

Научно-методический
электронный журнал



алининградский Вестник Образования

№ 2 (6) / 2020

ИЮЛЬ

Online ISSN 2658-7203

www.koirojournal.ru

Содержание

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Булан И. Г.** Сравнительный анализ отношения к гаджетам студентов среднего профессионального образования (СПО) и их родителей 4
- Потменская Е. В., Зубкова Н. А.** Психолого-педагогические условия развития речевого творчества старших дошкольников в театрализованной деятельности 12

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Гребенюк Т. Б.** Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема 20
- Козина Ж. Г.** Дистанционная физическая культура: миф или реальность 28
- Околот Д. Я., Рудинский И. Д.** Компетентностный подход в подготовке специалистов в области информационной безопасности в учреждениях среднего профессионального образования 35

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

- Амвросьева Л. В.** Методические аспекты формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии в школе 44
- Фадейкина Е. А.** Актуальные практико-ориентированные методы преподавания ОБЖ в свете новой Концепции 55

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

- Артищева Е. К.** Математическое олимпиадное движение как способ творческой самореализации курсантов военного технического вуза 63

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

- Безуглая Т. И.** Становление проблемы психологического здоровья 74

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Стрильчук В. П. Когда закрыты школы. Как организовать эффективное дистанционное обучение особых детей? 85

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СООБЩЕСТВУ

Завершинская Л. А. От опорного конспекта к опоре-трансформеру 92

Замша А. В., Зеленцова В. А., Конципо Е. С. О необходимости изучения проблемы синхронизации двух систем восприятия информации в образовании 105

Зыкова М. Н. Реализация программы дополнительного образования в условиях дистанта: возможности и риски 115

Ярцев А. А. Школьный музей на современном этапе (на примере концепции развития школьного музея школы № 48 г. Калининграда) 126

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ЗАНЯТИЙ И КОНСПЕКТЫ УРОКОВ

Шумейко О. В. Урок внеклассного чтения в 10 классе по теме «Санкт-Петербург: переключки веков» 135

Булан Ирина Геннадиевна | blago_ira@bk.ru

Кандидат педагогических наук

Преподаватель инженерно-технического института (СПО)

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Сравнительный анализ отношения к гаджетам студентов среднего профессионального образования (СПО) и их родителей

Аннотация. В статье проведен сравнительный анализ мнений студентов и их родителей о роли гаджетов в их жизни. Автором проведен теоретический анализ современных опубликованных материалов по затронутой проблеме, для опроса респондентов использовались структурированные опросники, интервью и наблюдения. Исследование показало, что мнения большинства опрошенных молодых людей и их родителей об использовании гаджетов совпадают в отношении возможности установления связей с родственниками, друзьями, службами спасения и не совпадают в вопросах затрат времени на развлекательные, игровые занятия с помощью гаджетов. Обосновывается необходимость поиска эффективных форм использования студентами гаджетов как в жизни, так и в учебном процессе, чтобы не причинить вред здоровью.

Ключевые слова: гаджет, использование гаджетов, отношение к гаджетам, психологическое и физическое здоровье.

О месте гаджетов в жизни школьников, студентов, молодежи написано немало.

Авторы статей [2, 4, 7] дают достаточно подробную характеристику современным гаджетам, их использованию в учебной деятельности, в общении и др. Действительно, повседневная жизнь студента тесно связана с сетевой информационной средой: с возможностью играть в виртуальные игры, смотреть различные фильмы, слушать музыку, читать книги, искать необходимую информацию, дистанционно обучаться, совершать покупки и оплачивать счета и др. Кроме того, гаджеты позволяют студентам активно общаться со сверстниками, а также с родителями и родственниками, что развивает взаимодействие и укрепляет связь с семьей и друзьями.

Исследователи уделяют большое внимание проблеме влияния гаджетов на здоровье, выявляя не столько положительные его факторы, сколько отрицательные, что вполне объяснимо [1, 3, 5, 6]. Не останавливаясь на конкретных данных этих исследований (они представлены в большом количестве статей), отметим, что общественность озабочена вредным воздействием мобильных телефонов на психическое и физическое

здоровье, что в целом отражается на безопасности нации. Возникает закономерный вопрос: что можно предпринять, чтобы увлечение гаджетами не привело к массовой гаджетозависимости и, как следствие, к массовому ухудшению состояния здоровья?

Все педагоги знают плюсы и минусы гаджетов. Более того, они столкнулись с проблемой управления учебным процессом (а точнее невозможностью управлять им) на уроках, если учащиеся постоянно заняты своими телефонами. Во многих школах было принято решение запретить детям приносить телефон на урок. Возникли определенные сложности, известные всем участникам образовательного процесса. Затем педагоги перешли к другой тактике использования телефонов в учебном процессе, основанной на разумном применении этого гаджета с педагогической целью. К сожалению, в опубликованных материалах нам не удалось встретить факты, мысли, рассуждения по поводу участия родителей обучающихся в решении данной проблемы и в целом — гаджетомании.

Нами было проведено анкетирование на базе отделения СПО Инженерно-технического института БФУ им. И. Канта г. Калининграда с целью выяснения отношения студентов и их родителей к времяпрепровождению с гаджетами. В анкетировании приняли участие студенты 1-х курсов (137 человек, возраст 15-17 лет) и их родители (74 человека).

Анкета для студентов включала следующие вопросы:

1. *Имеете ли Вы персональные гаджеты?*
2. *С какой целью Вы используете гаджет?*
3. *Сколько времени в день Вы пользуетесь гаджетом?*
4. *Были ли у Вас жалобы на ухудшение здоровья?*
5. *Слышали ли Вы о вреде гаджетов?*
6. *Как Вам легче общаться?*
7. *По дороге в учебное заведение Вы обнаружили, что забыли гаджет дома, Ваши действия:* _____
8. *Сколько часов в сутки Вы спите?*
9. *Ваши родители ругают Вас, что Вы много времени проводите с гаджетом?*
10. *Преподаватели часто просят Вас убрать телефон во время урока?*
11. *В ситуации, когда компьютер работает медленно, Вы:* _____
12. *При устных ответах у доски или перед группой людей, Вы:* _____

На вопрос «Имеете ли Вы персональные гаджеты?» студенты и их родители ответили положительно, причем наиболее популярными гаджетами являются: смартфоны — 65 %, мобильные телефоны — 55 %, ноутбук — 52 %, планшет — 36 %, персональный компьютер (ПК) — 7 %. Выяснилось, что студенты ежедневно используют гаджеты, чаще всего смартфон в сочетании с ноутбуком или ПК.

На вопрос «С какой целью Вы используете гаджет?» ответы студентов распределились следующим образом (см. рисунок 1):



Рисунок 1 — Ответы студентов о целях использования гаджетов

Основной целью использования гаджетов студентами является общение — 85 %, поиск информации для учебы — 84 %, развлечение (слушание музыки — 84 %, просмотр фильмов — 74 %). Можно предположить, что для подготовки к учебным занятиям студенты чаще всего используют гаджеты, тем самым исключая посещение библиотек, облегчая поиск нужной информации. Благодаря этому студенты меньше времени тратят на подготовку к занятиям, что для них является положительным эффектом, но отрицательная сторона состоит в том, что студенты зачастую используют быстро найденную информацию без обдумывания и критической рефлексии. Таким образом, гаджеты являются в жизни студентов

главным (иногда единственным) каналом информации для подготовки к учебным занятиям.

При анализе ответов респондентов на вопрос о продолжительности использования гаджетов в сутки выявлено, что 30 % студентов используют гаджеты 2-3 часа в сутки (по мнению родителей — 50 %); 25,7 % — 4-5 часов; 5 % — 6-7 час; 40 % — 8 часов и более (см. рисунок 2 а и рисунок 2 б). При этом жалобы на здоровье наблюдаются, по мнению студентов, только у 3 %, по мнению родителей — у 24 %. На сон уходит в среднем 5-8 часов. По результатам опроса видно, что влияние гаджетов на здоровье студентов имеется.

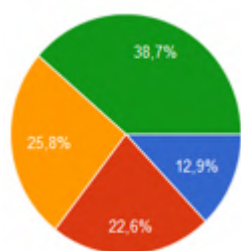


Рисунок 2 а — Ответы студентов

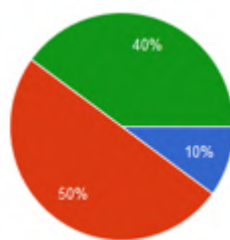


Рисунок 2 б — Ответы родителей

● от 30 минут до 1 часа
● от 2 до 4 часов
● от 4 до 6 часов
● более 6 часов (практически постоянно)

На вопрос «Как Вам легче общаться?» студенты ответили: вживую — 87 %, в социальных сетях — 13 %. Большую часть времени студенты проводят в учебном заведении, где учатся и общаются, причем общение происходит в основном во время перемен (лишь незначительное время для общения приходится на учебные занятия).

Один из вопросов анкеты был направлен на выяснение отношения преподавателей к использованию студентами гаджетов на занятии. Ответы студентов: просят убрать телефон — 13 %, не просят убрать — 36 %, не замечают — 16 %, сам отключаю — 36 %. Удивительно, что только незначительная часть преподавателей (13 %) реагируют на то, что студенты увлечены не учебным процессом, а чем-то в телефоне. Напрашивается предположение о том, что их это устраивает по принципу «лишь бы не мешали».

Анкета содержала ситуацию, когда студент забывал гаджет дома. Предлагалось назвать действия в этой ситуации. Действия студентов распределились таким образом: не вернетесь домой, так как ничего страшного не произошло — 32 %; вернетесь, так как нечем будет заняться весь день — 10 %; домой не вернетесь, но целый день себя будете чувствовать некомфортно — 16 %; вернетесь, так как могут позвонить родители — 42 %. Данные ответы студентов весьма показательны — они свидетельствуют об отношении к гаджетам, обусловленном не столько их рабочими функциями (возможностью выполнять учебные задания),

сколько ответственностью за обратную связь с родителями. Видимо, этим можно объяснить ответы студентов на вопрос об отношении родителей к времяпровождению с гаджетом: ругают — 36 %, не ругают — 52 %, не обращают внимания — 13 %. В связи с этим интерес представляло знание родителей о том, как их дети используют гаджеты, а также выявление того, насколько совпадают ответы детей и родителей по поводу отношения к гаджетам, их оценки значения гаджетов в жизни человека.

Родителям, так же как и учащимся, была предложена анкета:

1. Имеются ли у Вашего ребенка гаджеты (какие)?
2. Умеет ли Ваш ребенок пользоваться гаджетами?
3. Сколько времени Ваш ребенок проводит за гаджетами в день?
4. Как Ваш ребенок проводит время за гаджетами дома?
5. Вы довольны, что ваш ребенок увлечен современными гаджетами?
6. У Вас есть беспокойство по поводу увлечения ребенка гаджетами?
7. Какие черты характера появились у ребенка с использованием гаджетов?
8. Сколько времени Вы сами проводите за гаджетами?
9. Сколько времени вы уделяете ребенку для общения?

Ответы родителей почти на все вопросы были в свободной форме, поэтому мы сгруппировали некоторые ответы по смыслу. Так, на вопрос «Вы довольны, что ваш ребенок увлечен современными

гаджетами?» ответы родителей распределились на четыре группы.

Группа 1 — родители довольны увлечением ребенка. Родители дают такие обоснования: «Да. Идет в ногу со временем»; «Без этого никак»; «В современном мире необходимо развиваться разносторонне»; «Это неплохо, так как он много времени общается со сверстниками, гуляет».

Группа 2 — родители недовольны увлечением ребенка. В этой группе даются такие пояснения: «Мало проводит времени на улице, тратит время впустую»; «Не читает книг»; «Это отнимает время от интеллектуального развития»; «Не совсем, хотелось бы больше живого общения»; «Недовольна, так как нет других увлечений»; «Теряет связь с реальностью»; «Предпочитала бы, чтобы читал больше, а то книги ушли практически и заменились игрой».

Группа 3 — родители частично оправдывают увлечение ребенка: «Да. Гаджеты необходимы, но все должно быть в меру»; «И да, и нет, плохо для здоровья (зависимость), хорошо (много информации)»; «50 / 50»; «Я противник гаджетов, но они неотъемлемая часть нашей жизни, и ребенок должен уметь ими пользоваться»; «Нет, я считаю, что нужно больше

живого общения, но, несомненно, польза от них есть».

Группа 4 — опрашиваемые затруднились ответить на этот вопрос.

В целом анализ ответов родителей показывает, что они не вполне довольны использованием детьми гаджетов и главное, по их мнению, в том, что гаджеты уводят детей от живого общения и интеллектуального развития.

Ответы родителей на вопрос «Сколько времени вы уделяете ребенку для общения?» оказались настолько разными, что сгруппировать их не представилось возможным; тем не менее, большинство родителей отметили, что общаются с детьми достаточно — «Часа 3-4 в день», «От 2 часов в рабочие дни до 5 — в выходные» и др. При этом родители отмечают, что стремятся побольше общаться, интересуются учебой и жизнью ребенка.

В целом анкетирование студентов и их родителей с помощью представленных выше вопросов не дало отчетливой сравнительной картины отношений к гаджетам. Поэтому мы предприняли попытку получить мнения участников исследования с помощью одних и тех же суждений — результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Оценка суждений относительно применения гаджетов

Суждения	Студенты, %	Родители, %
Каждодневное использование гаджета является одним из самых важных в моей повседневной жизни	88	43
Если мой гаджет перестанет работать, я буду чувствовать дискомфорт	92	54
При помощи гаджета я могу в любое время связаться со своими близкими, где бы я ни был(а)	89	91
При помощи гаджета я могу лучше координировать свою деятельность	62	60
Я чувствую себя в безопасности, потому что в случае возникновения чрезвычайной ситуации я могу позвонить в службу спасения	82	87
С гаджетом я чувствую себя взрослее	79	3
Я мог бы легко обойтись без гаджета в течение нескольких дней	28	56
Я чувствую, что при длительном использовании гаджета мое здоровье ухудшается	45	98
Я чувствую, что при длительном использовании гаджета у меня появляется усталость, раздражительность	35	95

При оценке суждений между родителями и студентами не возникли расхождения только по трем аспектам:

- 1) при помощи гаджета я могу связаться в любое время со своими близкими, где бы я ни был(а), — так считают 89 % студентов и 91 % родителей;
- 2) я чувствую себя в безопасности, потому что в случае возникновения чрезвычайной ситуации я могу позвонить в службу спасения, — так считают 82 % студентов и 87 % родителей;
- 3) при помощи гаджета я могу лучше координировать свою деятельность, — так считают 62 % студентов и 60 % родителей.

Большинство респондентов (и студентов, и родителей) ощущают себя в безопасности с гаджетами, потому что в случае возникновения чрезвычайной ситуации могут позвонить в службу спасения. По мнению большинства студентов, использование гаджетов должно быть каждодневным, поскольку это гарант безопасности, инструмент для взаимосвязи с друзьями, близкими. Большинство родителей считают, что использование гаджетов необходимо для связи с родными, близкими, друзьями, но их беспокоит влияние гаджетов на психическое и физическое здоровье детей. Это беспокойство демонстрируют показатели

ответов на два последних суждения — количество положительных ответов на вопрос о вреде здоровью у родителей больше, чем у детей, более чем в два раза, что говорит о понимании ими вредного влияния гаджетов на здоровье в отличие от детей.

Как видим, с одной стороны, гаджеты — средство контроля и координации действий студентов со стороны родителей, что является для старшего поколения положительным моментом. С другой стороны, возможности гаджетов позволяют увеличивать пространство для взаимодействия детей со своими сверстниками, увеличивая свободу действий вдали от родительского контроля, играющего важную роль в становлении их личности, а также способствуют социализации студентов СПО.

Обобщая результаты эмпирического исследования, отметим следующее:

- представления студентов и их родителей об использовании гаджетов в жизни совпадают в отношении возможности установления связей с родственниками, друзьями, службами спасения и не совпадают в вопросах затрат времени на развлекательные, игровые занятия с помощью гаджетов;
- необходимы поиски эффективных форм сбалансированного использования студентами гаджетов как в жизни, так и в учебном процессе, чтобы оно не причиняло вред их здоровью.
- необходимы четкие рекомендации (для родителей и студентов) по использованию гаджетов и контролю за ним.

Список литературы

1. Бикулова, Л. Э. Влияние компьютера и сотового телефона на физическое и психическое здоровье студентов / Л. Э. Бикулова // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». — 2015. — Т. 11. — С. 324-336.
2. Клещина, К. В. Электронные гаджеты и детское общение [Электронный ресурс] / К. В. Клещина // Старт в науке. — 2017. — № 1. — С. 70-71. — URL: <http://science-start.ru/ru/article/view?id=539> (дата обращения: 01.04.2020).
3. Кувшинов, Ю. А. Влияние компьютера и сотового телефона на физическое и психическое здоровье студентов [Электронный ресурс] / Ю. А. Кувшинов // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — № 6. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=4986> (дата обращения: 29.03.2020).
4. Протопопова, С. В. Анализ применения гаджетов студентами в образовательном процессе [Электронный ресурс] / С. В. Протопопова, Т. А. Макаренко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 32. — С. 264-267. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/771077.htm> (дата обращения: 21.03.2020).
5. Скоблина, Н. А. Место гаджетов в образе жизни современных школьников и студентов / Н. А. Скоблина [и др.] // Здоровье населения и среда обитания. — 2017. — № 7 (292). — С. 41-44.
6. Sundus, M. The impact of using gadgets on children [Electronic resource] / M. Sundus // Journal of Depression and

Anxiety. — 2018. — № 7 (1). — URL: <https://www.coursehero.com/file/50547812/the-impact-of-using-gadgets-on-children-2167-1044-1000296pdf/> (accessed 31.03.2020).

7. Tejashree, R. D. The impact of using gadgets on children's psychology [Electronic resource] / R. D. Tejashree // International Journal of Applied Research. — 2019. — № 5 (8). — P. 157-160. — URL: <http://www.allresearchjournal.com/archives/2019/vol5issue8/PartC/5-5-32-647.pdf> (accessed 28.03.2020).

Irina G. Bulan

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

**Comparative analysis
of the attitude towards
gadgets of students
of secondary vocational
education and their parents**

Abstract. *The article provides a comparative analysis of the opinions of students and their parents about the role of gadgets in their lives. The author carried out a theoretical analysis of modern published materials of the problem, structured questionnaires, interviews and observations were used in the survey of the respondents. The research has shown the opinions of the majority of young men and their parents about the use of gadgets are consistent in the possibility of connection with relatives, friends, rescue services and are inconsistent in terms of time consumption on entertainment and gaming using gadgets. Therefore the necessity of searches for effective forms of the students' usage of gadgets in daily routines and in the educational process is proved not to harm health.*

Keywords: gadget, use of gadgets, attitude to gadgets, mental and physical health.

Потменская Елена Вячеславовна | potmenskaya@mail.ru

Кандидат педагогических наук

Доцент Института образования

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Зубкова Наталья Александровна | natalya.fantom@mail.ru

Магистрант Института образования

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Психолого-педагогические условия развития речевого творчества старших дошкольников в театрализованной деятельности

Аннотация. В статье на основании изучения психолого-педагогической литературы и историко-педагогического опыта выделены психолого-педагогические условия развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста и охарактеризован потенциал, возможности его развития в театрализованной деятельности. Представлены результаты констатирующего и формирующего этапа эксперимента по развитию речевого творчества старших дошкольников в театрализованной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: речевое творчество, детское творчество, театрализованная деятельность.

Изучением вопросов речевого развития ребенка дошкольного возраста ученые

занимаются уже не одно десятилетие. Исследования в различных отраслях науки (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, А. А. Пешковский, А. Н. Гвоздев, В. В. Виноградов, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, Ф. А. Сохин, Л. А. Пеневская, А. М. Леушина и др.) создали условия для комплексного изучения данного направления.

На каждом возрастном этапе дошкольного детства такие основные направления развития речи дошкольника, как активизация и обогащение его словаря, воспитание звуковой культуры речи и формирование ее грамматического строя, развитие связной речи, помимо того, что они многозадачны в своем содержании, имеют свои особенности.

Так, речь ребенка старшего дошкольного возраста должна не только становиться содержательно, грамматически правильной и последовательной, богатой и выразительной, но и оставаться живой, непосредственной. Развитая связная речь помогает ребенку устанавливать связь с окружающим его миром, а также проявлять свою индивидуальность, понимать себя.

В рамках развития связной речи дошкольника интерес представляет феномен речевого творчества детей старшего дошкольного возраста. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Речевое развитие» содержится понятие «речевое творчество» дошкольника [4], что, в свою очередь, подводит к необходимости рассмотрения речи как важнейшего компонента творческой деятельности человека.

Наиболее полно вопросы психологии творчества были исследованы Л. С. Выготским. Он считал, что «творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [Цит. по: 1]. По определению Л. С. Выготского, «творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением» [Цит. по: Там же]. Процесс творческого воображения состоит из нескольких этапов: сначала накопление материала, затем его переработка, а после комбинация отдельных

образов — и переход воображения в действительность в виде материального воплощения навеянных им образов.

В психолого-педагогической литературе под детским творчеством понимается такая активная и самостоятельная деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от шаблона и стереотипа, экспериментирует, видоизменяет окружающий мир, создает нечто новое для других и для себя. При этом взрослый обогащает представления ребенка о мире, помогает в овладении им средствами выражения эмоций, значением построения существующих в мире отношений, законов, ценностей (М. В. Ермолаева, Е. Л. Яковлева).

Детское творчество, в отличие от творчества взрослых, имеет субъективную ценность. Так, значимость речевого творчества для ребенка может рассматриваться как в широком смысле — в удовлетворении духовных эстетических потребностей и интересов, так и в узком — развивающем связную речь, ее выразительность, активизирующем его фантазию, мышление.

Исследователями (Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, О. Н. Сомкова и др.) выделяются такие формы проявления речевого творчества дошкольников, как: словотворчество (создание новых слов), творческое рассказывание (сказки, рассказы и др.), поэтическое творчество. В исследованиях О. С. Ушаковой словесное творчество определяется как деятельность детей, формирующаяся под влиянием

произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений [5, с. 203].

Так как продуктом речевого творчества является текст (имеющий структуру и категориальные признаки), некоторые исследователи (Л. М. Ворошнина, Э. П. Короткова, А. М. Леушина, Л. А. Пенъевская и др.) в процессе развития речевого творчества дошкольников делают акцент на развитии связной монологической речи, построении связного высказывания.

В исследованиях С. К. Алексиевой, М. Л. Панкратовой, О. С. Ушаковой, С. М. Чемортан, А. Е. Шибицкой развитие речевого творчества рассматривается в тесной связи с обучением — через накопление художественного опыта для и в процессе собственного творчества. Для нас близок именно этот подход.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько основных психолого-педагогических условий, влияющих на развитие речевого творчества дошкольников:

- развитие поэтического слуха (понимание жанровых особенностей произведений, чувство художественной формы и ее связи с содержанием произведения) посредством накопления литературного опыта;
- развитие выразительности речи дошкольников (ее логичности, уместности, образности, эмоциональности, экспрессивности, индивидуальной оригинальности). При этом основным

средством подобного развития является ознакомление детей с народным творчеством, фольклором при поэтапном переходе к активности и самостоятельности в речевых творческих проявлениях;

- взаимодействие различных видов художественной деятельности (музыка, живопись, танец, театр, прикладное творчество) в процессе развития речевого творчества;
- обогащение опыта дошкольников разнообразием художественных образов;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды (жанровое, тематическое разнообразие художественной литературы; наличие различных видов театров; создание специальных зон (творческая мастерская) и др.).

В результате анализа различных источников по проблеме развития речевого творчества дошкольников нами в дополнение к обозначенным выше видам творческой активности выделена театрализованная деятельность как важная составляющая развития речи детей.

Театрализованная деятельность с детьми дошкольного возраста достаточно широко применяется в практике дошкольных образовательных организаций. Основываясь на игре и театральном творчестве, которое объединяет все виды искусства (художественное слово, музыку, пластику, изобразительную деятельность и т. п.), данный вид деятельности позволяет ребенку постичь доступные ему средства сценического искусства,

стать участником театральных представлений и их постановки, приобщать его к театральной культуре [3, с. 53-55].

Применение в театрализованной деятельности различных форм работы с детьми влияет на развитие познавательных процессов (мышление, внимание, память, воображение, речь и др.), а также на эмоциональное состояние ребенка, его самооценку [2, с. 6].

Изучение детского творчества в трудах Н. А. Ветлугиной, А. Е. Шибицкой, Л. С. Фурминой, О. С. Ушаковой доказывают необходимость целенаправленного обучения детей театральной деятельности. Принципиально, чтобы оно основывалось на творческой переработке материала, создании новых художественных образов дошкольниками.

Так, по мнению исследователей и представителей театрального искусства, показателями детского творчества в театрализованной деятельности являются сочинения детей, воплощение ими своего или авторского замысла, оформление спектакля (музыкальное, художественное) [3, с. 63-64].

Исследователями (И. Г. Андреева, М. Б. Зацепина, Е. А. Медведева, Л. С. Фурмина, О. В. Солнцева и др.) уже изучалась проблема развития детского творчества в театрализованной деятельности. Кроме того, существуют исследования по развитию речевого творчества старших дошкольников в художественной деятельности (Л. В. Танина,

В. А. Краснова, Н. В. Гавриш), основным средством которого является художественная литература, фольклор.

Но, несмотря на наличие отдельных исследований проблемы, ее актуальность остается высокой в связи с тем, что потребность в речевом общении современного ребенка удовлетворяется недостаточно, компьютер и телевидение подменяют живое общение, снижается интерес детей к чтению художественной литературы, у многих родителей не хватает времени на всестороннее развитие ребенка. Поэтому целенаправленное развитие связной речи, в том числе речевого творчества ребенка, имеет важное значение в системе дошкольного образования.

В настоящее время нами уже была проведена констатирующая диагностика развития речевого творчества старших дошкольников. Опытнo-экспериментальной базой исследования стало муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 5 «Ручеек»» пос. Васильково. В констатирующем эксперименте приняло участие 40 детей 5-6 лет.

В качестве диагностического инструментария была выбрана методика выявления особенностей развития связной речи старших дошкольников (исследования Н. Г. Смольниковой и Е. А. Смирновой).

Распределение детей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по уровням речевого творчества отражено в гистограмме (рисунки 1).

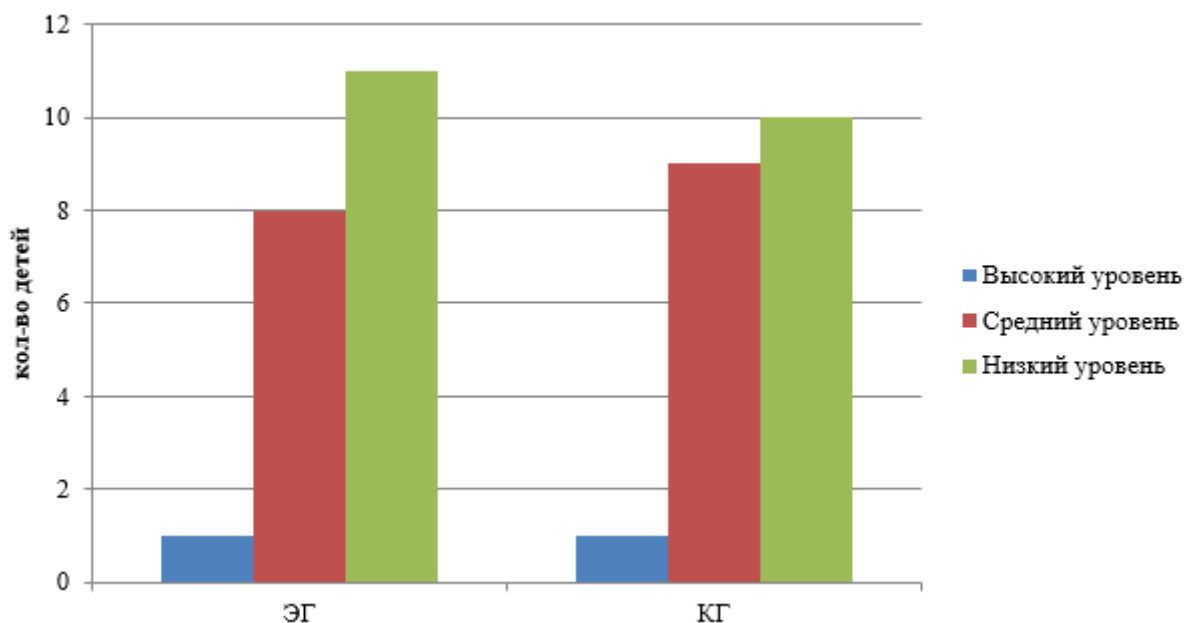


Рисунок 1 — Уровни речевого творчества детей по результатам констатирующего эксперимента

Анализ результатов не выявил существенных отличий в особенностях речевого творчества детей ЭГ и КГ. Количественные данные свидетельствуют о невысоком уровне речевого творчества старших дошкольников.

Далее нами была разработана и внедрена программа по театрализованной деятельности «Сотворчество». Целью программы является развитие речевого творчества старших дошкольников.

