систему современного образования. Формирование патриотическое сознания у обучающихся на уровне основного общего образования происходит как в урочное время, так и во внеурочное время. Основная образовательная программа основного общего образования школы состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, а также плана внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – это часть образовательного процесса в школе, позволяющая решать задачи обучения и воспитания за пределами урока, вне классной комнаты. Чередование урочной и внеурочной деятельности, формы организации образовательного процесса в процессе осуществления работы определяет организация, ведущая образовательную деятельность [3].

Патриотическое воспитание реализуется через ряд современных технологий, методов и форм работы с обучающимися [2]. Под методами и формами патриотического воспитания большинство ученых-педагогов понимают способы взаимодействия педагога

и школьника, направленные на формирование патриотического сознания. Учитывая специфические особенности современных школьников, которые относятся к цифровому поколению, отметим, что не все традиционные педагогические методы, средства и технологии работы показывают эффективность при работе с ними.

Наиболее эффективными методами, на наш взгляд, являются игровые методы, в частности, настольные игры.

Анализ пилотно организованной образовательной деятельности показал, что она вызвала положительный отклик среди обучающихся школы и родителей, показала свою эффективность, поскольку настольные игры, составленные по тематике Великой Отечественной Войны, показали высокий воспитательный эффект и широкие возможности в формировании патриотического воспитания обучающихся сельской школы.

Исходные теоретические положения, на которых строится проект. Настольные игры имеют весьма длительную историю своего существования, измеряемую тысячелетиями. В настоящее время настольные игры активно вытесняются компьютерными. Тем не менее это не мешает им сохранять свою популярность у людей самых разных возрастов и интересов.

Отличительной особенностью настольных игр является «живое» совместное общение игроков, протекающее в необычной обстановке – имитируемой действительности, воссоздаваемой благодаря правилам, игровым атрибутам, воображению участников и талантам авторов-разработчиков.

Следует вспомнить, что исторически настольные игры создавались для того чтобы развлекать, воспитывать и обучать.

На современном этапе, сочетая высокую изобразительность (картинность) и сценарную гибкость, настольная игра позволяет рассказывать о вымышленных и реальных событиях, моделировать ситуации, благодаря чему игроки при помощи своего воображения и воображения авторов игры, могут получить уникальные знания и опыт. Именно это обстоятельство позволяет нам говорить о том, что у настольных игр очень большой образовательный потенциал, который, к сожалению, на наш взгляд, в педагогической среде используется в очень незначительной мере.

По нашему мнению, настольные игры могут использоваться практически в любой области научного знания и практической деятельности, при изучении любой учебной дисциплины в средней школе. Особую значимость настольные игры могут иметь в качестве нестандартного интерактивного метода обучения школьников 7-9 классов. Так, в рамках настольной игры может быть воссоздана, а, следовательно, и изучена, биография выдающегося полководца Великой Отечественной Войны; могут быть проиграны громкие военные баталии и др.

Обучающий потенциал настольной игры видится в том, что при грамотном использовании, соответствующая методика способна креативно визуализировать любой процесс, связанный с ВОВ, со значительной экономией времени и материальных ресурсов.

Формы реализации данных игр различны: сочетая особенным образом символическую атрибутику (поле, фишки, карточки и т. д.) и уникальные правила, они могут воплощаться в самостоятельные виды учебных настольных игр. Вместе с тем, учитывая практически полное отсутствие подобных игр, предназначенных для обучающихся сельской школы, от преподавателя потребуются значительные усилия в части самостоятельной разработки и дальнейшего использования настольных игр.

Некоторые авторы предлагают использовать не только обучающий, но и психотерапевтический потенциал настольных игр. Так, М. А. Агаджанова предлагает использовать настольную игру в целях профилактики агрессии не только обучающихся, но и педагогов. М. И. Илюшина и О. В. Артемова рассматривают настольные игры в качестве инновационных игровых технологий в работе по формированию знаний, умений и навыков обучающихся [27].

Любая обучающая игра, протекающая «вживую», может проводиться и с применением в качестве вспомогательных (иллюстрирующих и движущих) средств игрового поля (полей), карточек событий и других элементов из арсенала настольных игр. Указанные средства и приемы позволяют создать в аудитории законченный визуальный образ происходящего, обозначить игру во времени, пространстве и по кругу лиц. Атрибутика и традиции настольных игр являются оптимальным решением, когда в сюжет игры необходимо вводить знаковые события и обстоятельства, воспроизводить поведение каких-либо субъектов – при минимальных затратах времени занятия.

Настольные игры, имея много общих черт с деловыми и компьютерными играми, характеризуются, в то же время, рядом специфических признаков:

- настольная игра предусматривает решение различных когнитивных задач, требующих развития метакогнитивных умений (пространственных, логических, знаково-символических и др.);

- оптимальное решение конкретных задач, предусмотренных игрой, предполагает построение плана игровых действий каждым участником, выработку стратегий и их преобразование в процессе игрового взаимодействия, учета позиции другого при разработке стратегии. Выполнение игровых действий приводит к освоению необходимых метакогнитивных умений;

- коллективная форма проведения требует овладения разными коммуникативными умениями (сотрудничество с другими, умение работать в группе, учет позиции другого);

- соревновательная мотивация в ситуации выигрыша/проигрыша в ряде игр требует, с одной стороны, развития эмоциональной саморегуляции, а с другой – способствуют ее становлению [6].

Мы в своей работе назовем некоторые отличительные признаки настольных игр, позволяющие отграничить их от других интерактивных методов обучения школьников (например, от деловых игр):

1. Настольные игры максимально локализованы в пространстве, то есть всегда проводятся на столе или иной локально ориентированной поверхности.

2. Настольные игры всегда предполагают наличие игровой атрибутики, к которой, в первую очередь, относятся игровое поле, фишки, карточки, правила игры, и т. д., которые могут выполнять функции раздаточного материала, наглядных пособий и иных учебных средств.

3. Алгоритм и правила настольных игр заранее предопределены – внести в них изменения на любой стадии игры в большинстве случаев невозможно.

4. Настольные игры в подавляющем большинстве случаев требуют участия как минимум двух игроков и/или команд, то есть они всегда «живые», так как исключается применение в процессе их разыгрывания компьютерного и программного обеспечения.

5. Настольные игры отличаются большей степенью условности, в силу чего не предполагают активного межличностного взаимодействия обучающихся и могут быть

рекомендованы к применению в коллективах с низким уровнем психологической устойчивости, склонных к конфликтам.

6. Настольные игры в большинстве случаев не связаны с распределением ролей, в играх, где предполагается распределение ролей, их дальнейшее разыгрывание осуществляется не самими участниками, а подчинено сюжету самой настольной игры.

Настольные игры отличаются особой символичностью (условностью), необходимостью строго следовать правилам, вещным воплощением (существуют физически в виде полей, карточек, фишек и прочих приспособлений), особым темпом игры и очередностью действий. Деловые игры предполагают погружение участников в игровую среду с последующим разыгрыванием ролей и достижением определенных результатов как в процессе, так и в финале игры. Настольные игры не предполагают активного погружения игроков в игровую среду, действия игроков чаще всего не связаны с разыгрыванием ролей, а подчинены алгоритму и правилам самой игры.

Вместе с тем, некоторые авторы видят обучающий потенциал именно у настольных ролевых игр. Так, Е. Д. Нелунова отмечает, что навыки, которые дает настольная ролевая игра, позволяют развить коммуникативные характеристики личности: умение работать в группе, находить общий язык с остальными участниками игры, умение строить диалоги и искать выходы из неожиданных ситуаций, умение находить взаимопонимание и идти на компромиссы. Создавая особую игровую среду, настольные ролевые игры могут развивать социальные навыки и творческие возможности, что является следствием непосредственного живого общения и коллективной креативности. Настольные игры могут стать инструментом для воспитания человека, прививая ему определенный стиль мышления и решения проблем [21]. Значимость преимуществ использования настольных ролевых игр подкрепляется также и низким уровнем затрат, доступностью и минимальными квалификационными требованиями.

Настольные игры можно рассматривать как наиболее упорядоченные и управляемые методы и средства патриотического воспитания. Игровой процесс настольных игр требует обычно участия двух и более игроков, а порой и команд, есть игры, в которых межличностная коммуникация предусмотрены правилами, следовательно, настольная игра может рассматриваться как особый метод организации интерактивного взаимодействия. Данная особенность настольных игр, связанная с возможностью вовлечения целых команд, допускает проведение игровых турниров.

Уникальность метода видится в том, что в отличие, например, от компьютерных, настольные игры объединяют живых людей «здесь и сейчас», а их инструментарий уникален (игровое поле, карточки, правила и прочие атрибуты). Игровое поле настольной игры может выпукло и наглядно отобразить важнейшие алгоритмы, пути и вехи ВОВ [18]. Отсюда еще одна важная особенность: вовлекаясь в игровой процесс, любая материальная деталь настольной игры имеет гораздо больше шансов закрепиться в памяти школьника, чем привычные стенды на стенах или слайды в презентациях, проигнорировать которые при пассивном восприятии гораздо легче.

Учитывая, что материальное окружение настольной игры входит с личностью игрока (обучающегося) в наиболее тесное соприкосновение, его можно отнести к особому типу учебных раздаточных материалов, способствующих деятельному, активному, а не созерцательному обучению. Следует отметить, что создание раздаточных материалов такого типа – совершенно неосвоенное поле деятельности школьного учителя-предметника. При

этом такие раздаточные материалы могут в последующем использоваться для проведения занятий, не предполагающих организацию настольных игр.

Настольная игра как нестандартный интерактивный метод проведения занятия представляет собой игровой метод активизации учебной деятельности обучающихся, основанный на определенном игровом алгоритме. Основным преимуществом настольной игры является то, что для их проведения в учебном процессе учителю достаточно только стола. Настольные игры предполагают использование игрового инвентаря (игрового поля, карточек, фишек, правил и т. д.), который размещается на локальной поверхности (столе) и используется игроками. В результате чего, по мнению авторов, достигается цель образовательного процесса - более глубокое усвоение школьниками всех направлений патриотического воспитания.

С помощью настольных игр можно закрепить и проверить понятийно-терминологический аппарат. Следует отметить, что сформированность понятийного аппарата — это такой интеллектуальный навык, без которого качественное образование невозможно.

Во время учебной игры, на наш взгляд, укрепляются коллективные связи и взаимоотношения в команде. Кроме того, играя в настольные игры, школьники учатся нести ответственность за свои решения, лучше понимать себя и своих сверстников, накапливать опыт критической оценки. Также они оказывают благотворное влияние на умственное и психическое развитие обучающихся.

Стоит подчеркнуть, что благодаря настольным играм у школьников развивается эмоциональный и социальный интеллект. Соответственно, развивается их логика, память, сообразительность, целостное и зрительное восприятие, образное мышление, самостоятельность. Благодаря таким настольным играм обучающиеся быстро познают и запоминают всю входящую информацию. Важно также обратить внимание, что у них не остается времени на то, чтобы отвлекаться, поскольку настольная игра проходит в интенсивном и напряженном темпе.

Успешное внедрение настольных игр предоставляет современным педагогам большие возможности для творчества. Как отмечал Готфрид Лейбниц: «люди никогда не обнаруживали большего остроумия, чем в изобретении игры».

Настольные игры «МЫ знаем!» созданы для детей 11-14-ти лет и представляют собой комплект из пяти красочно оформленных настольных игр и доступных инструкции к ним. Работать с ними можно вариативно: по отдельности с каждой игрой или последовательно со всеми. Все игры по своему содержанию являются авторскими. Участники могут выполнять игровую задачу как самостоятельно, так и в команде.

Игра «Момент истины» направлена на актуализацию имеющихся знаний о войне, активизацию познавательного интереса школьников, развитие их мотивации к патриотическому просвещению. Игра состоит из интересных военных историй, событий, фактов, в правдивость которых сложно поверить. Задача игроков — ответить, верят они им или не верят. Победу в игре одерживает тот, кто даст больше правильных ответов. В ходе игры дети создают сюжеты в воображении, оценивают реальность происходивших событий, развивая тем самым пространственное мышление. Кроме того, они тренируют память, вспоминая то, что им уже известно, анализируют, сопоставляют и делают соответствующий вывод. Особую роль играет умение аргументировать своей ответ, сформулировать доказательства в пользу своей точки зрения. Дискуссионное поле игры позво-

ляет не только получить новые знания о Великой Отечественной войне, но и развить коммуникативные способности и когнитивные функции.

Игры «Военный архив» и «Оружие Победы» нацелены на сохранение памяти о героях войны и их подвигах, формирование знаний о разработчиках военного оружия, популяризацию научно-технологических открытий, формирование ответственного отношения к Родине, уважения к истории Отечества. Задача игроков - соотнести игровые пары «герой - подвиг» или «изобретатель- оружие». Игры учат концентрировать внимание, просчитывать процесс игры на несколько ходов вперед, способствуют развитию целеустремленности и уверенности в своих способностях. В процессе выполнения игровой задачи участники усваивают и запоминают новую сложную информацию в легкой, доступной форме.

Игра «Победный путь» направлена на формирование знаний о главных событиях войны, их значении для Победы. На наш взгляд, таким минимумом знаний должен обладать каждый гражданин России, чтобы сохранить Память народа. Игрокам необходимо разложить карты с событиями военных лет в хронологическом порядке, а затем проверить себя согласно комментариям на обороте карт. Более оживленно и продуктивно игра проходит по командам, что позволяет объединить детский коллектив, развить словарный запас ребенка, умение аргументировать свою позицию, отстаивать свои интересы, слушать, задавать вопросы самому и отвечать на вопросы других игроков.

Игра «Города-герои» нацелена на формирование у игроков понимания того, что в войне против фашизма участвовали все села, все города - вся страна. Игра знакомит участников с ролью каждого города-героя в Великой Отечественной войне. Задача участников заключается в том, чтобы верно разместить города-герои на игровом поле и сделать это быстрее соперников. Игра развивает скорость мышления, концентрацию внимания, память, логику, нацеленность на результат.

Исторически одной из главных целей игры являлась выработка необходимых личностных черт, качеств, навыков, привычек, развитие способностей детей. Таким образом, игра имеет большое влияние на развитие и становление личности ребенка. Использование ее как одного из методов и средств патриотического воспитания не только разнообразить урочную и внеурочную деятельность, но и достичь высоких образовательных результатов. Настольные игры «МЫ знаем!» помогают расширить исторический кругозор подрастающего поколения, усовершенствовать их интеллектуальный потенциал, развить чувство патриотизма и гражданской ответственности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить диагностический инструментарий, использование которого позволит обеспечить достоверность и надежность результатов инновационной деятельности.

Методы исследования: беседа; наблюдение; психодиагностический инструментарий; анализ продуктов деятельности [19].

Контроль и достоверность результатов обеспечивается за счет:

- Мониторинга эффективности реализации программы с утверждёнными показателями результативности.

- Проведения внешней экспертизы проекта с привлечением внешних экспертов.

- Публикации хода и результатов проекта в рецензируемых изданиях.

- Открытой публикации отчетов по реализации проекта на сайте школы.

Реализация данного проекта полностью соответствует законодательству Российской Федерации реализация и обеспечит функционирование следующих результатов для раз-

личных участников:

- для обучающихся и их родителей (законных представителей) реализация проекта определяется следующими результатами: развитие патриотизма обучающихся, формирование культурных, социальных ценностей школьников, закладывания основ их гражданской идентичности и социально-профессиональных ориентаций [15]. Это способствует положительной социализации, развитию инициативы и творческой самореализации. В процессе активной коммуникации со сверстниками и взрослыми в процессе игрового взаимодействия происходит становление личности ребёнка, формируются качества гражданина и патриота, способного отстаивать и защищать свое Отечество, как в мирное, так и военное время [30].

- для образовательной организации предоставляются следующие возможности: увеличение образовательной динамики, привлечение высококвалифицированных специалистов для работы с обучающимися; сотрудничество с социальными партнерами, формирование личности с активной жизненной позицией, патриота и гражданина [14].

Внедрение результатов проекта позволит обеспечить возможность тиражирования педагогического инновационного опыта на площадках регионального, федерального уровня, появление новых практик образовательной деятельности в ОО, системное использование продуктов инновационной деятельности в ОО Краснодарского края, расширение возможности сетевого сотрудническая в рамках реализации проекта и др. [20].