В процессе реализации программы решаются следующие задачи:

- 1) знакомство дошкольников с различными видами театра (драматический театр, театр кукол би-ба-бо, пальчиковый театр и др.);
- 2) формирование первоначальных представлений о средствах актерской

выразительности, а также первоначальных навыков создания образа различными художественно-сценическими средствами (жестикация, артикуляция и дикция, мимика, интонация и др.);

- 3) развитие диалогической и монологической речи;
- 4) раскрепощение детей, создание условий для проявления ими активности и самостоятельности на всех этапах подготовки спектаклей, в том числе через выдумывание и озвучивание собственных сценариев (обучение речевому творчеству);
- 5) развитие зрительного и слухового внимания, памяти, наблюдательности, находчивости, фантазии, воображения, образного мышления;
- 6) формирование потребности в самостоятельной театрализованной деятельности.

Программа состоит из нескольких модулей.

Первый модуль «Билет в театр» состоит из деятельности, целью которой является знакомство дошкольников с миром театра. С этой целью педагогом создаются игровые ситуации экскурсии в театр (в том числе виртуальные), которые могут помочь разнообразить представления детей о театрах. Детей знакомят с историей театра, его архитектурой, рассказывают им о работниках театра, знакомят с этикетом поведения в театре. Далее происходит знакомство с различными видами театра, детям предоставляется возможность самим смастерить театральные кукол, декорации и др., проводятся инсценировки потешек, сказок, детских песен.

Первый модуль также включает творческие задания, игры и упражнения, направленные на развитие всех психических процессов (например, игра «Отгадай, как нас зовут», в которой детям показывают персонажей и просят описать их, придумать им имена). Не менее интересна игра «Как правильно поступить?», в которой детям предлагаются проблемные ситуации, связанные с этикетом (например, «Сидя на спектакле, ты вспоминаешь, что у тебя в кармане лежит любимая конфетка. Как ты поступишь?»; «Твое место оказалось в середине ряда, и при этом на соседних местах уже сидят люди, как тебе пройти?» и др.), которые предлагается разрешить.

В модуль также включено знакомство дошкольников с миром музыки и

музыкальным оформлением спектаклей. Дети слушают музыкальные произведения, описывают свои впечатления, участвуют в музыкальном оформлении инсценировок (шорох листы, шум воды и др.).

Второй модуль «Театральное искусство» предполагает знакомство со средствами актерского искусства. Каждое занятие направлено на раскрытие одной (радость, удивление, печаль, злость, отвращение / неприятие, страх и пр.) или нескольких эмоций. Упражнения, задания и игры этого модуля ориентированы на развитие мимики детей, их артикуляции, жестикуляции, дикции. Используются образы положительных и отрицательных героев литературных произведений. Дети знакомятся с приемами подачи образа героя через портрет, одежду, походку, цветовое решение и др.

Во втором модуле активно применяется художественная литература, описание героев и их поступков. Например, при знакомстве с эмоцией отвращения использовались сказки Х. К. Андерсена «Гадкий утенок», «Дюймовочка». При этом дети также проигрывали этюд «Кислое яблоко» и «Соленый чай». Также возможно исполнение стихотворения, выражающего чувство отвращения к чему-либо.

Третий модуль «Истории театра» направлен на знакомство детей с профессией сценариста, писателя, поэта. Кроме того, дошкольники узнают об основных стилистических особенностях

произведений разного жанра (сказки, рассказа, стихотворения).

Данный модуль также предполагает активное применение художественной литературы как образца. В качестве образца жанра сказки используются произведения В. Г. Сутеева. В качестве образцов рассказа могут быть взяты произведения М. Пришвина, И. Бунина, Л. Н. Толстого, Н. Сладкова и др. Стихотворения также подбираются согласно возрасту и художественной ценности. Мы, например, использовали стихотворения А. Барто, С. Михалкова, Е. Благининой и др.

В третьем модуле педагог вместе с детьми проявляет творчество в создании новых сюжетных линий (могут использоваться знакомые герои, но в новых условиях или же, напротив, добавляться в систему образов произведения новые персонажи и др.); придумывает новые названия к знакомым произведениям; разрешает проблемные ситуации; создает сказочных героев, сказочные пространства (применение игры-фантазирования); пробует создавать рифмы и т. п.

Завершает программу четвертый модуль «Сотворчество». Цель четвертого модуля состоит в создании детьми спектакля на основе сценария, который они также придумывают самостоятельно. На этом этапе дети максимально независимы в своих творческих проявлениях, педагог может только направить их или помочь

им в случае затруднения, но не контролировать и тем более не навязывать свое видение. Создание коллективного продукта также создает условия для развития навыков сотрудничества.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — URL: http://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-1.shtml (дата обращения: 06.05.2020).
2. Мигунова, Е. В. Театральная педагогика в детском саду / Е. В. Мигунова. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 128 с.
3. Потменская, Е. В. Использование творческих упражнений в формировании эмоциональной культуры студентов-педагогов / Е. В. Потменская // Перспективы науки. — 2020. — № 1 (124). — С. 150-153.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 года № 1155 (ред. от 21.01.2019 года) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. — URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=330197> (дата обращения: 06.05.2020).
5. Танина, Л. В. Развитие словесного творчества в художественной деятельности дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Танина Любовь Васильевна. — М., 1999. — 151 с.

Elena V. Potmenskaya

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Natalya A. Zubkova

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

**Psychological and pedagogical
conditions for the development
of speech creativity of senior
preschoolers in theatrical
activity**

Abstract. *Based on the study of psychological and pedagogical resources and historical and pedagogical experience, the psychological and pedagogical conditions for the development of speech creativity of senior pre-school children are presented and the potential and possibilities for its development in theatrical activities are described in the article. The results of the stating and forming stages of the experiment on the development of speech creativity of senior pre-school children in theatrical activity in the conditions of the preschool educational organization are presented.*

Keywords: *speech creativity, children's creativity, theatrical activity.*

Гребенюк Татьяна Борисовна | grebt@yandex.ru
Доктор педагогических наук, профессор
Профессор-консультант Института образования
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
Калининград, Россия

Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих педагогов к профессиональной реализации цифровизации образования. Автор обращает внимание на то, что пока вузы не обеспечивают готовность студентов к использованию цифровых технологий и девайсов в педагогической деятельности. Возникает необходимость перестройки учебных планов и учебных дисциплин с тем, чтобы студенты овладевали умениями включения в учебный процесс цифровых технологий в педагогических целях. Особое место в подготовке будущего педагога должна занять методика преподавания школьной дисциплины на основе цифровизации. Автор предлагает состав новых «цифровых» компетенций педагога, опираясь на концепцию индивидуальности человека.

Ключевые слова: цифровизация образования, профессиональная подготовка

будущего педагога, «цифровые» компетенции, сферы индивидуальности.

По мере развития общества, теории и практики образования все более увеличивается количество требований к педагогу. Если лет двадцать назад появилась диагностическая функция профессиональной деятельности, следом за ней — исследовательская, при этом в педагоге ценились такие качества, как творческая активность, новаторство, инновационность, то сегодня от современного педагога ждут цифровой грамотности, владения цифровыми технологиями, методическими приемами включения девайсов в учебный процесс и др. Такова объективная реальность!

Следует отметить, что к вопросам расширения состава компетенций педагога, изменений в профессиональной готовности педагога будущего обращаются многие авторы¹, при этом большая часть

¹ См., например: Патронова, И. А. «Компетенции будущего» как профессионально-личностные компетенции педагога // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2019. — № 4 (декабрь). — С. 4-8.

авторов отмечает, что на фоне базовых профессиональных компетенций в характеристике педагога будущего появятся такие, которые отвечают перспективным требованиям. Дьякова Е. А. и Сечкарева Г. Г. (Армавирский государственный педагогический университет) в своей статье связывают появление цифровых компетенций с умениями педагога будущего использовать свои знания не только для самообразования, подготовки к урокам и их проведения, но и для организации элементов аналогичной деятельности учащихся, формируя у них умения и навыки, необходимые для жизни в цифровом мире [4]. Авторы этой статьи считают, что для вуза обеспечение этих компетенций представляет немалую проблему. Можно сказать, складывается тенденция постановки и рассмотрения подходов к решению проблемы модернизации профессиональной подготовки педагога будущего в немалой степени благодаря цифровизации образования.

Реформа цифровизации образования, по мнению ученых, заключается в оснащении образовательных учреждений качественным программным обеспечением, например, информационными системами, позволяющими получать доступ к образовательным ресурсам, результатам современных научных исследований и разработок, электронным научным библиотекам на различных языках мира [1, с. 54]. При этом главное внимание обращается на то, что для этого сначала необходимо обеспечить образовательные учреждения современной техникой,

а именно, компьютерами с возможностью подключения к сети интернет [Там же. С. 268]. А где учитель? Разве он не требует специальной подготовки к цифровизации образования? Попытаемся разобраться в данной проблеме (что и составляет цель статьи).

Справедливости ради следует отметить небывалый всплеск активности в системе повышения квалификации педагогов в связи с необходимостью обеспечить у них понимание цифровизации образования. Однако в условиях вуза подготовка будущих педагогов пока отстает, что вызывает сомнения по поводу грамотной профессиональной реализации ими цифровых технологий в предстоящей педагогической деятельности. Учебные планы до сих пор не перестроились для того, чтобы обеспечивать достаточную компетентность выпускников в вопросах методики преподавания с использованием цифровых технологий. Знание таких технологий и использование в своей учебной деятельности еще не гарантирует будущим педагогам их успешное применение в профессиональной деятельности. К этому следует добавить, что педагог будущего, скорее всего, должен отличаться от традиционного педагога способностями и умениями, специфичными для цифровой среды. К выяснению этих отличий мы подошли с точки зрения концепции индивидуальности (О. С. Гребенюк), в которой индивидуальность рассматривается как педагогическая характеристика человека, включающая описание семи сфер психики — интеллектуальной, мотивационной,

эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции [6, 7]. Ниже в таблице 1 представим компоненты этих

сфер, специфичные для условий цифровой образовательной среды, выступающие, на наш взгляд, в качестве цифровых компетенций.

Таблица 1 — Характеристика индивидуальности педагога цифровой образовательной среды

Сфера	Цифровые компетенции
Мотивационная	— Стремление к педагогическому сотрудничеству при реализации цифровых технологий в обучении; — стремление к профессиональному самосовершенствованию и самореализации, повышению педагогического мастерства в области цифровизации образования; — направленность на инновационную деятельность, на реализацию цифровых технологий; — стремление к получению удовлетворения от самого процесса и результата применения цифровых технологий; — стремление к развитию индивидуальности учащихся в процессе цифрового обучения; — мотивация достижений в профессиональной цифровой среде
Эмоциональная	— Адекватная педагогическая самооценка в условиях цифровизации образования; — отсутствие тревожности и страха перед новыми требованиями к использованию цифровых технологий и ресурсов; — эмоциональный интеллект (способность распознавать свои эмоции, понимать собственные намерения и желания, управлять своими эмоциями) в условиях цифровизации; — способность распознавать эмоции обучающихся, их намерения, желания в условиях цифровизации и управлять ими
Волевая	— Настойчивость в достижении педагогической цели в цифровой среде; — способность понимать собственные затруднения в реализации цифровых технологий и преодолевать их; — способность защищать свои профессиональные взгляды в условиях цифровой среды (бойцовские качества); — терпение и владение собой в условиях применения цифровых технологий при подготовке и проведении учебных занятий;

Сфера	Цифровые компетенции
	— умение при необходимости преодолеть стереотипы и предубеждения в отношении цифровых технологий; — способность мобилизовать свои индивидуальные, личностные и профессиональные ресурсы для овладения новыми цифровыми технологиями
Предметно-практическая	— Владение цифровыми технологиями; — владение методикой преподавания учебной дисциплины с использованием цифровых технологий; — способность работать в цифровой среде (определять целесообразность использования учащимися гаджетов на уроке, разрабатывать учебные задания для обращения к интернету, определять вариативность организации учебной деятельности с применением гаджетов и без них в урочное и внеурочное время, разрабатывать онлайн-курсы, общаться с учащимися и коллегами в дистанционном режиме, вести электронную обработку результатов учебной деятельности и др.); — владение методическими приемами включения гаджетов в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций на уроках; — способность к самообучению в области цифровых технологий и ресурсов; — компетентность во взаимодействии с коллегами, учащимися и их родителями по реализации цифровых технологий; — умения осуществлять презентацию своих достижений в цифровой среде; — умения работать над собой, заниматься самосовершенствованием в области цифровизации
Интеллектуальная	— Педагогическая эрудиция в области ИКТ и ресурсов, цифровая грамотность; — педагогическое предвидение, прогнозирование, проектирование включения цифровых технологий в педагогическую и учебную деятельность; — способность определять возможности девайсов в решении педагогических задач; — креативность как способность к созиданию, а также действию в ситуации неопределенности и дефицита информации; — способность увидеть главное для решения задачи в информационном потоке

Сфера	Цифровые компетенции
Саморегуляции	— Умение осуществлять рефлексивные процессы (самонаблюдение, самоанализ, самооценку) в цифровой среде; — способность осуществлять самоанализ в ситуациях выбора девайсов и цифровых технологий (основные направления — адекватность цели обучения, соответствие учебным возможностям учащихся, наличию ресурсов); — умение регулировать свою профессиональную деятельность с точки зрения цифровизации (следить за разумным обращением учащихся к гаджетам и при необходимости корректировать их действия); — умения осознавать и регулировать свои психические состояния (эмоциональные, волевые, интеллектуальные и др.), возникающие в условиях реализации цифровых технологий; — способность понимания необходимости овладения цифровыми технологиями
Экзистенциальная	— Наличие в качестве одной из важнейших целей педагогической деятельности формирование индивидуальности и личности учащегося в единстве (в частности, формирование осмысленного отношения школьника к использованию гаджетов и в учебной деятельности, и досуговой, и просветительской и др.); — понимание цифровых технологий как средств развития индивидуальности человека в целом; — понимание возможностей цифровизации обучения в развитии отдельных компонентов индивидуальности человека (каких конкретно); — понимание возможностей цифровых технологий в воспитании учащегося; — способность видеть, понимать и разъяснять учащимся и их родителям достоинства и недостатки цифровизации образования; — способность занять профессиональную позицию в отношении цифровизации (какое место она должна занять в образовательном процессе?); — педагогическое самосознание (сохранение и укрепление собственной позиции во взаимодействии с цифровым миром, осознание необходимости собственного выбора решения в цифровой проблемной ситуации); — способность осознавать роль учителя в условиях цифровизации; — способность оценить цифровизацию 1) как инновацию; 2) как средство повышения эффективности и качества образования; 3) как объективную необходимость

Представленные психологические характеристики отражают не все богатство педагогической натуры, а лишь ее специфическую часть, обусловленную объективной необходимостью внедрения цифровых технологий и девайсов. Как видим, цифровизация ставит перед высшей педагогической школой задачу сформировать и развить необходимые для ее реализации способности и умения (за счет чего расширяется список профессиональных компетенций). Вряд ли с этой задачей может справиться учебный курс по информатике, ориентированный в основном на изучение информационных и коммуникационных технологий и соответствующих ресурсов.

Как отмечают ученые, бурное развитие цифровых технологий в сфере образования диктуется актуальностью рассматриваемых при этом ряда проблем — вот некоторые из них:

- это инструмент эффективной доставки информации и знаний студентов;
- это инструмент создания учебных материалов;
- это инструмент эффективного способа преподавания;
- это средство построения новой образовательной среды [5, с. 268].

Каждая из этих проблем тесно связана с самим студентом. Студенту как будущему педагогу важно, как минимум, принять участие в решении названных проблем, то есть самому находить и преобразовывать информацию, самому учиться создавать учебные материалы для учащихся, самому вырабатывать опыт

преподавания с использованием цифровых технологий и гаджетов и т. д. И все эти действия педагог будущего должен осуществлять с осознанием значимости смысла собственного труда. Кстати, здесь уместно привести слова Гиппократов «Не навреди» в связи со складывающимся повсеместным призывом к цифровизации. Не получится ли так, что использование интернета обернется теми отрицательными эффектами, о которых уже достаточно много пишут в том же интернете, а именно — снижением памяти у школьников (а зачем запоминать, когда все это можно найти в сети?), снижением концентрации внимания, ослаблением мыслительных процессов и др. [2, 3, 8, 9, 10]. Если педагог понимает сопутствующие нежелательные эффекты работы с гаджетами в учебном процессе, то он не допустит их бессмысленного использования школьниками. Но для этого студента надо специально учить методике обучения и педагогическим технологиям на основе цифровых технологий, что требует органичного включения в учебный план вуза соответствующих модулей и включения аспектов цифровизации во многие учебные дисциплины. Иначе говоря, следует пронизать цифровизацией всю профессиональную подготовку будущих педагогов.

Представляется, что в этом полезную роль могут сыграть специфические характеристики сфер индивидуальности, показанные выше. Именно они как цели профессиональной подготовки ориентируют на формирование необходимых компетенций. Что касается реализации

этой идеи, то требуется разработка и научное обоснование модели обучения студентов, включающей наряду с постоянно обновляющимися компонентами образовательного процесса новые элементы, обусловленные цифровизацией.

В одной статье невозможно рассмотреть все аспекты проблемы, возникающие в профессиональной подготовке будущего педагога в связи с цифровизацией. Однако уже сегодня, заглядывая в недалекое будущее, можно поставить ряд вопросов: какова роль учителя «электронной школы» (если она приживется)? Будет ли учитель только консультантом? Каким будет воспитание обучающихся (тоже дистанционным)? И др. И, наконец, как преобразуется профессиональная подготовка учителя-предметника (если сохранится)?

Список литературы

1. Алексанков, А. М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт / А. М. Алексанков // Стратегические приоритеты. — 2017. — № 1 — С. 53-69.
2. Влияние планшета на ребенка (2-13 лет) [Электронный ресурс]. — URL: <https://habr.com/ru/post/380749> (дата обращения: 12.03.2020).
3. Газзаева, Л. «Это эпидемия цифрового аутизма»: о чем доктор Курпатов и йог Садхгуру рассказали на завтраке Сбербанка в Давосе [Электронный ресурс] / Л. Газзаева. — URL: <https://www.forbes.ru/profile/391129-lyudmila-gazzaeva> (дата обращения: 12.03.2020).
4. Дьякова, Е. А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е. А. Дьякова, Г. Г. Сечкарева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. — 2019. — № 2. — С. 24-35.
5. Индикаторы образования: 2017: Статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 320 с.
6. Педагогика индивидуальности в схемах и таблицах: Учеб. пособие / Сост. Т. Б. Гребенюк, С. В. Несына; под. общ. ред. Т. Б. Гребенюк. — Казань: Изд-во БУК, 2019. — 110 с.
7. Педагогика индивидуальности: Учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» / Авт.-сост. Т. Б. Гребенюк, С. А. Любишина; под науч. ред. Т. Б. Гребенюк. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2014. — 82 с.
8. Цифровизация не воспринимается педагогами как фактор, влияющий на качество образования [Электронный ресурс]. — URL: <https://rosuchebnik.ru/news/tsifrovizatsiya-issledovanie/> (дата обращения: 12.03.2020).
9. Цифровизация образования — основные плюсы и минусы [Электронный ресурс]. — URL: <https://plusimius.ru/cifrovizaciya-obrazovaniya-osnovnye-plusy-i-minusy> (дата обращения: 12.03.2020).
10. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет

с детьми? [Электронный ресурс]. — URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkoly-cto-budet-s-detmi> (дата обращения: 12.03.2020).

Tatyana B. Grebenyuk

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Future teacher's training to the digitalization of the education as a pedagogical problem

Abstract. This article focuses on the actual problem of future pedagogues' training to the professional realization of the digitalization of the education. The

author attracts the attention to higher institutions which don't provide the readiness among students to use digital technologies and devices in the pedagogical activity. There is a necessity of rebuilding the curriculum and disciplines where students would obtain skills of integration of the digital technologies to the educational process in pedagogical aims. The methodology of teaching a school subject based on the digitalization should take a special place in the future pedagogue's training. The author proposes a group of new pedagogue's "digital" competencies which are based on the individuality of the person.

Keywords: digitalization of the education, future teacher's professional training, "digital competencies", spheres of the individuality.

Козина Жанна Геннадьевна | zhannakozina@mail.ru

Методист кафедры педагогики и психологии

Калининградский областной институт развития образования

Калининград, Россия

Дистанционная физическая культура: миф или реальность

Аннотация. Статья отражает актуальные вопросы дистанционного обучения школьников предмету «Физическая культура» в период пандемии. Рассматривается система организации и реализации предмета с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Описываются правила организации обучения, способы мотивации школьников к регулярным занятиям физической культурой в домашних условиях, методы реализации обучения, формы контроля результативности, основные механизмы взаимодействия учителя и ученика, а также основы профилактики травматизма при занятиях физическими упражнениями и двигательной активностью дома.

Материал статьи основан на анализе нормативно-правовой документации и опыте организации обучения в образовательных организациях Калининградской области.

Ключевые слова: физическая культура, дистанционное обучение, компетенции XXI века, самостоятельные занятия физической культурой, двигательная активность, профилактика травматизма.

Первая половина 2020 года ознаменовалась глобальными переменами во всех сферах деятельности страны, в том числе и в системе образования. Еще вчера мы готовились к реализации обновленной концепции преподавания предмета «Физическая культура», а уже сегодня возник новый вызов предмету — массовый переход на дистанционное обучение. Анализ многочисленных источников и электронных ресурсов показал, что, несмотря на высокий уровень развития информационных технологий, дистанционное образование не имеет готовых решений в преподавании школьного предмета «Физическая культура». А значит, перед учителем физической культуры встала сложная задача — найти пути решения по реализации предметной образовательной программы в дистанционном формате, которые должны быть не менее эффективными, чем при очной форме обучения. Физическая культура призвана сбалансировать нагрузку на школьников, обеспечив им смену видов деятельности, уравновесить продолжительное нахождение ребят за компьютерами и их двигательную активность.

У педагогов бытует мнение, что физическую культуру невозможно преподавать дистанционно. Не секрет, что все, связанное с цифровизацией области, воспринимается специалистами спортивной сферы настороженно, с опаской подмены реальной двигательной деятельности имитацией. «Физическая культура дистанционно — это миф, а не реальность!» — такова первая реакция учителей физической культуры. Осознание важности организации работы в новом формате чуть позднее, но пришло.

Сложившаяся эпидемиологическая ситуация создала для педагогов все условия для развития ключевых компетенций XXI века. Это и развитие мышления, и умение работать с многочисленной информацией и выделять главное, и умение находить решения в случае непредвиденных обстоятельств. Появилась возможность для развития умения рационально осуществлять интернет-коммуникацию в ходе организации сотрудничества и совместной работы с коллегами, учениками и их родителями.

Остался один большой вопрос: как организовать и реализовать обучение предмету «Физическая культура» на дому эффективно? Рассмотрим систему дистанционного обучения в домашних условиях, которая, в свою очередь, может стать инструкцией для педагогов в их практической деятельности.

В методических рекомендациях, разработанных Министерством просвещения Российской Федерации в марте 2020

года, описывается примерная модель реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Согласно рекомендациям, образовательная организация самостоятельно определяет порядок оказания учебно-методической помощи обучающимся (индивидуальных консультаций) и порядок проведения текущего и итогового контроля по учебным дисциплинам. В соответствии с техническими возможностями организовывает проведение учебных занятий, консультаций, вебинаров на школьном портале или иной платформе с использованием различных электронных образовательных ресурсов. Педагогическим работникам образовательной организации рекомендуется планировать свою педагогическую деятельность с учетом системы дистанционного обучения, создавать простейшие, нужные для обучающихся, ресурсы и задания, выражать свое отношение к работам обучающихся в виде текстовых или аудио рецензий, устных онлайн консультаций [4].

Опираясь на общие рекомендации, предложенные для всех учебных дисциплин, можно сформировать и систему организации дистанционного обучения предмету «Физическая культура». Данная система включает такие аспекты, как правила организации, мотивацию школьников к регулярным занятиям физической культурой, способы реализации, формы контроля, профилактику травматизма.

Для эффективной реализации дистанционного обучения необходимо выполнение нескольких условий, которые в совокупности складываются в определенные *правила организации*:

- позитивно настроиться на педагогическую деятельность;
- определиться с расписанием и установить периодичность занятий, консультаций, выдачи заданий;
- четко ставить задачи для каждого занятия и структурировать учебный материал;
- разработать инструкции для учеников по изучению материала и выполнению заданий;
- установить адекватные правила оценивания;
- своевременно проверять задания;
- не перегружать школьника теоретическим учебным материалом, многочисленными ресурсами и заданиями;
- позитивно взаимодействовать с родителями, быть на связи;
- быть готовым оперативно вносить изменения в процесс организации занятий с учетом их целей и имеющихся ресурсов.

Важно учитывать требования, предъявляемые к домашним заданиям по физической культуре: они должны быть выполнимыми и проверяемыми в домашних условиях, не требовать страховки, доводиться до прочного навыка (чтобы не закреплялись ошибки).

Основной акцент при реализации образовательной деятельности — ориентация

учеников на самообразование, самостоятельное выполнение физических упражнений, двигательную активность в режиме дня.

Самой трудной задачей при организации дистанционного обучения физической культуре является *мотивация школьников* на систематические занятия физическими упражнениями, активную двигательную деятельность. Успешным решением могут стать некоторые приемы, направленные на обучение предмету при помощи распространенных, актуальных увлечений детей и подростков. Например, любовь подростков фотографировать или снимать себя на видео при помощи смартфонов можно применить в форме отчета о выполнении как отдельного упражнения, так и целого комплекса упражнения (утренней гимнастики). Увлечение фитнесом направить на создание различных флешмонов под музыкальное сопровождение популярных в молодежной среде исполнителей, предложить выучить комплекс танцевальный движений из популярного видеоролика, составить индивидуальный план тренировки на базе фитнес-приложений смартфона и т. д. Мотивацией младшего школьника на выполнение ежедневного комплекса гимнастики дома может стать игровая видеозарядка, еще лучше вместе с родителями, а также внесение в задание элементов соревнования.

Для организации дистанционного обучения в сложившихся эпидемиологических условиях могут применяться следующие *способы*:

- разработка индивидуального и (или) группового плана самоподготовки (в том числе при помощи фитнес-приложений для смартфонов);
- направление тем, заданий, ссылок на электронные ресурсы (видеоуроки, электронные формы учебников) через систему электронного журнала, электронную почту, телефон, при помощи социальной сети (например, «ВКонтакте»), приложений (WhatsApp, Viber и др.) в тесном контакте с родителями (законными представителями);
- целевой просмотр спортивных ТВ-каналов, программ, видеоуроков, тренировок;
- организация видеоуроков через программу Skype с помощью бесплатных электронных платформ.

Также педагогам рекомендуется опираться на бесплатные электронные ресурсы. Самым наполненным в предметной области «Физическая культура» является образовательный портал «Российская электронная школа», который содержит интерактивные уроки с 1 по 11 классы по всем разделам курса. Интерактивные уроки «Российской электронной школы» строятся на основе специально разработанных авторских программ, успешно прошедших независимую экспертизу. Эти уроки полностью соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и примерной основной образовательной программе общего образования [5]. Содержание раздела представлено видеоуроками, конспектами урока, упражнениями и контрольными

заданиями, которые должен выполнить школьник. Для прохождения проверочных заданий ученику необходимо зарегистрироваться.

Несмотря на сложность осуществления, важным аспектом при дистанционном обучении остается контроль знаний и умений. По мнению коллег из Орловского института развития образования, основным источником для организации контроля являются учебники по физической культуре, а именно — система вопросов и заданий к каждой теме урока [3].

Разнообразие форм контроля также широко представлено в методических рекомендациях, разработанных коллективом Института естествознания и спортивных технологий Московского государственного педагогического университета. По мнению разработчиков методических рекомендаций, при определении результатов учебной деятельности наиболее эффективными формами контроля являются: тестирование (или анкетирование) теоретических знаний (например, через тесты, созданные в Google формах); фото-, видеоотчеты о выполнении практических заданий (например, одного упражнения или физкультминутки для детей 1-х — 4-х классов; разработки мини-проекта, презентации, комплекса упражнений на развитие скоростных качеств, техники легкоатлетического упражнения для ребят 5-х — 11-х классов); ведение дневника здоровья (для начальной школы) или дневника самоконтроля (для основной, средней школы); скриншоты итогов двигательной

деятельности через приложения «шагомер», данные фитнес-приложений, фитнес-браслетов; обратная связь через программу Skype, платформы видеоконференций и др. [2].

По отзывам педагогов, при организации как контроля, так и дистанционного обучения в целом на первый план вышла проблема разного уровня сформированности у школьников ответственного отношения к выполнению заданий по предмету, а также самостоятельности. Данный факт требует пересмотра подходов к воспитательной деятельности.

Выше рассматривались варианты организации обучения при благоприятных технических условиях у школ и учащихся, неограниченном доступе к интернету. Однако не все участники образовательного процесса обладают такой возможностью, в связи с чем школами найдены альтернативные формы организации обучения в домашних условиях. Предлагается передача домашних заданий на бумажных носителях, компьютерных дисках, флеш-картах, СМС-оповещение, приложения для смартфонов, не требующие подключения к сети. Обмен домашними заданиями, фотоотчетами, дневниками самоконтроля и др. осуществляется через специально организованное место в школе для передачи материала с соблюдением санитарно-гигиенических требований.

Профилактика травматизма (особенно детского) — очень важная и серьезная задача, особенно в период сложившейся

ситуации, связанной с пандемией и с приоритетом в области физической культуры и спорта, направленного на организацию двигательной деятельности школьников в домашних условиях. В условиях карантина риск детского травматизма возрастает в несколько раз. По данным Центра гигиенического образования населения Роспотребнадзора, чаще всего травмы бывают у детей младшего школьного возраста (7-11 лет). Травмы у мальчиков случаются чаще (73,3 %), чем у девочек. В 78,9 % случаев дети получали травмы, находясь в стенах дома. Работа по профилактике травматизма должна идти в двух направлениях: устранение травмоопасных ситуаций и безоговорочное, систематическое соблюдение техники безопасности [1].

Для успешной организации занятий физической культурой и спортом в домашних условиях необходимо учитывать несколько основных аспектов, обеспечивающих безопасные условия, профилактику детского травматизма и несчастных случаев. К ним относятся: выбор пространства, инвентаря, соответствие одежды, соответствующие гигиенические условия, планирование правильной нагрузки, соблюдение техники безопасности при выполнении физических упражнений.

В ходе анализа первого опыта реализации дистанционного обучения физической культуре выявились некоторые типичные ошибки педагогов и затруднения в профессиональной деятельности. Это подбор учебного материала, не

мотивирующего школьников на занятия физической культурой и спортом. В обучении предпочтение отдается изучению теоретических основ, как следствие — оздоровительная задача предмета отходит на второй план или исключается вовсе. При организации контроля знаний активно применяются написание эссе, рефератов, разработка презентаций в качестве КИМов, что ведет к дополнительной умственной нагрузке детей. Основной причиной данных ошибок является отсутствие у педагогов прочных навыков работы с ИКТ, в том числе с инструментами дистанционного обучения.

Для организации качественного и эффективного дистанционного обучения физической культуре педагогам рекомендуется в первую очередь повысить свою квалификацию в области цифровой грамотности. Не менее эффективным будет изучение рекомендаций по преподаванию предмета, а также анализ опыта других регионов, школ. Для большей мотивации детей и подростков к систематическим самостоятельным занятиям физической культурой рекомендуется активно применять базовый инструмент — поддержание интереса. В целях профилактики травматизма школьников важно провести четкий инструктаж по выбору и организации места для занятий физическими упражнениями, двигательной активностью, технике выполнения упражнений в домашних условиях. Также рекомендуется переключиться на виды контроля, требующие меньших временных затрат от школьника (например, тестирование, анкетирование, онлайн-беседы

и т. д.). В основе организации дистанционного обучения предмету должно быть минимальное количество теоретического материала, максимальное применение средств, направленных на активизацию двигательной деятельности школьников со строгим соблюдением правил техники безопасности при выполнении физических упражнений и самостоятельных занятиях физической культурой и спортом.

Таким образом, рассмотрев систему организации дистанционного обучения и всех ее составляющих, можно смело утверждать, что дистанционная физическая культура — не миф, а реальность. А для реализации нового подхода требуется создание качественных материально-технических условий и сплоченная работа команды специалистов сферы физической культуры и спорта, обладающих компетенциями XXI века.

Список литературы

1. Детский травматизм и его профилактика [Электронный ресурс] // ФБУЗ «Центр гигиенического образования населения» Роспотребнадзора. — URL: <http://cgon.rosпотребнадзор.ru/content/16/268/> (дата обращения: 12.05.2020).
2. Дистанционная физкультура — не миф, а реальность. Методические рекомендации для учителей по организации дистанционного обучения по предмету «Физическая культура» [Электронный ресурс] // МГПУ. — URL: <https://www.mgpu.ru/distantcionnaya-fizkultura-ne-mif-a-realnost/> (дата обращения: 26.05.2020).

3. Методические рекомендации по организации освоения содержания образовательных программ по физической культуре в общеобразовательных организациях и учреждениях среднего профессионального образования в условиях использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // Институт развития образования Орловской области. — URL: <http://xn--h1albh.xn--p1ai/> (дата обращения: 22.05.2020).
4. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (письмо Минпросвещения России от 19.03.2020 г. № ГД-39/04) [Электронный ресурс]. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/download/2752/> (дата обращения: 26.05.2020).
5. Физическая культура [Электронный ресурс] // Российская электронная школа. — URL: <https://resh.edu.ru/subject/9/> (дата обращения: 15.05.2020).

Zhanna G. Kozina

Kaliningrad Regional Institute
of the Educational Development
Kaliningrad, Russia

Distance physical training lesson: myth or reality

Abstract. *The article reflects the actual issues of distance education of "Physical training lesson" for schoolchildren during the pandemic. The system of organization and realization of this subject with the using of e-learning technologies are considered. The article describes the rules of the organization of studying, the ways to motivate students to train regularly at home, the methods of the realization of training, the result control forms, the main mechanisms of the interaction between teachers and students, as well as the basics of injury prevention during physical exercises and motor activity at home.*

The article is based on the analysis of legal documentations and experience of educational initiatives to the educational organizations of Kaliningrad region.

Keywords: *fphysical education, distance learning, XXI century competencies, independent physical training lessons, physical activity, injury prevention.*

Околот Денис Ярославович | dokolot@kantiana.ru

Аспирант кафедры систем управления и вычислительной техники
ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет»
Калининград, Россия

Рудинский Игорь Давидович | irudinskii@kantiana.ru

Доктор педагогических наук, профессор
Профессор Института образования
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
Калининград, Россия

Компетентностный подход в подготовке специалистов в области информационной безопасности в учреждениях среднего профессионального образования

Аннотация. В статье рассматривается применение компетентностного подхода как системной интеграции ранее применявшихся подходов к подготовке специалистов в области информационной безопасности в организациях среднего профессионального образования. Проанализированы распространенные подходы к формированию ключевых компетенций будущих специалистов. Обоснован выбор компетентностного подхода и охарактеризованы его преимущества. Сформулированы наиболее перспективные направления реализации компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, информационная безопасность,

подготовка специалистов, среднее профессиональное образование.

В системе среднего профессионального образования (СПО) важными приоритетами образовательного процесса становятся формирование профессиональной компетентности выпускника и его готовность к саморазвитию [10, с. 160]. Непрерывные изменения социально-экономической обстановки в стране подталкивают работодателей к предъявлению все более высоких требований к соискателям профессиональных позиций, особенно к инженерно-техническим работникам. В реалиях динамично изменяющегося рынка труда способны эффективно функционировать только компетентные специалисты, обладающие способностью и готовностью

к пополнению и развитию не только конкретных профессиональных знаний, навыков и умений, но также определенных личностных качеств и социально-культурного статуса [Там же].

Важными особенностями современной системы образования считаются гуманизация, стремление к развитию личности и учету индивидуальных образовательных потребностей обучающегося, возможность для творческой деятельности, открытость и практическая применимость знаний, ориентация на деятельность, саморазвитие и самообразование, индивидуальные образовательные траектории и многое другое. В первую очередь будущий специалист должен быть способен и готов находить и осваивать новые знания и навыки для эффективного решения профессиональных задач.

Также следует заметить, что в условиях стремительно развивающегося современного мира наличие определенного объема профессиональных знаний, умений и навыков рассматривается как необходимый, но далеко не достаточный результат образования. Выпускник образовательной организации должен уметь анализировать поступающую информацию, выявлять связанные с ней риски и возможности, осваивать новые средства и технологии извлечения и применения знаний.

Складывавшаяся десятилетиями в нашей стране система профессиональной подготовки, нацеленная на формирование

знаний, умений и навыков в конкретной профессиональной области, уже не соответствует современным требованиям. Если ранее цели образования обычно определялись на основе текущего уровня развития предметной области, то в современных условиях подобный подход к организации образовательного процесса явно устарел.

Профессиональная успешность выпускника колледжа или техникума на рынке труда во многом зависит от его профессиональных качеств, карьерного роста и профессиональных достижений, в том числе от способности к самосовершенствованию и к освоению новых профессиональных инструментов и технологий. Поэтому необходимы новые подходы к организации образовательного процесса, нацеленные на формирование у выпускников именно этих качеств [13, с. 163].

Новые требования ведут к изменению содержания образования, созданию инновационных методов и методик обучения и воспитания, новых технологий организации образовательного процесса. Развитие у молодежи навыков мышления и формирование способности находить решения в любых проблемных ситуациях должны осуществляться на всех уровнях образования: в школах, колледжах, университетах [Там же. С. 164].

Автоматизированные системы обработки информации в настоящее время стали неотъемлемым компонентом любого

субъекта хозяйственной деятельности [8, с. 9]. Во многих из них циркулирует информация, которую владелец системы характеризует как конфиденциальную, а потому подлежащую защите. В связи с этим в обществе сформировался запрос на подготовку специалистов-практиков, владеющих современными технологиями и средствами обеспечения информационной безопасности автоматизированных систем, способных и готовых поддерживать безопасное, надежное и стабильное функционирование этих систем. Подготовка таких специалистов в организациях среднего профессионального образования требует принципиальной перестройки всего учебного процесса на основе современных образовательных парадигм.

Проанализируем возможные ответы на вопрос: какие подходы, т. е. основополагающие принципиальные идеи, определяющие содержание, процесс и результат образовательной деятельности в организации СПО, должны и могут быть реализованы для достижения сформулированных выше целей?

Современная педагогическая литература признает наиболее эффективными формами организации образовательного процесса комбинацию различных подходов к формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов. Среди них можно выделить наиболее распространенные — знаниевый, дифференцированный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный.

Знаниевый подход ориентирован на приоритетное формирование у обучающихся необходимого объема знаний, составляющих когнитивную основу будущей профессиональной деятельности. Основное достоинство знаниевого подхода заключается в его высокой адаптированности к традиционной и привычной для большинства преподавателей модели аудиторного профессионального обучения, ориентированного на ретрансляцию обучающимся больших объемов профессиональных и иных знаний с рассмотрением наиболее важных вопросов с необходимой глубиной и детализацией. Основным недостатком знаниевого подхода в аспекте целей образовательного процесса может считаться приоритетное формирование когнитивной компоненты образования (фактически, базы знаний обучаемого) в ущерб технологической компоненте (т. е. комплексу умений и навыков решения профессиональных задач). Как отмечает А. В. Сухорукова [12], знаниевый подход не позволяет справиться с лавинообразным увеличением количества значимой информации и ее стремительным устареванием. Еще большую проблему представляют критерии отбора подлежащего изучению материала и способов мотивирования студентов к его освоению.

Индивидуальный подход основан на приоритетном учете индивидуальных качеств обучаемого (интересов, потребностей, способностей, интеллекта и др.), т. е. реализует идею использования индивидуальных особенностей обучаемых для активного управления образовательным

процессом и достижения педагогических целей [11, с. 212]. Недостатками указанного подхода являются снижение мотивации, предпосылки для дискриминации (например, различное время, уделяемое преподавателем обучаемому в зависимости от его индивидуальных потребностей). Также одной из проблем этого подхода является то, что его полноценное применение невозможно без использования психологических методик, диагностирующих состояние обучающегося только на текущий момент времени [6].

Под *дифференцированным подходом* понимается «целенаправленное педагогическое воздействие на группу учащихся, которые существуют в сообществах детей как его структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным качествам учащихся» [Цит. по: 5, с. 189]. Необходимое условие дифференцированного обучения — диагностика качеств личности и отнесение ее к конкретной группе обучающихся. Основной проблемой дифференцированного подхода к обучению является разработка принципов дифференциации, методы которой продолжают разрабатываться и совершенствоваться в соответствии с меняющимися социальными, культурными, педагогическими и техническими условиями [1, с. 5]. Еще одно потенциальное негативное следствие дифференцированного подхода — опасность формирования своеобразных каст (менеджеров, специалистов среднего звена, «рабочих лошадок» и т. п.) без предоставления возможности преодолеть эту сепарацию в будущем.

При реализации *личностно-ориентированного подхода* педагогический процесс фокусируется на развитии личности обучающегося, тогда как иные педагогические цели (например, направленное формирование профессиональных качеств или достижение заданных критериев) отходят на второй план [2]. К недостаткам этого подхода относятся субъективность и недостаточная определенность критериев достижения педагогической цели, сложность проектирования педагогического процесса, необходимость индивидуальной работы с каждым обучающимся, сложность сбалансирования интересов индивида и общества (в частности, потенциальных работодателей). Нацеленность образовательного процесса на развитие только тех качеств, которыми уже обладает конкретный обучающийся, может привести к гипертрофированному представлению о собственных способностях и спровоцировать серьезный конфликт между индивидуумом и социумом.

Деятельностный подход в психологии и педагогике основан на общепсихологической теории деятельности. К преимуществам деятельностного подхода можно отнести более глубокое погружение в сферу будущей профессиональной деятельности по сравнению со знаниевым подходом, развитие личностных профессионально-ориентированных качеств и мотивации к будущей деятельности, формирование профессиональных умений и навыков уже в процессе обучения. Недостатки деятельностного подхода можно условно разделить на

две группы: научные и организационно-методические. К научным относится тот факт, что сама теория деятельности до сих пор является дискуссионной. Среди организационно-методических недостатков можно отметить необходимость гораздо более развитого и дорогостоящего инструментального оснащения образовательного процесса, а также повышенные требования к профессиональной квалификации педагога [4].

Компетентностный подход — это способ организации образовательного процесса, направленный на формирование компетентности индивида в конкретной области профессиональной деятельности [9, с. 48]. Такой подход усиливает практическую направленность обучения, подчеркивает необходимость приобретения умения и опыта получать новые знания и применять на практике. По этой причине формирование профессиональной компетентности не завершается приобретением квалификации специалиста, ее развитие продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, основным отличием компетентностного подхода от описанных ранее является его эмерджентность, проявляющаяся в синергетическом эффекте от осознанного и целенаправленного сочетания наиболее полезных свойств и возможностей ранее применявшихся подходов, с обязательным дополнением такого сочетания комплексом мер по формированию готовности каждого индивида к наиболее эффективному осуществлению целевой профессиональной

деятельности. С таких позиций компетентностный подход можно рассматривать как современную и наиболее полную реализацию системного подхода к организации образовательного процесса. Одним из важнейших элементов компетентностного подхода является целенаправленное формирование мотивации к профессиональной деятельности, а также выработка готовности к непрерывному образованию на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Именно эти особенности компетентностного подхода обусловили повышенный интерес к нему на различных уровнях образовательной системы, в том числе в организациях СПО.

Формирование профессиональной компетентности выпускников колледжей и техникумов становится приоритетной задачей для всей системы СПО. Такая целевая установка предопределяется непрерывными изменениями социально-экономической обстановки и расширением требований работодателей к уровню подготовки необходимых им специалистов. В настоящее время только наиболее успешные выпускники организаций СПО способны быстро интегрироваться в новую для них профессиональную среду, при этом в течение длительного времени оставаясь востребованными в динамично изменяющихся условиях современного рынка труда. Работодатель ожидает от соискателя рабочего места достойных личностных качеств и осознания значимости собственного социально-культурного статуса, а не только конкретного набора профессиональных

знаний, навыков и умений. Важнейшим требованием к результатам освоения новых образовательных программ является наличие у выпускников системы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как непосредственно в трудовой, так и в социально-личностной деятельности, что в совокупности с интеллектуальным потенциалом и составляет профессиональную компетентность будущего специалиста.

Выпускник организации СПО по направлениям подготовки, связанным с информационной безопасностью, занимает особое место на рынке труда, потому что с формальной точки зрения его профессиональная квалификация дает право претендовать на должности среднего технического персонала по обеспечению безопасного функционирования автоматизированных систем обработки данных. Компетентностный подход к подготовке таких специалистов акцентирует внимание на усилении связи новейших научных и технологических достижений в этой динамично развивающейся отрасли с образовательной практикой и с реальными потребностями работодателей.

Мы уверены, что формирование профессиональных компетенций будущего специалиста в области информационной безопасности (ИБ) в организации СПО должно осуществляться при изучении дисциплин не только профессионального, но и иных циклов. В частности, перспективными представляются такие инновационные педагогические технологии, как:

- проведение занятий по изучению современных программно-аппаратных средств защиты информации в авторизованных учебных центрах, создаваемых образовательными организациями разных уровней совместно с производителями специализированного программного обеспечения и компьютерного оборудования;
- приоритетное освоение и внедрение в образовательную практику новейших и востребованных рынком программно-аппаратных средств защиты информации, циркулирующей в автоматизированных системах;
- привлечение к проведению занятий квалифицированных специалистов-практиков по защите информации в автоматизированных системах, способных передавать студентам опыт действий в реальных ситуациях, связанных с обеспечением безопасности объектов автоматизации;
- применение в образовательном процессе аппаратно-программных комплексов (стендов, симуляторов и т. п.) для моделирования автоматизированных систем, обладающих уязвимостями различных типов, с целью освоения методик их выявления, диагностирования и устранения;
- сотрудничество с квалифицированными специалистами-практиками по обеспечению информационной безопасности автоматизированных систем в вопросах подготовки и оперативного обновления лекционных материалов и иного методического обеспечения образовательного процесса;

- активное и систематическое участие студентов в конкурсах и научно-практических конференциях, посвященных проблематике обеспечения информационной безопасности;
- направление студентов колледжа на практики и стажировки в компании, разрабатывающие эксплуатирующие современные средства обеспечения информационной безопасности, где они смогут участвовать в реальной повседневной деятельности под руководством квалифицированных специалистов-практиков по ИБ;
- выполнение междисциплинарных курсовых работ и проектов, а также выпускных квалификационных работ по тематике ИБ, предложенной потенциальными работодателями будущих выпускников [7, с. 53].

Именно такой подход к организации образовательного процесса практикуется в АНО ПО «Балтийский информационный техникум» при подготовке будущих специалистов в области информационной безопасности.

Наряду с выполнением лабораторных и практических работ, в ходе которых у обучающихся формируются практические навыки администрирования автоматизированных информационных систем в защищенном исполнении, настройки подсистем обеспечения информационной безопасности, мониторинга и обеспечения работоспособности системы ИБ, на практических занятиях они осваивают разработку таких важнейших организационно-методических документов,

как паспорт объекта информатизации, описание политики информационной безопасности.

Для формирования практических навыков деятельности в реальных условиях обучающиеся выполняют лабораторные и практические работы с использованием новейших лицензионных программных продуктов ведущих отечественных производителей средств защиты информации, таких как ОАО «Инфотекс», ООО «Код безопасности», ООО «Конфидент», ООО «Фалконгейз», АО «Позитив технологий» и др.

Проектные и исследовательские разработки обучающихся, как правило, основаны на применении типовых программно-аппаратных средств или комплексов, предлагаемых на рынке для применения в реальных системах обеспечения информационной безопасности. Такое знакомство с современным профессиональным инструментарием существенно ускоряет профессиональную адаптацию выпускников к результативной трудовой деятельности на конкретных рабочих местах.

Для формирования актуальных знаний в области информационной безопасности автоматизированных систем наряду с традиционными аудиторными занятиями используются электронные учебники и обучающие курсы, а также актуальная информация с сайтов ведущих производителей программно-аппаратного обеспечения в области ИБ и предоставляемая ими профессиональная

научно-техническая документация. Отметим, что возможность доступа к профессиональным продуктам и документации, а также непосредственные контакты с практикующими специалистами в области ИБ дополнительно повышают мотивацию студентов СПО к будущей профессиональной деятельности, что также можно рассматривать как один из результатов реализации компетентностного подхода в организации СПО.

Таким образом, можно констатировать, что применение компетентностного подхода к подготовке специалистов в области информационной безопасности в колледжах и техникумах позволяет вывести образовательный процесс в системе СПО на уровень, соответствующий запросам современного общества, и повысить привлекательность этих образовательных организаций для абитуриентов, заинтересованных в получении современной и востребованной в обществе профессии.

Список литературы

1. Арапов, А. И. Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX — начала XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Арапов Александр Иванович. — Новосибирск, 2000. — 150 с.
2. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: Монография / В. А. Беликов. — М.: Владос, 2004. — 357 с.
3. Гаршина, Ю. П. Практика использования современных образовательных технологий на уроках общеобразовательных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Ю. П. Гаршина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 46. — С. 90-94. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/76387.htm> (дата обращения: 27.05.2020).
4. Жданов, С. А. Подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников образования в области информатизации» / С. А. Жданов, С. Д. Каракозов // Состояние информатизации общего образования. Аналитический обзор: Сб. ст. — М.: ООО «Алана», 2003. — С. 55-92.
5. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. — М.: Мастерство, 2002. — 288 с.
6. Образовательная система «Школа 2100» [Сайт]. — URL: <http://school2100.com/> (дата обращения: 15.05.2020).
7. Околот, Д. Я. Современные педагогические технологии преподавания дисциплин цикла «Информационная безопасность» в учреждении среднего профессионального образования / Д. Я. Околот // Инновации и современные педагогические технологии в системе образования: Сборник трудов VIII международной научно-практической конференции НИЦ «Социосфера», г. Прага. — 2018. — С. 52-54.
8. Рудинский, И. Д. Технология проектирования автоматизированных систем обработки информации и управления

- / И. Д. Рудинский. — М.: Горячая линия — Телеком, 2014. — 304 с.
9. Рудинский, И. Д. Компетентность. Компетентностный подход / И. Д. Рудинский, Н. А. Давыдова, С. В. Петров; под ред. доктора пед. наук, профессора И. Д. Рудинского. — Изд. 2-е испр. — М: Горячая линия — Телеком, 2019. — 240 с.
10. Рябошапка, Т. В. Использование компетентностного подхода на занятиях по информационной безопасности автоматизированных систем / Т. В. Рябошапка // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». — 2016. — № 3 (8). — С. 160-163.
11. Селевко, Г. К. Энциклопедия педагогических технологий. В 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. — М.: «Народное образование», 2005. — 556 с.
12. Сухорукова, А. В. От знаниевого подхода к компетентностному [Электронный ресурс] / А. В. Сухорукова // Интернет-форум в рамках Всероссийской научной педагогической олимпиады аспирантов на тему: «Современные педагогические исследования: взгляд в историю». — URL: <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-75> (дата обращения: 15.05.2020).
13. Яковлева, Е. В. Современные подходы к организации обучения в вузах / Е. В. Яковлева // Вестник ТГПУ. — 2018. — № 8. — С. 163-164.

Denis Ya. Okolot

Kaliningrad State Technical University
Kaliningrad, Russia

Igor D. Rudinskiy

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

The competency-based approach in training specialists in the field of information security in institutions of secondary vocational education

Abstract. *The article discusses the use of the competency-based approach as a system integration of previously applied approaches to training specialists in the field of information security in organizations of secondary vocational education. Common approaches to the formation of key competencies of future specialists are analyzed. The choice of a competency-based approach is substantiated and its advantages are characterized. The most promising areas for the implementation of the competency-based approach in the system of secondary vocational education are formulated.*

Keywords: *competency-based approach, information security, training of specialists, secondary vocational education.*

Амвросьева Лариса Валериановна | kemd53@mail.ru

Методист кафедры естественно-математических дисциплин
Калининградский областной институт развития образования
Учитель географии МАОУ СОШ № 6 с УИОП
Калининград, Россия

Методические аспекты формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии в школе

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты по формированию универсальных учебных действий в процессе обучения географии в школе. Предлагаются методические приемы широкой направленности коммуникативного, организационного, исследовательского и практического характера для интеграции компонентов содержания географического образования с общеучебными умениями; представлены рекомендации для реализации методических приемов на уроках географии и условий практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, обучение географии, методические приемы, практико-ориентированный подход.

География — одна из школьных дисциплин, на которой у школьников формируется восприятие, основанное на взаимосвязях территориальных природно-общественных систем. Результативной основой новой концепции школьного географического образования

является система универсальных учебных действий, ценностных установок и мотивации. Образовательные результаты, которые достигнуты выпускниками современной школы, будут востребованы ими в повседневной жизни.

Современная школа находится в сложном периоде изменения целей образования, реализации ФГОС, основанного на системно-деятельностном подходе. Изучение и преподавание географии в современной российской школе имеет ряд проблем мотивационного и содержательного характера [2, с. 7]. Выстраивание новой стратегии обучения требует от педагога понятия и осознания новых целей и задач, понимания специфики учебно-познавательной деятельности и усвоения содержания географического образования [3, с. 6]. Требуются педагогические исследования в области методики преподавания, новых средств, форм обучения с практико-ориентированным подходом. Создание навыков применения основных географических знаний в жизни актуально и необходимо

подростающему поколению для оценки и прогнозирования социально-экономических, природных, экологических процессов окружающей среды, для безопасности жизнедеятельности. В связи с этим целью статьи является рассмотрение методических аспектов формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии в школе.

Универсальные учебные действия (УУД) представляют собой действия широкой направленности (познавательного,

коммуникативного, исследовательского, практического, организационного, оценочного характера), которые применимы не только в различных предметных областях, но и в обычных жизненных ситуациях [Там же. С. 5]. Под УУД понимаются обобщенные способы деятельности, способствующие саморазвитию и самосовершенствованию обучающегося (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанова). В Концепции ФГОС выделены четыре блока УУД (таблица 1).

Таблица 1 — Система универсальных учебных действий
(составлена по материалам ФГОС)

Система УУД			
Личностные	Познавательные	Коммуникативные	Регулятивные
• действия самоопределения; • действия смыслообразования; • действия самооценки; • действия нравственно-этического оценивания	• действия знаково-символические (информационные); • действия логические (интеллектуальные); • действия постановки и решения проблем; • исследовательские действия	• действия межличностного общения; • действия совместной деятельности; • монологическая речь; • действия диалогической речи; • действия, обеспечивающие личностную и познавательную рефлексию	• действия целеполагания; • действия планирования; • составление плана и последовательности действий; • прогнозирование; • контроль; • коррекция; • оценка; • действия волевой саморегуляции

К универсальным действиям, которые осваиваются при обучении географии, можно отнести умение пользоваться географической картой, современными геоинформационными технологиями, умение ориентироваться в пространстве. В учебном процессе карта может выступать как самостоятельным средством обучения — в качестве источника информации — так и в сочетании с другими средствами. Географические

карты в процессе организации учебной деятельности представлены в школьных атласах, учебнике, контурных картах, рабочих тетрадях, презентациях, СМИ.

Получение новых знаний осуществляется в процессе систематического решения учебных задач. Классификация заданий по формированию УУД разработана в дидактике и методике обучения географии (рисунок 1) [Там же. С. 13].



Рисунок 1 — Классификация заданий по формированию УУД в обучении географии (по Е. А. Беловоловой)

Закономерности, факты, понятия, причинно-следственные связи входят в систему географических знаний в качестве содержательной составляющей учебной деятельности, процессуальная же составляющая — это система учебных умений и действий.

Исходя из предложенной классификации, учитель географии должен планировать урок через организацию деятельности учащихся с различными источниками информации с помощью познавательных задач, учебных проблем, усвоения ценностных установок. Преобразование умственных операций в систему действий составляет основу усвоения знаний. Взаимосвязанная деятельность школьников, практические и умственные действия, логическая последовательность приводит к этапу преобразования умений в способ деятельности.

Рассмотрим методические приемы формирования УУД в обучении географии в работе с учебной и научной информацией, географической картой.

Одним из важных приемов выступает работа с учебником. Учебник — это средство обучения географии с методическим аппаратом (картографические материалы, печатное слово, иллюстрации, рисунки) и согласованным программным содержанием. На основе текста и внетекстовых компонентов создаются мотивационные установки, контроль и самоконтроль результатов деятельности.

Как отмечает Е. А. Беловолова, «Необходимо для каждого урока географии проводить отбор превалирующих универсальных действий в соответствии с предметным содержанием» [Цит. по: Там же. С. 50]. Школьная практика при обучении географии носит перспективный характер. Навыки, накопленные на уроках «Окружающего мира», используются учениками при обучении в «Начальном курсе географии», и далее по мере взросления обучающийся должен уметь применять различные источники информации — тематические карты школьного атласа, статистический массив, графики, текст учебника. Кроме того, ученик должен понимать последовательность действий и область применения знаний, уметь использовать эти действия в новой учебной ситуации.

В методике обучения географии выделяют многие виды работы с методическим аппаратом учебника: текстовый компонент (основной, пояснительный, дополнительный текст); аппарат ориентировки (рубрики, условные обозначения); аппарат организации усвоения (система заданий на актуализацию восприятия, систематизацию и закрепление знаний); иллюстративный аппарат (картографический материал, таблицы, портреты путешественников); приложения (словарь, статистический материал, сведения об истории открытий и путешествий) [Там же. С. 71]. При работе с учебной и научной информацией важно усиливать комплексный и страноведческий подходы,

что способствует достижению личностных и метапредметных результатов.

Является важным правильное формулирование образовательных задач урока. Усвоение учебной и научной информации необходимо не только для повышения

уровня эрудиции школьника, но и для осуществления деятельности с помощью полученных знаний. Ниже в таблице 2 представлены примерные формулировки задач урока, которые могут помочь учителю в организации учебного процесса [Там же. С. 47].