Устойчивость результатов проекта после его окончания обеспечена комплексным подходом к реализации его задач и мероприятий. Интеграция инновационной деятельности в основной образовательный процесс ОО обогащает последний новыми практиками воспитательной и образовательной деятельности, требует постоянного обновления материальных и образовательных ресурсов. Ресурсное обеспечение включает обогащение образовательной среды за счет приобретения новых игр, разработки собственных оригинальных игр по определенной технологии, обогащение методического ресурса за счет увеличение количества и качества методического сопровождения образовательной деятельности.

Список литературы

1. Абрамова С. В. Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально- правовое проектирование, изучение гуманитарного права. М.: Глобус, 2006. 224 с.

2. Аверина Н. Г. О духовно- нравственном воспитании младших школьников. Начальная школа // Начальная школа. 2011. №11. С. 68-71.

3. Агапова И. А. Мы- патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1-11 классы. М.: ВАКО, 2010.368 с.

4. Афонасова О.В. Краеведение как одна из форм патриотического воспитания младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 3. С. 196-199.

5. Бабкин Д.В., Бубнова И.С. Психическое выгорание и увлеченность работы педагогов // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. Москва, 2022. С. 52-55.

6. Бабкин Д.В., Бубнова И.С., Миронова С.Р. Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства //Казанский педагогический

журнал. 2021. № 6 (149). С. 201-207.

7. Беспятова Н. К. Военно- патриотическое воспитание детей и подростков. Методическое пособие. М.: Айрис Пресс: Айрис дидактика, 2006. 189 с.

8. Брослав Н.И. Формы патриотического воспитания младших школьников в современном подростковом клубе // Евразийский Союз Ученых. 2015. №2/4 (11). С. 7-9.

9. Бубнова И.С. К вопросу о развитии патриотических чувств у дошкольников // Казанский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 45.

10. Бубнова И.С., Бабкин Д.В. Психическое выгорание и увлеченность работы педагогов образовательных организаций в период пандемии // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке. сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2022. С. 90-96.

11. Бубнова И.С., Батищева Е.В., Комарова Т.М. Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников в условиях центра профессионального обучения: опыт реализации краевого инновационного проекта // Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся. материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 47-55.

12. Бубнова И.С., Рерке В.И. Дополнительное образование как социокультурный фактор формированные мотивации к творческой деятельности у младших школьников из семей «риска» // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 3 (40). С. 126-132.

13. Буткевич В.В. Теоретико-методические основы гражданского воспитания младших школьников. Мн., 2007. 259 с.

14. Вырщиков А.Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика. Москва : Педагогика, 1990. 150 с.

15. Ганицкая М.Д., Бубнова И.С. Исследование мотивации выбора профессии у старшеклассников // Человек. Сообщество. Управление: 2022. Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции. 2022. С. 89-91.

16. Дворецкий М.И. Специфика военно-патриотического воспитания младших школьников // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2020. № XI. С. 36-41

17. Дунская Ю.А., Бубнова И.С. Диагностика инновационной активности педагогов: опыт Краснодарского края // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 41-47.

18. Жубакова С.С. Патриотическое воспитание учащихся начальных классов // Проблемы науки. 2022. № 5 (73). С. 82-84.

19. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе // Начальная школа. 2007. № 7. С. 29-33.

20. Когнитивная педагогика: практика и опыт реализации. Левина Е.Ю., Балтыков А.К., Баткаева Я.А., Бубнова И.С., Виноградов С.Н., Гильманшина С.И., Гильмеева Р.Х., Зачиняева Е.Ф., Камалеева А. .Р., Кац А.С., Муллер О.Ю., Панькин А.Б., Прокофьева Е.Н., Слепушкин В.В., Стукалова О.В., Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А. Казань, 2022. 228 с.

21. Микрюков В. Ю. Военно- патриотическое воспитание в школе: 1-11 классы. М.: ВАКО, 2009. 192 с.

22. Мусс Г.Н. Роль творческих конкурсов в системе патриотического воспитания младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 11. С. 18-22.

23. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального ро-

ста педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 122-133.

24. Никотина Е.В. Формы, методы и приемы формирования патриотизма младших школьников средствами музейной педагогики // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 30-2. С. 35-40.

25. Рерке В.И., Бубнова И.С., Демаков В.И. Информационно-психологическая безопасность как научно-исследовательская дефиниция // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5 (45). С. 202-211.

26. Рерке В.И., Салахова В.Б., Бубнова И.С. Теоретико-методологическая модель понятия «психологическая зрелость» личности // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 2 (48). С. 138-146.

27. Свигуненко О.В. Патриотическое воспитание младших школьников в процессе изучения окружающего мира // Вопросы педагогики. 2019. № 5-1. С. 186-189.

28. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Изучение проблемы гражданской ответственности студентов вузов как фактора становления личности будущего специалиста // Казанский педагогический журнал. 2017. № 5 (124). С. 120-125.

29. Фадеева В.С. Гражданское и нравственно-патриотическое воспитание младших школьников // Проблемы педагогики. 2015. № 10 (11). С. 41-44.

30. Чиркунова А.Е. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 706-709.

4.4. Военно-исторические экскурсии как фактор патриотического воспитания школьников

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в современном обществе, требует кардинальных преобразований во всех сферах. Развитие любого государства определяется рядом объективных и субъективных факторов, причем в современных условиях значительно усиливается роль субъективного фактора. От уровня сознания каждого члена общества, его отношения к задачам, которые предстоит решать стране, во многом зависит поступательное развитие всего общества. Важную роль в воспитании молодого поколения играет патриотическое воспитание, направленное на развитие любви к Родине, преданности Отечеству, стремление личным трудом содействовать прогрессивному развитию своей страны [1].

Патриотизм (от греч. patriótes - соотечественник, patrís - родина, отечество), любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. В современном обществе патриотическое воспитание молодежи приобретает особо важное значение по нескольким причинам: возрастает уровень информированности молодого поколения, процессы демократизации и появление многопартийной системы создают определенные трудности в понимании молодым поколением сущности патриотизма, современная молодежь не прошла той школы патриотического воспитания, которая выпала на долю старшего поколения. В современных условиях достаточно остро стоит проблема патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи.

Способствовать формированию у подрастающего поколения чувства патриотизма, прививать любовь и уважение к своей семье, Родине, обществу, в котором он живет, необходимо с детства. Поэтому в процессе патриотического и духовно-нравственного

воспитания следует больше внимания уделять мероприятиям и экскурсиям, знакомящим с историей и культурой родного края и регионами РФ [2].

Посещение исторически значимых мест обусловливает сопричастность человека к отечеству, его духовному богатству и историческому прошлому. Такие поездки и мероприятия содействуют формированию чувства гордости и патриотизма, любви к отчизне у подрастающего поколения и у взрослых, состоявшихся людей.

Очевидно, что патриотизм невозможен без знания истории и культуры своей Родины. Только анализируя исторические ошибки и победы, осознавая будущие перспективы развития, четко понимая задачи, стоящие перед современным обществом, мы можем строить будущее.

Военно-патриотический туризм является неотъемлемой частью учебно-тематических экскурсий, которые играют важную роль в формировании гуманистического, патриотического воспитания, расширение знаний, оздоровления и физического развития детей и молодежи. Экскурсия выступает как дополнительный педагогический процесс, в котором сочетаются обучение и духовно-нравственное воспитание [3].

Возможности военно-патриотических экскурсий определяются как их содержанием, так и широким тематическим спектром (комплексные, обзорные, исторические, военно-исторические, литературные, архитектурные и т.д.). Познавательные экскурсии нужно рассматривать как сильнейшее образовательное и воспитательное средство, позволяющее на практике ознакомить молодое поколение с природным наследием, историей и культурой родного края, развивать в детях эстетические чувства, любовь к Родине, отзывчивость к высшим интересам духовности и нравственности.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса является формирование патриотизма, которое имеет огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности. Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности. Многие мыслители и педагоги прошлого, раскрывая роль патриотизма в процессе личностного становления человека, указывали на их многостороннее формирующее влияние. Так, например, К. Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [5].

Истинный патриотизм, по свой сущности гуманистичен, включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяются в педагогике как «такое нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей Родине, проявление к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость».

Приведенное определение позволяет уяснить содержание понятия патриотизма. Оно включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос;

уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества); проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности [4].

Истинный патриотизм предполагает формирование и длительное развитие целого комплекса позитивных качеств. Основой этого развития являются духовно-нравственный и социокультурный компоненты. Патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей свою нераздельность, неразрывность с Отечеством.

В познавании идеи Родины, в переживании чувства любви к ней, восторженности, испытывая тревогу за ее настоящее и будущее, молодое поколение утверждает свое достоинство, стремится быть похожим на героев Родины. Благодаря патриотизму и героизму народных масс России удавалось выходить из самых тяжелых ситуаций в самые сложные периоды своей истории.

Экскурсии призваны помочь пережить и осмыслить все положительное, что было в прошлом. Усвоение идеи любви к Родине, ко всему человечеству, привитие общечеловеческих норм нравственности является важнейшим этапом формирования гражданственности, воспитания Гражданина России. Это достигается тогда, когда идеи патриотизма раскрываются перед умом и сердцем человека в ярких, эмоциональных образах, пробуждают в нем чувства сопереживания, благодарности к мужественным борцам за торжество правды, справедливости. В то же время знания о Родине должны вызывать не только гордость за ее достижения, но и сердечную боль, тревогу, озабоченность тем, что у нас не все еще так, как должно быть [6].

История - это могучая и вечная живая сила, которая творит патриота, гражданина. Реально заставить переживать и осознавать чувства привязанности к своей родной земле у молодежи можно благодаря экскурсии, в которой они принимали бы активное участие: совершать походы по памятным местам родного края, встречаться с людьми, совершившие боевые и трудовые подвиги, ветеранами и тружениками тыла. Участие в экскурсии, если она будет отличаться высокой содержательностью и красочностью, должна вызвать чувство восхищения, стремление подражать таким людям [6].

Основным средством для решения этой важной и сложной задачи патриотического воспитания является включение молодежи в разнообразные виды практической деятельности и формирование у них навыков и привычек, опыта патриотического поведения. Сюда входят различные виды трудовой, спортивной и общественно полезной деятельности, туристско-краеведческая работа, историко-этнографические экспедиции, экскурсии, празднование историко-юбилейных дат, связи с воинскими частями, встречи с ветеранами.

Именно благодаря экскурсиям можно познакомить подрастающее поколение с реальной жизнью, с объектами реального мира в их естественном окружении. В ней происходит познание, и активное взаимодействие детей с предметами, объектами, явлениями

природного, социального, культурного окружения, что, естественно, оказывает большое воздействие на детей, нежели ознакомление по книгам.

В гражданско-патриотическом воспитании экскурсии играют особую роль. Благодаря им молодежь ближе узнает историю своей страны, культуру своего народа, его обычаи и традиции. Экскурсии расширяют кругозор, наглядно демонстрируют достижения техники, строительства, помогают ощутить себя частью природного, культурного, социального пространства.

Разработка эккурсии военно-исторической направленности «Шаги к Победе» по городу-герою Новороссийск

На основании анкетирования, проведенного среди туристов туроператорской компании ООО «АМРА ТУРИСТИК» нами, был предложен проект экскурсионной программы.

Описание экскурсии

Экскурсанты пройдут по следам десанта, который освободил тогда город Новороссийск. Туристы будут использовать специальные наушники, благодаря которым будет воссоздана реальная атмосфера сражений за город-герой. За время аудиоспектакля «Шаги к Победе» каждый экскурсант с аудиосопровождением «отвоюет» каждый сантиметр Новороссийской земли вместе с теми, кто действительно прошел этот путь.

Продолжительность экскурсии – 1,5 часа.

Место начала экскурсии: город-герой Новороссийск, ул. Черняховского, 12.

Место окончания экскурсии: мемориал «Малая земля», проспект Ленина 1 А.

Размер группы: 1-25 человек, можно с детьми от 7 лет.

Стоимость экскурсии: 800 рублей/человека без трансфера в Новороссийск; 2000 руб. с трансфером.

В экскурсию включено:

- услуги гида;
- прокат оборудования (стереонаушники).

Расходы на организацию экскурсии для ООО «АМРА-ТУРИСТИК»: покупка специальных 3 d – наушников: 5000 руб.*25 чел. = 125000 руб. Если туристы хотят посетить организованно экскурсию из Краснодара, то аренда автобуса на 25 человек обойдется в 15000 руб.

На рисунке 5 представлен маршрут пешеходной экскурсии, который включает следующие объекты:

- балерьеф Черняховского;
- мемориальный знак «Передний край обороны Малой земли. 1943 г.;
- храм Святых Петра и Февронии Муромских Чудотворцев;
- памятник А. И. Зубкову;
- памятник снайперу Рубахо;
- памятник Ц. Л. Куникову;
- стелла памятника ансамбля «Малая земля».

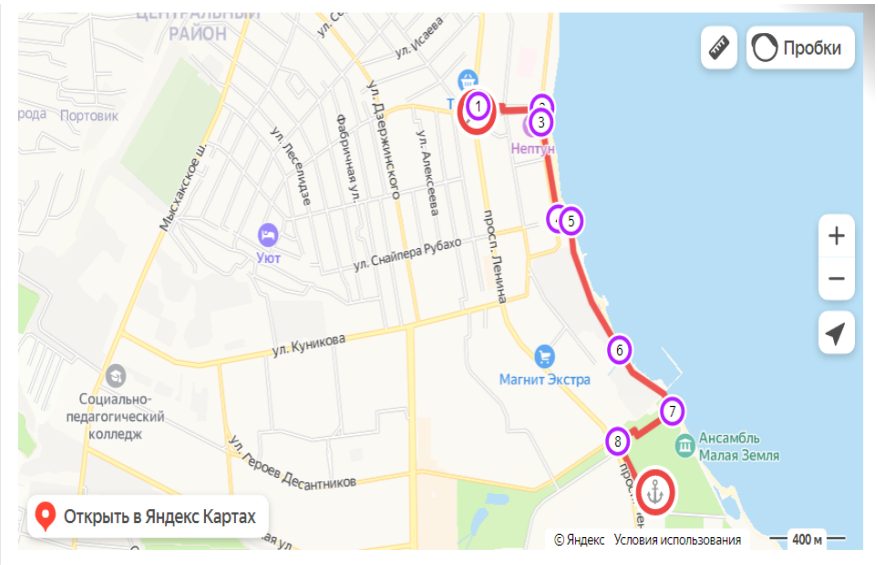


Рисунок 5 - Маршрут экскурсии «Шаги к Победе»
(составлено автором с помощью приложения «Яндекс карты»)

Текст экскурсовода

Вступление

Никто не забыт, ничто не забыто!

Та страшная война все дальше и дальше от нас.

В школу уже не приходят ветераны, их истории теперь мы слышим только в пересказах или видим в кино.

Но мы должны помнить!

Пойдемте с нами!

Уважаемые экскурсанты, сейчас вы сейчас мы с вами примем участие в увлекательном аудио спектакле «Шаги к Победе». В нем затронуты события 1941-1943 гг. Высадка морского освободительного десанта на Малую Землю. Повествование будет идти от лиц героев и непосредственных участников в битве за Новороссийск. Борьба за город была сложным и длительным сражением, в котором приняли участие все рода войск, самая разнообразная боевая техника. Мы отобразили в аудио спектакле самые яркие моменты тех событий.

Первый памятник, с которым нам предстоит познакомиться, находится прямо перед вами: **Балерьеф Черняховского**.

Иван Данилович Черняховский родился 29 июня 1906 г. в селе Оксанино Уманского уезда Киевской губернии (ныне Черкасская область Украины) в семье железнодорожника. Иван был четвёртым ребёнком, а всего в семье было шестеро детей. В июне 1924 года Ивана ждет пехотная школа в городе Одесса. Он становится лучшим учеником благодаря своему усердию, настойчивости и стремлению. В школе ему пришлось сменить военную специализацию, а ввиду этого учиться усерднее всех, чтобы не отставать от одноклассников. И ему это удается ровно через год. В 1928, когда он стал выпускником, он был распределен в город Винница, где был назначен командиром взвода. Ровно через год он вступает в роль командира батареи. Черняховский много времени проводит на работе, у него также родилась дочь, которая требовала уделения постоянного внимания. Однако, это не остановило Ивана от продолжения обучения в Ленинградской военно-технической академии. В 1931 году он поступает в академию. Однако перед самым выпуском из академии, Ивана ждали неприятные события. Они заключались в том, что он якобы сокрыл

информацио у том, что его отец служил в белой армии. Этого было на тот момент достаточно, для того, чтобы попасть в тюрьму на десятилетний срок. Однако в его жизнь вмешалась Мария Ульянова и спасла его от репрессий, чтобы он мог спокойно получить высшее образование. В 1936 году он выпустился из академии с отличием и вернулся с семьей в Киев, где он командовал танковым батальоном. На тот момент ему еще не исполнилось и 30 лет. Спустя двухлетний период его назначили командиром полка. На нем была колоссальная ответственность. Он был требовательным командиром и к себе, и к его подчиненным. Благодаря этому полк под его командование всегда становился лучшим на разного рода учениях.

В марте 1941 году, уже полковник Черняховский стал командовать танковой дивизией, которая находилась под Шауляем. В то время вся семья переехала в город Рига, но не успела обжиться как наступала Великая Отечественная Война. Во время войны дивизия, под его командованием подвергалась атакам фашистов около 12 раз за одни сутки. Ему был дан приказ к отступлению, но Черняховский его нарушил. Он со своими бойцами вступил в бой, с силами противника, которые превосходили его во много раз, а уже через два дня бил фашистов уже на их территории. Гитлеровцы были шокированы, так как такой отпор им никто не давал. За проявленную в первые дни войны инициативу Черняховский получил свой первый боевой орден Боевого Красного Знамени. В феврале 1942 года бойцы, под командованием Черняховского два месяца не давали проход фашистам в «Демьянском котле». Благодаря этому, были сорваны планы немцев по переброске своих войск под Ленинград. За это военное командование достойно оценило действия командира, наградив его вторым орденом Боевого Красного Знамени, а в мае Ивану Даниловичу присвоили звание генерал-майора. В 1943 году армия Черняховского встретила в тяжелейших боях наступательной операции в верховьях Дона, освобождала Курск и 8 февраля генералу вручают орден Суворова, а неделей позже на его плечи легли погоны генерал-лейтенанта. В октябре 1943 года армия генерала Черняховского успешно форсировала Днепр, и подготовила плацдарм для дальнейшего наступления. За героизм и отвагу, проявленные в боях, 17 октября Иван Данилович получает высшую награду Родины звезду Героя Советского Союза. Мастерство молодого командарма росло с каждым днем. Это прекрасно видели в Ставке и в апреле 1944 года личным приказом Верховного главнокомандующего Ивана Даниловича назначают командующим третьим Белорусским фронтом. Под руководством великого полководца третий Белорусский успешно провел Витебско-Оршанскую, Минскую, Вильнюсскую и Каунасскую операции. Освободил Минск, а затем Вильнюс. В октябре части армии Черняховского продолжали в Восточной Пруссии. За эти успехи фронта, грудь Черняховского украсила вторая звезда Героя Советского Союза. Стремительная и победоносная карьера одаренного полководца оборвалась неожиданно. За два месяца до окончания войны, и всего за пять дней до получения маршальского звания, под Кенигсбергом на пустынной дороге близ населенного пункта Мирзак, 18 февраля 1945 трагически погиб командующий третьим Белорусским фронтом Иван Черняховский. Ему было всего 38 лет. Случайный осколок, попавший в его машину, навылет пробил сердце. Тело Ивана Даниловича похоронили на одной из Вильнюсских площадей. После распада СССР по требованию властей города, прах генерала перезахоронили в Москве на Новодевичьем кладбище.

Мемориальный знак «Передний край обороны Малой земли. 1943 г.».

В 1971 г. в районе Куниковки, на пересечении проспекта Ленина и ул. Черняховского был заложен временный памятный знак-камень, напоминающий о проходившей здесь в

1943 г. передовой линии героической обороны Малой земли. По решению горисполкома здесь был сооружен памятник, знаменующий собой героический подвиг защитников Новороссийска. Денежные средства на строительство памятника были выделены Всероссийским обществом охраны памятников истории и культуры. Первоначально намечалось открыть памятник 4 февраля 1972 г. к очередной годовщине десанта на Малую землю.

Но работы заняли больше намеченного времени и завершились к 16 сентября.

На проспекте имени Ленина среди новых домов, вставших из пепла на месте старых развалин, открывается площадь с памятником. Это место, где в огненном 1943 году проходил передний край обороны Малой земли.

Фигура матроса, в правой руке которого зажата граната, органично переходит в прямоугольный постамент размером 3,5 на 1,7 м. На лицевой стороне постамента начертана надпись: «Здесь проходил передний край обороны Малой Земли» и дата: «1943». С обратной стороны постамента карта города Новороссийска с указанием линии обороны Малой Земли и положения частей 18-й десантной армии 23 марта 1943 года, с наименованием частей, участвовавших на это время в боях. Впечатление усиливают и атрибуты у подножия постамента – противотанковый «еж» и глыбы камней как символы неприступности Малой земли.

Авторы этого памятника – скульптор Николай Кириллович Божененко и архитектор Николай Иванович Никитин. В 1972 году к 16 сентября, к 29-й годовщине освобождения Новороссийска от немецко-фашистских захватчиков, был открыт его главный памятник, называемый новороссийцами «Матрос с гранатой».

«Матрос» стал символом города, с изображением памятника выпускались значки, открытки, конверты, сегодня также выпускается множество сувениров, которые гости города увозят домой в память о Новороссийске, о его бессмертном подвиге.

Храм Святых Петра и Февронии Муромских Чудотворцев.

По благословению Епископа Новороссийского и Геленджикского Феогноста, при поддержке администрации в лице Главы города Новороссийск Владимира Ильича Синяговского в июне 2013 года положено начало строительства православного храма в честь святого благоверного князя Петра и княгини Февронии Муромских чудотворцев. Ярусная церковь-маяк с колокольней на одном из ярусов, строящаяся по проекту архитектора Ф. И. Афускениди.

Решение о строительстве принято в связи с тем, что в городе на 300000 человек населения всего 3 действующие церкви. Храм будет расположен на берегу Черного моря в центре города. Место проектирования находится на пересечении улиц набережной Адмирала Серебрякова и пешеходной улицы Черняховского в городе Новороссийск. В настоящее время участок свободен от застройки, инженерных коммуникаций и ценных зеленых насаждений.

Проект предусмотрит создание вокруг часовни благоустроенной пешеходной связи между существующими двумя уровнями набережной и устранит существующую неустроенную ситуацию на участке, визуально разрывающую каждый из уровней набережной на две части. Проектируемый храм имеет ярко выраженную вертикальную многоярусную композицию и явится доминантой, завершающей перспективу бульвара. При этом сохранится панорамный вид на море, поскольку площадь застройки проектируемого храма небольшая.

Памятник А. И. Зубкову. Он находится напротив скульптуры «Исход» на доме номер 35 по набережного Адмирала Серебрякова. Он представляет собой памятную ме-

мориальную доску командиру 394-й отдельной береговой батареи Новороссийской военно-морской базы, почётному гражданину города-героя Новороссийска Андрею Эммануиловичу Зубкову.

В стоящем перед экскурсантами доме жил Герой. Сегодня большая семя Андре Эммануиловича живет в квартире:: сын Юрий с женой, внучка Дина и правнук Демид. Из окон квартиры виден мыс Пенай, где была расположена знаменитая батарея капитана Зубкова (показать фото из портфеля экскурсовода).

Зубков встретил немцев выстрелом из батареи 22 августа 1941 под станицей Неберджаевской, а 16 сентября 1943 года он произвел последний боевой выстрел по уходящему из Новороссийска противнику.

Благодаря батарее, под командованием капитана Зубкова вся Цемесская бухта была под контролем наших войск, а также благодаря ей в бухту не был пущен ни один вражеский боевой корабль. Более того, с помощью корабельных пушек артиллеристы сбивали самолёты, уничтожали боевую технику и живую силу противника.

Она располагалась рядом с фронтовой линией (всего 6 км) и выступила самой меткой и результативной батареей береговой обороны. За точность и меткость её называли «регулировщиком уличного движения в Новороссийске». В ходе боёв позиции батареи постоянно бомбились и обстреливались дальнобойной артиллерией противника. Сегодня это памятник командирам и рядовым бойцам, артиллеристам, живым и мертвым, доблестным защитникам Новороссийска.

Памятник снайперу Рубахо.

Филипп Яковлевич родился 13 января 1923 года в городе Аксай Ростовской области. Он выходец из рабочей семьи. В юности он хорошо стрелял и удостоился нагрудного знака «Ворошиловский стрелок» за успешное участие в больших стрелковых состязаниях. Все это очень ему пригодилось в участии в Великой Отечественной Войне.

Летом 1941 года Филипп Рубахо вступил в ряды морских пехотинцев Черноморского флота. Его приняли в состав 3-го морского полка, а затем 7-й бригады морской пехоты. Вместе с бойцами он участвует во многих боях, где он был ранен и выбыл из строя на целый год.

В марте 1943 года старшина 1-й статьи Филипп Рубахо прибыл на передовую. Он возглавил снайперскую команду отряда особого назначения Новороссийской военно - морской базы. Он принимал участие в самых ожесточенных боях за Новороссийск.

В июле 1943 года вражеские снайперы стали особенно беспокоить наших бойцов в районе высоты Сахарная Голова. Командование перебросило группу Рубахо на этот участок фронта. Снайперы быстро уничтожили гитлеровцев, сам командир группы убил 3-х вражеских снайперов.

Рядом с позициями наших бойцов, враг построил трёх - амбразурный дот и прекрасно его замаскировал. Из этого сооружения обстреливались позиции наших бойцов. Рубахо добровольно провел разведывательную операцию самостоятельно к данной позиции противника. Он следил за позицией в течение 2 дней, изучал поведение противника, пытался найти подступы к нему по горным тропам. Затем он незаметно для врага пробрался в гарнизон и его взорвал. За этот героический поступок старшина 1-й статьи Филипп Рубахо был награждён орденом Красного Знамени.

В боях на Малой земле он довёл боевой счёт убитых врагов до 276.

В ходе Новороссийской операции группа Ф. Я. Рубахо вошла в 393-й отдельный батальон морской пехоты Новороссийской военно - морской базы Черноморского флота

капитан - лейтенанта В. А. Ботылева, которому было приказано ворваться в Новороссийский порт с моря.

В ночь на 10 сентября 1943 года наши корабли прорвались в Новороссийский порт и начали высадку десанта. Первыми прорвались в порт разведчики батальона. В этой группе был и снайпер Рубахо. Затем сквозь огненную стену фашистских снарядов и мин высадились в порт основные силы морской пехоты. Накануне он был принят в партию. В своём заявлении он написал: «Для меня нет ничего выше, как быть в бою коммунистом. Я отдам все силы, а если понадобится, и жизнь за нашу Родину». На причале и на набережной Рубахо уничтожил 2 пулемётных расчёта. Потом его группа схватилась с фашистами врукопашную. Решительно действуя штыком и гранатами, Рубахо прокладывал путь себе и товарищам, отвоевывая у врага позицию за позицией. К рассвету десантники заняли причалы порта и прилегающие к нему здания. Укрываясь в развалинах, Филипп успешно истреблял неприятеля.

Особенно жаркий бой разгорелся за здание клуба моряков: 28 атак отбили десантники. Без пищи, без воды, в горевшем здании стойко держались моряки. Они поражали вражеские танки гранатами и огнём из противотанковых ружей, пулемётным и ружейным огнём косили цепи атакующих.

14 сентября, в бою Снайпер был ранен в обе ноги, но не отправился в госпиталь. Его носили на специальных носилках из плащ-палатки два товарища, с одной огневой позиции на другую. Благодаря этому он убил около тридцати вражеских солдат и офицеров. В течение пяти дней ожесточенных боев в городе Новороссийск он убил около 70 врагов. Однако, во время постоянных обстрелов артиллерии, снайпера смертельно ранили в голову, он был отправлен в госпиталь, но спасти его уже не удалось …

Всего, благодаря своей природной меткости он истребил около 350 вражеских солдат, подорвал 8 дзотов, танк, миномёт, подготовил 72 снайпера. На следующий день, 16 сентября 1943 года, Новороссийск был полностью освобождён от фашистских захватчиков.

22 января 1944 года за мужество и воинскую доблесть, проявленные в боях с врагами, Президиум Верховного Совета СССР посмертно присвоил старшине 1-й статьи Филиппу Яковлевичу Рубахо высокое звание Героя Советского Союза. Награждён орденами Ленина, Красного Знамени.

Похоронен в городе Сочи. В 1950 году он навечно зачислен в списки воинской части Краснознамённого Черноморского Флота. На родине именем Героя названа улица.

Памятник Ц. Л. Куникову.

Скульптурная композиция воспроизводит момент высадки десантников на окраине Новороссийска. За Цезарем Куниковым на берегу оказываются бойцы его отряда, осуществившие необычайно дерзкую десантную операцию под носом у врага. С высадки в ночь на 4 февраля 1943 года 275 морских пехотинцев, которыми руководил Куников, началась героическая эпопея плацдарма, получившего название Малая Земля. Отважный командир успел проявить себя в боях за Ростов-на-Дону, Керчь, Темрюк и Новороссийск. Памятник Куникову на месте ожесточенных боев установлен по поручению губернатора Вениамина Кондратьева. Для новороссийцев имя Цезаря Куникова особо чтимое. Его именем названы улица, городской район Станичка, гимназия. Его могила находится на площади Героев. Более полувека тому назад название «Цезарь Куников» носил танкер Новороссийского морского пароходства, а сейчас – большой десантный корабль Черноморского флота.

Стелла памятника ансамбля «Малая земля».

Мемориал Малая Земля расположен в юго-западной части Цемесской бухты около Суджукской косы. Он установлен в память о событиях по защите Новороссийска, когда немецкие войска пытались прорваться на Кавказ для захвата месторождений бакинской нефти.

После провала плана Барбаросса в 1941 году, немецкие войска уже не могли наступать на всех направлениях, поэтому в 1942 году Гитлером был принят план Блау, который предусматривал захват месторождений нефти в Майкопе, Грозном и Баку. Основная ударная группировка немецких войск летом 1942 года наступала с Северной стороны Кавказских гор.

Для выполнения этой задачи немецким войскам требовался также захват советских портов и аэродромов на побережье Черного Моря, с южной стороны Кавказских гор. Для этого были предприняты штурмы горных перевалов, бой за Туапсе. Очень ожесточенные бои развернулись и за Новороссийск.

Город Новороссийск был одной из основных баз Черноморского флота. В августе 1942 года большая часть города была захвачена немецкими войсками, однако, их дальнейшее продвижение вдоль побережья было блокировано. В итоге, обе стороны здесь организовали мощные линии обороны. Для того, чтобы прорвать немецкую линию обороны и начать наступление на Ростов-на-Дону, советским командованием была разработана десантная операция на юго-западном берегу Цемесской бухты. Она предусматривала высадку большой десантной группы на берегу Черного моря в нескольких километрах от Новороссийска и отвлекающую группу десанта непосредственно на немецкие позиции в самом Новороссийске. Десант был высажен 4 февраля 1943 года. Основная группа балы разгромлена, а небольшая «отвлекающая» группа под руководством Цезаря Кунникова, высаженная в том самом месте, где сейчас стоит мемориал, отвоевала небольшой клочок земли площадью 28 км2 к югу от Новороссийска. Немцы предпринимали постоянные попытки выбить русских с этого небольшого участка. Обстрел из артиллерии велся круглосуточно, однако, русские солдаты 225 дней продолжали удерживать плацдарм, названный Малая Земля. 9 сентября 1943 года советскими войсками был предпринят второй штурм Новороссийска, в результате которого город полностью очистили от немецких войск, которые были вынуждены эвакуироваться в Крым.

Мемориал «Малая Земля» был открыт в Новороссийске в 1982 году. Он создан в виде носа корабля, врезающегося в сушу. С обеих сторон на нем выгравированы барельефы, символизирующие солдат того самого десанта Цезаря Кунникова. Внутри открыта Галерея Боевой Славы.



Рисунок 1 - Барельеф Черняховского И. Д.
(Режим доступа: tavriy.ru)

Экскурсовод прощается с туристами, а после посещения музея, туристы могут быть свободны.