Таблица 2 — Отражение формирования УУД в целеполагании учебного процесса (по Е. А. Беловой)

Виды УУД	Примерные формулировки задач урока географии
Личностные	Оценить ситуацию, поступок, собственную деятельность; проанализировать опыт; выработать собственную позицию; приобрести опыт отношения; осуществить профессиональный выбор; идентифицировать себя; соотнести нравственно-этические понятия; проанализировать; соотнести поступки и поведение с нормами морали и этики; расширить круг интересов
Познавательные	Выявить особенности природных/социально-экономических процессов (объектов, явлений); установить причинно-следственные связи; сравнить объекты (территории); выделить черты сходства и различия; объяснить; проанализировать; сформулировать суждение; выделить существенные признаки; определить источники необходимой информации; построить модель (смоделировать); преобразовать информацию в схему, таблицу; провести наблюдение; составить план по тексту; представить подготовленную информацию в виде презентации; сформулировать гипотезу; высказать предположение; привести доказательства; классифицировать объекты по признаку; найти необходимую информацию для решения задач
Регулятивные	Определить цель деятельности; выстроить цепочку необходимых действий; провести отбор источников географической информации; критически оценить значимость приведенных доказательств; спрогнозировать результат деятельности; скорректировать деятельность с учетом допущенных ошибок; оценить результаты собственной деятельности
Коммуникативные	Сформулировать собственное суждение о природных/социально-экономических процессах; составить устные монологические высказывания по проблеме экологии, экономики территории; сформулировать существенные признаки географических понятий; оценить ответы одноклассников; сформулировать аргументы и контраргументы

Труд учителя можно правильно оценить, определив уровень его творческого отношения к своей деятельности [4, с. 12]. Организация учебной деятельности с современным учебником географии как средством обучения требует от учителя творческого и систематического подхода.

К видам работ с учебной и научной информацией по характеру учебной деятельности для формирования познавательных УУД можно отнести:

- 1) воспроизведение изученного материала с применением методических приемов актуализации опорных знаний по темам «Начального курса географии. 5-6 классы», «Географии материков и океанов. 7 класс» посредством вопросов в начале текста, чтения и пересказа, цитирования, конспектирования информации;
- 2) логико-структурный анализ с применением методических приемов по делению текста на логические части, выделение главной мысли; работу с текстом по плану; составление таблиц, логико-структурных схем; формулирование выводов, прогностических суждений при работе с научно-публицистическим текстом основных разделов курса социально-экономической географии 9-11 классов;
- 3) поиск объяснений с применением методических приемов по нахождению в тексте причинно-следственных связей, черт сходства и различия, постановки вопросов, характеристики объектов и явлений; нахождение доказательств (текст, иллюстрация, таблица); практическую деятельность

на основе внетекстового компонента физической и социально-экономической географии;

- 4) творческую деятельность с применением методических приемов по работе с контурной картой и объектов географической номенклатуры, составление визитной карточки территории, написание стихотворения, подготовка проекта, подготовка к деловой игре и дискуссии, беседе и т. д.

Ниже представлены виды работ с учебной и научной информацией на конкретных примерах.

Примером заданий для работы с методическим аппаратом современного учебника 7 класса, направленных на отработку познавательных УУД, может послужить комментированное чтение параграфа «Климатообразующие факторы».

К видам работ с учебной и научной информацией по характеру учебной деятельности для формирования регулятивных УУД можно отнести обучение алгоритму деятельности. Для этого рекомендуется использование таких методических приемов, как организация работы с форзацами и шмуцтитулами, нахождение информации по условным обозначениям (5-8 классы), выбор источников информации с использованием учебника и энциклопедии, организация сравнения, самостоятельная деятельность школьника с использованием заданий учебника, определение темы и целей проекта (9-11 классы).

Для формирования коммуникативных УУД используются следующие виды работ с учебной информацией:

- 1) обобщение в учебных ситуациях с применением методических приемов по обсуждению материалов учебника (энциклопедии, научной информации в интернете), обмена мнениями, изменение школьником точки зрения в результате уточнения по материалам учебника;
- 2) организация речевой деятельности с применением методических приемов по составлению плана выступления, сбору необходимой информации, выстраивание логической последовательности.

В концепции ФГОС достижение личностных результатов имеет приоритетный характер. Для формирования личностных УУД при работе с учебной и научной информацией используются методические приемы по оцениванию информации учебника (энциклопедии), объяснению информации, содержащей ценностные стимулы, по определению правил поведения с подтверждением фактами, объяснение собственной точки зрения.

Является важным направление работы учителя по выявлению возможностей применения приемов смыслового чтения. В ряде исследований (Е. В. Бунеева, Р. Н. Бунеев, С. Г. Воровщиков, Н. А. Лошкарёва, В. Ф. Паламарчук, Д. В. Татьянченко, А. В. Усова, Т. И. Шамова и др.) доказана целесообразность организации приемов смыслового чтения учебных текстов [3,

с. 77]. К примеру, при систематической организации на уроках подобного чтения научно-публицистических текстов по физической и социально-экономической географии школьники постепенно овладевают приемами аналитического чтения с критическим изучением фактов, цитат, с составлением тезисов о природном объекте или явлении, а также приемами предварительного чтения для дальнейшего уяснения темы с использованием справочной литературы.

Важным для формирования познавательно-логических действий является использование приемов тезирования, конспектирования, реферирования, аннотирования. Например, при изучении и осмыслении нового материала учащимся предлагается самостоятельно ознакомиться с параграфом «Особенности формирования хозяйства России» и с помощью информационных листов письменно выполнить задание: «Составьте план ответа, подтвердив каждый пункт плана соответствующим тезисом. Результаты работы внесите в таблицу» [Там же. С. 78].

В 5-7 классах учащимся предлагаются мини-проекты при изучении географии планеты Земля, в 8-9 классах — по изучению природы, населения, экономики России, региональной географии с использованием учебной и научной информации, СМИ. Проектные задания необходимо выстроить в логике деятельности учащихся. Этапы методики организации проектной деятельности представлены в таблице 3 [Там же. С. 122].

Таблица 3 — Практические работы, выполняемые на основе учебного проектирования в курсе «География Земли» (по Е. А. Беловоловой)

	Примеры практических работ
Начальный курс. География. 5-6 классы	1.Ориентирование на местности и проведение съемки. 2.Составление топографических планов местности. 3.Наблюдения за погодой, фенологическими изменениями природы своей местности, изучение и оценка (изменение форм поверхности, строительство водохранилища на реке).
Материки, океаны, народы и страны 7 класс	1.Определение на карте маршрутов путешествий по территории материка и стран; маршрутов экспедиций акваторий океанов. 2.Моделирование размещения материков и океанов через миллионы лет. 3.Оценивание условий и качеств того или иного типа климата для жизни и хозяйственной деятельности населения (на примере Евразии). 4. С помощью источников географической информации выявление территорий с особо охраняемыми природными объектами (на примере Африки и Южной Америки). 5.Составление и презентация «каталога» стран (на примере Европы и Азии).

Не менее важным методическим аспектом обучения географии выступают педагогические технологии, которые помогают учителю географии и его ученикам в достижении нового образовательного результата. К ним можно отнести технологию проблемно-исследовательского обучения и моделирования, технологию поэтапного формирования учебных действий, а также составление логических опорных конспектов.

В организации учебной деятельности большое значение имеет практическая направленность этого процесса. Для достижения нового образовательного результата рационально использовать технологии эффективной организации процесса обучения: информационно-коммуникативные, проектную, технологию коммуникативно-диалоговой деятельности, кейс-технологию, технологию работы с различными источниками географической информации и др.

Рассмотрим некоторые варианты учебных задач и заданий по формированию УУД в систематических курсах географии.

Используя дополнительные источники информации, ответьте на вопрос: «Есть ли на Земле неисследованные территории?» В ответе придерживайтесь следующей цепочки: ответ на вопрос — примеры — доказательства (5-7 классы) [Цит. по: Там же. С. 136].

В начальном курсе географии в 5-6 классах школьники усваивают понятия «масштаб», «топографическая карта», «географическая карта», овладевают умениями ориентироваться на местности, определять азимут, измерять расстояние, определять координаты географических объектов. При освоении землеведческих понятий на уроках географии в 7 классе школьники учатся читать карту посредством знаково-символических действий. Применение карты основано на

познавательных (знаково-информационных, учебно-логических, исследовательских), регулятивных, коммуникативных действиях. Специфика географической карты как средства обучения заключается в двойственности использования: 1) карта — объект изучения; 2) карта — источник знаний.

К приемам работы с картографическими материалами в школьной географии можно отнести: собственно картографические приемы (построение профилей, диаграмм, графиков, составление картосхем); картоаналитические приемы (определение координат, глубин, высот, чтение карт, обобщение картографической информации, прогнозирование). Часто применяемыми являются приемы по составлению описания и характеристик территории.

Например, при работе с картой «Строение земной коры» у семиклассников формируется представление о границах и направлениях движения литосферных плит, конкретизируются знания о расположении сейсмических поясов и закономерностях размещения полезных ископаемых [Там же. С. 82]. В основе методического приема лежат познавательные УУД (чтение и анализ тематических карт, составление характеристик и выводов), регулятивные УУД (использование различных источников географической информации, целеполагание, действие по алгоритму, сравнение результатов с текстом в учебнике), коммуникативные УУД (сбор информации, формирование суждения, обмен

мнениями). При описании географических объектов школьнику предлагаются планы описаний, представленных в конце учебников географии, совершение регулятивных действий. Приведем пример задания для овладения картометрическими приемами: «С помощью каких карт школьного атласа можно определить плотность населения стран Зарубежной Азии?» Для реализации деятельностного подхода целесообразно предлагать задания с исследовательским компонентом деятельности, например: «Используя тематические карты атласа, оцените экономико-географическое положение населенного пункта, где вы проживаете».

Таким образом, в целях формирования УУД в урочной и внеурочной деятельности применяется методика работы с учебной и научной информацией, картографическим и статистическим материалами на основе методического аппарата учебника и других средств обучения.

Итак, комплекс методических приемов формирования УУД в обучении географии включает следующее:

- 1) методические приемы по видам работ с методическим аппаратом учебника (воспроизведение, логико-структурный анализ, поиск объяснений, творческая деятельность, обучение алгоритму деятельности, организация речевой деятельности, личностно ориентированная деятельность);
- 2) методические приемы работы с картографическими материалами в школьной географии (картографические приемы, картоаналитические приемы,

приемы ориентирования, составления описания территорий, картографическое моделирование, составление характеристик территорий);

- 3) методические приемы с реальными географическими объектами;
- 4) методические приемы со статистическими материалами.

Организация учебной деятельности в сфере внедрения Концепции географического образования возможна только при условии проведения полевых практикумов, учебных экспедиций, использования различных форм музейной педагогики в рамках учебных проектов, функционирования школьных летних лагерей [1, с. 45]. Приоритетным для географического образования является подготовка подрастающего поколения к решению политических, социальных, экономических и экологических проблем, формирование навыков применения основных географических знаний для оценки и прогнозирования социально-экономических, природных, экологических процессов окружающей среды. Школьное географическое образование должно осуществляться в планомерном сотрудничестве с ведущими вузами страны и региона, Русским географическим обществом, предметной ассоциацией учителей географии.

Список литературы

1. Амвросьева, Л. В. Вопросы методики преподавания географии в школе: приемы работы с географической картой [Электронный ресурс] / Л. В. Амвросьева // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2019. — № 1 (апрель). — С. 40-46. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2019/1ap2019/kvo106> (дата обращения: 20.05.2020).
2. Амвросьева, Л. В. Калининградская региональная ассоциация учителей географии: проблемы и перспективы / Л. В. Амвросьева // Эффективные модели повышения квалификации педагогов: опыт Калининградской области: Сборник научно-методических статей / Сост. В. П. Вейдт. — Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2018. — С. 7-12.
3. Беловолова, Е. А. География: формирование универсальных учебных действий: 5-9 классы: Методическое пособие / Е. А. Беловолова. — М.: Вентана-Граф, 2015. — 224 с.
4. Рындак, В. Г. Педагогика: Учебник / В. Г. Рындак [и др.]; под общ. ред. В. Г. Рындак. — М.: ИНФРА-М, 2020. — 427 с.

Larisa V. Amvroseva

Kaliningrad Regional Institute
of the Educational Development
Secondary School № 6
Kaliningrad, Russia

**Methodological aspects
of the formation of universal
educational actions
in the process of geography
learning at school**

Abstract. *The article deals with the methodological aspects of the formation*

of universal educational actions in the course of teaching geography at schools. Broad-based methods of communication, organization, research and practice are proposed for integrating the content of geographical education with general learning skills. Recommendations for the implementation of methodological techniques in geography lessons and the conditions of the practical-oriented approach are presented.

Keywords: *universal educational actions, geography learning, methodological techniques, practical-oriented approach.*

Фадейкина Екатерина Александровна | fada.katrina@gmail.com

Специалист по учебно-методической работе кафедры
педагогике и психологии

Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Актуальные практико-ориентированные методы преподавания ОБЖ в свете новой Концепции

Аннотация. В статье проанализирована роль практико-ориентированных методов в структуре новой Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы. На примере активных методов обучения, таких как ролевое моделирование, игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, кейс-технологии и имитационные упражнения, рассмотрены некоторые актуальные практико-ориентированные подходы, применимые на всех уровнях образования.

Ключевые слова: концепция преподавания ОБЖ, учитель ОБЖ, основы безопасности жизнедеятельности, безопасность жизнедеятельности, методика преподавания ОБЖ, активные методы обучения.

В 2018 году в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, была утверждена новая Концепция преподавания учебного предмета «Основы безопасности

жизнедеятельности» (далее — Концепция), целью которой является обеспечение условий качественного развития предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее — ОБЖ) [4].

В задачах Концепции повышается значимость не только практических занятий на уроках ОБЖ, но и практико-ориентированного обучения в целом. Именно такой тип обучения направлен на комплексное развитие личностного потенциала обучающихся. В первую очередь это проявляется в совершенствовании психологических качеств личности, таких как внимание, мышление, воля, целеустремленность, способность к мотивации и потребность в саморазвитии. Во-вторых, урок ОБЖ является эффективной отработкой навыков безопасного решения бытовых ситуаций, с которыми обучающиеся сталкиваются ежедневно, и способствует приобретению практического опыта безопасного поведения при столкновении с экстремальными и чрезвычайными ситуациями природного, техногенного и социального происхождения [Там же].

Важность приобретения обучающимися практико-ориентированных компетенций неоднократно упоминается в задачах Концепции и прослеживается на всех уровнях образования начиная с начальной школы, где закладываются основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности и вырабатываются первые практические навыки безопасного типа поведения, предусмотренные программой раздела «Правила безопасной жизни», изучаемого в рамках учебного предмета «Окружающий мир».

Особая роль отводится дополнительному образованию, учебные программы которого должны способствовать углубленному изучению ОБЖ.

На уровне среднего, высшего и дополнительного профессионального образования по профилю «безопасность жизнедеятельности» также повышается значимость применения практических методов как в процессе подготовки самих специалистов с целью формирования практико-ориентированных компетенций, так и в процессе их обучения практико-ориентированной методике преподавания ОБЖ.

Российское образование традиционно строилось на принципе деятельностного

подхода в соответствии с дидактической триадой «знания — умения — навыки» (далее — ЗУН), где основной упор ставился именно на приобретении знаний. Считалось, что умения и навыки формируются в процессе получения знаний. Однако для того, чтобы знания перешли на уровень умений, они должны иметь не только теоретическую, но и практическую составляющую, которая станет основой для формирования навыка. Чтобы обучающийся смог воспользоваться навыками, полученными во время практических занятий, он должен иметь опыт их применения в соответствующих ситуациях — стрессовых, опасных, экстремальных, чрезвычайных — или искусственно созданных условиях, приближенных к ним. И. В. Жуланова отмечает, что именно наличие опыта деятельности определяет готовность личности к определенным действиям на основе имеющихся ЗУН [2]. Таким образом, в практико-ориентированном обучении мы имеем дело не просто с деятельностным, а с деятельностно-компетентностным подходом, в котором традиционная триада дополняется новой дидактической единицей — опытом деятельности или, иными словами, компетентностью. Схема отображена на рисунке 1.



Рисунок 1 — Схема деятельностно-компетентностного подхода (ЗУНК)

Практико-ориентированное обучение в рамках преподавания курса ОБЖ, согласно Концепции, будет реализовано в нескольких основных направлениях:

- практико-ориентированные занятия на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности»;
- практико-ориентированные занятия во время внеурочной деятельности.

А. В. Старостенко провел ряд исследований, в которых было выявлено, что среди всех возрастных групп обучающихся в среднем 56,5 % опрошенных отдают предпочтение практическим занятиям по ОБЖ. Автор отмечает, что в старших классах существенно повышается интерес к предмету и осознание необходимости приобретения практических навыков. Так, соотношение учащихся, интересующихся предметом, меняется с 30 % в 5-х классах до 86 % в 10-11 классах [5].

В качестве актуальных методов, отвечающих требованиям практико-ориентированного подхода, можно рассматривать *активные методы обучения или методы активного обучения*. Далее будем называть их АМО. Они объединяют целый комплекс разнообразных приемов и технологий, в основе которых заложен принцип создания у обучающихся активной мотивации к мыслительной, исследовательской и практической деятельности в процессе обучения на курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». При использовании АМО на смену репродуктивному характеру обучения приходит активное участие школьников в образовательном процессе, что позволяет применять эти методы для

закрепления практических навыков поведения в стрессовых, опасных, экстремальных и чрезвычайных ситуациях, и как итог — для формирования культуры безопасности жизнедеятельности в целом.

Анализ литературных источников показал, что авторы используют разные схемы АМО. Так, С. В. Абрамова отмечает, что наиболее полную систему классификации АМО дала М. Новик, выделяя неимитационные и имитационные группы, которые отображены на рисунке 2. Группа неимитационных АМО подразумевает отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Группа имитационных АМО обязательно включает наличие модели изучаемого процесса, что, по сути, является моделированием.

М. Новик разделяет имитационные АМО на игровые, подразумевающие наличие сюжетных линий и ролей, в соответствии с которыми распределяются обучающиеся, и неигровые, включающие решение задач и прохождение обучения в формате практических заданий. К игровым относятся методы, при реализации которых школьники должны принимать на себя определенную роль. М. Новик отмечает высокую эффективность именно игровых АМО, благодаря которым у школьников появляется возможность окунуться в моделируемую реальность и на собственном опыте прожить ситуацию [1]. Таким образом, существенно возрастает роль применения игровых методов, в том числе электронных дидактических игр, виртуальных, настольных психологических, стратегических и бизнес-игр.

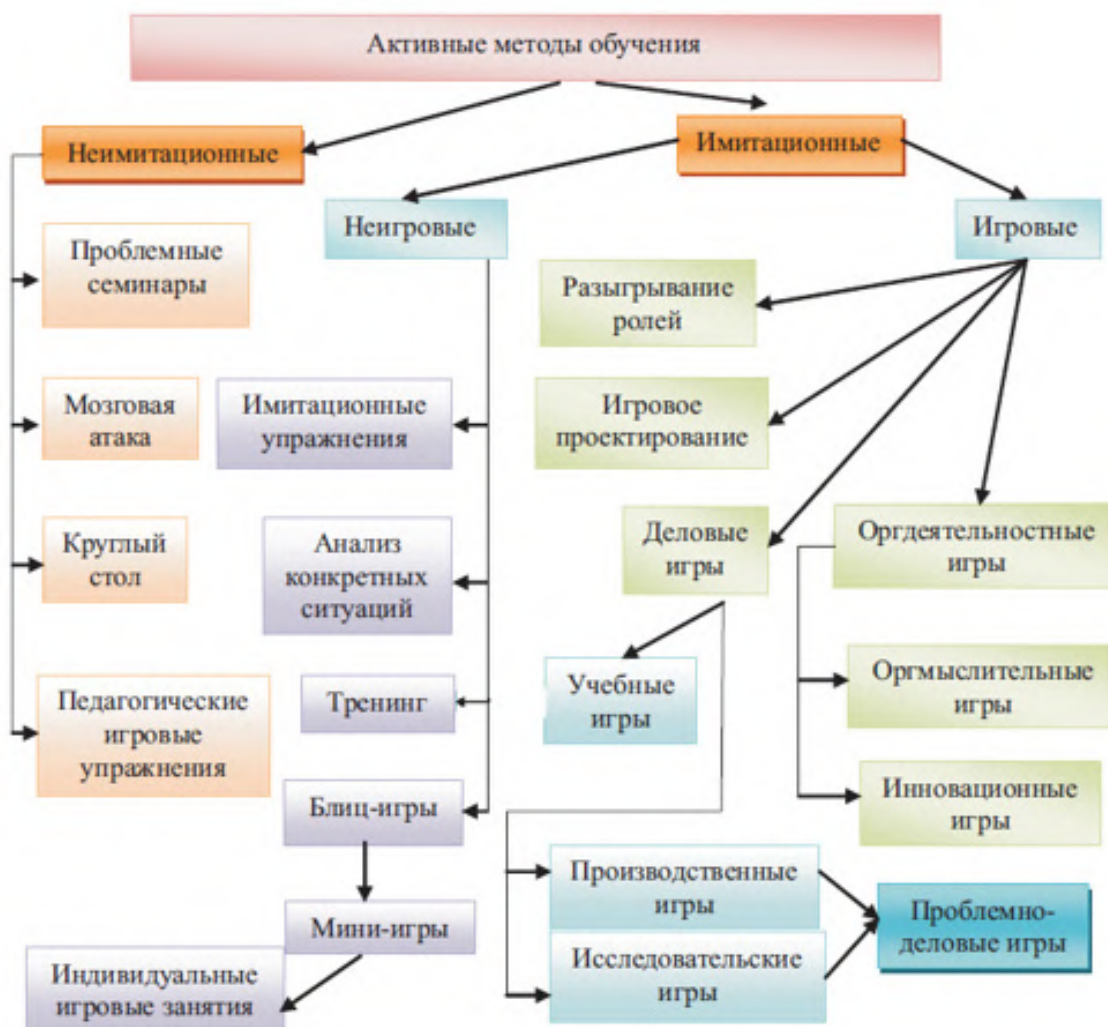


Рисунок 2 — Классификация активных методов предметного обучения по М. Новик [1, с. 84]

Особое значение имеет метод *разыгрывания ролей* (сюжетно-ролевая игра или ролевое моделирование). Основной особенностью сюжетно-ролевой игры в процессе преподавания ОБЖ является то, что такая игра носит характер моделирования опасных и экстремальных ситуаций.

В зависимости от места проведения ролевые игры бывают:

1. Полигонные (полевые) — проводятся в условиях стационарного похода, похода выходного дня или однодневного выезда на природу.
2. Городские ролевые игры — проводятся в городских условиях или на

природе в черте города с применением квест-технологий.

3. Кабинетные — игры проводятся в помещении. Это может быть школа или детский клуб. Именно этот тип игр лучше всего подходит для проведения в условиях школы.

Организация ролевого моделирования может проходить при участии ресурсов подразделений МЧС, МВД, психологических центров, общественных организаций и инициативных групп, связанных с безопасностью, например, таких, как школа детской безопасности «Стоп угроза», поисково-спасательный отряд «Запад». Примером моделирования опасных ситуаций может быть эвакуация из горящего здания, эвакуация из автобуса, где обнаружено подозрительное устройство, действия при землетрясении или при угрозе террористического акта.

Ролевая игра обладает мощным образовательным потенциалом. Она позволяет моделировать не только процессы, благодаря которым выявляются нежелательные модели поведения обучающихся, но и способствует развитию необходимых качеств и навыков безопасного типа поведения. Любое действие в процессе ролевой игры проживается в реальности и становится частью опыта, а значит, формирует необходимую компетентность.

Среди игровых АМО также можно выделить *метод игрового проектирования*. Он включает в себя исследовательскую

проектную деятельность, социальное проектирование, творческое и другие типы проектов. Школьный проект может осуществляться в игровой форме либо предлагаться в качестве домашнего задания. Отличительной особенностью этого метода является наличие проблемы, варианты решения которой разрабатываются в процессе проектирования. Проблема может быть как гипотетической, так и настоящей. Элементом игры в данном случае может послужить распределение школьников по ролям на этапе реализации проекта или при его подготовке. Примерными темами для проекта могут быть, к примеру, такие: «Безопасная дорога от дома до школы», «Опасности моего города», «Природные опасности региона», «Опасности моего дома» и т. д. Тема проекта подбирается в соответствии с возрастом и тематическим планированием [3].

Среди неигровых методов следует выделить анализ конкретных ситуаций (АКС), решение ситуационных задач (СЗ) и case-study.

Анализ конкретных ситуаций (АКС) — один из наиболее эффективных АМО, направленных на активизацию познавательной деятельности обучающихся, который предполагает использование набора определенных теоретических и практических ситуаций, однажды сложившихся и имевших определенные последствия либо смоделированных учителем таким образом, что обучающимся необходимо найти способы их разрешения, основываясь на

собственных знаниях, приобретенных в процессе обучения, а также на опыте, полученном в результате практических занятий. В ходе анализа школьники определяют причины, последствия и другие характеристики происшедшего в зависимости от ситуации.

Case-study, или кейс-задания — разновидность метода АКС. Суть его в том, что обучающиеся действуют в команде и анализируют определенную ситуацию. Как правило, кейсы (проблемные ситуации) имеют несколько вариантов решений и заранее известные последствия.

Принято выделять три типа кейсов:

- 1) обучающие кейсы учат оценивать угрозу и по возможности избегать опасные и чрезвычайные ситуации;
- 2) практические кейсы учат применять знания, навыки и опыт в условиях столкновения с опасными и чрезвычайными ситуациями;
- 3) научно-исследовательские кейсы изучают закономерности и процессы в области безопасности жизнедеятельности.

Еще одной разновидностью метода АКС является решение ситуационных задач (СЗ). Данный метод напоминает кейс-задания, отличительной особенностью его является то, что задача может быть индивидуальной, иметь только один верный вариант. В отличие от обычного анализа обучающийся должен не просто проанализировать ситуацию, но и принять связанное с ней самостоятельное решение.

В процессе применения любых методов АКС обучающиеся действуют так же, как делали бы это в реальной жизни. Совершая ошибки, они сами понимают, что их привычные реакции и модель поведения оказываются малоэффективными или вовсе неверными, и отвергают их как непродуктивные. Взамен отвергнутых моделей формируется новая система приемов и способов работы.

Не менее важное значение среди неигровых АМО имеют имитационные упражнения. Помимо обычных практических занятий, связанных с отработкой навыков, к этой группе АМО относятся интерактивные тренажерные системы, симуляторы, медицинские манекены-тренажеры, фантомы и коммуникативные тренажеры, ТСО, которые позволяют готовить школьников к выполнению конкретных действий в определенных ситуациях. Таким образом, удается в разы повысить общий уровень усвоения знаний и закрепить их практическое применение.

Большое внимание в Концепции уделено формированию практико-ориентированных компетенций, которое должно осуществляться в тесной взаимосвязи урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Наиболее эффективный способ отработки практических умений, учитывающий принцип метапредметности, — это полевые выезды.

К этой группе можно отнести следующие мероприятия:

- учебные военные сборы на базе войсковых частей и военно-спортивные игры в полевых условиях, в процессе которых происходит закрепление навыков начальной военной подготовки;
- туристско-краеведческие и патриотические слеты, в процессе которых происходит закрепление навыков пребывания в природных условиях, отработка туристских навыков и правил безопасности в природной среде, полученных в период проведения походов и экскурсий;
- соревнования «Школа Безопасности», позволяющие отработать не только практические навыки пребывания в автономных условиях, но и навыки пребывания в условиях, приближенных к экстремальным;
- сюжетно-ролевые игры, тематика которых имеет отношение к закреплению техники безопасности пребывания в природной среде или практических навыков из программы курса.

Важное практическое значение имеет участие школьников в детско-юношеских движениях и объединениях по профилю «Основы безопасности жизнедеятельности»: «Юные инспектора дорожного движения», «Юные спасатели», «Юные пожарные», «Юные туристы», «Юные поисковики», «Юные защитники отечества», «Юные экологи», а также участие обучающихся во Всероссийских олимпиадах.

Таким образом, практико-ориентированное обучение по ОБЖ предполагает

разработку определенной структуры, которая обеспечит тесную взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности с систематическим и последовательным развитием прикладного аспекта предмета. Являясь широким междисциплинарным комплексом, предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» позволяет использовать большой спектр тематики, охватывая обширную область по разным дисциплинам, таким как экология, биология, география, химия, информатика, психология и т. д., и трансформировать знания в опыт, реализуя принцип деятельностно-компетентного подхода.

Список литературы

1. Абрамова, С. В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: Учебно-методическое пособие / С. В. Абрамова. — Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2012. — 244 с.
2. Жуланова, И. В. Проблема организации практико-ориентированного обучения в вузе / И. В. Жуланова. — Волгоград: ВГПУ, 2005. — 198 с.
3. Зуев, А. М. Наиболее актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС [Электронный ресурс] / А. М. Зуев // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2014. — № 5 (21). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naibolee-aktualnye-problemy-prepodavaniya-predmeta-obzh-v-svete-trebovaniy-fgos> (дата обращения: 25.02.2020).
4. Концепция преподавания учебного предмета «Основы безопасности

жизнедеятельности» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, утвержденная 24 декабря 2018 года Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/obzh/normativnye-dokumenty/konceptia-prepodavania-obzh.html> (дата обращения: 03.06.2020).

5. Старостенко, А. В. Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях мирного времени: Учебное пособие / А. В. Старостенко [и др.]. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — 90 с.