В портфель экскурсовода будут входить следующие фотографии, представленные на рисунках 1-6.

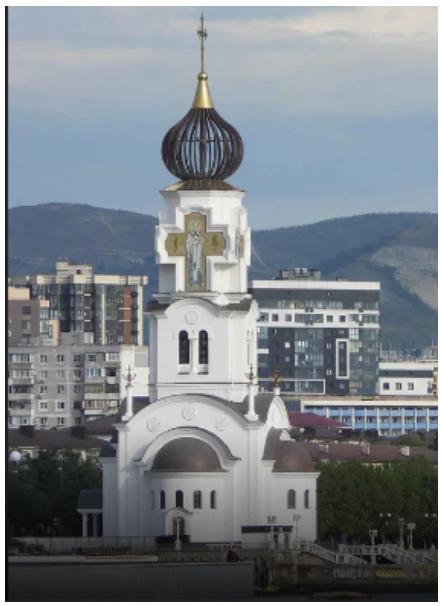


Рисунок 2 - Храм благоверных князей Петра и Февронии (Режим доступа: https://yandex.ru/search/?lr=209460&drag_context)



Рисунок 3 - Памятная табличка Зубкову А. Э. (Режим доступа: https://yandex.ru/images/search?pos=29&img)



Рисунок 4 - Памятник Ц. Л. Куникову и десантному отряду (Режим доступа: https://novorab.ru/2021/10/01/v-novorossijske-otkryt-pamyatnik-legendarnomu-majoru/)



Рисунок 5 − Мемориал Малая Земля в Новороссийске (Режим доступа: https://geomerid.com/ru/place/memorial-malaya-zemlya-novorossiysk-dostoprimechatelnosti/overview/)



Рисунок 6 - Высадка десанта в Новороссийске (Режим доступа: https://cdnstatic.rg.ru/uploads/images/182/00/42/novorossijsk_default_d_850.jpg

Список литературы

1. Гайворонская, Ю.Н. Реконструкция как форма изучения исторических событий / Ю.Н. Гайворонская // Организация работы с молодежью. – 2018. – Т. 1. – № 1. – С. 7.
2. Горбачева, Д.А. Военно-исторический экскурсионный туризм в патриотическом воспитании молодежи Кубани / Д.А. Горбачева, А.А. Горбачев // Туристско-рекреационный комплекс в системе регионального развития. – 2019. – Т. 1. – № 1. – С. 285-288.
3. Ерёменко, А.Е. Предпосылки и специфика развития военно-исторического туризма в Краснодарском крае / А.Е. Ерёменко, Д.Ю. Шуляков // Актуальные вопросы состояния и развития детско-юношеского и спортивно-оздоровительного туризма. – 2019. – Т. 1. – № 1. – С. 159-163.
4. Колодина, А.М. Военно-патриотические туристические маршруты и воспитание молодежи / А.М. Колодина, Л.С. Зацепилина, М.В. Попов, Н.П. Зацепилина // Молодежный туризм в России: ресурсы, тенденции, перспективы. – Санкт-Петербург, 2020. – Т. 1. – № 1. – С. 20-23.

5. Максимова, В.А. Военно-исторический туризм как одно из перспективных направлений развития туризма в регионах / В.А. Максимова // Актуальные проблемы физической культуры, спорта, туризма и рекреации. Материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов и аспирантов. – 2018. – Т. 1. – № 1. – С. 272-274.

6. Радченко, А.А. Перспективы развития военно-патриотического туризма в Краснодарском крае / А.А. Радченко, Д.А. Горбачева // Молодежь - науке – IX: развитие сферы туризма, гостеприимства и спорта в контексте повышения уровня и качества жизни населения. – 2018. – Т. 1. – № 1. – С. 224-227.

4.5. Педагогические аспекты практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных

В настоящее время подростковая преступность является серьезной проблемой для большинства современных государств. Динамика преступлений, совершаемых несовершеннолетними характеризуется тенденцией роста, что оказывает негативное воздействие на состоянии преступности в целом. Это стимулирует поиск эффективных путей реагирования и предупреждения подростковой преступности. Международные нормы и практика отправления правосудия в отношении несовершеннолетних, наряду с минимизацией уголовно-репрессивных методов, требуют «сократить необходимость вмешательства со стороны закона и добиться эффективного справедливого и гуманного обращения с подростком, находящимся в конфликте с законом» [11; с. 139].

Необходим особый подход к реализации уголовной ответственности несовершеннолетних и назначению им наказания в силу социальных, морально-этических и психических факторов. Применение к оступившемуся подростку альтернативных уголовному преследованию мер воздействия дает ему возможность избежать судимости, ущерба для репутации, помогает осознать и загладить причиненный вред, а государству дает возможность воспитать и сохранить здорового члена общества. В уголовном законодательстве Российской Федерации в отношении несовершеннолетних, совершивших преступление, предусмотрен специальный институт - принудительные меры воспитательного воздействия. Главным в их содержании является воспитание и ресоциализация. Принудительные меры воспитательного воздействия носят строго индивидуальный характер и назначаются только судом.

В тоже время на практике применение названных мер пока не получило должного распространения. Это обусловлено многими причинами, и прежде всего процессуальным несовершенством реализации данных мер; недостаточной педагогической ориентацией, отсутствием современных технологий конкретных видов деятельности, взаимодействия субъектов организации принудительного воспитания; невысоким уровнем психолого-педагогической подготовленности сотрудников и педагогическим обеспечением в целом.

Анализ практики исполнения принудительных мер воспитательного воздействия показывает, что значительная часть сотрудников, осуществляющих реализацию этих мер, не обладает необходимыми для этой работы личностными качествами, испытывают затруднения в профессиональной воспитательной деятельности, особенно при определении общих и индивидуальных педагогических целей, задач, формировании программ, содер-

жания, выбора форм организации педагогической работы с несовершеннолетними, их родителями, а также при осуществлении взаимодействия с ними и иными субъектами и социальными институтами (учебными заведениями, трудовыми коллективами, общественными организациями). В значительной степени указанные трудности обусловлены слабой научно-методической обеспеченностью процесса исполнения этих мер.

Положение усугубляется еще и тем обстоятельством, что сотрудники, их исполняющие, не имеют соответствующего профессионального образования, поскольку в настоящее время ни одно образовательное учреждение не готовит специалистов в области социальной и индивидуальной педагогической профилактики и коррекции несовершеннолетних осужденных в процессе применения принудительных мер воспитательного воздействия. Как правило, необходимые психолого-педагогические знания они получают в процессе самообразования и учебы в системе послевузовского образования. Названные трудности негативно влияют на эффективность работы субъектов практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия [2; с. 3].

Сущность и содержание принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных. Принудительные меры воспитательного воздействия – это система мер уголовно-правового характера, применяемых судом к несовершеннолетним осужденным, совершившим преступление небольшой или средней тяжести, и направленных на их исправление, предупреждение новых преступлений, индивидуализацию педагогического воздействия, осуществляемого в условиях государственного принуждения [3; с. 15].

На основе определения следует выделить основные признаки принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных: 1) они представляют собой разновидность мер уголовно-правового характера, применяемых судом только в отношении несовершеннолетних; 2) субъектами их реализации являются государство, органы им уполномоченные (специалисты), семья и общественность; 3) эти меры назначаются несовершеннолетним, исправление которых, по мнению суда, возможно без применения уголовного наказания; 4) они имеют воспитательное (исправительное) содержание, направленное на устранение деформаций личности, особенно причинно обусловивших совершение преступления, позитивное развитие и саморазвитие несовершеннолетнего, а также оздоровление микросреды; 5) назначаются за совершение преступления небольшой или средней степени тяжести, свидетельствующего о невысокой степени деформированности подростка и возможностях его исправления без изоляции от общества, но в условиях принуждения к воспитанию; 6) применение воспитательных мер носит принудительный характер, выражающийся в обязательном исполнении опреде- ленных судом ограничений, но сопровождается освобождением несовершен-нолетнего от уголовной ответственности или наказания; 7) назначенная конкретная мера (или их совокупность) не является наказанием, должна соответствовать личности правонарушителя, совершенному преступлению и быть достаточной для его исправления.

Отмеченные общие признаки свойственны всем принудительным мерам воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных, предусмотренным законодательством. Однако каждая из них обладает определенной спецификой. В соответствии с уголовным законодательством, несовершеннолетнему правонарушителю могут быть назначены следующие принудительные меры воспитательного воздействия: 1) предупреждение; 2) передача под надзор родителей или лиц, их заменяющих, либо специализированного государственного органа; 3) возложение обязанности загладить

причиненный вред; 4) ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего; 5) помещение в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа органа управления образования.

Предупреждение как наиболее мягкая из принудительных мер воспитательного воздействия представляет собой форму порицания поведения несовершеннолетнего, его официального предостережения от совершения противоправных поступков впредь и требования измениться в лучшую сторону. Имея целью помочь несовершеннолетнему понять ошибочность своего поведения и необходимость в дальнейшем сознательно соблюдать установленный порядок и общепринятые правила жизнедеятельности, рассматриваемая мера рассчитана на разовое воздействие. Являясь по своей форме государственно-принудительной, а по содержанию воспитательной мерой, предупреждение предполагает необходимость использования судом и другими субъектами системы педагогических методов и приемов воздействия на сознание, чувства, волю подростка: убеждения, переубеждения, объяснения, наставления, предостережения. В качестве дополнительных при этом могут использоваться методы внушающего коррекционного воздействия, то есть педагогической суггестии, хорошо зарекомендовавшие себя в практике работы с трудными подростками. Эти и другие методы одновременно направлены на изменение сознания как основного регулятора поведения человека, жизненного опыта и нравственных чувств, стимулирование положительного развития и саморазвития личности подростка.

Вторая из предусмотренных УК РФ – передача несовершеннолетнего под надзор родителей или лиц, их заменяющих, либо специализированного государственного органа. Рассматривая эту меру, невозможно не вспомнить слова великого педагога А.С. Макаренко: «Воспитывает все: люди, вещи, явления, но, прежде всего, родители и педагоги» [10; с. 8]. Сущность названной меры состоит в возложении судом на родителей или лиц, их заменяющих, либо специализированный орган государства обязанности по оказанию воспитательного воздействия на несовершеннолетнего путем осуществления дополнительного надзора и других форм контроля за его поведением.

При применении рассматриваемой меры со стороны родителей (лиц, их заменяющих) очень важно соблюдение педагогических принципов и правил обеспечения контрольных функций, в том числе сочетания доверия с требовательностью по отношению к своим детям. Требовательность должна быть педагогически целесообразной, последовательной, тактичной, беспрекословной по форме и глубоко аргументированной по содержанию. При назначении такой меры, как передача под надзор родителей или лиц, их заменяющих, либо специализированного государственного органа, законодательство не требует анализа личности родителей несовершеннолетнего, взаимоотношений с ребенком, выяснения возможностей родителей по контролю за несовершеннолетним. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что эта мера будет действенной только в случае, если родители или лица, их заменяющие, пользуются авторитетом и уважением, а также обладают педагогической компетентностью и культурой. Однако то обстоятельство, что подросток уже совершил преступление, может свидетельствовать о его неблагоприятном окружении либо пренебрежении родительскими обязанностями. В этих условиях рассматриваемая мера, главным образом, должна изменить отношение родителей к воспитанию ребенка, поэтому при ее назначении педагогически целесообразно анализировать все обстоятельства жизни несовершеннолетнего, особенно основные детерминанты делинкветного поведения.

Помимо родителей и лиц, их заменяющих, предусматривается возможность возложения обязанностей по воспитательному воздействию и контролю за поведением подростка на специализированный государственный орган. Эта мера осуществляется в том случае, если родители или лица, их заменяющие, в силу ряда объективных или субъективных причин не имеют возможности осуществлять воспитание и педагогический контроль за поведением подростка, не способны преодолеть его дальнейшее негативное развитие. Очевидно, что изъятие из семьи, привычной обстановки и передача несовершеннолетнего под надзор государственного органа должна рассматриваться как вынужденная, крайняя мера. Приоритетным является семейное воспитание. Однако очевидно, что семьи, в которых подросток совершает преступление, сами нуждаются в социально-педагогической помощи, консультировании, обязательном обучении методам профилактики, коррекции, реабилитации трудных детей.

Возложение обязанности загладить причиненный вред как мера воспитательного воздействия на несовершеннолетних делинквентов заключается в непосредственном полном или частичном устранении нанесенного преступлением вреда. Загладить – значит уменьшить, смягчить вред, причиненный потерпевшему совершенным преступлением, что свидетельствует о стремлении раскаяться в содеянном и искупить свою вину. Ущерб от преступления, как правило, наносится не только материальный, но и моральный, поэтому и обязанность загладить вред должна распространяться на обе стороны. С педагогической точки зрения и с учетом накопленного опыта предполагается, что эта мера возлагается на несовершеннолетнего в тех случаях, когда он имеет возможность выполнить ее самостоятельно, собственными силами или средствами.

Воспитательный потенциал анализируемой меры состоит не только в осознании вины, стремлении измениться, но и в побуждении к активной общественно полезной деятельности, к труду. Значение труда как важнейшего фактора воспитания, в том числе исправления личности, довольно убедительно доказано в педагогических исследованиях, его трудно переоценить. Заглаживая причиненный вред либо возмещая его в денежной форме, «несовершеннолетний должен почувствовать цену трудовой копейки, ценность похищенных или испорченных вещей» [1; с. 8], а главное – приобщиться к труду. При исправлении несовершеннолетнего правонарушителя труд выполняет функцию трудового, психического и духовного развития.

Одной из наиболее суровых, но действенных принудительных мер воспитательного воздействия является ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего. Ее сущность заключается в возложении на подростка обязанности в течение установленного законом срока соблюдения определенного порядка использования свободного от учебы и работы времени. В рамках данной меры закон определяет примерный перечень ограничений, которые могут быть наложены судом на несовершеннолетнего правонарушителя: а) запрет посещения определенных мест, б) запрет на использование определенных форм досуга, в) ограничение пребывания вне дома после определенного времени суток, г) ограничение выезда в другие местности без решения специализированного государственного органа, д) возложение обязанности возвратиться в образовательное учреждение либо трудоустроиться с помощью названного государственного органа. Данный перечень не является исчерпывающим, с учетом педагогической целесообразности, характера преступления, личности подростка могут быть определены и другие формы ограничений и требований.

Эти ограничения по своему содержанию носят отчетливо выраженный воспитательный характер, поскольку предполагают использование конкретных педагогических средств стимулирования (обязанности, запреты и требования), нацелены на оптимизацию условий для исправления, торможения негативного и стимулирования позитивного развития несовершеннолетнего правонарушителя путем организации и регулирования его поведения, преодоления негативных привычек, приучения к соблюдению социальных норм и формирования положительного опыта жизнедеятельности. Наряду с приучением, упражнением и стимулированием важную педагогическую функцию выполняет контроль со стороны специализированных государственных органов, родителей, других воспитателей и представителей общественности, направленный на то, чтобы создать благоприятную воспитательную микросреду, оградить подростка от негативного влияния окружения, не позволить ему вновь совершить преступление, организовать его социально одобряемые поведение и деятельность. При этом контроль обязательно должен способствовать развитию недостающих навыков самоконтроля, саморегулирования и самоорганизации подростка. Подобное воздействие на несовершеннолетнего должно носить не только воспитательный, но и предупредительный и даже «защитный» характер.

В системе запретов и ограничений важную роль выполняет возложение на несовершеннолетнего делинквента обязанности продолжить обучение в образовательном учреждении либо трудоустроиться с помощью специализированного государственного органа. Приобщение несовершеннолетнего к труду и обучению опирается на один из педагогических принципов – воспитание в различных видах деятельности и общении, что предполагает формирование в сознании несовершеннолетнего позитивных, общественно полезных ценностных ориентаций, личностных установок [4; с. 194].

Самой строгой, крайней мерой воспитательного воздействия является помещение подростка-правонарушителя в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа органа управления образования, то есть изоляция его от общества без применения к нему наказания в виде лишения свободы. Ее сущность заключается в оказании на несовершеннолетнего специфического комплексного воздействия правового, педагогического, реабилитационно-психологического и медицинского характера, организуемого принудительно в условиях специального учреждения в целях исправления правонарушителя, а также содействия его адаптации в обществе. Помещение в такое учебно-воспитательное учреждение закрытого типа применяется в отношении несовершеннолетнего, нуждающегося в особых условиях воспитания, обучения и требующего специального профессионального коррекционно-педагогического подхода.