Ekaterina A. Fadeykina

Kaliningrad Regional Institute
of the educational development
Kaliningrad, Russia

Relevant practice-oriented methods of teaching Life-skills Education according to the new Concept

Abstract. *The article analyzes the role of practice-oriented methods in the structure of the new Concept of teaching Life-skills Education in educational organizations implementing General education programs. Some of the actual practice-oriented approaches of teaching suitable for all levels of education are considered in the article, such as role play, game projects, analysis of specific situations, situation solving tasks, case study, and imitation exercises.*

Keywords: *concept of teaching Life-skills Education, teacher of Life-skills Education, basics of Life-skills education, Life-skills Education, methodology of teaching Life-skills Education, active learning methods.*

Артищева Елена Константиновна | artlena2010@mail.ru

Доктор педагогических наук, доцент

Доцент кафедры математики

Филиал Военного учебно-научного центра военно-морского флота

«Военно-морская академия им. Адмирала флота Советского Союза

Н. Г. Кузнецова» в г. Калининграде

Калининград, Россия

Математическое олимпиадное движение как способ творческой самореализации курсантов военного технического вуза

Аннотация. В аспекте проблемы самореализации курсанта военного вуза обсуждается математическое олимпиадное движение. Выявляются сущность и функции предметной олимпиады, перечисляются формы проведения вузовских математических олимпиад и конкурсов в Калининградской области. Введено понятие «математическое олимпиадное движение» как целостная система, в которой олимпиады и конкурсы являются базовым, но не единственным компонентом. Показана систематизирующая роль научно-методического семинара «Решение нестандартных задач по математике и естественно-научным дисциплинам» в олимпиадном движении. Даны рекомендации по использованию литературы для подготовки к олимпиаде.

Ключевые слова: математическая олимпиада, олимпиадное движение, творческая самореализация, научная работа, курсанты военного вуза.

Государственная политика России последних десятилетий активно направлена на повышение престижа воинских профессий. Формируется общественное мнение, представляющее защиту Родины как высшую ценность и естественную потребность гражданина. В материальном аспекте военнотружущие имеют социальные льготы, жилищную ипотеку, достойный уровень денежного содержания. Как итог, многие выпускники школы ориентируются на поступление в военные вузы. Большинство абитуриентов выбирают направления подготовки, позволяющие получить не только военное, но и качественное гражданское образование, преимущественно технических направлений. Высокий конкурс обуславливает качественный отбор кандидатов на поступление по интеллектуальному критерию. Однако вскоре после желанного зачисления творчески одаренные курсанты начинают испытывать признаки надвигающейся депрессии.

Реальные условия обучения в военном вузе оказываются лишенными ожидаемой романтики и включают в себя ряд специфичных особенностей. В организационном плане — жестко регламентированный распорядок дня с неминуемой дисциплинарной ответственностью за нарушение; строгое соблюдение устава; совмещение обучения с военными служебными обязанностями, сопровождающееся несистематическим ночным отдыхом и отрывом от учебы; режим секретности, подразумевающий отсутствие привычного с детства интернета и ограничивающий использование некоторых других источников информации; постоянное присутствие значительного количества сокурсников в одном помещении в любое время суток и при любом виде занятий; длительное вынужденное нахождение в замкнутом пространстве вуза с минимизацией общения со школьными друзьями и родственниками; как правило, гендерно однородный коллектив, состоящий из юношей. В психологическом плане младшекурсников подавляют такие факторы, как субординация внутри учебной группы, постоянный жесткий контроль со стороны офицеров. На этом фоне протекает учебный процесс, который строго подчинен тематическому плану, унифицирован и достаточно консервативен. В этот момент курсанту крайне важно найти осязаемую и близкую цель для самореализации.

Таковой может стать непосредственно учебная деятельность [12], клубная работа — занятия вокально-инструментальных групп; поэтическое творчество;

танцы; изобразительное искусство; участие в команде КВН, конкурсах профессионального мастерства (например, «Курсант года» и др.); спорт; должностные обязанности — командир отделения, командир учебной группы. Однако опыт показывает, что для курсантов, которые в потенциале могут заниматься научной работой, все перечисленное малоудовлетворительно, их творческая самореализация должна иметь высокоинтеллектуальный характер с перспективой выхода на профессиональные цели.

Безусловно, самой адекватной для одаренного курсанта является самореализация, связанная с работой над научной темой. В то же время на младших курсах обучающиеся практически не знакомы с будущей специальностью и не имеют компетенций, позволяющих эффективно работать над серьезной научной проблемой. Также затруднен выбор научного руководителя из числа незнакомых преподавателей. Как правило, в качестве научной работы в рамках деятельности военно-научного общества предлагаются реферативные работы или микроисследования с применением средств информационных технологий без перспектив дальнейшего развития. Такие работы имеют несомненную пользу, развивают исследовательские компетенции, повышают личностный статус курсантов, но не позволяют им самореализоваться. Отсутствие возможности дальнейшего развития исследования отпугивает многих курсантов от участия в военно-научном кружке; часто при разработке темы мотив самореализации заменяется

коммерческим мотивом (например, получение «автомата» по дисциплине или зачета по семинару). Возникает вопрос — какой высокоинтеллектуальный вид деятельности может быть предложен одаренному курсанту младших курсов с тем, чтобы он мог творчески самореализоваться в условиях отсутствия четкого представления о возможной сфере профессионального научного интереса? Поиск ответа на этот вопрос привел к размышлению о роли предметных олимпиад в процессе обучения.

Итак, предметная олимпиада обычно определяется как вид интеллектуального соревнования в рамках определенной предметной области, который способствует выявлению умений обучающихся при решении теоретических и прикладных задач применять фактические предметные знания в новых и нестандартных условиях [11]. В соответствии с этим определением в педагогической практике и трудах ученых на первый план выдвигается соревновательная направленность олимпиады [4, 7], «отбор сильнейших» в целях дальнейшего их привлечения к научной работе, распределения на дефицитные специализации, направления на должности, требующие творческого склада ума, и так далее. Обсуждая результаты участия в олимпиадах, как правило, указывают на формирование смысловых стратегий у победителей и призеров предметных олимпиад [5]. Однако ряд исследователей говорит о том, что необходимо обратить внимание не только на победителей, первичной целью участия в олимпиаде должно

быть личностное развитие всех участников [7], важнейшим принципом — принцип участия, а не победы.

Среди функций предметных олимпиад, кроме отборочной, выделяются такие, как стимулирование саморазвития личности (В. В. Лунин [7]); привлечение призеров олимпиад к работе с обучающимися, личностная самореализация (И. А. Тюнькова [4]); саморазвитие, самореализация и самоактуализация (Г. И. Алексеева [1]); распространение эффективного опыта педагогической деятельности (И. А. Тюнькова [4]); развитие творческого мышления и исследовательских навыков (В. П. Архипов, С. А. Чопчиян [2]); стимулирование молодежи к научной деятельности и научному творчеству (И. А. Тюнькова, Е. А. Беседина, Т. В. Буркова и А. Х. Даудов [4]); развитие дивергентного (С. В. Тетина [11]), теоретического и практического (С. В. Ильинский [6]) мышления; развитие коммуникативных и волевых качеств обучающихся (В. П. Архипов, С. А. Чопчиян [2]); развитие эмоционально-личностной сферы (Н. А. Белан [3]); самооценка, видение своего места среди других (В. А. Грекова [5]).

Безусловно, эти функции не могут быть выполнены, если предметная олимпиада будет разовым, изолированным от контекста обучения мероприятием. И даже этап подготовки к олимпиаде, на необходимость которого указывают многие авторы [11], не сильно улучшит ситуацию. К тому же при анонсировании интеллектуальных соревнований кроме термина

«олимпиада» циркулируют наименования «интеллектуальный (предметный) конкурс», «рейтинговая олимпиада», «интернет-олимпиада», «командный конкурс», «блиц-турнир», «брейн-ринг» и др. Весь этот перечень охватывается понятием, не сильно распространенным в вузовской лексике, — «олимпиадное движение».

Достаточно убедительно понятия «олимпиада» и «олимпиадное движение» разводит А. И. Попов [10]. Олимпиадное движение в концепции автора является целостной системой, которая включает семь компонентов: 1) непосредственно олимпиада (форма реализации интеллектуальной активности); 2) творческое мышление; 3) подготовка к участию в олимпиадах; 4) неопределенность и конкуренция участников движения; 5) совместная творческая деятельность участников предметных олимпиад; 6) включение участников олимпиад в научные сообщества; 7) самообразование участников [10, с. 167-168]. Следует полагать, что наиболее востребованной предметной областью для олимпиадного движения в техническом вузе будет математика и примыкающие к ней дисциплины — информатика, физика, возможно, специфичные для специальности технические дисциплины. Связано это с тем, что техническое (инженерное) знание берет свои истоки в формальном знании, связанном с анализом онтологически неспецифицированных структур, что и есть математика. Подтверждение данному факту можно найти и в текстах ФГОС ВО 3++ технических

специальностей, где исследовательские компетенции подразумевают применение методов математического анализа и моделирования, способность приобретать новые математические знания. И это не случайно — шведский психолог И. Верделин доказал общезначимость математических способностей, их общеинтеллектуальную основу [8, с. 97]. Это означает, что развитие математических знаний обуславливает общеинтеллектуальное развитие.

Можно утверждать, что в Калининградской области сложилось математическое олимпиадное движение, дающее возможность самореализации курсантам военных вузов. При этом в данное движение вовлечены все технические вузы региона — как военные, так и гражданские — а также налажен контакт с девятью российскими вузами: Военно-учебный научный центр военно-морского флота «Военная морская академия» (г. Санкт-Петербург); Ярославское высшее Военное училище Противовоздушной Обороны (г. Ярославль); Филиал военной академии ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого (г. Серпухов); Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова (г. Санкт-Петербург); Кубанский Государственный Технологический Университет (г. Краснодар); Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова (г. Санкт-Петербург); Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко

(г. Кострома); Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского (г. Санкт-Петербург); Военный институт (железнодорожных войск и военных сообщений) военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева (г. Санкт-Петербург).

В целях вовлечения курсантов в процессы нестандартного мышления в регионе пять лет на постоянной основе функционирует межвузовский научно-методический семинар «Решение нестандартных задач по математике и естественно-научным дисциплинам» (на базе военного вуза). На первом этапе работы семинара акцент делался на организацию мини-конференций и диспутов по заранее объявленной теме. При этом основная подготовка осуществлялась курсантами из числа постоянных участников семинара, а дополнительно в заседании семинара могли принять участие все желающие. Несмотря на безусловную пользу такой работы, энтузиазм присутствовал лишь у достаточно ограниченного числа курсантов, и в дискуссионной части заседания получались не всегда удачными. Семинар в определенном плане дублировал работу военно-научного общества, хотя и отличался по тематике — основной акцент делался не на прикладных аспектах математики и естественно-научных дисциплин, не на осуществлении экспериментальной работы, не на применении средств информационных технологий, а на методике решения нестандартных задач, преимущественно математических, или математических методах решения задач

естественно-научного плана. Курсанты осваивали приемы решения задач, выходящие за рамки обязательного изучения, получали опыт научного общения, подготовки докладов, написания статей. Однако больший интерес все же вызывали соревновательные формы проведения семинара и подготовки к таким семинарам, прежде всего математические олимпиады и конкурсы с участием сторонних соперников.

Прежде чем перечислить формы соревнований, в которых могут самореализоваться курсанты, следует отметить, что подготовка к ним должна быть информационно обеспеченной. И если студенты для этого используют ресурсы интернета, то у курсантов такая возможность возникает только эпизодически, в ограниченное время и с ограничением доступа к ряду сайтов. Поэтому на базе компьютерного класса была создана библиотека из электронных версий значимых в настоящее время пособий по математике, использующихся в российских вузах для подготовки к олимпиадам по математике, которая эпизодически пополняется удачными находками курсантов. Несмотря на кажущуюся избыточность приведения перечня данных пособий в тексте статьи, коллегам он может быть полезен, поэтому назовем наиболее интересные из них:

- Садовничий В. А., Подколотин С. П. Задачи студенческих олимпиад по математике. — М.: Наука, 1978 (классика литературы для подготовки к олимпиадам);
- Минаков В. И., Барсуков А. И. Математика: задачи и упражнения

- повышенной сложности: Учебное пособие. — Воронеж: ВИР, 2003;
- Попов И. Ю. Задачи повышенной трудности в курсе высшей математики: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во СПбГУ ИТМО, 2008;
 - Беркович Ф. Д., Федий В. С., Шлыков В. И. Задачи студенческих математических олимпиад: Учебное пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2008;
 - Позднякова Е. П., Малышева Л. В. Всеармейские олимпиады по математике: Учебное пособие. — М.: Изд-во ФУ БХУХО, 2015 (в трех частях);
 - Ройтенберг В. Ш., Оленикова Ю. К., Сидорова Л. А. Задачи студенческих математических олимпиад ЯГТУ: Учебное пособие. — Ярославль: Издательский дом ЯГТУ, 2015;
 - Сарайкин В. А. Сборник задач для подготовки курсантов к выступлениям на олимпиадах по математике: Учебно-методическое пособие. — Новосибирск: Изд-во НВВКУ, 2019.

К последнему пособию автором были подготовлены и изданы решебники. Курсанты участвовали в процессе коррекции содержания решебников, разбирая представленные задачи и исправляя ошибки. Рекомендации по исправлению решений задач были отправлены автору в Новосибирск. Кроме этого, был налажен контакт с МГТУ им. Н. Э. Баумана, где культивируется математическое олимпиадное движение под руководством энтузиастов-преподавателей (во главе движения О. А. Пугачев, доктор физико-математических наук, профессор,

совместно со студентами) и создан уникальнейший пополняемый банк заданий крупных ежегодных российских студенческих олимпиад по математике (организаторы — Новосибирск, Ярославль, Якутск, Рязань, Кострома, Москва, Зеленоград, Уфа, Новочеркасск, Рыбинск). В результате наш регион также располагает этим банком и после проведения очередного российского мероприятия курсанты имеют возможность участвовать в дискуссии с иногородними математиками по поводу методов решения вновь появившихся задач.

Эффективными в плане самореализации оказались следующие организационные способы развития олимпиадного движения.

1. Межвузовский командно-индивидуальный конкурс «Решение нестандартных задач по математике и физике» на базе военного вуза с привлечением очных и дистанционных участников. В таком конкурсе возможности самореализации имеют две категории участников: конкурсанты и организаторы. Конкурсанты готовятся к участию в олимпиаде стандартным способом: повторяют учебный материал, разбирают нестандартные задачи с использованием учебной литературы, пишут тематические рефераты и статьи, посвященные разделам математики и физики. Далее конкурс состоит из двух частей: индивидуальный тур (каждый выполняет задание единого образца) и командный тур (в обсуждении решения задач участвуют все члены команды из

пяти человек). Региональные вузы участвуют в мероприятии очно, российские — дистанционно под контролем коллег из вузов-партнеров. Организаторы — постоянные члены научно-методического семинара — реализуются в подготовке конкурса, вместе с преподавателями предлагают задания для проведения конкурса, рассматривают различные возможные варианты решения таких заданий и разрабатывают критерии оценивания решения, участвуют в оформлении раздаточных материалов, создании презентации самоконтроля, обеспечивают проведение мероприятий в плане встречи и размещения гостей, контроля над соблюдением правил участия (отсутствие запрещенных материалов, средств мобильной связи, соблюдение дисциплины и т. д.), участвуют в проверке работ и статистической обработке результатов конкурса.

2. Тематические межвузовские олимпиады гражданских вузов-партнеров с очным участием. В регионе таким Организатором стала Балтийская государственная академия РФ [9]. Ежегодно проводятся две тематические олимпиады по математике: по линейной алгебре, аналитической геометрии и комплексным числам — в декабре; по теории вероятностей и математической статистике — в мае. Главным недостатком мероприятий является весьма ограниченное количество участников от вуза (7-10 человек), то есть поездка является по сути призовой по результатам процесса подготовки и соревновательная составляющая здесь имеет приоритетное значение.

3. Межвузовская олимпиада с правом дистанционного участия (бланковое написание работ). Курсанты ежегодно принимают участие в региональной межвузовской олимпиаде (февраль) Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко (г. Кострома), олимпиаде по элементарной математике (сентябрь) и олимпиаде по высшей математике (март) Санкт-Петербургского государственного университета морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова. Позитивным моментом участия в заочных олимпиадах является возможность привлечения неограниченного количества участников. При этом вузам-организаторам высылаются лучшие работы согласно допустимому количеству заявленных конкурсантов. Основная сложность проведения олимпиад такого рода заключается в необходимости синхронизации времени проведения мероприятия и оперативного приема информации по сети Интернет. В последние годы мы вышли на принципы взаимодоверия с организаторами и решили проблему за счет увеличения резерва времени. После олимпиады проводится 2-3 заседания методического семинара с обсуждением и разбором решенных задач. Учитывая накопленный опыт работы с вузами-партнерами, курсанты пытаются обобщить их подходы к составлению заданий и дать прогноз о возможном наполнении заданий на следующий год, разработать методику подготовки к очередной олимпиаде. В условиях очень малой вероятности возможности курсантов участвовать в

олимпиадах российских вузов дистанционная олимпиада представляется весьма актуальной.

4. Региональные «Математические сражения». Традиционно проводится четыре тура мероприятия. Встречи команд осуществляются четыре раза в разные дни.

1 тур (день первый). Представление команд (команды участвуют в конкурсе названия, девиза, эмблемы команды). Брейн-ринг команд. При подведении итогов командам ставится задача подготовить для соперников домашнее задание из 7 задач оговоренной тематики. Обмен заданиями происходит после окончания 3 тура.

2 тур (день второй, ориентировочно через неделю после дня первого). Письменный тур — работа в команде. За ограниченное время (1,5 часа) команды решают одно и то же задание из 7 задач. В последующие 1,5 часа команды представляют решение задач и ведут дискуссию по поводу решения. Баллы начисляются за решение задач и оппонирование.

3 тур (день третий, так же через неделю после дня второго). Конкурс капитанов. Конкурс разделен на 2 части: блиц капитанов и сложная часть. На этапе сложной части капитаны решают комплексные задания с командами, но представляют решения именно капитаны. Задача команды при этом не только решить задание, но и подготовить капитана к защите решения.

После подведения итогов конкурса капитанов команды обмениваются домашним заданием.

Через неделю после третьего тура без встречи команд происходит обмен решениями домашнего задания для проверки и оценивания команд-соперников

4 тур (через две недели после третьего тура). Команды представляют для соперников решение своего домашнего задания, дают анализ решения проверенных работ. Принимаются апелляции. В конце данного тура суммируются баллы и объявляется рейтинг команд.

Таким образом, математические сражения являются разноплановой командной игрой, которая продолжается около двух месяцев (неделя между турами — условный срок, который регулируется между вузами с учетом служебных мероприятий, в которых задействованы члены команд) и предполагает систематическую работу команд по совершенствованию знаний математики и интеллектуальному поиску, так как в период между турами команды заняты либо составлением домашнего задания, созданием презентации решений, либо его решением и оформлением решения для команд. Опыт показывает, что и то, и другое сопряжено с рядом трудностей. В работе между встречами «своим» командам могут помогать все желающие курсанты. Также все желающие курсанты могут пополнить банк задач для брейн-ринга. Данный факт позволяет самореализоваться при проведении мероприятия не только игрокам,

но и коллективу курсантов. Безусловна полезность этого мероприятия. Более того, в настоящее время это единственный вид соревнований, который не только предусматривает умение работать в команде, но и подразумевает непосредственный контакт соперников, позволяет продемонстрировать навыки устной речи, умения убеждать, доказывать свою точку зрения и обосновывать ошибки команды-противника. Также курсанты тренируются в разработке критериев оценивания выполненной работы, в точности формулировок поставленных задач и приобретают целый ряд других полезных навыков.

Следует отметить, что «Математические сражения» являются плодом творчества самих курсантов из состава научно-методического семинара. Первые поколения разработчиков концептуальных подходов к математическим межвузовским играм уже выпущены из вуза и служат Отечеству, но их идеи переданы увлеченным курсантам младших курсов. В данный момент курсанты разрабатывают предложения по проведению внутривузовских соревнований, которые будут включать математическую эстафету, математический биатлон и математический квест и позволят привлекать более 60 участников. В соревнования будут включены отдельные элементы физической и огневой подготовки. То есть разрабатывается идея междисциплинарных игр. И сам процесс разработки, безусловно, позволяет эффективно самореализоваться инициативной группе курсантов. Очевидно, что на этом творческий процесс

не остановится и будут появляться все новые и новые формы игр.

В итоге необходимо сделать вывод, что математическое олимпиадное движение способно заполнить интеллектуальный вакуум, который создается вокруг одаренных курсантов в первые месяцы обучения в военном вузе, и дать им возможность эффективной самореализации. Научно-методический семинар, объединяя математические мероприятия в целостную систему, позволяет формировать сотрудничество одаренных курсантов с разных курсов и разных факультетов, обмен опытом не только в области математики, но и по вопросам, связанным со служебной и учебной деятельностью, и обеспечивает не только моральное удовлетворение от интересной работы, но и постепенное осознание профессиональных целей и переход от олимпиадного увлечения к серьезной научной работе.

Список литературы

1. Алексеева, Г. И. Из истории становления и развития математических олимпиад: Опыт и проблемы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексеева Галина Ивановна. — Якутск, 2002. — 144 с.
2. Архипов, В. П. Рейтинговые олимпиады как форма развития интеллектуальной деятельности школьников / В. П. Архипов, С. А. Чопчян // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. — 2005. — № 4. — С. 11-13.
3. Белан, Н. А. Методическое сопровождение учащихся в олимпиадном движении по химии: дис. ... канд. пед.

- наук: 13.00.02 / Белан Наталья Алексеевна. — Тобольск, 2010. — 270 с.
4. Беседина, Е. А. Олимпиада школьников по истории как культурно-образовательный феномен / Е. А. Беседина [и др.] // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен. — 2014. — С. 66-71.
 5. Грекова, В. А. Формирование познавательной мотивации старшеклассников в соревновательном образовательном контексте / В. А. Грекова // Российский психологический журнал. — 2009. — № 1. — С. 91-94.
 6. Ильинский, С. В. Олимпиады школьников по географии: сущность, содержание, разнообразие / С. В. Ильинский // Вестник ВятГУ. — 2011. — № 4-3. — С. 80-84.
 7. Лунин, В. В. Роль химических олимпиад школьников в развитии образования и науки / В. В. Лунин // Современные тенденции развития химического образования: работа с одаренными школьниками: Сборник / Под общ. ред. В. В. Лунина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. — С. 5-10.
 8. Метельский, Н. В. Пути совершенствования обучения математике. Проблемы современной методики математики. — Мн.: Университетское, 1989. — 160 с.
 9. Мухина, С. Н. Математическая олимпиада как элемент системы внеаудиторной работы студентов технического вуза / С. Н. Мухина, Е. Ю. Скоробогатых // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2018. — № 2 (44). — С. 159-163.
 10. Попов, А. И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой самостоятельной работы в вузе / А. И. Попов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2013. — № 5-2. — С. 166-170.
 11. Тетина, С. В. Предметная олимпиада школьников как средство развития дивергентного мышления старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетина Светлана Владимировна. — Челябинск, 2019. — 211 с.
 12. Шогорева, Е. Ю. Системно-антропологический подход к проблеме самореализации обучаемых в военном вузе / Е. Ю. Шогорева // Вестник Российского нового университета. — 2014. — № 1 — С. 50-53.

Elena K. Artistcheva

Branch of the Military Educational
and Scientific centre of naval fleet
Kaliningrad, Russia

Mathematical Olympiad movement as a method of self-realization of cadets of a military institute

Abstract. *The mathematical Olympiad movement is discussed in the aspect of the problem of the self-realization of a cadet of a military institute. The essence and the functions of the subject Olympiad are*

identified; the forms of the holding High School mathematical Olympiads and competitions in Kaliningrad region are listed. The notion "Mathematical Olympiad movement" is introduced as an integral system where Olympiads and competitions are basic, but not unique components. The system role of the scientific and methodological seminar "Solving non-standard tasks in Mathematics and Science" in the Olympiad movement is shown. Recommendations of using special materials for the preparation to the Olympiad are given.

Keywords: *mathematical Olympiad, Olympiad movement, creative self-realization, scientific work, cadets of a military institute.*

Безуглая Татьяна Искандяровна | tbezuglaya@inbox.ru

Кандидат педагогических наук, доцент

Доцент Института образования

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Становление проблемы психологического здоровья

Аннотация. В статье рассматривается сущность психологического здоровья с точки зрения различных научных подходов и направлений. Предлагается рассмотрение проблемы психологического здоровья, исследовавшейся учеными разных стран на протяжении веков. Приводится историческое описание исследования данной проблемы. Уточняется использование результатов исследований в содержании научных дисциплин высшей педагогической школы мира в разное время. Ставится вопрос о необходимости рассмотрения этой проблемы и результатов ее исследования в содержании современного высшего педагогического образования России.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, психологическое развитие, психологическое знание, психологический комфорт, творческая активность, интеллектуальная инициатива.

Реформирование высшего образования, происходящее в настоящее время, касается разных научных проблем. Тесно

связанной с процессом реформирования в настоящее время становится и проблема психологического здоровья.

Знание сути психологического здоровья (наряду с психическим здоровьем) важно не только для образовательной среды высшего учебного заведения. Будущим педагогам и специалистам образовательных организаций необходимо учитывать это знание применительно и к себе, и к учащимся, и к их родителям. Поэтому задачей статьи является выяснение содержания понятия «психологическое здоровье».

Эмоциональное напряжение современной жизни становится одним из главных факторов формирования различных заболеваний. В конце XX века Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) были проведены исследования, которые показали, что нервно-психические расстройства стали встречаться в 4 раза чаще по сравнению с предыдущими десятилетиями. Было подчеркнуто, что исследованием проблемы здоровья занимается целый ряд наук. Помимо

медицинских наук, это и психология, и педагогика. На формирование здоровья человека влияет большое количество факторов, в их числе экологические (25 %), генетические (наследственные) (15-20 %), социально-экономические (50 %), собственно система здравоохранения (5-10 %) [4, с. 50].

Проблема здоровья становится в настоящее время приоритетной в общественном развитии. Это обуславливает актуальность ее теоретической и практической разработки, поиска путей оптимизации, укрепления и сохранения здоровья. Дискуссия, развернувшаяся в конце XX века, была посвящена сущности понятия «здоровье». В результате ее было определено, что понятие «здоровье» относится не только к физическому, но и психическому состоянию человека, а также к его образу жизни. Подчеркивается, что здоровье рассматривается в трех основных его видах: физическое, психическое и социальное [Там же. С. 42].

В современных научных исследованиях категорию «здоровье» рассматривают в сочетании с понятием «благополучие». Так, Г. С. Никифоров определил четыре концептуальные модели понятия «здоровье»: биомедицинскую, медицинскую, биосоциальную и ценностно-социальную. Под биомедицинской моделью он подразумевал собственные ощущения нездоровья у человека при отсутствии органических нарушений. Под медицинской моделью — медицинские признаки здоровья / нездоровья. Биосоциальная

модель у него представлена единством особенных биологических и социальных признаков здоровья / нездоровья. Четвертая модель — ценностно-социальная — рассматривает здоровье как базовую ценность человека, реализующую актуальные духовные и моральные потребности человека и таким образом влияющую на полноценность его жизни. По мнению Г. С. Никифорова, именно эта модель наиболее полно отражает определение здоровья ВОЗ [21, с. 10].

Определением понятия «психическое здоровье» занимались ученые и в России, и за рубежом. Таким образом, возникли новые научные подходы:

- потребностно-ценностный и медико-психологический (А. Маслоу, Э. Фромм) [18, 34];
- экзистенциально-аналитический (В. Франкл) [31, с. 56];
- социокультурный (К. Хорни, Б. С. Положий, О. И. Даниленко) [36];
- эпигенетический (Э. Эриксон) [39];
- поуровневый (Б. С. Братусь) [6, с. 4-14].

Эти подходы во многом противоречивы, так как в них нет разграничения: между понятиями «душевное здоровье» и «психическое здоровье» (Э. Фромм); между душевным и духовным компонентами психического здоровья (О. И. Даниленко). Поэтому дать полное, целостное описание психического здоровья на основании этих подходов невозможно.

В связи с этим для исследования проблемы в науке были разработаны научные направления:

- психодинамическое направление психологии (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер) [1, 32, 40];
- феноменологическое направление (К. Роджерс) [27];
- гуманистическое направление (А. Маслоу) [18];
- эгопсихологическое направление с выходом на социальную общность и культуру (Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон) [41, с. 240].

Позже, в середине XX века, стали разрабатываться психологические концепции здоровья. Это было обусловлено работами таких ученых, как Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Грофф и других, а также развитием гуманистической и трансперсональной психологии. В это время стало исследоваться психическое здоровье общества людей, зависимость здоровья от социальных, культурологических факторов, возможность его коррекции [Там же. С. 242].

В конце XIX — начале XX веков появились работы великого русского врача и психолога Н. И. Пирогова. Эти работы привлекли внимание ученых психологов и педагогов, разрабатывавших в то время системные представления о психическом здоровье. Н. И. Пирогов настаивал на неразрывной связи между психическими и соматическими процессами в организме человека [10].