Применение данной меры свидетельствует о более высокой степени педагогической запущенности, отклонениях в психическом развитии, криминогенной пораженности несовершеннолетних, о крайне неблагоприятном влиянии микросреды и отсутствии педагогических условий для их исправления в «открытой среде». «Анализ практики, в частности возбужденных уголовных дел, – отмечает М.А. Галагузова, – показывает, что при вовлечении в преступную и иную антиобщественную деятельность в 60 % случаев имелись неблагоприятные условия их семейного воспитания, а более чем в 80 % случаев несовершеннолетние имели контакты с лицами, характеризующимися отрицательно в сфере неформального окружения» [12; с. 329]. В связи с этим необходимо изъятие делинквента из такой среды, защита от ее отрицательного влияния и помещение в специально создаваемую обстановку, содействующую его исправлению.

Основной задачей этих учреждений является коррекция поведения, обучение и подготовка к общественно полезной деятельности несовершеннолетних путем применения к ним педагогических методов с обязательным охватом общеобразовательным и профессиональным образованием, а также привлечением их к труду. Проведение воспитательной, культурно-массовой и спортивной работы сочетается с определенным режимом содержания. Особенности этого педагогического режима в отличие от таких учебных заведений, как школы-интернаты, выражаются в том, что исключается возможность свободного выхода воспитанников за пределы территории; осуществляется круглосуточный надзор за воспитанниками; во всей системе воспитания сочетаются принципы добровольности (убеждения) и обязательности (принуждения). В деятельности организаций учащихся сочетаются принципы выборности и назначения, обеспечивается повышенная ответственность коллектива за поступки отдельного человека и каждого из них за свои поступки перед коллективом. При этом воспитанники включаются в повседневный посильный труд.

Таким образом, в этих учреждениях обеспечивается комплексное воздействие, включающее обучение, подготовку к выбору профессии или профессиональную подготовку, исправление поведения несовершеннолетних, трудовое, нравственное, эстетическое и правовое воспитание, а также психологическую помощь и лечение.

Кроме ранее названных, в систему учебно-воспитательных учреждений включаются спецшколы, спецпрофучилища открытого типа, которые предназначены для несовершеннолетних с устойчивым противоправным (девиантным) поведением, совершивших правонарушения небольшой тяжести. Основными субъектами реализации данной меры являются учителя, преподаватели, социальные педагоги. При этом педагогический коллектив учреждений периодически взаимодействует с родителями, сотрудниками подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав местных органов власти, органами образования, другими ведомствами и общественными организациями, занимающимися профилактикой детской безнадзорности и преступности. В современной России с учетом масштабов детской преступности сформирована система специальных учебно-воспитательных учреждений (школ закрытого и открытого типа). Кроме этих учреждений, исправлением несовершеннолетних правонарушителей занимаются педагогические коллективы специализированных профессиональных училищ. Среди проблем, которые выделяют специалисты, острый дефицит финансирования, бесконтрольность деятельности администрации со стороны их учредителей (территориальных и местных органов власти), невозможность координации их работы, осуществления учебно-методического обеспечения и повышения педагогической квалификации сотрудников. Следствием такого положения является высокий уровень педагогического брака, конфликтность, побеги, рецидивная преступность.

Основываясь на авторском определении понятия, сущности и характеристике предусмотренных УК РФ принудительных мер воспитательного воздействия, необходимо подчеркнуть, что они образуют систему, опирающуюся на принципы гуманистической направленности; педагогической (исправительной) и профилактической целесообразности, индивидуализации воздействия; сочетания ограничений, требовательности с воспитательным, коррекционным и реабилитационным воздействием; максимального использования позитивного влияния микросреды, воспитания, образования, общения, других видов деятельности для декриминализации поведения подростка; сравнительной строгости: от менее строгих к более строгим. Использование названных принципов позволяет

суду при вынесении решения избрать такие принудительные меры воспитательного воздействия, которые наиболее соответствуют характеру преступления, личности несовершеннолетнего осужденного и возможностям его исправления без применения уголовного наказания. Освобождая несовершеннолетнего от уголовной ответственности и наказания, избирая конкретную принудительную меру (или их совокупность), суд обязательно учитывает психолого-педагогические характеристики несовершеннолетнего: возраст, его поведение, отношение к учебе или работе, наличие семьи, уровень психического и социального развития, обстоятельства совершения преступления, посткриминальное поведение подростка, а также воспитательный потенциал микросреды. Очевидно, что рассматриваемые меры значительно отличаются друг от друга не только по характеру принуждения, объему и степени запретов, ограничений и принудительных средств, но и по используемым при их реализации педагогическим (воспитательным) методам, средствам и технологиям воздействия на несовершеннолетних, являющихся неотъемлемой составляющей их содержания. Всё это создает предпосылки для индивидуализации их применения, в решающей степени обусловливающей успешность исправления осужденных подростков.

Подводя итог изложенному, необходимо подчеркнуть, что в соответствии с международными стандартами, российским законодательством и положительным опытом применение уголовно-правовой меры к подростку должно быть юридически и педагогически обоснованным. Исследование сущности и содержания принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных свидетельствует об их единой целевой направленности на исправление подростка, особенностях задач, о педагогическом потенциале используемых методик. Очевидно, что эффективность воздействия этих мер и успешность исправления несовершеннолетних правонарушителей зависит от системы факторов правового, психологического, организационного, а особенно педагогического характера. Одним из основных условий эффективности применения этих мер в отношении несовершеннолетних осужденных является соответствующее педагогическое обеспечение преимущественно индивидуальной воспитательной работы субъектов деятельности, организации их практического взаимодействия.

На основе вышеизложенного представляется целесообразным определить понятие, выявить специфику и условия формирования педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия.

Понятие и специфика педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных. Рассмотренные ранее сущность и содержание принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных позволяют сделать вывод о том, что эффективность их применения обусловлена рядом различных факторов, в том числе качеством педагогической обеспеченности деятельности ее основных субъектов. В связи с этим очевидна необходимость определения педагогического обеспечения как научной категории, а также выявления его специфики при реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных.

Термин «педагогическое обеспечение» – достаточно объемный и включает в себя множество значений. «Обеспечение» может рассматриваться, с одной стороны, как совокупность средств, инструментов, условий, которые служат решению определенных задач, а с другой — процесс создания и предоставления упомянутых выше средств и условий. Квалифицирующий признак «педагогическое» применительно к слову «обеспечение»

конкретизирует область (сферу) назначения и направленность применения совокупности средств, инструментов, условий, а также процесса. Очевидно, что они должны использоваться для решения задач воспитания, обучения, образования, подготовки специалистов, то есть быть условием, средством их достижения в процессе педагогической деятельности. С этих позиций в контексте данного диссертационного исследования под педагогическим обеспечением принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных следует понимать комплекс научно обоснованных педагогических технологий, направленных на создание системы эффективной работы с данной категорией несовершеннолетних, включающий в себя: цель и задачи, сущность и содержание, педагогические условия реализации этих мер [7. С. 197].

Таким образом, педагогическое обеспечение деятельности основных субъектов реализации принудительных мер воспитательного воздействия включает в себя процесс разработки, обоснования и проверки методов, средств и технологий исправления несовершеннолетних осужденных, а также практическую подготовку субъектов к успешной работе на личностном и компетентностном уровне. Последнее включает в себя формирование гуманистической направленности, мотивации, педагогической культуры и мастерства, методической грамотности в сфере применения исправительных, развивающих, реабилитационных технологий, их воспроизводство и создание нового опыта успешной работы. Как было ранее отмечено, само их название содержит словосочетание «меры воспитательного воздействия». Этим подчеркиваются специфический характер и воспитательная направленность деятельности по их реализации как особого, гуманного средства достижения педагогических задач в рамках уголовного законодательства. В то же время педагогическому обеспечению исследуемого воспитательного воздействия присуща специфика, обусловленная принудительным характером внешних условий, в значительной степени регламентированных решением суда, в рамках которых организуется комплексный процесс профилактики, исправления, реабилитации, развития несовершеннолетних осужденных; особенностями объекта (личность несовершеннолетних осужденных с применением принудительных мер воспитательного воздействия) и субъекта (сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних, родители или лица, их заменяющие, представители Комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, государственных органов, общественных, образовательных организаций и другие).

Специфика педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных в первую очередь предопределяется особенностями условий, в которых они реализуются. В чем это проявляется? Во-первых, применение принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных не связано с лишением свободы и изоляцией несовершеннолетних от окружающей их среды. Это при правильно организованной работе, несомненно, может оказывать положительное воздействие на подростка, так как сохраняются социально полезные связи с семьей, он имеет возможность продолжать учебу в прежнем образовательном учреждении (школе, училище), или работу в трудовом коллективе, проживать дома. Все это позволяет использовать имеющиеся в обществе здоровые силы и средства (семья, коллектив, группы, спорт, культура, общение и т.д.), а также традиционные педагогически-ориентированные формы и методы их воспитательного воздействия. Но в то же время необходимо отметить, что несовершеннолетние, ставшие осужденными, как и ранее подвергаются непрерывному и не всегда позитивному воздействию со стороны окружа-

ющих и микросреды в целом. Следовательно, подростковая среда сама нуждается в оздоровлении и педагогической помощи [8; с. 112].

Во-вторых, принудительные меры воспитательного воздействия применяются в отношении подростков, осужденных за преступления небольшой или средней тяжести, имеющих перспективы исправиться без изоляции от общества, что свидетельствует об относительно невысокой степени нравственной запущенности, личностных деформаций в целом и неглубокой криминогенной пораженности. Эти обстоятельства рассматриваются как благоприятные предпосылки, необходимые для достижения исправления в процессе применения принудительных мер воспитательного воздействия, основу которых составляет психолого-педагогическая, социальная и медицинская помощь, направленная на то, чтобы содействовать подростку в формировании навыков управления собственным поведением, ориентируясь на базовые ценности общества [13; с. 36]. Появляется возможность сохранения и развития социально полезных связей подростка и широкого привлечения к этой работе семьи, других социальных и социально-педагогических институтов и общественности.

В-третьих, реализация принудительных мер воспитательного воздействия осуществляется в рамках правового поля.

В-четвертых, применение принудительных мер воспитательного воздействия сопряжено с установлением в отношении подростков определенного педагогического режима (надзор родителей или лиц, их заменяющих; ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего; предупреждение), способствующего формированию опыта просоциального поведения. Исполнение этих обязанностей носит как воспитательный, профилактический, так и организующий характер, поскольку создают внешние условия для специального и более эффективного исправительного воздействия на несовершеннолетнего, его изменения и самовоспитания. Педагогически целесообразная обстановка надзора, контроля, воздействия при правильной их организации побуждает подростка подчиниться обстоятельствам, сделать осознанный выбор, вести себя соответственно, прилежно учиться, хорошо работать, что способствует формированию недостающих нравственно-волевых качеств, ответственности несовершеннолетнего за свое поведение, укреплению и расширению социально полезных связей, приобщению к труду, дисциплинирует его, способствует профилактике негативных поступков и приобретению позитивного опыта жизнедеятельности.

Таким образом, сущность и специфика педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных обусловлены тем, что их исправление и реабилитация организуются без изоляции от общества, в привычной обстановке жизнедеятельности. Однако жизнь подростка протекает в условиях определенного законом педагогического режима, специально создаваемого для упорядочивания его труда, учебы, досуга, общения и в целом процесса исправления.

Кроме рассмотренных условий, специфика педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия зависит от особенностей объекта, то есть личности несовершеннолетнего осужденного, а именно его социально-демографических, уголовно-правовых, педагогических, психологических и иных характеристик.

Установлено, что данная категория подростков-делинквентов – это, в основном, это молодые люди 14-17 лет, совершившие такие преступления, как кражи чужого имущества и грабежи, а также хулиганства. Каждый десятый подросток совершает умышленное причинение легкого вреда здоровью и нанесение побоев. Чуть меньше участвуют в неза-

конном обороте оружия, боевых припасов, взрывчатых веществ или взрывных устройств, а также наркотических и психотропных средств. Менее выражена криминальная склонность к незаконному завладению транспортным средством без цели хищения, вымогательству, подделке, изготовлению или сбыту поддельных документов, штампов, печатей. В момент совершения преступления многие подростки находились в состоянии алкогольного, токсического или наркотического опьянения, что свидетельствует о серьезных деформациях в потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферах, подтверждают наличие педагогических проблем в микроокружении несовершеннолетних, организации их досуга. Очевидно, что важным элементом программ их исправления должна стать антиалкогольная и антинаркотическая реабилитация. Большая часть подростков учится, проживает в семьях и обладает социально полезными связями. Однако семейная, школьная и досуговая сферы требуют оздоровления, что, очевидно, должно стать одним из направлений педагогического обеспечения исполнения принудительных мер воспитательного воздействия. Данная категория несовершеннолетних очень восприимчива к внешним воздействиям как положительным, так и отрицательным. Установлено, что восприимчивость и впечатлительность образуют внутренние условия – предпосылки для формирования основ мировоззрения, черт характера, свойств и качеств личности [5; с. 400]. Для большинства несовершеннолетних осужденных характерна не только противоречивость мировоззрения, проявляющаяся в непоследовательности и изменчивости их взглядов и убеждений, но и низкая оценка его значимости в системе ценностей. Если эти черты мировоззрения осознаются ими как недостаток, то, как показывает практика, его успешнее можно переубедить в противоположном и помочь сформировать иную систему взглядов, регулирующих поведение.

Эти подростки характеризуются в основном нейтрально и даже положительно по сравнению с подростками, осужденными к лишению свободы, но нуждаются в особых условиях воспитания, обучения и требуют специального педагогического подхода. Большинство из них раскаивается в совершении преступления. Наиболее существенной чертой их обобщенного портрета, которая определяет специфику педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия, является менее значительная степень социально-нравственной и иной запущенности. Криминальная деформация их личности выражена минимально. Данное обстоятельство в совокупности с другими положительными характеристиками личности и среды создает благоприятные предпосылки для успешного достижения их исправления в процессе применения и с помощью принудительных мер воспитательного воздействия.

Субъектами практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных являются различные государственные органы: подразделения по делам несовершеннолетних территориальных органов МВД России (ПДН), Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления образования, здравоохранения, социальной защиты населения, социального обслуживания, опеки и попечительства, и отделы по делам молодежи, специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, органы и учреждения культуры, досуга, спорта и туризма, а также родители или лица, их заменяющие, общественные организации и объединения, трудовые коллективы и другие органы власти, частные лица, которые могут оказать на подростка положительное влияние.

Специфика того или иного субъекта практической реализации данных мер определяется характером возложенных функций, профессиональной или общественной направленностью, правовым положением, наличием либо отсутствием властных полномочий в отношении организации жизни и деятельности данной категории несовершеннолетних.

Каждый из названных субъектов, исходя из объема имеющихся у них полномочий, может выполнять только определенную часть функций, в том числе общественных, связанных с применением принудительных мер воспитательного воздействия. От эффективной деятельности каждого из субъектов, организованности и скоординированности их взаимодействия во многом зависит результативность применения названных мер в целом [2; с. 32].

Таким образом, реализация принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных предполагает участие широкого круга субъектов, но необходимо подчеркнуть, что основными субъектами реализации этих мер являются сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних (ПДН) и семья.

Наличие властных полномочий, возложенных государством, ставит сотрудника ПДН в особое положение. Он действует профессионально от имени государства, его поддерживают авторитет и принудительная сила исполнительной власти, возможность применения административных санкций и т.д. Все это порождает повышенную ответственность сотрудника за каждое его решение и конкретное действие, а также результативность исправления несовершеннолетних осужденных в целом. Сотрудник подразделения по делам несовершеннолетних, таким образом, является основным организатором и исполнителем, своеобразным «дирижером» всех сил и средств. Он направляет и координирует педагогическую работу всех вышеназванных субъектов. При этом очевидно, что их профессиональная деятельность строится на «субъект-субъектных» отношениях, что в свою очередь, свидетельствует о важности личностных характеристик специалистов и уровня их готовности к работе.