Позже В. М. Бехтерев, исследовавший теорию поведения в психологии, настаивал на том, что человек способен контролировать свое поведение, поступки и

управлять ими, следуя своему индивидуальному психологическому укладу, который является целостным образованием. Здоровье как сложная система выступает в трех уровнях функционирования: биологическом, психологическом и социальном. Он утверждал, что взаимосвязь этих трех уровней здоровья человека изучалась учеными на протяжении веков, а в начале XX века стала особенно значимой [5].

Основоположник отечественной психиатрии С. С. Корсаков настаивал на том, что здоровый человек представляет собой гармонию здорового самочувствия: физического и психического. Он определил факторы, влияющие на формирование гармонии психического здоровья:

- наследственный;
- фактор условия зачатия;
- фактор состояние здоровья матери во время беременности;
- факторы развития детей;
- фактор правильного воспитания детей;
- фактор профилактики нарушений в период полового развития [16].

В. Н. Мясищев понимал человека как единство организма и личности. Он изучал вопрос о психическом здоровье человека в ситуации компенсированных, стертых, латентно протекающих форм пограничной психической патологии, которые требуется диагностировать специальными методами психологической диагностики. Подобная «тонкая» диагностика, по утверждению В. Н. Мясищева, требуется для определения не

только соматических, но и психических заболеваний [25].

Позже, в конце XX века, русские ученые определили, что исследование только психического здоровья как компонента научного понятия целостного здоровья человека недостаточно. В связи с этим И. В. Дубровиной было введено новое понятие «психологическое здоровье». По ее мнению, при изучении психического здоровья необходимо учитывать его психологические аспекты. Это совокупность характеристик личности, предполагающих стрессоустойчивость, социальную адаптацию, самореализацию, что подчеркивает индивидуальность человека [8].

В теории и практике высшего педагогического образования России в течение длительного времени сформировались предпосылки исследования проблемы психологического здоровья:

- определение психологического здоровья как научной категории;
- изучение становления категории психологического здоровья в веках;
- выявление условий эффективного развития проблемы психологического здоровья в процессе профессиональной подготовки студентов [Там же. С. 57].

А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский утверждали, что психологическое здоровье человека можно установить на основании отсутствия у него любых болезненных психических явлений [26, с. 230]. В. Э. Пахальян и Р. М. Хусаинова

определяли психологическое здоровье как внутреннее субъективное благополучие [36, с. 24]. В. И. Стець, О. О. Волошин рассматривают психологическое здоровье как показатель личностного развития [30]. Духовное благополучие личности в психологическом здоровье подчеркивают Л. Д. Демина и И. А. Ральникова, утверждая, что оно является основанием личностных выборов и личностной ответственности человека [7]. И. М. Щербакова, полагая, что только высокодуховный человек способен сознательно относиться к своей жизни и здоровью, утверждает, что психологическое здоровье соотносится с духовностью человека [39, с. 892-901].

Л. Б. Соколовская, изучавшая психологическое здоровье молодых людей, определила, что оно опосредовано духовно-творческим потенциалом личности. Ею были выделены внутренние и внешние условия развития этого потенциала: интегрированные личностные процессы, активированное диалектическое мышление, сформированные навыки самоорганизации личности [30, с. 115]. Ею также была создана модель формирования психологического здоровья через актуализацию духовно-творческого потенциала личности [Там же].

В. И. Слободчиков с А. В. Шуваловым считали основой психологического здоровья онтогенетическое развитие в соответствии с возрастной нормой. Под нормой они понимали то лучшее, что возможно для каждого человека на определенном возрастном этапе и в

определенных условиях [28, с. 91-105]. Также через определение нормы развития рассматривают психологическое здоровье такие ученые, как Н. Н. Колотий, М. С. Мышкина, Т. Н. Ключева [20]. При этом Н. Н. Колотий, считает, что психологическое здоровье — это качественный «показатель» психического развития человека на каждом возрастном этапе. Качество психического развития, по его мнению, зависит от индивидуального развития личности, которое представлено индивидуально-психологическими свойствами личности, процессами ее саморазвития и саморегуляции, способа реализации ее потребностей, что определяет ее взаимоотношения с социумом [13, с. 68].

Т. В. Башкирева [3, с. 140-151] указывает на то, что психологическое здоровье связано с адаптацией человека к окружающему. Это позволяет устанавливать гармоничные отношения между личностью и обществом [37]. О. В. Завгородняя считает, что состояние контакта между внутренней и внешней реальностью человека, позволяющее ему достигать самовыражения в жизни также обеспечивает психологическое здоровье [9].

Е. Р. Калитиевская, В. И. Ильичева рассматривают психологическое здоровье как состояние, позволяющее человеку выступать «автономным субъектом», активно изменяющим собственную жизнь в изменяющихся условиях окружающего [12, с. 115-121]. Психологическое здоровье как системное образование психики, включающее компоненты, обеспечивающие

функциональный баланс, рассматривает В. Н. Ковальчук. При наступлении любой дисфункции психики и возникновении психологических защит возможно формирование психологического нездоровья [14, с. 20-24].

Присоединяясь к мнению В. Н. Ковальчука о компонентах психологического здоровья, среди которых он выделил структурные и функциональные, М. Г. Иванова определяет компоненты стабильные и вариативные. При этом стабильные рассматриваются ею как подчеркивающие психологическое здоровье личности в онтогенезе, а вариативные — как особенности социально-психологической адаптивности личности и ее интеллектуально-личностные характеристики.

М. Г. Иванова также выделила типы психологического здоровья:

- «первый тип — низкий уровень адаптивности, пассивность, эмоциональный дисбаланс;
- второй тип — активность, высокая адаптированность, эмоциональные уравновешенность и благополучие;
- третий тип — адаптированность, высокая активность, склонность к доминированию, неуравновешенность, эмоциональное напряжение» [Цит. по: 11, с. 37].

Исследуя проблему психологического здоровья личности с точки зрения акмеологического ресурса, М. В. Хватова установила его вариативные и инвариативные свойства. Вариативные свойства — это «личностные притязания, система

целеполагания, достижение в деятельности, самооценка» [Цит. по: 34, с. 132], а инвариативные свойства — это «продуктивность, социальность, самоактуализация личности» [Там же]. М. В. Хватовой были установлены условия развития акмеологического ресурса, формирующего психологическое здоровье:

- «адаптационные — умение адекватно воспринимать непредвиденные явления, умение подстраиваться под темп жизненных событий, умение действовать в стрессогенных обстоятельствах и реагировать на острые ситуационные воздействия;
 - антропоцентрические — востребованность человека в окружающей среде, умение поддерживать высокий статус в системе межличностных отношений, контролировать обстоятельства;
 - феноменологические — умение самореализации и ценностной ориентации личности» [Цит. по: Там же. С. 136].
- оптимизация состояний (осознание удовлетворенности потребностей, осознание достижимости целей, ощущение самоэффективности, готовность действовать в трудных жизненных обстоятельствах);
 - расширение функций (интеграция внутренних ресурсов деятельности, иерархизация целей и задач, планирование жизненной перспективы, поддержание системы межличностных отношений)» [Цит. по: Там же. С. 138].

М. В. Хватова выделила факторы, развивающие акмеологический ресурс психологического здоровья: «деятельностный, институциональный, социальный, межличностный, внутриличностный» [Цит. по: Там же. С. 137], а также разработала механизмы развития акмеологического ресурса:

- «преобразование личностных свойств (самоограничение потребностей, эмоционально-волевая регуляция деятельности, иерархия и направленность ценностей, осознанные нравственные нормы, смысловая личностная ориентацию);
- расширение функций (интеграция внутренних ресурсов деятельности, иерархизация целей и задач, планирование жизненной перспективы, поддержание системы межличностных отношений)» [Цит. по: Там же. С. 138].
- О. В. Хухлаева, занимаясь проблемой психологического здоровья и его коррекции, предлагала его обобщенную модель, включающую: аксиологический, инструментально-технологический, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный компоненты [37].
- С. А. Панченко, рассматривая отклонения в психологическом здоровье в подростковом возрасте, пришла к выводу о том, что причиной их становится противоречие между актуальными потребностями возраста и недостатками личностного развития из-за проблем социализации. При этом условием сохранения психологического здоровья становится толерантность, обеспечивающая целостность образа «Я» и стабильность психики. Таким образом, С. А. Панченко создала модель и программу сохранения психологического здоровья посредством толерантности и установила критерии психологического здоровья:
- самопонимание и самопринятие;

- понимание и принятие других;
- умение жить настоящим;
- осмысленность жизнедеятельности;
- принятие ответственности за свою жизнь [23].

Н. П. Бабакова определила критерии психологического нездоровья. Это, по ее мнению сниженное настроение, плохое физическое самочувствие, высокий уровень тревожности и агрессивности, враждебность по отношению ко всему живому. Все это приводит к формированию неадекватной самооценки [2]. Она создала технологию, которая способствует снижению этих критериев, является двухуровневой и целостной.

В. В. Кудряшова разработала модель психологической службы педагогического колледжа, способствующую позитивному развитию психологического здоровья студентов через формирование возрастных психических новообразований [17].

М. Н. Коркоценко были выделены педагогические условия психологического здоровья в образовательной среде. Ими стали:

- признание таких ценностей, как любовь, забота, доверие;
- уважение педагогов и обучающихся друг к другу;
- психологический комфорт для всех участников педагогического процесса;
- творческая активность педагогов и обучающихся;
- интеллектуальная инициатива, сотворчество и соуправление педагогического коллектива [15].

А. В. Медведев определил конструктивный фактор — самоактуализацию личности — и деструктивный фактор — социальную и учебно-профессиональную тревожность развития психологического здоровья / нездоровья студентов [19, с. 117-124].

С. И. Оксанич определил средство развития психологического здоровья студентов медицинского колледжа: социально-психологический тренинг. В тренинге он рекомендовал использовать упражнения по решению проблемных задач на основании осознания потребностей и ценностей, развития социальной активности, позитивной самореализации [22].

Итак, понятие «психологическое здоровье» было введено позже понятия «психическое здоровье» под влиянием факторов, в которых ученые увидели механизм функционирования здоровья человека в социальной среде. Исследование сущности и содержания понятия «психологическое здоровье» показало, что оно имеет сложную характеристику, имеющую многокомпонентную структуру, типы, виды, уровни функционирования. Психологическое здоровье, как было установлено учеными, — явление динамичное, подверженное воздействию благоприятных и неблагоприятных факторов, в связи с чем вполне объяснима постановка проблемы психологического

здоровья, а также способов его формирования. Проблема психологического здоровья рассматривается и изучается в настоящее время особенно глубоко, что обусловлено требованием времени.

Список литературы

1. Адлер, А. Индивидуальная психология / А. Адлер; пер. с англ. А. Боковикова. — СПб.: Питер, 2017. — 472 с.
2. Бабакова, Н. П. Особенности коррекции психологического здоровья в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Бабакова Наталья Петровна. — Ростов на/Д, 2007. — 196 с.
3. Башкирева, Т. В. Общие критерии психического, психологического, социального / Т. В. Башкирева // Мир психологии. — 2007. — №2 (50). — С. 140-151.
4. Безуглая, Т. И. Педагогические условия обеспечения психологического здоровья при подготовке детей к школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Безуглая Татьяна Искандаровна. — Калининград, 2000. — 210 с.
5. Бехтерев, В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев. — М.: Наука, 1991. — 480 с.
6. Братусь, Б. С. Христианская психология как научное направление: к истории вопроса / Б. С. Братусь // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 3 (19). — С. 4-14.
7. Демина, Л. Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. — Барнаул: АТУ, 2000. — 121 с.
8. Дубровина, И. В. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: Метод. пособие для дет. практ. психологов учреждений образования / И. В. Дубровина. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 170 с.
9. Завгородняя, О. В. Психологическое здоровье человека: теоретические и прикладные аспекты: Монография / О. В. Завгородняя, Л. О. Курганская. — Киев: Информационно-аналитическое агентство, 2008. — 169 с.
10. Зеленцова, Т. В. Психологическое здоровье личности: разнообразие подходов [Электронный ресурс] / Т. В. Зеленцова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть III. — Новосибирск: СибАК, 2011. — URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/x/26089> (дата обращения: 21.04.2020).
11. Иванова, М. Б. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Иванова Мария Геннадьевна. — Кемерово, 2010. — 242 с.
12. Калитиевская, Е. Р. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии / Е. Р. Калитиевская, В. И. Ильичева // Психологический журнал. — 1995. — № 1. — С. 115-121.
13. Колотий, Н. Н. Особенности социально-психологической адаптации первоклассников к условиям обучения в динамике года / Н. Н. Колотий, С. Н. Цилюрик // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: Материалы Межд. Конгресса, 12-14 мая 2004 г., Москва — М.: ГУ

- Научный центр здоровья детей РАМН, 2004. — С. 68-79.
14. Коновальчук, В. Н. Теория вариативного развивающего начального образования с позиции аксиологического подхода / В. Н. Коновальчук // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. — 2007. — № 1. — С. 20-24.
15. Коркоценко, М. Н. Педагогические условия сохранения психологического здоровья учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коркоценко Марина Николаевна. — М., 2007. — 24 с.
16. Корсаков, С. С. Общая психопатология / С. С. Корсаков. — 3-е изд., дополн. — М.: Лаборатория знаний. — 465 с.
17. Кудряшова, В. В. Обеспечение психологического здоровья студентов средствами психологической службы педагогического колледжа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кудряшова Виктория Валерьевна. — Ростов н/Д, 1999. — 185 с.
18. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. — 3-е изд. — М.: Питер, 2011. — 351 с.
19. Медведев, А. В. Самоактуализация как фактор сохранения психического здоровья студентов вуза / А. В. Медведев, Л. Б. Кузнецова // Вестник Поморского университета. — 2010. — № 1. — С. 117-124.
20. Мышкина, М. С. Состояние психологического здоровья детей дошкольного возраста в условиях вариативной образовательной среды / М. С. Мышкина, Т. Н. Ключева, В. Э. Пахальян // Прикладная психология. — 2001. — № 2. — С. 117-124.
21. Никифоров, Г. С. Психология здоровья: Учебное пособие / Г. С. Никифоров. — СПб.: Речь, 2002. — 256 с.
22. Оксанич, С. И. Психолого-педагогические условия сохранения и поддержания психологического здоровья студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Оксанич Светлана Ивановна. — Самара, 2007. — 221 с.
23. Панченко, С. А. Развитие толерантности как условие сохранения психологического здоровья подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Панченко Светлана Анатольевна. — Ставрополь, 2007. — 24 с.
24. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. — СПб.: Питер, 2006. — 240 с.
25. Психология отношений: Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 368 с.
26. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
27. Роджерс, К. Клиент-центрированная терапия / К. Роджерс; пер. с англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. — 560 с.
28. Слободчиков, В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов //

- Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 91-10.
29. Соколовская, Л. Б. Актуализация духовно-творческого потенциала личности как фактора психического здоровья молодого человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Соколовская Любовь Борисовна. — Красноярск, 2001. — 23 с.
30. Стець, В. И. Психологическое здоровье подростков и особенности его оценки / В. И. Стець, О. О. Волошин // Педагогическая наука: теория, история, инновационные технологии. — 2010. — № 1. — С. 118-124.
31. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
32. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. — М.: АСТ, 2018. — 543 с.
33. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм; пер. с англ. Г. Ф. Швейника. — М.: АСТ, 2017. — 288 с.
34. Хватова, М. В. Психологические факторы развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи / М. В. Хватова // Вестник ТГУ. — 2011. — № 8 (100). — С. 131-137.
35. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ / К. Хорни; общ. ред. Г. В. Бурменской; пер. с англ. В. В. Старовойтовой. — М.: Прогресс, 2000. — 478 с.
36. Хусаинова, Р. М. Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Хусаинова Резеда Мунировна. — Казань, 2006. — 20 с.
37. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников / О. В. Хухлаева. — М.: Академия, 2003. — 176 с.
38. Щербакова, І. М. Духовний вимір психологічного здоров'я особистості в сучасному глобалізованому просторі / І. М. Щербакова // Проблеми сучасно! психологи. — 2010. — № 10. — С. 892-901.
39. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. — СПб.: Летний сад, 2000. — 301 с.
40. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; пер. с англ. Е. И. Рузера. — М.: Алфавит, 1992. — 104 с.
41. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. — М.: Академия, 1997. — 416 с.

Tatiana I. Bezuglaya

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Formation and development of psychological health problems

Abstract. *The article examines the essence of psychological health in terms of various scientific approaches and directions. The analysis of the problem of the psychological health which had been studied by scientists from different countries over the centuries is given. The historical description of the research*

of this problem is presented. The use of the results of these studies in the content of scientific disciplines of the High Pedagogical School all over the world in different periods is detailed. The question about the need to consider this problem and the results of its research in the content of modern higher pedagogical education in Russia is raised.

Keywords: *psychological health, mental health, social health, psychological development, psychological knowledge, psychological comfort, creative activity, intellectual initiative.*

Стрильчук Вероника Петровна | jawerona@mail.ru
Специалист по учебно-методической работе кафедры
педагогике и психологии
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Когда закрыты школы. Как организовать эффективное дистанционное обучение особых детей?

Аннотация. В данной статье анализируется современное состояние дистанционного обучения в Российской Федерации. Автор с разных позиций рассматривает ситуацию обучения в режиме онлайн особых детей. В статье обобщаются условия организации эффективного дистанционного обучения детей, имеющих особые образовательные потребности. Автор подчеркивает необходимость всесторонней поддержки педагогов массовых школ в вопросах организации дистанционного образовательного процесса с особыми детьми.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, взаимодействие с родителями, рутина, ресурсы, обратная связь.

День Луизы (имя изменено) начинается теперь позже. Привычный распорядок дня, выстроенный трудом родителей и педагогов, нарушен. В визуальном расписании есть знакомые картинки: урок математики, окружающий мир, занятие

с логопедом. Только вот уроки проходят по-другому: проводит уроки мама, рядом нет знакомых педагогов и классной комнаты, другие цвета, свет, даже запахи. Для особых детей нарушение порядка в событийности вызывает стресс. Объяснить новый материал в непривычной учебной среде трудно, а понять его Луизе еще сложнее. Педагоги стараются проводить занятия с использованием различного программного обеспечения, видео- и аудиосвязи; много времени уходит на то, чтобы каждый раз наладить визуальный, аудиальный контакт и расположить к себе Луизу, привлечь ее внимание. К этому моменту занятие по предписаниям СанПиН [3] уже заканчивается. Огромная работа по обучению девочки одновременно с психологическими и экономическими трудностями в семье, вызванными самоизоляцией из-за пандемии COVID-19, теперь легла на плечи ее родителей. Вне зависимости от эпидемиологической ситуации особым детям гарантировано право на получение образования и создание для этого специальных условий [Статья 79, 5]. До

конца учебного года Луиза будет получать образование дистанционно.

Насколько эффективно можно выстроить обучение для этой девочки и тысяч детей в нашей стране? Для миллионов особых детей по всему миру?

Во многих странах школы работают над тем, как организовать обучение в сложившихся условиях и включить всех обучающихся в учебный процесс. В недавно опубликованной статье (USA TODAY) подчеркивается, что учителя и обучающиеся находятся в процессе «огромного образовательного эксперимента» [Цит. по: 6].

Сейчас, когда все школы закрыты, мы все оказались в экстраординарной ситуации глобального дистанционного обучения. Готова ли система образования предоставлять качественные услуги в формате дистанционного обучения особым детям? Какие условия, в том числе в окружающем пространстве, необходимо создать для комфортного усвоения ребенком новых и закрепления уже имеющихся знаний и навыков? Постараемся ответить на эти и другие вопросы в настоящей статье.

В указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» В. В. Путин поручил разработать НСУР — национальную систему учительского роста, в рамках которой необходимо создать «систему наставничества» между опытными и молодыми педагогами, которая способствовала бы «непрерывному

развитию» самих педагогов [4]. Такая система обеспечит непрерывное развитие педагогических компетенций, в том числе в использовании современных средств и систем организации образовательного процесса.

Будучи Министром просвещения, О. Ю. Васильева в 2019 году заявляла, что в рамках национального проекта «Образование» планируется создание онлайн-курсов, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями. На данный момент нет образовательных порталов, специально разработанных для обучения особых детей. Существует огромное количество различных ресурсов, материалы которых при некоторой адаптации можно использовать с особыми детьми. Однако необходима систематизация материала, разработка альтернативных вариантов реализации адаптированных образовательных программ.

Основываясь на опыте дистанционного обучения и исследовании различных информационных ресурсов, мы постарались обобщить условия организации эффективного дистанционного обучения.

Тесный контакт с родителями. В самом начале вынужденного дистанционного обучения педагоги в первую очередь старались адаптировать имеющиеся инструменты и материалы под возможности каждого ученика на своих уроках. Однако позже стало очевидно, что намного важнее быть источником информации и помощи для родителей:

- составление понятных и четких инструкций для родителей об организации дистанционного обучения, в том числе видеоинструкций;
- помощь в получении необходимого оборудования (планшет, ноутбук) и материалов (распечатанные цветные или черно-белые пособия, задания);
- постоянная связь с родителями и ответы на интересующие их вопросы;
- групповое и индивидуальное консультирование на волнующие родителей темы.

Родители стали теперь логопедами, дефектологами, учителями и психологами для своих детей. Все в одном. Часто родители испытывают стресс, думая о том, что их дети с особыми потребностями перестанут быть успешными в учебе. Однако специалисты советуют родителям в это непростое время концентрироваться на семейном благополучии и стремиться к установлению благоприятного эмоционального фона в семье.

Рутинa. Каждая семья, имеющая ребенка с особыми потребностями, на собственном опыте знает, как важен для их ребенка распорядок дня. Понимая происходящее вокруг, ребенок становится спокойнее: в процессе поэтапного выполнения запланированных дел развивается его мышление, контролирующая и организующая функции коры головного мозга. Существует огромное количество видов распорядков и режимов дня. Детям с расстройством аутистического спектра отлично подходит визуальное расписание. Детям с задержкой психического

развития иногда бывает достаточно собственноручно написанного режима дня. Для незрячих, а также детей, имеющих сочетанные нарушения развития, включая слепоглухоту, Dr. Jan van Dijk разработал специальную систему календарей, которую используют педагоги и родители для обучения детей по всему миру [7].

Организация окружающего пространства. Для многих обучающихся, особенно с расстройством аутистического спектра, с эмоционально-волевыми, психическими расстройствами, даже для детей с тяжелыми нарушениями речи, нахождение в школьной аудитории может быть очень стрессовым и отвлекающим. Дети часто боятся отвечать на вопросы учителя, боятся реакции одноклассников, им сложно сосредоточиться. Особые дети, обучаясь дома, могут изучать материал, отвечать на вопросы на форуме, в чате в удобном для них темпе. Виртуальная среда часто упрощает выполнение групповых заданий, а при индивидуальном взаимодействии по видеосвязи или по телефону обучающиеся могут работать один на один с учителем, а не перед всеми своими одноклассниками.

Домашняя обстановка может также обеспечить конфиденциальность доступа к курсам любым удобным для них способом. Кроме того, педагоги могут адаптировать курсы под конкретные потребности обучающегося: начиная от использования контрастного и крупного шрифта и заканчивая субтитрами, специально подобранными онлайн-играми и заданиями.

Окружающее домашнее образовательное пространство, созданное для особых детей, также очень важно. Можно выделить общие условия организации окружающего пространства, которые необходимо каждому ребенку:

- специально подобранная под нужды обучающегося мебель;
- компьютер, ноутбук, планшет или телефон для выхода в интернет;
- необходимые для выполнения заданий учебные пособия и материалы: бумага, карандаши, ножницы, пластилин и т. п.

И специальные условия, созданные индивидуально для каждого конкретного обучающегося, специальные технические средства, такие как

- брайлевский дисплей — устройство для отображения текста в виде шеститочий Брайля, что позволяет незрячим людям пользоваться современными компьютерами;
- увеличители;
- слуховые аппараты, кохлеарные импланты, наушники;
- Screen Reader — программа экранного доступа, которая передает все, что происходит на компьютерном экране сейчас;
- синтезаторы речи — программы, озвучивающие информацию на экране;
- карточки PECS для альтернативной коммуникации, коммуникативные книги (папки для карточек PECS), визуальные расписания, жетоны и различные визуальные средства поддержки.

Необходимо также учесть, что в окружающем образовательном пространстве не должно быть лишних, отвлекающих обучающегося предметов, звуков, должно быть достаточно света.

Получение обратной связи. Педагогам приходится быть очень терпеливыми и много работать, чтобы понять нужды каждой семьи и помочь ей в конкретной ситуации. «Это постоянное общение», — говорят о дистанционном обучении многие педагоги. Сотни электронных писем, текстовых сообщений, телефонных звонков... Различные образовательные организации Калининградской области проводят в режиме онлайн классные часы, вебинары, в том числе для родителей. Специалисты устраивают онлайн-консультации по поддержке родителей в непростой период дистанционного обучения.

Но, несмотря ни на что, для педагогов этот период стал прекрасной возможностью познакомиться с жизнью их обучающихся в контексте их семей, лучше понять ситуацию развития ребенка и оказать квалифицированную необходимую помощь семье.

Ресурсы. На сегодняшний день, как уже было отмечено выше, не существует специально разработанных онлайн-платформ для обучения всех детей с особыми образовательными потребностями. Это связано и с тем, что у каждого обучающегося есть свой индивидуальный образовательный маршрут, и с многообразием индивидуальных особенностей даже в

структуре одной и той же нозологической группы обучающихся.

На сайте Института коррекционной педагогики можно подробно ознакомиться с «Методическими рекомендациями по вопросам дистанционного обучения детей с ОВЗ», ориентированными на помощь специалистам и родителям [2].

У некоторых российских школ также накоплен богатый опыт дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Так, к примеру, ГБОУ НСО «Областной центр образования» с 2009 года занимается организацией интегрированного образования особых детей путем использования элементов дистанционного обучения. Специфика данной формы обучения заключается в работе лишь с обучающимися с сохранным интеллектом и отсутствием медицинских противопоказаний для работы с компьютером [1]. Состоит данная образовательная модель из следующих блоков:

- 1) информационно-аналитического (анализ развития ребенка, сбор документов, мониторинг уровня развития, просвещение родителей (законных представителей), различные библиотеки, видеотеки);
- 2) практического (сочетание надомного и дистанционного обучения по месту проживания обучающегося и размещением Регионального ресурсного центра дистанционного обучения ОЦО; онлайн-общение с родителями, специальные мероприятия и занятия с обучающимися и родителями);

- 3) рефлексивного (анализ эффективности обучения путем проведения опроса, заполнением книги отзывов и ОКНО (открытая книга наблюдений и открытий), заполнения оценочных листов).

Резюмируя вышесказанное, для организации эффективного дистанционного обучения необходимо:

- изучить имеющиеся в доступе современные образовательные ресурсы (различные онлайн-платформы, онлайн-школы, социальные сети, электронные библиотеки и программы, позволяющие поддерживать видеосвязь с обучающимися и родителями);
- разработать единую школьную (региональную) систему сопровождения дистанционного обучения;
- подобрать и адаптировать материал в соответствии с учебным планом, с учетом индивидуальных возможностей и интересов каждого обучающегося.

В традиционной школьной среде педагоги часто направляют свое внимание на многих обучающихся одновременно. Грамотно организованное дистанционное обучение позволяет уделять больше времени обучающимся с особыми образовательными потребностями, давая им дополнительное время для освоения темы или изменяя требования к заданиям в соответствии с их возможностями и способностями. В свою очередь, дополнительное внимание помогает особым детям не потеряться в дистанционном обучении, а созданные специальные условия позволяют успешно закреплять имеющиеся и получать новые знания и навыки.

Список литературы

1. Головач, А. Ф. Модель дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на примере ГБОУ НСО «Областной центр образования» / А. Ф. Головач, Н. В. Кохан // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 4. — С. 40-48.
2. Институт коррекционной педагогики РАО. [Сайт]. — URL: <https://ikp-rao.ru/distancionnoe-obuchenie-detej-s-ovz/> (дата обращения: 23.03.2020).
3. Постановление «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03» от 03.06.2003 года № 118 [Электронный ресурс]. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/informatika-ikt/kabinet/chastozadavaemye-voprosy-po-organizatsii-raboty-kompyuternogo-klassa.html> (дата обращения: 13.04.2020).
4. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. — URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 05.05.2020).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020 года) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/ (дата обращения: 25.03.2020).
6. McKenna, L. When schools close or go online, what happens to students with disabilities? [Electronic resource] / L. McKenna // USA TODAY. — URL: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2020/03/21/coronavirus-what-happens-students-disabilities-when-schools-close-column/2867856001/> (accessed 22.05.2020).
7. Nelson, C. A framework for understanding young children with severe multiple disabilities [Electronic resource] / C. Nelson [and etc.] // Research to Practice for Persons with Severe Disabilities. — 2002. — № 27 (2). — URL: https://www.researchgate.net/publication/263306112_A_Framework_for_Understanding_Young_Children_with_Severe_Multiple_Disabilities_The_Van_Dijk_Approach_to_Assessment (accessed 31.05.2020).