Изучение деятельности сотрудников ПДН показало, что профессиональные функции в значительной степени реализуются ими не полностью и часто формально. При этом в их содержании преобладают административные, правоприменительные и контрольные компоненты и недооцениваются педагогические. В ходе изучения опыта работы подразделений было установлено, что на практике, зачастую, воспитательная функция сводится к предъявлению обязанности подростку один раз в неделю информировать инспектора о своем поведении, успеваемости, формах организации свободного времени, к проведению профилактических бесед, формальному ведению множества учетных документов. Как правило, такая воспитательная работа не приводит к положительным результатам.

Наряду с государственными органами, специально создаваемыми для проведения профессиональной, воспитательно-профилактической работы с различными категориями несовершеннолетних отклоняющегося, в том числе криминального поведения, важнейшую роль в их исправлении выполняет семья. Успешность выполнения возложенных на нее социальных функций закономерно обусловлена степенью благополучия самой семьи. Асоциальное поведение, совершение преступления, осуждение подростка к применению комплекса принудительных мер воспитательного воздействия являются оценочными показателями, позволяющими вполне обоснованно отнести его семью к категории неблагополучных, но не утративших полностью и окончательно своего воспитательного потенциала. Очень важное системообразующее значение, по мнению ведущих ученых, имеет педагогическая культура родителей или лиц, их заменяющих. Содержательную основу

этой категории образуют гуманистическая направленность, знания о ребенке, умения и навыки (подготовленность) применения педагогически целесообразных методов, средств, форм и технологий воспитания, образования и развития несовершеннолетних [9; с. 108].

Анализ современного состояния педагогической культуры родителей несовершеннолетних осужденных и лиц, их заменяющих, показывает, что в основном он невысокий. Половина из них – это неполные семьи, испытывающие финансовые трудности, эпизодически занимающиеся воспитанием подростков, глубоко не знающие и не учитывающие их возрастных особенностей. Они плохо знают достоинства и недостатки своих детей, поверхностно судят об их интересах. Две трети из них в процессе воспитания используют жесткие, но бессистемные формы контроля, либо проявляют полное доверие и бесконтрольность. Педагогический опыт у родителей и лиц, их заменяющих, отсутствует, пополнять его не стремятся. В основном в процессе воспитания детей они опираются на собственные представления и опыт своих родителей. Вместе с тем, отдельные из них после осуждения сына или дочери предпринимают попытки изменить практику их воспитания, однако для этого по-прежнему «не хватает времени», «не знают, что еще можно сделать» или «уверены, что ребенок сам немаленький и все исправит». С учетом изложенного необходимо отметить, что вклад семьи в успешную реализацию принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных незначительный. Она сама нуждается в социально-педагогической помощи, в том числе специальном обучении [6; с. 174].

Таким образом, в настоящее время сотрудники ПДН, родители и другие субъекты практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия не могут осуществлять эффективную воспитательную работу с несовершеннолетними осужденными в специфических условиях, так как недостаточно готовы к ней. Они не обладают необходимыми психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками исправления несовершеннолетних осужденных; практически не обеспечены соответствующим научно-методическим сопровождением, их профессионально-педагогическое образование и подготовка к работе с «трудными» детьми не организованы.

Схема педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия включает в себя организационно-содержательный, технологический и кадрово-ресурсный компоненты, а также взаимосвязи между ними [2; с. 38].

Организационно-содержательный компонент представлен основными субъектами реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных. В качестве таковых выступают специальные субъекты, профессионально выполняющие соответствующие функции, те, кто принимают решения, организуют их исполнение, осуществляют собственно воздействие, контролируют его ход. Субъекты реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных представляют собой систему, то есть такую совокупность элементов, каждый из которых, обладая своими особенностями, выполняет конкретные функции в процессе организации воспитательной деятельности с исследуемой категорией подростков. Классификация субъектов реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных, состоит из: структурных подразделений, осуществляющих свою профессиональную деятельность в системе министерства внутренних дел; а также иных лиц, учреждений и организаций, участвующих в этой работе наряду с выполнением других функций и обязанностей. Деятельность указанных субъектов различается по характеру, масштабам, формам и методам, но, несмотря на это они рассматрива-

ются в контексте данного исследования в целом как система. Это означает, что функционируют они во взаимосвязи друг с другом, а не изолированно. Каждый из этих субъектов играет определенную роль, решает свои конкретные задачи, наделен специфическими правами, полномочиями и обязанностями, применяет различные подходы, тактику, приемы, но вместе с тем, все они объединены одной общей целью – исправление несовершеннолетних, освобожденных судом от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия.

Организационно-содержательный компонент дополняется технологическим компонентом. Целесообразное, адекватное ситуации и личностным характеристикам подростков, использование субъектами педагогических знаний и технологий в работе с несовершеннолетними осужденными, освобожденными судом от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия, занимает приоритетное положение в структуре технологического компонента рассматриваемой модели. Это объясняется общепедагогическими закономерными зависимостями между содержанием исправления осужденных подростков и методиками, технологиями этой деятельности.

Использование педагогического потенциала в воспитательной деятельности с несовершеннолетними осужденными, освобожденными судом от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия, предполагает: психолого-педагогическую диагностику дефектов в воспитании, обучении, образовании и развитии подростков, детерминировавших совершение преступления; овладение подростками и членами их семей основами правовых и психолого-педагогических знаний; формирование у несовершеннолетних знаний и опыта произвольного саморегулирования поведения, способов снижения собственной агрессивности, разрешения конфликтов и т.д.; формирование убежденности и мотивации у несовершеннолетних и членов их семей в необходимости и возможности исправления подростков, готовности к специальному обучению и настойчивой деятельности; активное освещение в средствах массовой информации проблем преступности и правонарушений несовершеннолетних, разъяснение способов профилактики асоциального поведения и пропаганда опыта работы в этом направлении.

Вторым элементом в структуре технологического компонента является педагогический потенциал деятельности субъектов реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных. Его развитие и реализация нацелена на решение задач их исправления специальными обучающими, воспитывающими и развивающими педагогическими средствами и методами, адекватными тем деформациям в развитии личности подростка, которые стали причинами совершения преступления. Воспитательный потенциал деятельности названных ранее субъектов педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных развивается с помощью и в процессе: приобретения подростками и их родителями знаний и формирования их воспитанности, нравственной устойчивости, сопротивляемости неблагоприятным воздействиям социальной микросреды; воспитания привычки соблюдать установленные правила поведения дома, в школе, на улице, в общественных местах и т.д.; воспитания культурных интересов, увлечений, способов проведения досуга, здорового образа жизни.

В качестве третьего элемента в структуре технологического компонента определено взаимодействие, то есть совместная работа всех субъектов реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных. Взаимодействие ПДН и иных субъектов реализации принудительных мер воспитательного воздействия на

несовершеннолетних осужденных включает: информационный обмен сведениями, необходимыми для организации и проведения воспитательно-профилактической работы; участие в планировании индивидуальной воспитательной работы с осужденными подростками, организации психолого-педагогического и правового обучения родителей; проведение совместных мероприятий по реализации исследуемых мер в отношении конкретных подростков, деятельности родителей, учреждений, организаций; контроль, подведение итогов, оценку проделанной всеми субъектами деятельности работы, формулирование выводов, предложений, рекомендаций по ее совершенствованию и улучшению взаимодействия [2; с. 44].

Организация взаимодействия является одним из слабых звеньев воспитательного процесса с подростками-делинквентами. Поэтому необходимо не только совершенствовать управленческий аспект решения проблемы, но и в процессе педагогического обеспечения деятельности основных субъектов обучать их действовать в рамках определенного алгоритма.

Кадрово-ресурсный компонент представляет собой состав профессиональных и непрофессиональных субъектов реализации принудительных мер воспитательного воздействия, осуществляющих педагогическую работу с несовершеннолетними осужденными; требования к их профессиональной компетентности; повышение их правовой, психологической, педагогической и организационно-управленческой квалификации; использование для этого профессионально-педагогического обучения, систему служебного повышения квалификации, самообразования и самосовершенствования, а также педагогический всеобуч родителей по специальной тематике и самостоятельное овладение педагогической культурой.

Совершенно очевидно, что предупреждение преступлений, небольшой или средней тяжести, совершенных подростками может быть достигнуто не столько с помощью усиления уголовной репрессии, сколько повышением эффективности воспитательного воздействия на них, посредством применения к ним смягченных или специфичных мер воздействия. Активное включение в жизнь альтернативных мер – это требование времени, которое продиктовано интересами общества, его гуманистическими, педагогическими устремлениями и рационализацией политики в области уголовного правосудия. Одной из таких мер и главной альтернативой лишению свободы является применение к несовершеннолетним, совершившим преступление небольшой или средней тяжести и не представляющее большой общественной опасности, принудительных мер воспитательного воздействия. Применение принудительных мер воспитательного воздействия к несовершеннолетним осужденным является эффективным средством борьбы с подростковой преступностью. Именно педагогическое сопровождение принудительных мер воспитательного воздействия в значительной степени предопределяет их результативность.

Список литературы

1. Завражин С., Попов В. Воспитательная работа с трудными и педагогически запущенными детьми и подростками. – Владимир, 1986. – С. 8.

2. Казакова, Т. А. Педагогическое обеспечение принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных: дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Рязань, 2012. – 260 с.

3. Казакова, Т. А. Принудительные меры воспитательного воздействия как альтернатива уголовному наказанию // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2014. – № 2(141). – С. 14-18.

4. Казакова, Т. А. Совершенствование практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных // Человек: преступление и наказание. – 2008. – № 2(61). – С. 193-195.

5. Казакова, Т. А. Психолого-педагогические аспекты реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных // Борьба с преступностью: теория и практика: сб. тезисов III Междунар. науч.-практ. конф. – Могилев: Могилевский институт МВД РБ, 2015. – С. 399-401.

6. Казакова, Т. А. Организация работы с несовершеннолетними, осужденными к наказанию без изоляции от общества: сб. тезисов IV Междунар. науч.-практ. конф. – Могилев: Могилевский институт МВД РБ, 2016. – С. 173-175.

7. Казакова, Т. А. Понятие и специфика педагогического обеспечения принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних правонарушителей // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2015. – № 4(68). – С. 195-199.

8. Казакова, Т. А. Педагогическое обеспечение воспитательной работы с несовершеннолетними, осужденными к наказаниям и мерам уголовно-правового характера, не связанным с изоляцией от общества // IV Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление»: сб. матер. – Рязань: Академия ФСИН России, 2019. – С. 111-115.

9. Казакова, Т. А., Кузнецов М. И. Применение принудительных мер воспитательного воздействия к несовершеннолетним правонарушителям: зарубежный опыт // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11-1. – С. 107-109.

10. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. – М., 1984. – Т. 5. – С. 8.

11. Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила): приняты резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 40/33 от 29 ноября 1985 года // Международные акты о правах человека: сб. док. – М. : Инфа-М-Норма, 2012. С. 139 – 140.

12. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М., 2000. – С. 329.

13. Сверчков В. О возможности и эффективности освобождения от уголовной ответственности (наказания) в связи с применением принудительных мер воспитательного воздействия // Профессионал. 2000. № 5. С. 36.

4.6. Роль самовоспитания подростков в формировании их личности

Говоря о проблеме самовоспитания, необходимо отметить, что человек по своей сути существо социальное. По мере прохождения этапов социализации у него формируются социально значимые черты личности: характер, поведение, морально-нравственный облик. Формирование этих черт зависит также от социальных факторов, таких как идеология, отношение окружающих людей, опыт собственной деятельности и закономерностей физического развития. Важно изучать и знать возрастные особенности, определяющие развитие и саморазвитие личности. Развитию личности способствуют различные виды приобретенного опыта (моральный, производственный, научный), которые накаплива-

ются и определяют его дальнейшее совершенствование. Проявление активности в усвоении опыта, мотивация индивида к его глубокому усвоению и будет формировать самовоспитание.

Понятие и значение самовоспитания подростков в формировании их как личности. По мнению ученых, самовоспитание – это осознанная и систематическая деятельность индивида, которая способствует его саморазвитию и формированию культуры личности. Самовоспитание направлено на развитие и укрепление мотивации человека к добросовестному исполнению взятых им обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива. Оно призвано сформировать моральные установки, нравственные ценности, привычку ответственного поведения, волевые качества личности. Самовоспитание всегда неразрывно связано с развитием личности и является его результатом.

Изучая проблему самовоспитания, необходимо отметить, что идеями развития и формирования личности задавались ученые еще с древних времен. Сократ, Аристотель и Платон отмечали важность становления личности с раннего возраста. Главная проблема самовоспитания заключается в том, что человек, формируя неверные ценности, живет, следуя им и терять время пока их придерживается. Однако, обществу нужны люди высоконравственные, способные насаждать в нем правильные установки и ценности [4].

Многие известные люди задавались проблемой личностного роста, говоря о том, что работа над собой помогает преодолевать жизненные трудности. Так, Демосфен обладая слабым голосом и нервным тиком, смог преодолеть трудности и стал замечательным оратором, искусно управляя тембром и правильно жестикулируя. Он влиял на многие политические процессы в государстве.

Петр I всегда стремился быть примером для своих подданных и продвигал свои идеи через личный пример.

А. Эйнштейн будучи знаменитым физиком, в детстве отличался медлительностью и по мнению докторов имел отставание в умственном развитии. Многолетняя работа над собой помогла ему развить в себе талант ученого и невиданную силу мышления.

А.П. Чехов пострадав от разорения и потери имущества, смог подняться из бедности благодаря особому таланту и творческому потенциалу.

М.В. Ломоносов является образцом личностного развития, т.к. обладал усидчивостью, целеустремленностью и огромной силой воли [6].

Психологи понимают под самовоспитанием сознательное стремление индивида раскрыть собственный потенциал своими силами, развить положительные качества и побороть отрицательные. В первую очередь необходимо развить такое качество личности как самодисциплина. Наряду с этим, важно преодолеть такое негативное качество, как склонность к самооправданию[7].

Воспитание и самовоспитание – это две составляющие, необходимые для формирования гармонично развитой личности, полноценного члена общества. Самовоспитание требует от человека определенных усилий и предусматривает:

- систематическое усовершенствование положительных качеств личности;
- всестороннее познание самого себя;
- постоянное развитие умений и навыков, необходимых для самосовершенствования, творческих способностей.

Результатом позитивного прохождения процесса самовоспитания индивида будет являться наличие личных достижений.

Изучением проблемы самовоспитания во все времена занимались социологи, педагоги, психологи и философы. Философы говорят о том, что душа является движущей силой формирования человека, а в развитии личности имеют значение следующие факторы:

- сила воли;
- самообразование;
- очерченная линия поведения.

Э. Фромм писал, что «формирование и нравственное воспитание личности является стремлением стать тем человеком, которым он изначально является».

В ходе постоянной работы над собой, собственным характером способствует получению следующих результатов:

- искоренение собственных негативных черт характера;
- развитие положительных и сильных черт характера;
- саморазвитие и духовно-нравственное воспитание (способствуют достижению целей, реализации жизненных планов, следованию намеченному пути);
- успешное преодоление жизненных трудностей (способствует воспитанию волевых качеств и закаляет характер);
- умение контролировать эмоции, особенно негативные, что будет стимулировать эмоциональную устойчивость [7].

Самопознание может вызывать у человека определенные трудности, т.к. разбираясь в своих отрицательных качествах, он испытывает негативные эмоции, такие как вина, агрессия, обида и др.

Рассматривая проблему самовоспитания личности важно отметить для чего этот процесс необходим человеку:

- у человека возникает радость преодоления трудностей;
- появляется желание помогать окружающим;
- человек становится более счастливым и старается сделать других счастливыми;
- индивид добивается успехов;
- человек творчески самовыражается [6].

Говоря о конкретных методах самовоспитания, необходимых для работы над собой и несовершенствами личности, ученые выделяю следующие:

- эмпатия (способность к сопереживанию, ставить себя на место другого, проникнуться его проблемой, благодаря нравственному воспитанию развитию личности);
- самообязательство (привычку следовать обязательствам можно выработать с помощью постоянного напоминания себе о взятых обязательствах);
- самонаказание (применение к себе заранее предусмотренных мер наказания, взаимозависимых от обязательств);
- самопринуждение (работа на собой, предусматривающая восполнению недостающих волевых качеств, так называемому воспитанию воли);
- самоубеждение (проработка важных моментов с помощью проговаривания в слух проблемных вопросов);
- самокритика (успех достигается с помощью борьбы с внутренними противоречиями);
- самоанализ (анализирование положительного и отрицательного опыта жизнедеятельности, ведение личного дневника, самоотчетность) [9].

Говоря о самовоспитании в подростковом возрасте, необходимо отметить, что данный процесс проходит сложнее, чем у зрелого человека. Вопросам самовоспитания

ребенка родители должны уделять внимание уже с детства. Ученые отмечают, что основными составляющими здесь являются воспитание, самовоспитание и перевоспитание. При этом перевоспитание требуется в отношении детей, у которых сформировались ошибочные суждения и неверное восприятие мира. С целью нивелирования отрицательных черт характера подростка и коррекции неправильного поведения, необходимо привлекать к работе психологов, которые помогут спланировать дальнейший процесс формирования личности. Наибольшее развитие личностных характеристик происходит в подростковом возрасте. Устанавливаемые родителями нормы и правила являются компонентами формирования позитивного самовоспитания.

Формирование личности несовершеннолетнего предусматривает определенный алгоритм действий:

- осознание необходимости изменений;
- решительность, подталкивающая к ежедневным переменам;
- мотивация;
- вера в успех и собственные силы;
- верный подбор методик работы.

На данном этапе развития ребенка родителям необходимо уделять внимание изучению реакции ребенка на конкретные формы самовоспитания (процесса воспитания).

Если подросток реагирует на воспитательные процессы посредственно или негативно, то важно своевременно скорректировать в программу воспитания, иначе у него не будет мотивации для работы над собой.

Основными составляющими элементами гармоничного развития подростка являются воспитание, среда и наследственность. Поэтому необходимо отслеживать все составляющие воспитательного процесса и своевременно их корректировать [3].

Анализируя психолого-педагогические источники по исследуемой проблеме, очевидно, что ключевыми составляющими в процессе самовоспитания выступают те высокие цели и задачи, а также жизненные планы, которые хочет реализовать индивид. Важной является и самовоспитательная активность. В центре этой активности лежат побуждения к удовлетворению потребностей. При этом факт удовлетворения этих потребностей не исключает их, а требует роста, усиливает и формирует новые цели. Это потребности развития и роста, задачи, способствующие достижению важных жизненных целей. Все эти усилия в итоге направлены на создание так называемого идеального «Я», на котором строится мотивация в самовоспитательных начинаниях, проектируется механизм возникновения самовоспитательной активности.

Когда человек чувствует потребность к самовоспитанию, неудовлетворен собой, осознает недостаточную свою значимость и духовно-нравственные установки, возникает необходимость в самовоспитании. Движущей силой здесь выступает стремление к «Я-идеальному» [8].

Педагоги утверждают, что самовоспитание – это целенаправленная и сознательная деятельность, ведущая к развитию, совершенствованию и реализации личности.

Говоря о важных периодах в самовоспитании, нужно выделить наиболее важные, те на которые приходятся пики развития психических процессов, а именно мышления, внимания и памяти. Они способствуют активной мыслительной деятельности, обеспечивают высокий уровень волевой саморегуляции, который поможет проявить настойчивость в достижении цели, проявлении своего «Я». Такая готовность отмечается чаще всего в юном и подростковом возрасте. Структура процесса самовоспитания в разные возрастные

периоды различна. В подростковом и раннем юном возрасте она состоит из следующих формирующих элементов:

- изначальная самооценка;
- самопознание;
- идеализация;
- тенденции к самосовершенствованию;
- потребность в самореализации;
- самовоспитывающая деятельность;
- итоговая самооценка [6].

Исследования показывают, что у школьников наблюдается достаточно низкая степень осознания личностного идеала, что негативно влияет на процесс самовоспитания подростка. Нами упоминалось ранее, что в образовательном пространстве учителя уделяют большое внимание поведению обучающихся, но практически не уделяют внимание тому, каким оно должно быть в идеале. Часто у несовершеннолетних наблюдается слишком завышенная самооценка, а иногда заниженная, особенно в случаях притеснения сверстниками, насмешек и буллинга. Это связано с преобладанием слабо организованной работы педагогов по самовоспитанию учеников, отсутствием четкой программы. Образовательная деятельность включает в себя два основных элемента: обучение и воспитание. Решая проблему самовоспитания подростков важно обучая - воспитывать, а воспитывая – обучать.

Н.Я. Сайгушев описывает, разработанную им программу «Самовоспитание в подростковом и раннем юном возрасте». Программа подготовлена на основе исследований Н.Я. Безбородовой, Л.И. Маленковой, С.А. Шмакова, А.А. Яруловой. Программа предполагает следующие направления деятельности:

- помощь школьникам в овладении знаниями, умениями и навыками проживания в социуме;
- формирование готовности и решительности в принятии самостоятельных решений;
- подготовка к проявлению гражданской и социальной позиции;
- приобретение индивидуального социального опыта [10].

Алгоритм реализации программы представлен в виде матрицы, изображенной на рисунке (рис. 1):

Направления деятельности	1-е полугодие		2-е полугодие	
	Намечено	Результат	Намечено	Результат
«Мой мир знаний»				
Лучше заниматься по предметам. Выполнить программу предметного кружка, спецкурса, факультатива				
Изучить творчество (учёного, писателя, поэта, композитора, художника)				
Подготовить и защитить творческую работу по теме				
«Мой мир увлечений, умений и навыков»				
Научиться делать своими руками				
Выполнить программу дополнительного образования по направлению				
Выполнить программы по «социальным» профессиям				
Принять участие в благотворительных акциях				
«Мой мир здоровья»				
Закрепить в своем поведении правила хорошего тона				
Преодолеть в себе слабости и недостатки				
Посещать спортивную секцию, группу здоровья по направлению				
Выполнить физкультурно-спортивные нормативы				

Рисунок 1 - Матрица алгоритма программы самовоспитания школьников

Каждое из направлений содержит перечень заданий и определяет содержание разделов программы. Приоритетными направлениями в самовоспитании являются: формирование культуры познавательной компетентности, развитие у подростков стремления к самообразованию, ориентирование на повышение успеваемости и участие во внеурочной деятельности.

С целью расширения кругозора учеников педагоги обращаются к изучению творчества известных литературных классиков, музыкантов и художников. Вызвать стремление к творческой деятельности помогает задание «Подготовь и защити творческую работу по теме». Вопросы человековедения освещаются с помощью тематики знаний о человеке, личности, понятии о счастье, человеческом бытии и т.д. Формирование культуры организации досуговой деятельности, взаимодействия с окружающей средой происходит с помощью тематики «Мир увлечений», «Мир умений и навыков». Данный раздел учит делать что-либо своими руками, организации быта и ведению домашнего хозяйства.

В программу входят занятия по профессиональной ориентации, помогая закладывать ориентиры в будущей профессии. Школа помогает вырастить патриотов, юных граждан своего государства, ответственных за будущее семьи, умеющих сострадать ближнему, обладающей культурой благотворительности. Такой ролевой репертуар закладывает успешность подростка.

Особое внимание уделяется здоровому образу жизни. Внимание к здоровью физическому (отказ от вредных привычек, занятия физической культурой и спортом, тренировки в спортивных секциях) и социальному (речевая чистота, правила хорошего тона, нравственные основы здоровья).

В психолого-педагогическом аспекте самовоспитания в работе с несовершеннолетними эффективно применяется практику В. Леви «Пять первых шагов самоусовершенствования» [1].

В школьной программе самовоспитания могут вводится различные разделы в зависимости от потребности обучающихся.

Начиная организованную работу по самовоспитанию подростков в образовательном пространстве школы, необходимо изначально провести подготовительно-разъяснительную работу с учениками и педагогами.

Важно соблюдать следующие принципы:

- обязательность участия учеников в реализации программы;

- согласование разделов программы с учениками, педагогами и родителя обучающихся;

- право учеников на выбор не менее двух направлений деятельности по каждому разделу программы;

- право выбора учениками содержания выбранных ими направлений;

- право на замену выбранных направлений на другие;

- право на ускоренное выполнение направления программы и выбор очередного направления;

- право на добровольное участие в открытом обсуждении итогов обучения [9].

Такая базовая программа самовоспитания несовершеннолетних может стать ориентиром для выявления проблемных вопросов при проведении эмпирического исследования и разработки собственной психокоррекционной программы самовосприятия и развития позитивного самоотношения несовершеннолетних.

Организация работы по самовоспитанию подростков. Исследования показывают, что наиболее нуждающимися в организации процесса самовоспитания являются трудные подростки. Ученые-педагоги утверждают, что воздействия внешней среды не всегда способствуют изменению развития личности в положительном ключе, ведь такие влияния опосредованы внутренним миром индивида, его жизненными целями, взглядами, самоотношением, отношением к внешнему миру.

Самовоспитание трудного подростка – это осознанная активность личности, способствующая изменению морально-нравственных качеств и саморегуляции поведения в соответствии с принятыми им идеалами и образцами поведения.

Самовоспитание формирует личность подростка, устанавливает его жизненную позицию, соответствующую социально одобряемому образу жизни. Самовоспитание наибольшим образом воздействует и выступает средством их исправления, когда они понимают значимость ежедневной работы над собой, чертами своей личности, необходимыми для достижения жизненных целей [10].

В школе работа по самовоспитанию и формированию позитивного самовоспитания должна организовываться в соответствии с потребностью общества, с возможностями учеников, наличием у них положительных и отрицательных качеств, умения критически оценивать себя. Тем подросткам, которые уже считают себя воспитанными в полной мере и не находят в себе отрицательных черт труднее всего привнести ценности самовоспитания [11].

Главными психолого-педагогическими показателями наличия процесса самовоспитания у несовершеннолетних являются:

- умение анализировать содеянное, поступки, поведение;
- самокритичность;
- умение управлять собой, своим поведением и деятельностью;
- не сдаваться при неудачах;
- добиваться поставленных целей в работе над собой.

Важными аспектами самовоспитания становятся: самооценка, самопознание и самотерапия [5].

Ученые выделяют следующие принципы самовоспитания:

- принцип ответственного отношения к самовоспитанию;
- принцип последовательности и систематизированности занятий самовоспитанием;
- принцип индивидуального и дифференцированного подхода в самовоспитании;
- принцип коррекции самовоспитания через коллектив и с помощью коллектива;
- принцип деятельностного подхода в самовоспитании [1].

Обучение работе над самовоспитанием является важным элементом психолого-педагогического воздействия особенно на трудных подростков. Педагоги применяют следующие способы обучения самовоспитанию таких обучающихся:

- привлечение учеников к обсуждению вопросов социального характера;
- обучение подростков ответственности при принятии решений, активизации жизненной позиции;
- обучению формированию критического мышления по отношению к окружающей действительности;
- привлечение к волонтерской работе, т.е. безвозмездному оказанию помощи другим детям, развитие привычки делать добрые дела;
- беседы с наставниками о самовоспитании;

- ведение дневника самовоспитания;

- обучение подростков приемам восстановления социально полезных связей с родственниками, нарушенных из-за асоциального образа жизни, постоянных конфликтов;

- обучение подростков деятельному существованию, привлечение к полезной деятельности;

- работа по формированию позитивного самоотношения;

- создание условий для саморазвития [9].

Основной формой самовоспитания подростков является индивидуальное сотрудничество обучающегося и воспитателя (педагога, старшего наставника).

Самовоспитание несовершеннолетних прорабатывается в три этапа:

1) подготовка к коррекции самовоспитания;

2) обучение приемам, формам и методам самовоспитания;

3) сопровождение, руководство и корректировка процесса самовоспитания посредством контроля.

На первом этапе коррекции самовоспитания важно изучить личностные особенности подростка, оценить степень его готовности к самовоспитанию, распределить обучающихся в группе по уровню социально-педагогической запущенности.

Второй этап коррекции самовоспитания предусматривает проведение разъяснительной работы, в ходе которой подросткам будет доведена сущность работы по самовоспитанию, обозначена роль самовоспитания в развитии личности. Таким образом, у подростка вырабатывается потребность к самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Воспитатель определяет основные направления коррекции самовоспитания, подбирает методы работы над собой и способы достижения цели, организует мероприятия, направленные на формирование положительных личностных качеств обучающегося [2].

Необходимо также составить индивидуальную программу коррекции самовоспитания подростка. Программа должна включать занятия обучающие методам самопознания, устранению вредных привычек, развитию положительных качеств, формированию адекватной самооценки, ее корректировке при необходимости.

На третьем этапе процесса коррекции самовоспитания осуществляется контроль за ходом выполнения программы мероприятий, подводятся итоги проделанной работы, оцениваются личностные изменения.

Деятельность по организации самовоспитания подростков включает гражданско-правовую, патриотическую, трудовую и нравственную составляющие процесса исправления.

Ученые выделяют следующие методы самовоспитания:

- самонаказание;
- самообразование;
- самоодобрение;
- самообязательство;
- самоубеждение;
- самоосуждение;
- самоуважение;
- самопроверка;
- самоприказ;
- самоотчет.

Воспитательное воздействие, направленное на самовоспитание подростков, предполагает создание условий, побуждающих к желанию добиться целей в получении конкретных знаний и навыков. Перед подростком необходимо ставить такие цели, которые он точно сможет достигнуть. В ходе работы по достижению целей важно поощрять его за уже достигнутые промежуточные результаты. Вера в способности подростка укрепит его же-

лание в достижении конечного результата. Создавая новые перспективы, вырабатывая пути и цели их достижения, укрепляют и воспитывают положительные качества личности.

Важно развивать умение и привычку анализировать свое поведение, которое развивается с помощью оценки собственного поведения, обсуждения поведения других детей и своего поведения с ними. Таким образом, достигается создание привычки анализировать и корректировать свое поведение, осуществлять внутренний контроль.

В процессе самовоспитания учитываются личные переживания подростка, связанные с разбором прошлой жизни, взаимоотношений и воспоминаний. От оценки прошлых воспоминаний зависит процесс перевоспитания личности подростка, а также стремление к самовоспитанию, изменению личностных черт и привычек.

Педагоги и психологи обучают подростков принятию самостоятельных решений, управлению собственными поступками. В процессе самовоспитания подросток учится принимать решения не только за себя, но и за тренинговую группу, это формирует в нем такие качества личности, как ответственность, решительность, сила воли. Такие приемы повышают активность подростков, их обучение и труд становятся более сознательными [1].

В процессе коррекции самовоспитания у подростка вырабатываются те или иные черты характера. Для организации такого рода деятельности используются ситуационные задачи противоположного свойства. Так, через преодоление страхов вырабатывается смелость, через переживание чувства неловкости и стыда за содеянное – достоинство и т.д. С целью формирования положительных черт личности, важно подобрать такую ситуацию, при которой переживания были бы соответствующими, а выводы можно закрепить и сделать устойчивой чертой личности. Например, участвуя в спортивных мероприятиях, преодолевая робость и страх проигрыша, он все-таки выходит на старт. Волевые качества личности вырабатываются с помощью желания добиться высоких результатов и достижений, не подвести свою команду, самоутвердиться. Эти качества подросток сможет успешно использовать в будущем. Позитивные морально-волевые качества постепенно вытесняют негативные. Они служат барьером для насаждения в сознании подростка антиобщественных взглядов [2].

Процесс самовоспитания несовершеннолетних происходит за счет обычных методов воспитания и средств воздействия при знании методики и грамотном их применении. Необходимо отметить, что самовоспитание предполагает преодоление определенных собственных противоречий, борьбу со своими слабостями. Важно, чтобы воспитатель не вел назидательные беседы, а мог пробудить в воспитаннике стремление к работе над собой.

Активизация обучающихся в работе над самовоспитанием возможно при наличии у наставника таких личностных черт, как:

- высокий уровень сознательности;
- идейная общественная позиция;
- политическая зрелость [7].

Сотрудник, организующий работу по самовоспитанию (психолог, педагог, наставник) - это человек, передающий свои знания, умения и навыки. Он в полной мере участвует в создании предпосылок к развитию гармоничной и высоконравственной личности, становится образцом поведения для подростков, зная особенности характера своих подопечных, их судьбу. Под руководством наставника они учатся организации свободного времени и досуга, приобщаются к науке и культуре.