Veronika P. Strilchuk

Kaliningrad Regional Institute
of Educational Development
Kaliningrad, Russia

**When the schools are closed.
How to organize the effective
distance learning for children
with special needs?**

Abstract. *The current state of the dis-
tance-learning in the Russian Federation is*

*analyzed in this article. The author examines
the situation of online education of disa-
bled children. The article summarizes the
conditions of organizing the effective dis-
tance learning of children with special edu-
cational needs. The necessity of total sup-
port of teachers in organizing the distance
learning for disabled children is emphasized
by the author.*

Keywords: *distance learning, children with
special educational needs, interaction with
parents, routine, resources, feedback.*

Завершинская Людмила Александровна | ludmila.zaver@yandex.ru

Учитель русского языка и литературы
МАОУ г. Калининграда СОШ № 24
Калининград, Россия

От опорного конспекта к опоре-трансформеру

Аннотация. В статье представлен многолетний опыт создания и применения в процессе обучения наглядных пособий, облегчающих восприятие учащимися вербальной информации и помогающих вырабатывать алгоритмы действий при решении тех или иных языковых проблем на уроках русского языка. Изучая этот школьный предмет, ученик чаще всего имеет дело с информацией словесной, текстовой, которую нужно усвоить и надолго удержать в памяти, чтобы в дальнейшем применить усвоенные знания на практике. Далеко не всем учащимся это удается. Включение в процесс обучения русскому языку текстово-графических опор и в их числе опор-трансформеров — своего рода комплексных подвижных опорных конспектов — помогает учащимся овладевать практическими навыками при изучении целого ряда тем. В статье использованы фотографии из архива автора.

Ключевые слова: языковая проблема, опорный конспект, инфографика, школьные наглядные пособия, опора-трансформер.

Трансформация [лат. transformatio] — преобразование, превращение.

Трансформер [англ. transformer букв. преобразователь] — детская игрушка, состоящая из соединенных между собой элементов, которую можно превращать в различные модификации.

(Из «Нового краткого словаря иностранных слов» [7, с. 641])

О создании школьных наглядных пособий, облегчающих восприятие учащимися сложных лингвистических текстов, мы впервые задумались более двадцати лет назад, когда на занятиях по сольфеджио в одной из вечерних музыкальных школ Калининграда нам пришлось столкнуться с трудностями при изучении этого непростого учебного предмета. Пришло осознание того, что, возможно, нашим ученикам так же непросто осваивать школьный русский язык, как нам — теорию музыки.

К тому времени учитель математики из Донецка Виктор Федорович Шаталов уже ввел в методику преподавания понятия «опорный сигнал» и «опорный конспект» [5, с. 4]. Опорный сигнал определялся им как «ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение» [Цит. по: Там же], способный «мгновенно

восстановить в памяти известную ранее или понятную информацию» [Цит. по: Там же]. Опорный же конспект, по В. Ф. Шаталову, — «система опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов» [Цит. по: Там же]. Последователь Шаталова Юрий Степанович Меженко перенес идею опорных конспектов в сферу обучения русскому языку [4]. Знакомство с опытом использования обоими педагогами школьных наглядных пособий нового типа в их экспериментальной практике, который был описан в ряде печатных изданий в 80-е — 90-е годы прошлого века, осмысление этого опыта, поиски путей создания своих опор по наиболее трудным для усвоения темам, апробация их эффективности в классной и индивидуальной работе с ребятами позволили нам со временем сформировать арсенал наглядных пособий, облегчающих освоение учащимися большинства разделов школьной программы по русскому языку.

То, чем мы занимаемся в продолжение многих лет, сродни инфографике. Этот неологизм возник в русской речи в последние годы. В современных толковых словарях он пока не закреплён в качестве полноценного нового слова. Его нет даже в «Толковом словаре русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» [9] под редакцией Г. Н. Складчиковской, изданном в 2006 году в издательстве «Эксмо» и включающем около 8500 слов и устойчивых словосочетаний,

«многие из которых впервые представлены в лексикографии» [Цит. по: 9, с. 5]. Тем не менее, это слово сегодня довольно часто можно встретить на страницах интернета.

Слово «инфогра́фика» произошло от латинского «*informatio*», что значит «осведомление, разъяснение, изложение», и древнегреческого «*γραφικός*» — «письменный» [2]. Инфографика — это создание изображения, которое с помощью графики и текста «исчерпывающе, но кратко» [Цит. по: 3] передает сложную информацию. К исчерпывающей краткости стремимся и мы, задумывая то или иное наглядное пособие и воплощая задуманное на картоне или бумаге.

Инфографика «переводит то, что можно прочитать, в то, что можно посмотреть» [Цит. по: Там же], превращая текстовые символы в графические, «объединяет их в одно целое» [Цит. по: Там же], сохраняя основную мысль текста или его фрагмента, обладает способностью «легко говорить о сложном» [Цит. по: Там же], «делает непонятное доступным, структурирует запутанное, а нечто размытое превращает в конкретное» [Цит. по: Там же]. И все это не может не привлекать учителя, назначение которого — прояснять сложное.

На одном из интернет-сайтов в связи с поиском внятного толкования понятия «инфографика» мы обнаружили в качестве примера использования инфографики в системе образования «школьные наглядные пособия» [3]. Мы не знаем,

какие именно пособия имел в виду автор статьи, но традиционную школьную наглядность по русскому языку, в основном представленную в таблицах, можно назвать инфографикой с большой натяжкой. Мы изучаем слово. Работая со словом, учимся грамотно связывать одно слово с другим в предложении. Очень непросто представить этот изучаемый нами материал даже частично не текстовым способом. Другое дело — наглядные пособия по биологии, астрономии, физике. Там скорее найдется место графическому изображению.

И все же Ю. С. Меженко, опираясь на идеи и опыт В. Ф. Шаталова [10, 11], пошел в свое время именно по пути преобразования текстовой информации в текстово-графическую, создав свои первые опорные конспекты по русскому языку. В 90-е годы прошлого века они были напечатаны в нескольких номерах журнала «Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР» [8], что и дало нам возможность тогда же познакомиться с ними.

Систематизированный Ю. С. Меженко посредством опорных конспектов материал школьной программы по русскому языку должен был вписываться в систему уроков, организованных по методике В. Ф. Шаталова. Но перейти на такую методику было проблематично: она проходила экспериментальную проверку в Донецке. Поначалу некоторые элементы опорных конспектов Ю. С. Меженко были нами позаимствованы, но впоследствии процесс создания собственных текстово-графических наглядных пособий,

принципы создания которых сходны с декларируемыми современной инфографикой, стал важной частью нашей собственной учительской практики.

Сформированный нами в продолжение нескольких десятилетий банк наглядных пособий включает в себя опоры-карточки, электронные опоры и ряд крупноформатных опор на ватмане.

Картонные карточки формата 8,5 см х 15 см (рисунок 1) мы группируем по темам: «Теоретическая грамматика», «Практическая грамматика», «Орфография», «Пунктуация», «Выразительность и искусство речи». Такие малоформатные наглядные пособия удобны в работе: они занимают мало места, их можно довольно быстро размножить, одинаковый формат карточек позволяет их сгруппировывать и перегруппировывать, а при необходимости ту или иную опору можно довольно быстро откорректировать и предложить ученику модифицированный ее вариант. Поскольку в этом деле предела совершенству нет, по мере накопления опыта у учителя время от времени возникает потребность упростить имеющиеся опоры, сделать их более пригодными для усвоения и запоминания, сохранив при этом их информативность.

Развитие техники позволило нам фотографировать карточки-опоры в режиме документальной съемки, отредактировать их в одном из редакторов и создать банк опор на электронном носителе. При изучении новой темы, повторении изученного или подготовке к экзаменам

такие электронные опоры проецируются на экран и демонстрируются классу, а после объяснения учителя пересылаются ученикам через электронный журнал в качестве приложения к домашнему заданию. Ребята могут их сохранить (распечатать в цвете или перерисовать), чтобы затем использовать при подготовке к урокам или экзаменам. Восстановление забытого или закрепление недавно изученного текстового материала по таким опорам более продуктивно, чем повторение его по учебнику. Свернутый в опору

текст довольно легко восстанавливается, если, разумеется, этому предшествовала серьезная работа с ним на уроке. Готовясь к ЕГЭ, наши ученики просят прислать им опоры по тому или иному заданию, с которым они не справляются. Опоры помогают восстанавливать и удерживать в памяти сведения, необходимые для успешного выполнения заданий ОГЭ или ЕГЭ, помогают выстраивать алгоритмы действий при работе с этими заданиями и во время подготовки к экзамену, и на самом экзамене.



Рисунок 1 — Карточки-опоры

Помимо этого, мы создаем банк крупноформатных опор, предназначенных для временной или постоянной демонстрации в кабинете русского языка (рисунок 2). Отдельные опоры-карточки: «Части речи», «Члены предложения», «Типы сказуемых», «Способы выражения подлежащего», «Причастие», «Деепричастие», «Правописание личных окончаний глаголов» и некоторые другие — увеличены нами до размеров ватманского листа, с тем чтобы важная и доступная восприятию учащихся информация была видна с любого ученического места. Эти опоры, прикрепленные к доске и панелям, дают возможность во время урока оперативно помочь ученику, ставшему

в тупик при решении какой-либо практической проблемы. Так, ребята иногда путают части речи и члены предложения. Чтобы развести морфологические и синтаксические понятия, приучить школьников отличать одно от другого, мы разместили опоры «Члены предложения» и «Части речи» за крыльями доски по обеим ее сторонам. И всякий раз, когда случается ученику ошибиться, распахиваем нужное крыло доски и напоминаем, о каком из двух понятий (синтаксическом или морфологическом) идет речь. К тому же иногда случаются сбои в работе электронного оборудования, и тогда такие крупноформатные опоры спасают положение.



Рисунок 2 — Крупноформатные опоры в кабинете

Опора-трансформер, принцип конструкции которой тот же, что и у детской книжки-раскладушки, состоит из нескольких белых картонных (односторонних или двусторонних) карточек вышеуказанного формата, соединенных с помощью скотча, и представляет собой подвижное соединение нескольких информационных блоков. Одинакового размера карточки соединяются с помощью клейкой ленты таким образом, чтобы можно было при необходимости превращать опору в различные ее модификации, помогая учащимся осваивать последовательность учебных действий, приводящих к решению языковых проблем. Лицевая сторона одной из таких опор представлена на *рисунке 3*.

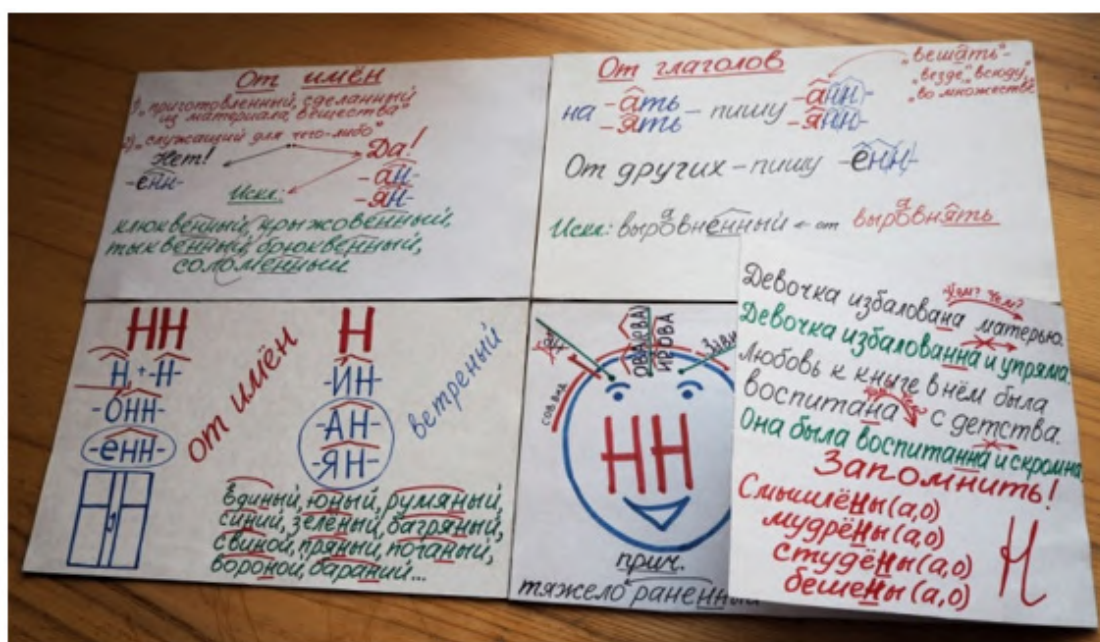


Рисунок 3 – Лицевая сторона одной из опор-трансформеров

Некоторые части опоры-трансформера мы сгибаем, другие намеренно делаем короче при сохранении общего формата. Изменение формата отдельных частей опоры обусловлено учебными задачами. Так, чтобы донести до учащихся и закре-

пить в их памяти представление о том, что отрицательные и неопределенные местоимения пишутся либо в одно слово (некому, никому), либо в три (не к кому, ни к кому), мы складываем карточку «гармошкой» так, как показано на рисунке 4.



Рисунок 4 — Сгибание одного из блоков опоры-трансформера «гармошкой»

А чтобы разъединить правила правописания Н и НН в полных и кратких глагольных формах (их ребята часто путают), часть опоры с правилом для кратких причастий и отглагольных прилагательных намеренно укорачиваем (рисунок 3).

Иногда при создании опор-трансформеров мы используем плотную кальку. Благодаря ее относительной прозрачности можно продемонстрировать ребятам некоторые общие условия правописания,

накладывая фрагмент, выполненный на кальке, поверх изображения на поверхности картона и прикрепляя его скотчем к картонной основе. Этот прием мы использовали при конструировании опоры «Слитное и раздельное написание НЕ с разными частями речи», чтобы закрепить в представлении учеников мысль: по сходному принципу с НЕ пишутся не только существительные, прилагательные и наречия на -О и -Е, но и полные причастия (рисунок 5).

проходившего на площадке БФУ им. И. Канта в 2019 году, нами было изготовлено два наглядных пособия подобного типа, формат их был увеличен вдвое. Продемонстрировать коллегам-лингвистам принцип работы опоры-трансформера нам удалось, но использовать наглядные пособия даже такого, увеличенного, формата в качестве действенного средства обучения на уроке не представляется возможным. В наших планах — освоив компьютерные технологии, вооружиться таким способом демонстрации на экране опор-трансформеров, чтобы ребята имели возможность видеть их крупным планом в разных ракурсах и в динамике, а не отдельными фрагментами и не статично, как это происходит сейчас.

Опыт показывает: при создании опор по русскому языку свести к рисункам большую часть вербальной информации довольно сложно, но стремиться к этому нужно, ибо именно такие опоры облегчают восприятие. К тому же они популярны у наших учеников. При визуализации текста рисунок предпочтительнее слова. Если даже при беглом взгляде на наглядное пособие такого рода становится понятен смысл изображения, значит, перед нами качественная работа [3].

Недавно нам удалось приобрести электронный вариант пособия Ю. С. Меженко и Т. Н. Ситниковой «Школьный курс русского языка в опорных конспектах» [6], изданного в Житомире (Украина) в 2014 году. При всех несомненных достоинствах этих опорных конспектов, они, на наш взгляд, довольно однообразны.

А идеальная опора, по нашему разумению, да и по убеждению самого Ю. С. Меженко [4], и композиционно, и графически должна иметь свой, неповторимый образ. Тогда в нужный момент этот образ скорее всплывет в воображении ребенка, вытянув за собой из глубин памяти всю важную и необходимую в той или иной ситуации информацию. Думается, что отсутствие качественной рисуночной составляющей во многих наших опорах и в опорных конспектах украинских педагогов снижают действенность таких наглядных пособий. Правды ради надо отметить: Ю. С. Меженко — создатель первых опор по русскому языку — до сих пор находится в поиске оптимальной визуализации [6] учебных текстов. К такой визуализации стремимся и мы.

Кстати, многочисленные интернет-платформы (в основном англоязычные), предоставляющие свои услуги для конструирования инфографики на базе комплекта шаблонов, на наш взгляд, мало подходят для создания школьных наглядных пособий по русскому языку. И, прежде всего, именно из-за их шаблонности. Создание хорошей опоры для школьника предполагает не складывание текстово-графической картинки из уже имеющихся заготовок, а работу живой, напряженной, изобретательной мысли, полет фантазии и понимание тонкостей детской психологии. Тем более, что создателей таких платформ инфографика школьных наглядных пособий интересует в последнюю очередь. Их целевая аудитория — те, кто занимается промышленным дизайном и маркетингом.

Необходимо помнить, что при создании опор, исчерпывающе и кратко представляющих информацию, «значение имеет каждая деталь изображения, мельчайший штрих» [Цит. по: 3]. Инфографика «балансирует между творчеством и точными науками» [Цит. по: Там же]. Чтобы научиться передавать нашим ученикам информацию, которая «в словесном выражении пугает своей громоздкостью, а в текстово-графическом становится доступной и наглядной» [Цит. по: Там же], важно скрупулезно изучить тонкости инфографики. Взявшись за создание текстово-графических наглядных пособий, мы непременно столкнемся с проблемами визуализации текстов, решить которые нам поможет знание ее законов. Создавая школьное наглядное пособие, важно учитывать их.

Изображение на опоре не должно быть хаотичным. Конструируя опору, необходимо создавать «сильный фокус» [3]. «Сильная фокусировка на главных элементах» [Цит. по: Там же] будет привлекать к себе внимание ребят и позволит им уяснить суть визуализации. Чтобы привлечь внимание обучающихся и заставить их смотреть туда, куда нам нужно, мы стараемся в центре опор размещать яркие, образные графические элементы, которые являются для опоры «связующим центром» [Цит. по: Там же]. Если же не удастся придумать притягивающий к себе рисуночный образ, фокусируем внимание на словесных изображениях.

Поскольку решение лингвистических проблем часто предполагает выбор

одного из двух вариантов, наши связанные между собой фокусы по преимуществу двухэлементны. В опоре-трансформере, претерпевающей в процессе ее использования на занятиях видоизменение, преобразование, «характеризующееся появлением новых свойств» [Цит. по: 7, с. 362-363], фокусов может быть несколько. К примеру, при изучении правописания Н и НН в отыменных частях речи мы складываем опору так, что ее центром становится один блок, имеющий свою фокусировку, при изучении той же проблемы в отглагольных формах — другой, с другим фокусом.

В инфографической картинке недопустима пестрота, рекомендуется использовать «не более пяти цветов: два основных и три вспомогательных» [Цит. по: 3]. Создавая наши школьные опоры, мы используем по преимуществу четыре цвета. Основными считаем красный и черный, они отвечает за самую важную, существенную информацию. Синий в основном используем для приведения примеров. Зеленого же в наших опорах несколько меньше, чем остальных: практика показывает, что изображения, выполненные в этом цвете, не очень хорошо запоминаются. Строго закрепить цвета за определенными функциями не выходит: каждая новая опора — это новая концепция, новые образы, а жесткое следование раз и навсегда заданным параметрам применения цветовой гаммы, на наш взгляд, мешает, сковывая мысль и фантазию.

На одной из лекций по инфографике мы услышали информацию о том, что

печатный шрифт более приемлем в подобного рода визуализациях. На этот счет у нас нет однозначной точки зрения, поскольку проблема восприятия шрифта не до конца изучена нами. Сегодня в своих опорах мы используем и печатный, и рукописный шрифты. На наш взгляд, это оправдано. Ведь наши ученики сегодня большинство работ выполняют ручкой в тетрадях, и, следовательно, их глазу образ рукописного слова привычен. Возможно, наступит время, когда мы будем иметь дело только с печатными текстами. Тогда, видимо, возникнет необходимость внесения изменений в работу со шрифтами, которых, кстати сказать, по мнению специалистов, при создании подобных изображений «нельзя использовать более трех» [Цит. по: 3].

В процессе создания опор надо стремиться к минимализму: искать способы лаконичной передачи важной информации графическими средствами: «Простота — главный компонент визуализации информации» [Цит. по: Там же]. Поскольку человек не в состоянии сфокусировать свое внимание на нескольких объектах, надо в процессе создания опоры отметить то, что не несет «значимой смысловой нагрузки» [Цит. по: Там же], что отвлекает от главного.

Стремясь упрощенно передать посредством инфографики сложный для восприятия текст, следует внимательнейшим образом изучить материал, который мы планируем представить в опоре, выверяя и сравнивая научную информацию в учебниках, учебных пособиях, словарях,

справочниках. Особое внимание следует обратить на книги тех авторов, которым удастся лаконично, просто и внятно излагать научные сведения. Это поможет нам «емко и без потери смысла передать главную мысль» [Цит. по: Там же] текста, который мы планируем визуализировать.

Наша аудитория — это школьники. Ребята разных возрастов. Но, как показывает практика, в любом возрасте игра — один из действенных способов обучения, ибо пробуждает интерес, желание проверить свой интеллектуальный потенциал, одержать победу над тем, что стояло долгое время как препятствие, как трудная, порой неразрешимая проблема. Создавая опоры, надо помнить и об этом и вносить игровые элементы в визуализацию текстов, делать ее не однообразной, серой и скучной, а оригинальной, яркой, мажорной. Ритмически организованные слова-исключения, зарифмованные правила — в традициях отечественной методики преподавания, и мы эти традиции продолжаем. К тому же на наших занятиях можно услышать и про правило «лысыков-волосатиков», и про правило «кродила и змейки», и про правило «красной и синей кочерег». Все это не снижает научности изучаемых правил или теоретических сведений. Создавая наши опоры, мы преследуем цель — сохранив научность лингвистического материала, облечь его в такие формы, которые были бы легко восприняты нашими учениками, надолго остались в их памяти и стали подспорьем в решении той или иной языковой проблемы и в школе, и после ее окончания.

Инфографическая опора — это своего рода схема, позволяющая сворачивать информацию и хранить ее в памяти. Качественно сделанная, лаконично отражающая всю сложность визуализируемого текста и облегчающая восприятие этой сложности, схема, на наш взгляд, способствует формированию фундаментальных знаний и умений учащихся, становится основой, которая позволяет выстраивать убедительные логические цепочки при рассуждении, ведущем к решению той или иной проблемы. Не случайно известный ученый XX века Лев Николаевич Гумилев отметил достоинства схематизации в одной из своих работ: «Схема — целенаправленное обобщение материала: она позволяет обозреть суть исследуемого предмета, отбросить затемняющие мелочи. Схему усвоить легко — значит, остаются силы на то, чтобы продвинуться дальше...» [Цит. по: 1, с. 382-383].

Создавая подобные инфографические схемы: целенаправленно обобщая материал, проясняя его суть, отбрасывая несущественное, конструируя модели опор, совершенствуя их, — учитель совершенствует свое мастерство. Процесс благотворный во всех отношениях.

Список литературы

1. Гумилев, Л. Н. Поиски вымышленного царства / Л. Н. Гумилев — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 457 с.
2. Инфографика [Электронный ресурс] // Википедия. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%B%D1%84%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 21.03.2020).
3. Лучшие примеры инфографики... [Электронный ресурс] // Блог «Генератор продаж». — URL: <https://sales-generator.ru/blog/primery-infografiki/> (дата обращения: 21.03.2020).
4. Меженко, Ю. С. Как составить опорный конспект / Ю. С. Меженко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. — 1990. — № 5 (121) / май. — С. 14-18.
5. Меженко, Ю. С. Методическая система В. Ф. Шаталова в обучении русскому языку / Ю. С. Меженко; под общ. ред. В. Ф. Шаталова. — М.: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика»; Малое предприятие «Новая школа», 1992. — 63 с.
6. Меженко, Ю. С. Школьный курс русского языка в опорных конспектах / Ю. С. Меженко, Т. Н. Ситникова. — Житомир: ФОП Евенко А. А., 2012. — 128 с.
7. Новый краткий словарь иностранных слов / Отв. редактор Н. М. Семенова. — М.: Рус. яз. — Медиа, 2005. — 795 с.
8. Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. — 1989. — № 7 (111) / июль; № 9 (113) / сентябрь; № 11 (115) / ноябрь.
9. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под. ред. Г. Н. Складчиковской. — М.: Эксмо, 2006. — 1136 с.
10. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов; предисловие В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1979. — 136 с.

11. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза: Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. — М.: Педагогика, 1980. — 96 с.

Ludmila A. Zavershinskaya
General Secondary School № 24
Kaliningrad, Russia

From the supportive notes to the transformable support

Abstract. *The article presents a long-term experience in creation and use of visual learning aids providing to easier pupils' perception of verbal information and helping them to master algorithms of actions in*

solving various language problems at Russian lessons. Studying this school subject, a pupil mostly deals with verbal, textual information that must be comprehensible and kept in memory for a long time to be used as practical knowledge in future. Not everybody succeeds in this task. Using textual-and-graphical supportive notes in the process of teaching Russian — transformable supports being their composite movable variety — helps pupils to master practical skills in learning a range of topics. Photos from the author's archive are used in the article.

Keywords: *language problem, supportive notes, infographics, visual learning aids, transformable support.*

Замша Аурика Владимировна | aurika53@mail.ru

Психолог-практик, специалист по семейному и детскому консультированию, девиантному поведению подростков, тренер

КРМОО «Сатори»

Калининград, Россия

Зеленцова Вероника Александровна | beroinka@bk.ru

Методист кафедры естественно-математических дисциплин

Калининградский областной институт развития образования

Калининград, Россия

Конципко Евгения Сергеевна | e.koncipko@koiro.edu.ru

Методист кафедры естественно-математических дисциплин

Калининградский областной институт развития образования

Калининград, Россия

О необходимости изучения проблемы синхронизации двух систем восприятия информации в образовании

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы влияния современных гаджетов на психическое и физическое развитие ребенка, его стрессоустойчивость и возникшую в связи с этим необходимость изменений в образовательном процессе через совершенствование педагогических приемов, повышение уровня профессионализма педагогов, их мотивации, инициатив, творческой и эмоциональной составляющей образовательного процесса, профессиональной компетентности. Обозначены особенности современного школьника и показаны ключевые моменты, обеспечивающие продуктивное взаимодействие между

современным педагогом и современным школьником.

Ключевые слова: акмеология, информация, концентрация внимания, моторика.

Педагог — ключевая фигура в педагогической системе. Именно педагог воспитывает, обучает, формирует мировоззрение подрастающего поколения, аккумулирует опыт и передает его своим ученикам, тем самым во многом определяя перспективы развития общества.

Дети XXI века — это дети, родившиеся и живущие в новой цивилизации

— информационной или интеллектуально-информационной, которая пришла на смену индустриальной эпохе [2].

Сегодня дети растут и воспитываются по правилам современного мира, характеристики которого принципиально отличаются новыми особенностями и чертами. К ним можно отнести высокую скорость жизни; увеличение скорости обменом информацией; огромное количество источников и объема поступающей к человеку информации; изменения ценностных ориентиров; умножение социальных и культурных противоречий, локальных конфликтов и других факторов, угрожающих человеку, его жизни, здоровью и др. [7].

Ввиду происходящих изменений необходимы и преобразования в системе образования, в том числе условий, в которых происходит процесс получения знаний, а также изменения характера взаимодействий педагога и учащегося, изменения профессиональных и личностных компетенций учителя [3, с. 191].

Именно педагог первым видит усиливающуюся потребность обучающегося поколения в самореализации, изменяющиеся позиции касательно культурных и смысловых ценностей, новые потребности школьников. Нынешняя система образования по большей части применяет неэффективные для современных школьников формы обучения, в результате чего у детей теряется интерес к учебе и снижается познавательная мотивация [11].

Постиндустриальный, информационный прогресс — жесткий, пронизанный массой электромагнитных излучений физический фон, в котором все мы пребываем — это и есть те новые условия, в которых развиваются наши дети. Эта данность в совокупности с эволюционными изменениями и в других сферах нашей жизни повлияла на физиологические особенности современного ребенка, что, в свою очередь, повлекло за собой изменения в психических, эмоциональных, познавательных структурах. Надо сказать, что процент детей с измененными структурами, в том числе и структурами восприятия мира, растет. А процент детей, социально нормативно адаптированных в образовательный процесс, — уменьшается. Очевидно, что наш мир изменился, и образование должно как-то отреагировать на эти изменения.

Каковы же особенности этих перемен и на что необходимо опираться педагогу в образовательном процессе?

В идеале, современный школьник — это деятель, которому крайне необходимы разнообразные виды деятельности, а также важно получение результата своей деятельности в виде готового продукта. Он самопрезентует собственные достижения, он уже продвинутый пользователь компьютера, интерактивных досок, ТСО и обладает хорошей ориентацией в интернете. Современный школьник шагает в ногу со временем, имея богатые возможности для познания, развития, совершенствования себя. Внешний мир, в свою очередь, требует от школьника

сопоставления и установления связей между знаниями, полученными в процессе образовательной деятельности, и их практическим применением в собственной жизнедеятельности ребенка.

Но реальность — не идеал. С чем же приходится педагогу сталкиваться в повседневной практике?

Эксперты посчитали, что более 50 % нынешних школьников вообще не способны к обучению, и приблизительно 70 % учащихся не понимают смысл прочитанного, а потому не умеют грамотно и понятно писать. При этом интеллектуальные процессы у последних — в норме. Дисграфия и дислексия теперь превращаются в социальные девиации, хотя ранее считались исключительно психическими. И одной из причин является технологический прогресс: чтение книг заменил телевизор, человеческое общение — гаджеты с интернетом [13]. Большинство детей, за очень редким исключением, с очень раннего возраста (некоторые еще до того, как научаются говорить) большую часть времени суток находятся во взаимодействии с современными техническими средствами. Это сильно повлияло на сроки и качество развития речи у детей.