Наставник должен владеть знаниями об особенностях подросткового возраста, о том, что подросток, испытывающий уважение к воспитателю, перенимает его взгляды и убеждения, копирует образцы поведения и привычки, в силу подвижной психики и гибких установок. Влияние самовоспитания положительно сказывается всем жизненном пути подростка, поэтому данный процесс является обязательным [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа по самовоспитанию, подкрепленная элементами формирования позитивного самовосприятия и самоотношения, помогает подросткам усвоить правильные установки, нормы и ценности, отказаться от вредных привычек и стереотипов поведения, направить свою деятельность в конструктивное русло. Все эти усилия педагогов способствуют коррекции поведения подростков собственными силами и стимулируют к формированию жизненных планов, не связанных с отклонением от норм жизнедеятельности общества.

Самовоспитание подростков непосредственно влияет на формирование их личности, самооценки, жизненных целей и ценностей.

Мероприятия, направленные на психологическую коррекцию самоотношения и самовосприятия методами самовоспитания способствуют высокой степени усвоения материала, достижения целей исправления, правильного понимания целей и ценностей.

Список литературы

1. Барсуков А. В. Влияние типов семейного воспитания на формирование самоотношения у подростков с асоциальным поведением : дис. ... канд. психол.наук : 19.00.10 / Барсуков Александр Валерьевич. - Нижний Новгород, 2011. -203 с.

2. Бутаков Д. Б. Формирование самоотношения как технология психопрофилактики девиантного поведения в безнадзорной подростковой среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бутаков Данила Борисович. - Казань, 2006. -199 с.

3. Велев В. П. Особенности самосознания и поведения девиантных подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Велев Владислав Петрович. - Москва, 2012. - 213 с.

4. Ганишина И. С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних : учебное пособие / И. С. Ганишина, А. И. Ушатиков. -Москва ; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального института ; НПО «МОДЭК», 2006. - 288 с.

5. Горьковая И. А. Направления профилактики противоправного поведения подростков в России / И. А. Горьковая // Психология человека в образовании. - Т. 2, № 3. - 2020. - С. 265-276.

6. Колесов В.И., Кузнецова И.А., Силенков В.И., Ничагина А.В. Формирование нравственной устойчивости подростков в педагогическом пространстве // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 152-163.

7. Коновалова Л.В., Колесов В.И., Кузнецова И.А., Смолонская А.Н. Роль инновационного развития отечественной системы вузовского образования в современном социуме // Школа будущего. 2021. № 5. С. 22-31

8. Кузнецова И.А., Кузнецова А.О. Влияние асоциальной семьи на формирование нравственных качеств личности ребенка // В сборнике: Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. Рязань, 2020. С. 589-592.

9. Литвишков В.М., Митькина А.В. Пенитенциарная педагогика. М.,2004.

10. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Психолого-педагогическая программа самовоспитания в подростковом и раннем юном возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. С. 12.

11. Холопова Е.Ю. Девиантное поведение несовершенолетних как нарушение процесса социальной адаптации // В книге: Пенитенциарная социально-психологическая работа: проблемы и перспективы. межвузовский научно-практический семинар, посвященный 70-летию со дня рождения доктора психологических наук, профессора Сухова А. Н.. Академия ФСИН России. 2019. С. 105-108.

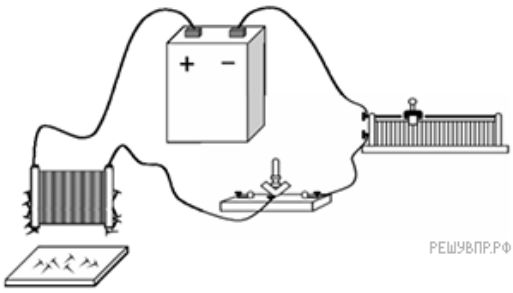
ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

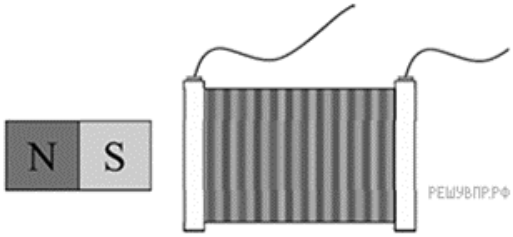
<table>
<tr><th colspan="2">Памятка по созданию интеллект-карты</th></tr>
<tr><td>Шаг 1. Расположи лист горизонтально
  </td><td>Шаг 2. Выбери центральную тему.
 
</td></tr>
<tr><td colspan="2">Шаг 3. Обозначь блоки, по которым будешь раскрывать центральную тему.
Механика
Оптика
Электричество и магнетизм
Молекулярная физика</td></tr>
<tr><td colspan="2">Шаг 4. Отрази их на листе.
Совет: каждому блоку присвой свой цвет стрелки.
 
</td></tr>
<tr><td colspan="2">Шаг 5. Подумай, как еще можно раскрыть тему, опираясь на названия блоков.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Шаг 6. Используй онлайн - сервис для работы с картами.</td></tr>
</table>

Приложение 2

На рисунке изображена схема проведения опыта, в котором наблюдается действие магнитного поля катушки с током: при замыкании ключа в цепи к торцу катушки начинают притягиваться мелкие железные предметы. При движении ползунка реостата магнитное действие катушки с током на эти предметы уменьшается. Как в ходе этого опыта изменяется сила электрического тока в цепи? Кратко объясните ответ.

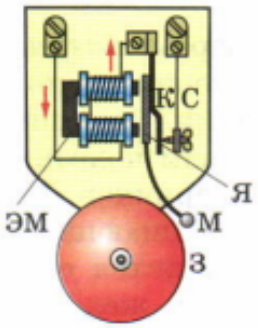


Если через закрепленную катушку пропустить постоянный электрический ток, то она притягивается к закрепленному постоянному магниту (см. рисунок). В каком направлении будет действовать на катушку сила со стороны магнита, если ток по катушке будет течь в обратном направлении? Кратко объясните ответ.



Предложите конструкцию электромагнита (выполните рисунок и описание).

На рисунке изображена схема устройства электрического звонка. На ней буквами обозначено: ЭМ - дугообразный электромагнит, Я - железная пластинка - якорь, М - молоточек, З - звонковая чаша, К - контактная пружина, касающаяся винта С. Рассмотрите схему звонка и объясните, как он действует.



Приложение 3

Повторение по разделам «Электрические и электромагнитные явления»

Задание 1 (2 балла)

Составьте интеллект-карту по теме «Электромагниты». Карта должна содержать не менее трех смысловых блоков.

Задание 2 (3 балла)

Соберите электрическую цепь по схеме и заполните таблицу с результатами.

№ опыта	Сила тока I, А	Напряжение U, В	Сопротивление R, Ом

Сделайте вывод по данным таблицы.

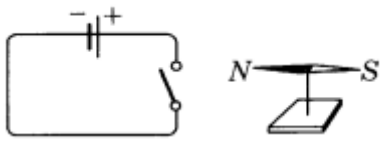
Задание 3 (1 балл)

Дополните интеллект - карту.



Задание 4 (2 балла)

Составьте план опыта и опишите его результат. В какую сторону отклонится северный конец магнитной стрелки в момент замыкания цепи?



Задание 5 (1 балл)

Решите задачу.

Как изменится мощность, выделяющаяся в спирали нагревательного элемента электроплитки, если при ремонте эту спираль укоротить и включить плитку в ту же электрическую розетку? Объясните свой ответ.

Приложение 4

Рабочий лист ученика __ класса (ФИ) _____
Тема урока:_____

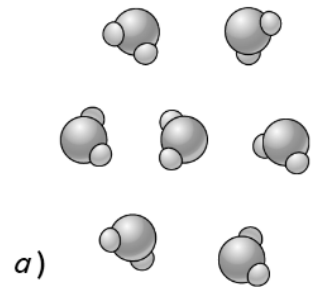
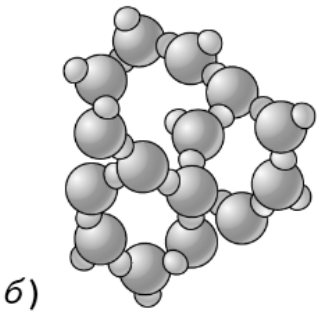
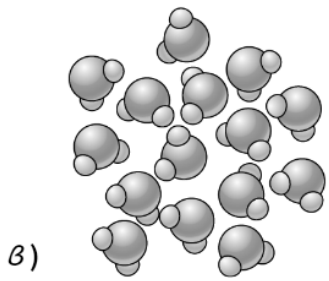
Ваши вопросы к теме урока

Гипотезы:
Твердое тело _____ форму и _____ объем.
Жидкости _____ свою форму и _____ объем. _____ форму сосуда.
Газы _____ формы и _____ объема.
Ключевые слова: сохраняет, не сохраняет, имеет собственный, не имеет собственный.

Агрегатное состояние вещества	Собственная форма	Собственный объём	Расстояние между молекулами	Силы взаимодействия между ними	Характер движения молекул
Твёрдое					
Жидкое					
Газообразное					

Изображения

Какому агрегатному состоянию соответствует схематическое изображение молекул воды?

Задание «Срочное SMS сообщение!»

Составите SMS сообщение другу. В сообщении расскажите об изучаемом на уроке материале. При этом обязательно укажите, почему другу важно знать про агрегатные состояния вещества.

Итог урока

Вернитесь к вопросам, которые вы задали к теме урока. Попробуйте на них ответить устно. Вопросы, на которые так и не получили ответ в течении урока, задайте учителю.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллина Амина Шакирьяновна – доктор филологических наук, профессор кафедры филологии, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Абсолямов Анатолий Андреевич – учитель ОБЖ, МОБУ Средняя общеобразовательная школа № 25 имени Героя Советского Союза С.Е. Войтенко (г. Сочи, Россия).

Аветисян Виктория Аликовна – учитель иностранного языка первой категории, МОБУ СОШ № 25 г. Сочи имени Героя Советского Союза С.Е. Войтенко (г. Сочи, Россия).

Алексеева Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Андреева Татьяна Владимировна – заместитель начальника по развитию муниципальной системы образования, Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края (г. Сочи, Россия).

Архиповская Елена Петровна – старший преподаватель, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Батищева Елена Вячеславовна – директор, МАОУ СОШ № 17 имени Эдуарда Есаяна муниципального образования г-к Геленджик (г-к Геленджик, Россия).

Борникова Наталья Николаевна – тренер-преподаватель, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования городского округа «Город Архангельск» «Спортивная школа №6» (г. Архангельск, Россия).

Васькин Виталий Александрович – студент, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Васькова Татьяна Александровна – учитель истории, заместитель директора по воспитательной работе, МАОУ СОШ № 17 имени Эдуарда Есаяна муниципального образования г-к Геленджик (г-к Геленджик, Россия).

Витенко Надежда Петровна – кандидат педагогических наук, директор, Центр развития и коррекции речи «Надежда» (г. Батайск, Россия).

Воднева Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, проректор по работе с молодёжью, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» (г. Псков, Россия).

Гросс Наталья Александровна – старший воспитатель, МАДОУ детский сад № 5 (Краснодарский край Кущевский район ст. Кущевская, Россия).

Дитятева Екатерина Леонидовна – тренер-преподаватель, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования городского округа «Город Архангельск» «Спортивная школа имени Героя Советского Союза П.В. Усова» (г. Архангельск, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологического и художественного образования, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Дьякова Ирина Андреевна – логопед, МАДОУ детский сад № 5 (Краснодарский край Кущевский район ст. Кущевская, Россия).

Задворная Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Захарова Алина Вячеславовна – кандидат в мастера спорта по велосипедному спорту, магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Казакова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Академия права и управления ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Каркавцева Ирина Александровна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Комарова Татьяна Михайловна – учитель русского языка и литературы, заместитель директора по учебно-методической работе, МАОУ СОШ№17 им. Эдуарда Есаяна муниципального образования г-к Геленджик (г-к Геленджик, Россия).

Коптяева Светлана Владимировна – библиотекарь 1 категории отдела эстетического воспитания и литературы по искусству и краеведению, ГКУК КО «Калужская областная детская библиотека», магистр психолого-педагогического образования (г. Калуга, Россия).

Копылов Юрий Анатольевич – кандидат педагогических наук, профессор Российской академии естествознания, почётный доктор наук Российской Академии естествознания, старший научный сотрудник, Лаборатория инновационных технологий, Центр естественнонаучных основ физического воспитания (г. Москва, Россия).

Кузнецова Ангелина Олеговна – старший инспектор группы социальной защиты и учета трудового стажа осужденных ФКУ ИК-6 УФСИН России по Рязанской области (г. Рязань, Россия).

Кузнецова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы психологического факультета, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Лысов Олег Игоревич – студент 3 курса факультета физики и математики, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Лысова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Лях Юлия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Общей и специальной педагогики», ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (МПСУ); профессор кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамова, Институт социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (МПГУ) (г. Москва, Россия).

Макковеева Ксения Николаевна – тренер-преподаватель, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования городского округа «Город Архангельск» «Спортивная школа «Искра» (г. Архангельск, Россия).

Мартиросян Лиана Арамовна – учитель иностранного языка, МОБУ СОШ № 25 г. Сочи имени Героя Советского Союза С.Е. Войтенко (г. Сочи, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно–исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Надиров Алексей Николаевич – студент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Онишин Роман Владимирович – педагог-психолог, ГКУСО МО СЦПСД «Раменский» (г.о. Бронницы МО, Россия).

Онишина Валентина Волевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры комплексной безопасности и физической культуры, Академия социального управления (г. Москва, Россия).

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Батайск, Россия).

Ползикова Евгения Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Полякова Мария Николаевна – учитель начальных классов высшей категории, МОБУ СОШ № 66 имени П.А. Макарова (г. Сочи, Россия).

Пчелкина Евгения Петровна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, факультет психологии педагогического института, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород, Россия).

Радченко Ирина Владимировна – учитель физической культуры высшей категории, МОБУ СОШ 26 имени Героя Советского Союза К.С. Диброва (г. Сочи, Россия).

Разуваева Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и клинической психологии, факультет психологии педагогического института, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород, Россия).

Романова Виктория Анатольевна – заведующий, МАДОУ детский сад № 5 (Краснодарский край Кущевский район ст. Кущевская, Россия).

Рябова Анастасия Юрьевна – студент, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Сабодаш Ольга Александровна – старший преподаватель, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Савельева Софья Алексеевна – учитель физики, МОУ «Лицей №1» (г. Петрозаводск, Россия).

Сетяева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия).

Соболева Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир, Россия).

Тараненко Дмитрий Алексеевич – кандидат в мастера спорта по велосипедному спорту, студент-бакалавр факультета спорта, сотрудник ГБУ ДО КК «СШОР по велосипедному спорту» специальность: техник по эксплуатации и ремонту спортивной техники (г. Красноярск, Россия).

Тон Яна Валерьевна – кандидат в мастера спорта по велоспорту, детский тренер, спортивный клуб «Rider School»; студент- магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Троицкая Елена Михайловна – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» (г. Мелитополь, Россия).

Тукумбетова Диана Мухтабаровна – учитель русского языка и литературы (г. Бирск, Россия).

Филина Валентина Сергеевна – учитель физической культуры первой категории, МОБУ СОШ № 66 имени П.А. Макарова (г. Сочи, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школы № 129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия), доцент кафедры психологии и педагогики образования Московский психолого-социальный университет (г. Москва, Россия).

Холопова Екатерина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры социальной психологии и социальной работы психологического факультета, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Чернышева Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Шипулина Александра Юрьевна – студент, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Шохова Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры комплексной психолого-педагогической реабилитации и специальной педагогики, ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва, Россия).

Шпет Виктория Викторовна – учитель физической культуры, высшая квалификационная категория, МОБУ Средняя общеобразовательная школа № 25 имени Героя Советского Союза С.Е. Войтенко (г. Сочи, Россия).

Щукина Елена Геннадьевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (г. Чита, Россия).

Янюшкина Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Научное издание

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ ИХ РЕШЕНИЯ

коллективная монография

В авторской редакции

Оригинал-макет изготовлен в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии DARIKNIGI.RU
198097, Россия, г. Санкт-Петербург, пр. Стачек, д. 47, ЦИЦ, ц710.

Подписано в печать 15.11.2023. Формат 60x84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 22,1
Тираж 1000 экз. Заказ № 38-16-02.