Взаимодействие с телефоном, планшетом, компьютером, игровой приставкой усиливает развитие визуальной системы восприятия окружающего мира, являющейся одной из мощных составляющих всего невербального восприятия. Человек визуальнo в среднем воспринимает до 93 % информации, тогда как вербально (речевым способом) — только 7 %. Вовлекаясь в множасьее разнообразие информационных каналов, социальных контактов и ролевых зависимостей, человек становится менее зависимым от каждого отдельного влияния и обретает все большую интеллектуальную автономию [9, с. 18]. И уже очевидно, что новые значимые технологии несут в себе как блага, так и риски экономической, социальной и личностной деградации [5, с. 124].

Восприятие современного ребенка не линейное и плоское, а сетевое и объемное [8, с. 201]. При линейном восприятии (прямом) ребенок от образа переходит к слову (рисунки 1). При этом восприятии нет какого-либо другого альтернативного решения, ответа. Ученик не задействует творческую, креативную составляющую мышления. Один образ — один ответ, одно слово. Линейное восприятие ограничивает использование сенсорных ощущений, таких, как интуиция.



Рисунок 1 — Линейное восприятие

В случае современных детей восприятие происходит наоборот — от слова к картинке, а затем и к динамическому

образу. Объемное восприятие информации иллюстрирует рисунок 2.

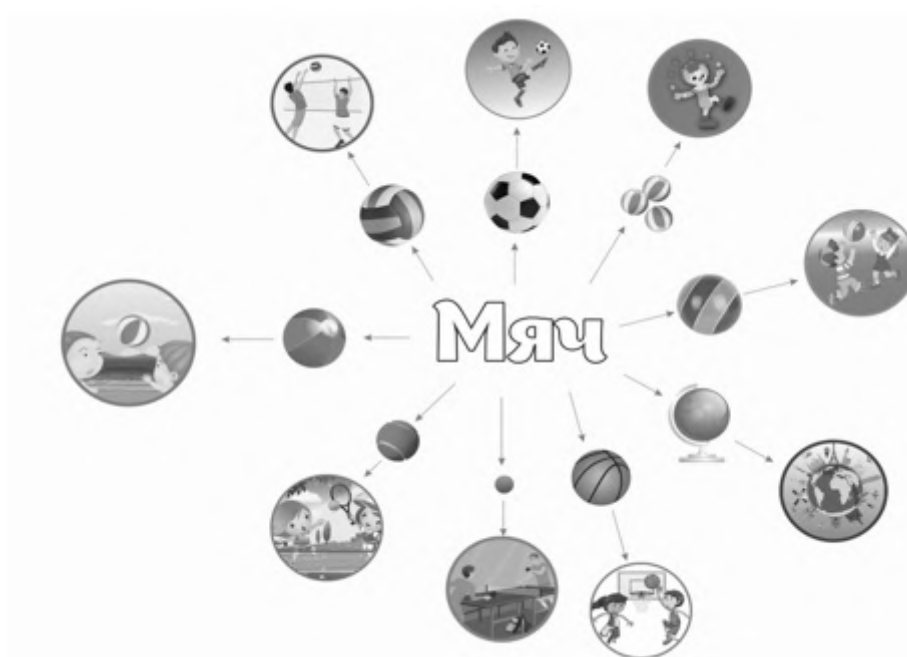


Рисунок 2 — Объемное восприятие

Подчеркнем еще раз: чувственное восприятие современного ребенка завязано на визуальную информацию. Таким образом, все больше и больше развиваются две следующих составляющих восприятия окружающего мира:

- 1) интуитивно-образное восприятие;
- 2) визуально-эмоциональное восприятие (зрелищное).

В школе, казалось бы, должна произойти определенная корректировка и начаться развитие других каналов и способов восприятия информации. Но одной из

ключевых задач в современной школе является обеспечение эффективной и оперативной обратной связи с учащимися. И здесь на помощь педагогам приходят интерактивные технологии. Использование компьютеров, интерактивных досок, онлайн-опросов при помощи мобильных телефонов позволяет вовлечь в обучающее взаимодействие всех учащихся, учитывая их индивидуальные особенности и дефициты, что открывает огромное поле для повышения качества образовательного процесса. При этом усиливаются те особенности, о которых говорилось выше.

Нужна хорошая, последовательная тренировка, чтобы научиться слушать чью-то речь, не имея перед собой образа говорящего. Но современный ребенок практически с рождения, взаимодействуя с визуальными гаджетами, очень хорошо натренирован на визуальное восприятие. И поскольку он натренировался смотреть и рассматривать что-либо гораздо раньше, чем говорить, это способствует развитию другой очень мощной составляющей нашего восприятия — развитию интуиции. Современный ребенок не концентрируется на речи говорящего, а концентрируется на образе говорящего, на его телодвижениях, на выражении его лица, на его эмоциях. В этом восприятии речь не так важна, важно то, что человек видит, чувствует и ощущает. И если то, что он видит, вызывает неприятные ощущения и чувства, в том числе страх и тревогу, то получаемая информация автоматически блокируется мозгом. Когнитивная функция мозга перестает полноценно и эффективно функционировать, начинают развиваться неврозы, психозы, ночные кошмары и бессонницы. Это еще одна особенность современных детей — высокая степень невротизации.

В различных источниках говорится, что отклонения в нервно-психическом развитии обнаружены у 27-35 % детей, посещавших детский сад, у каждого третьего из них выявляются неврозы. Более неприятная картина в обследованиях школьников: 15-20 % из них страдают различными формами психогенной дезадаптации [1].

Мозг человека имеет генетическую predisposition, сформированную эволюцией, быть чрезвычайно чувствительным к окружающим людям.

К сожалению, институт семьи очень сильно пошатнулся. Семейные отношения потеряли свою ценность, в современном мире замечена тенденция проживать в одиночестве, не тратя дополнительных усилий на выстраивание отношений друг с другом. На сегодняшний день идеал «традиционной семьи» остался в прошлом. По оценкам исследовательской компании «Euromonitor International», в мировом масштабе число тех, кто живет один, увеличилось на треть с 1996 по 2006 гг., и сейчас тенденция продолжает усиливаться [6, с. 2].

Одновременно с этим увеличился процент гражданских и гостевых браков, что является показателем неготовности брать на себя ответственность друг за друга, в том числе за появляющихся в этих отношениях детей. Также увеличивается число семей, где один или оба родителя так загружены работой, что не могут уделять ребенку достаточно времени и внимания. Общение между такими родителями и детьми переходит исключительно на бытовой уровень (покупка еды, питья, одежды; транспортировка до детского сада или школы). Такие дети оказываются в ненадлежащих для полноценного развития условиях. Несмотря на вполне достойное материальное благосостояние, в таких семьях ближайшим другом и учителем для детей становится виртуальный мультяшный герой, «грамотный»

блогер или кто угодно, только не те, кто должен быть ими на самом деле.

Семья — это первая образовательная система для ребенка. Система, наделяющая ребенка базовыми ценностями, правилами, первичными, а иногда — и фундаментальными знаниями. Когда происходит такая подмена близких людей различного рода виртуальными «друзьями и подругами», это мощный стресс для ребенка, возникающий по причине «покинутости» и «брошенности» близкими людьми.

На становление ребенка — как физиологическое, так и психическое — оказывает положительное воздействие развитие общей и мелкой моторики, которая в совокупности оказывает прямое влияние на развитость письменной и устной речи [10, с. 3].

Специфической чертой сегодняшних городских ребят становится общее моторное отставание. Нынешние родители стараются как можно больше облегчить жизнь своим детям — уберечь их от завязывания шнурков, застегивания пуговиц, покупая вещи на липучках. К тому же многие ручные функции заменены на машинные благодаря все тому же техническому прогрессу. Например, стирка руками заменена стиральной машиной. Подметание полов — работой пылесоса. Мытье посуды — работой посудомоечной машины.

Более того: при взаимодействии с мобильным телефоном, планшетом,

компьютерной мышью основные движения выполняются указательным и средним пальцами, реже — большим. То есть загруженность кончиков пальцев неравномерна, что, несомненно, также вносит свой вклад в отставание развития мелкой моторики.

Стресс, в котором ребенок оказывается в своей семье, нарастает до семи лет — времени, когда он идет в школу. Самая главная необходимость для развития познавательной функции у ребенка — это его безопасность. Только ощущение безопасности, которую обеспечивает мама на базовых периодах развития ребенка, позволяет ему спокойно рассматривать и изучать окружающий мир. Если же безопасность не обеспечена в силу того, что мама сама находится вне ее зоны, единственной потребностью такого ребенка остается «уйти в себя» и самому сохранить свою целостность, ни на кого не рассчитывая и уже никому не доверяя. Но тогда речь о познании мира не стоит.

Стресс — это то, что ставит под угрозу

- способность саморегуляции настроения;
- способность выстраивать взаимодействия в социуме;
- способность ребенка абстрактно мыслить.

Уникальная способность нашего мозга — это способность коррелировать сегодняшние процессы и события с уже пережитым ранее опытом. Стресс, проживаемый ребенком в семье в дошкольном

возрасте, «переходит» с ним на следующий этап образовательного пути — в школу.

Ребенок, испытывающий тревогу, менее успешен в обработке и хранении вербальной информации, поступающей от учителя. Такой ребенок концентрируется на невербальной информации — такой, как выражение лица учителя, движение его рук и тела, его настроение, интонации в голосе, а также на ощущениях, которые все эти показатели вызывают. Для этого ребенка невербальная информация гораздо важнее вербальной. Поэтому у таких детей больше развиты невербальные когнитивные способности.

Детям, пережившим психическую травму и недостаток заботы в раннем возрасте, нужны эмоции именно того временного периода, в котором они не получили их в должном необходимом количестве. Эмоции и ощущения, необходимые и соответствующие их сегодняшнему биологическому возрасту, для таких детей вторичны. А поскольку таких детей становится все больше и больше, то совершенно очевидно, что не понимающий сути происходящего педагог вряд ли сможет развить индивидуальные особенности этой категории детей, которым, в принципе, важнее видеть добрую улыбку учителя и слышать его поддерживающее слово в свой адрес, чем получать от него знания. Лучшая мотивация к обучению для таких детей — это эмоционально-доброжелательное, поддерживающее отношение учителя к ним. А учитель зачастую сам нуждается в поддержке и в безопасности.

Метафорически эту ситуацию можно сравнить с работой специалиста, прекрасно владеющего знаниями для работы в системе базовой компьютерной сервисной оболочки DOS, вынужденного по стечению обстоятельств работать в совершенно новой, имеющей массу возможностей, сервисной оболочке — Windows-10, но, к сожалению, не имеющего представления о том, как использовать эти возможности.

В традиционной системе учитель может задать вопрос и получить на него ответ, и наоборот — ученик может задать вопрос и получить на него ответ. В новой системе и учитель, и ученик кроме ответа получают еще и возможности реализации этого ответа. Но возможности остаются за гранью реализации, так как «оценочность» по-прежнему остается в рамках базовой сервисной оболочки «вопрос — ответ». Таким образом, возможности, которые кроются в объемном образе всего процесса обучения, теряются и не имеют смысла. Это набор новых функций, внесенных в систему для улучшения ее функционирования, но не используемых, так как привычнее действовать по старой схеме. Для детей с новыми возможностями подобная ситуация катастрофична, так как при непосредственном общении с учителем вопрос задается в системе учителя, а ответ ученик может найти только в своей системе — более усовершенствованной. Ученик не знает, как синхронизировать свой ответ с вопросом учителя, опирающегося на базовую сервисную оболочку. Начинается паника. А паника — это то, что разрушает связь между левым

и правым полушарием. Это значит, что есть вопрос и нет ответа ни в какой программе. Но это не означает, что ребенок не знает варианты ответов, заложенные в его программе. Просто в момент паники у него нет к ним доступа. Срабатывает защитный механизм психики — «зависание», «отключение», «перезагрузка», что требует дополнительного времени и усилий. Включается «аварийный» режим работы нашей психики. Чем больше появляется таких детей, с более усовершенствованной «программой психики», тем более опасным для них становится непосредственное общение с учителем. Страхи, тревоги и паника заставляют их выбирать общение посредством любых технических средств. Поэтому все больше растет процент детей, у которых при непосредственном общении с учителем наступает ступор. И чем больше ученик уходит в технические средства как защиту, тем больше и чаще он попадает в реакцию паники при непосредственном общении.

Получается, что именно учителю как ключевой и центральной фигуре образовательного процесса важно найти переходный язык, объект или действие, дающие возможность взаимодействовать двум разным системам — простой (прежней, традиционной) и сложной (новой, усовершенствованной). Это фактически означает, что необходимо перевести информацию из привычного для себя линейного восприятия в доступную для современного ученика сетевую информацию, конечной границей

которого является объемный, динамический образ.

Изменения в обществе всегда отражаются на школе, меняется общество — меняется спрос. Учитель тоже старается меняться, непрерывно совершенствуясь как в своем предмете, так и в освоении новых методик, форм, технологий обучения, но некоторые моменты по-прежнему остаются вне поля его зрения, неучтенными. Для того чтобы учитель был современным, ему необходимо приноровиться к современным условиям, иметь желание меняться, профессионально расти, создавать условия для развития нравственных качеств ребенка и максимального использования индивидуальных особенностей учеников [4].

К сожалению, многим учителям трудно «перестроить себя» под новые задачи образовательных стандартов, увидеть собственные профессиональные дефициты и выстроить пути обновления своих образовательных маршрутов. Значительная группа учителей-предметников до сих пор работает по традиционным образовательным программам — как раньше, «по старинке», до сих пор категорически отвергая изменения, происходящие в образовании [12], что, в свою очередь, приводит к ограниченности (порой невозможности) организации сотрудничества с учениками, выстраиванию коммуникаций между педагогом и учеником, создания положительных условий для образовательного процесса.

Список литературы

1. Аношкина, Н. Л. Комплексная методика профилактики ранних проявлений невротизации школьников [Электронный ресурс] / Н. Л. Аношкина, А. В. Гулин // Вестник ТГУ. — 2017. — Т. 22. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-metodika-profilaktiki-rannih-proyavleniy-nevrotizatsii-shkolnikov> (дата обращения: 07.07.2019).
2. Бочарова, Е. П. Акмеологический подход к образованию [Электронный ресурс] / Е. П. Бочарова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. Педагогика. Социология. — 2008. — № 4. — С. 5-10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiiy-podhod-k-obrazovaniyu> (дата обращения: 25.05.2020).
3. Деркач, А. А. Акмеология: Учеб. пособие / А. А. Деркач. — М.: Издательство РАГС, 2004. — 299 с.
4. Жернакова, М. В. Роль и миссия учителя в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] / М. В. Жернакова // Молодой ученый. — 2015. — № 10.1. — С. 8-10. — URL: <https://moluch.ru/archive/90/18666/> (дата обращения: 26.05.2020).
5. Климова, Г. Л. Особенности изменения риторики, культуры общения и поведения в эпоху цифровых технологий / Г. Л. Климова // Медиариторика и современная культура общения: наука — практика — обучение: Сб. статей XXII международной научной конф. (30 января — 1 февраля 2019 г.). — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. — 2019. — С. 124-129.
6. Кляйненберг, Э. Жизнь соло: новая социальная реальность / Э. Кляйненберг. — М.: Издательство Альпина нон-фикшн, 2014. — 370 с.
7. Лысиченкова, С. А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию [Электронный ресурс] / С. А. Лысиченкова // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — С. 428-431. — URL: <https://moluch.ru/archive/39/4654/> (дата обращения: 20.05.2020).
8. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб.: Издательство Питер, 2019. — 200 с.
9. Назаретян, А. П. Нелинейное будущее: сингулярность XXI века как элемент мегаистории / А. П. Назаретян // Век глобализации. — 2015. — № 2. — С. 18-35.
10. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. — М.: Издательство ЭКСМО, 2013. — 80 с.
11. Хуторской, А. В. Что такое современный урок [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет журнал ЭЙДОС. — 2012. — № 2. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm> (дата обращения: 26.05.2019).
12. Ципляева, О. Н. Проблемы, которые необходимо решить при введении ФГОС ООО [Электронный ресурс] / О. Н. Ципляева // Молодой ученый. — 2015. — № 10 (90). — С. 1-2. — URL: <https://moluch.ru/archive/90/18647/> (дата обращения: 10.12.2019).
13. Юдина, Л. Мученическая тетрадь. Болезни современных школьников и что с ними делать [Электронный

ресурс] / Л. Юдина // АиФ Здоровье. — 2017. — № 49. — URL: https://aif.ru/health/children/muchenicheskaya_tetrad_bolezni_sovremennyh_shkolnikov_i_chto_s_nimi_delat (дата обращения: 27.03.2020).

Aurika V. Zamsha

Kaliningrad Regional Youth Public
Organization "Satori"
Kaliningrad, Russia

Veronika A. Zelentsova

Kaliningrad Regional Institute
of the Educational Development
Kaliningrad, Russia

Evgeniya S. Kotsipko

Kaliningrad Regional Institute
of the Educational Development
Kaliningrad, Russia

The need to examine the problem of synchronization of two systems of information perception in education

Abstract. *The article reviews the actual problems of the influence of modern gadgets on the mental and physical development of a child, his stress resistance and the necessity of changes in the educational process through improvement of pedagogical techniques, increasing the teacher's professional level, their motivation, initiatives, creative and emotional component of the educational process, professional competence of the teacher. The features of a modern student are outlined and the key points providing the efficient interaction between a modern teacher and a modern student are shown.*

Keywords: *acmeology, information, concentration of attention, motor skills.*

Зыкова Маргарита Николаевна | casuel@mail.ru

Кандидат психологических наук

Педагог дополнительного образования, методист

МБУ ДО «Детско-Юношеский Центр Светлогорского городского округа»

Светлогорск, Россия

Реализация программы дополнительного образования в условиях дистанта: возможности и риски

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, возникшие в связи с реализацией программ дополнительного образования в условиях разъединенности его субъектов. Дистанционное образование рассматривается как частный случай изменения условий, что порождает новые возможности и риски. Анализируются основные риски и возможности дистанционного образования для его субъектов. Раскрываются механизмы содействия становлению и совершенствованию деятельности обучающихся в условиях дистанционного образования. Обосновываются психолого-педагогические условия, обеспечивающие достижение целей дополнительного образования. Приводится опыт реализации комплексного проекта в актуальных условиях. Описываются возможности применения элементов дистанционного обучения в ординарных и экстраординарных ситуациях.

Ключевые слова: дистанционное образование, дополнительное образование,

возможности и риски дистанционного образования, творческая деятельность в условиях дистанционного образования.

Актуальность данной статьи определяется не столько ее конъюнктурным характером, соответствием специфике «текущего момента», сколько потребностью человека и общества в поиске оснований, ориентиров осуществления деятельности в условиях непредвиденных изменений. В нынешней ситуации в качестве такого непредвиденного изменения выступает дистанционное образование; в целом же современная ситуация жизни характеризуется динамичностью, высокой изменчивостью, лабильностью, как следствие — низкой предсказуемостью для субъекта.

Ситуация неопределенности, или ситуация «со многими неизвестными», порождает у значительной части людей переживания тревоги, опасения, страха; у меньшей части людей подобные ситуации могут порождать чувства азарта,

любопытства и др. Во всех случаях важно отметить, что резкая смена условий, изменение ситуации вызывают яркий эмоциональный отклик субъекта и общества.

В отечественной и зарубежной психологии достаточно подробно разработана проблема реакции человека на психотравмирующее событие [2]. Не обсуждая различные подходы, ограничимся констатацией факта, что совладание с травмирующей ситуацией проходит в несколько этапов: этап шока / отрицания, затем агрессии / вины, депрессии и исцеления. Учитывая разнообразие индивидуально-психологических реакций в аспекте их силы и длительности, можно предположить, что значительное число педагогов, обучающихся, родителей «не совпадают» по скорости прохождения этапов. В этих условиях педагогу особенно важно отразить собственное состояние, поскольку рефлексия дает возможность осмысленного осуществления деятельности.

В период, когда от начала ситуации прошло достаточное для включения первичной рефлексии время, важно определить некоторые основные подходы и принципы организации образования в изменяющихся условиях.

В первую очередь, это вопрос об основе, платформе, базе, в качестве которой выступает системно-деятельностный подход. Эта база в изменившихся условиях сохранила свою роль фундамента. Подобное соображение порождает, в свою очередь, ряд вопросов, которые

может поставить перед собой в том или ином виде каждый субъект образования. При этом предполагается, что педагог ДОЛЖЕН их поставить перед собой. Содержание и порядок предъявления вопросов представлены в логике теории деятельности А. Н. Леонтьева.

Отметим, что продуктивные ответы на эти вопросы педагог может дать лишь тогда, когда признает, примет и отразит собственные проблемы, порожденные изменившимися условиями. Пилотажный и не претендующий на статистическую значимость опрос педагогов дополнительного образования (24 человека) показал, что в качестве проблемных выступают следующие переживания:

- невозможность действовать в изменившейся ситуации («только ждать, когда кончится», «бесполезно», «это все имитация работы» и др.);
- возможность действовать с заранее ожидаемым низким результатом («я делаю, но ничего хорошего из этого не выйдет»);
- возможность действовать, опасаясь по поводу выбора форм взаимодействия и собственной компетентности.

Итак, первый шаг — признать наличие проблемы и отразить собственные переживания по этому поводу. Отметим, что период начала карантина совпал с периодом представления итоговых творческих продуктов студий / объединений. Если презентация выставки работ студий ИЗО и ДПИ возможна в виртуальном пространстве, то готовившиеся к премьерам и конкурсам танцевальные

номера, песенные композиции, спектакли, литературно-музыкальные презентации остались непоказанными. Это обстоятельство выступает фактором фрустрации педагогов, обучающихся, а зачастую и родителей. Поскольку мы (автор и обучающиеся) оказались именно в такой ситуации, считаем целесообразным поделиться опытом индивидуальной (осуществленной педагогом) и групповой рефлексии проблемы.

Мы приняли и вербализовали чувства по поводу несостоявшегося спектакля. Затем мы обсудили статус этого продукта (спектакля) в системе общей деятельности; педагогическое содействие рефлексивной деятельности обучающихся состоит на этом этапе в помощи при осознании, что в этом конкретном продукте отражены, зафиксированы достижения обучающихся, изменения смыслового, исполнительского, личностного планов. Если такое понимание достигнуто, то следующим этапом будет этап продуктивного вопроса к обучающимся — как другим способом в актуальной ситуации показать ваши стремления, ценности, достижения? Вопрос порождает размышления, поиск выхода, т.е. стимулирует поисковую и творческую активность обучающихся. В нашем случае итогом совместных размышлений стала (реализованная) идея комплексного творческого проекта, выполняемого в условиях дистанционного образования.

Вопрос для педагога. Приняв чувства (сожаления, гнева, печали, негодования, досады и др.) по поводу несостоявшегося, несбывшегося, ответьте на

вопрос: как *другим способом* представить результаты Вашей деятельности и деятельности обучающихся?

Постановка вопроса опирается на базовые положения отечественной психологии, в частности, на идею развития как «присвоения» опыта [1]. Если опыт обучающимися «присвоен», то, как бы ни было жаль единичного продукта демонстрации результатов присвоения, всегда можно найти иной способ фиксации результатов. Целью образования (главной, генеральной) является преобразованный человек. В ходе подготовки события (продукта) человек преобразовался, и эти преобразования не исчезают в связи с невозможностью демонстрации продукта или события.

Является ли продукт деятельности тождественным всей деятельности? Разумеется, в конкретном продукте репрезентирована вся деятельность как система; но способы репрезентации системы возможны и через другой продукт. Элемент системы, как бы ни был он важен, не является системой. Проблема состоит в поиске способов репрезентации продукта.

Таким образом, исходный значимый для дальнейшей работы тезис может быть представлен так: в ситуации неопределенности целостная деятельность возможна при условии сохранения в вариативных формах всех ее элементов.

Отрефлексировав ситуацию подобным способом, педагог может далее переходить к работе с вопросами.

- Изменилась ли мотивация субъектов (моя, родителей, обучающихся)? Как узнать об этом? Узнав, как содействовать поддержанию оптимальной мотивации?
- Изменилось ли целеполагание? Каких целей достичь ВОЗМОЖНО?
- В каких условиях возможно достижение целей при актуальной ситуации?
- Как изменился (может измениться) операционально-исполнительский компонент деятельности?
- Как могут быть актуализированы действия контроля, оценки, коррекции?
- Как может быть получена обратная связь?

Композиция полученных ответов будет уникальной для каждого субъекта; при этом наличие инвариантной матрицы вопросов, соответствующих логике системно-деятельностного подхода, позволит в каждом уникальном случае осуществить методологически грамотное и методически корректное планирование деятельности, ее организацию и реализацию. Индивидуальные ответы на поставленные вопросы могут выступать для педагога и обучающихся своеобразными ориентирами, позволяющими справляться с вызовами неопределенности, непредсказуемости ситуации.

Прежде чем представить опыт реализации программы дополнительного образования в условиях дистанта, важно обозначить в качестве необходимых ориентиров психолого-педагогические предпосылки. И первой из них, на наш взгляд, выступает рефлексия педагогом

не только собственных переживаний, но и собственных профессиональных позиций. В частности, актуальная ситуация неопределенности может быть рассмотрена педагогом в аспекте соотнесения возможностей и рисков. Такое рассмотрение позволит, проблематизируя и концептуализируя ситуацию, обнаружить ресурсы и минимизировать риски.

Следующей предпосылкой выступает учет психологических особенностей обучающихся в мотивационном аспекте. Именно он, будучи «ядром» деятельности, должен сохраняться в оптимуме и развиваться, поскольку снижение уровня мотивации неизбежно влечет искажения деятельности и ее распад. Принятие педагогом тезиса отечественной психологии о личности как самом сильном факторе воздействия на другую личность определяет дальнейший выбор таких форм организации образования, трансляции опыта, в которых максимально «представлен», репрезентирован живой человек. Да, высокомотивированным старшим подросткам можно предложить теоретические материалы, ссылки на видео и задание. Но чем ниже возраст обучающихся и чем неустойчивей мотивация, тем более интерактивными должны быть формы — видеозаписи, записанное видеозанятие с элементами интерактива, аудиозаписи, записанное аудиозанятие с элементами интерактива и т. д.

Ниже представлены наиболее очевидные возможности и риски; творческий педагог, проанализировав конкретную собственную ситуацию, сформулирует свои.

Возможность № 1. Дистант как частный случай изменившейся неопределенной ситуации для педагога — стимул к творчеству. Оно может проявиться в виде ревизии, частичного переструктурирования, обновления программы, выбора других форм организации образования, что соответствует идее вариативности образовательных технологий, методов, средств. Например, возможно переструктурирование материала (можно предложить осваивать только теорию; требования к программе позволяют это сделать, риск — снижение интереса обучающихся). Второй риск — уход в «развлекательность» (уже можно найти на сайтах учреждений дополнительного образования предложения типа «а давайте дети запишут все, что хотят» — потом вернуть ребенка в образовательное пространство будет трудно). Как преодолеть риск? Вновь просмотреть программу, проанализировать планируемые результаты, обратив особое внимание на то, что приоритет отдается результатам личностным и метапредметным.

Возможность № 2 — для обучающихся. Дистант — возможность попробовать себя в разных социальных ролях, расширить спектр творческих деятельностей. Это тесно связано с выбором деятельностных, активных и интерактивных форм организации образовательного процесса. В обычном (не дистанционном) обучении педагог привыкает видеть обучающегося в одной роли. Дистант позволяет расширить спектр ролей, привлечь обучающихся к отбору репертуара,

оценке результатов, поддержке иных инициатив. Риски — отсутствие, например, у ребенка технических возможностей сделать запись, «загруженность» в школе и др. Первый риск «снимается» при условии реализации принципа ориентации на МИНИМУМ технических возможностей. Нет возможности сделать видео — делай аудио, нет и такой возможности — связь будет осуществлена по телефону. То есть принцип ориентации на минимум связан с принципом «дать возможность всем». По поводу второго риска: несмотря на «загруженность», основным запросом к психологам от родителей сегодня выступает запрос об организации ДОСУГОВОГО времени детей. И это — вызов к педагогическому сообществу. Тем не менее, целесообразно и необходимо выбирать такие формы организации дистанционного образования, которые, не противореча принципу его добровольности, позволили бы обучающемуся освоить программу даже в условиях максимальной школьной нагрузки.

В нашем случае это решается следующим образом: педагог записывает видео- или аудиозанятие, добавляя к нему необходимые приложения (нотные, текстовые), а также образцы контрольных и проверочных заданий. Все эти материалы размещаются в открытой группе объединения. Таким образом, обучающийся, который в данный момент в силу загрузки не может полноценно осваивать программу, сможет ее освоить, например, после досрочного окончания учебного года, прослушав занятия, выполнив задания.

Важнейшая психолого-педагогическая предпосылка реализации дистанта опирается на учет психических и психологических особенностей обучающихся. Психика ребенка устроена так, что буквально «требуется» продуктивности, требует конкретного продукта (выученная таблица умножения не в счет, это продукт субъективно не для ребенка, а для учителя, как кажется ребенку). Что является для ребенка и подростка «знаком» продукта, знаком сделанного дела? Рисунок, танец, песня, спектакль, композиция, презентация, проект, исследовательская работа, реферат, эссе и многое другое при условии, что продукт представлен обществу, «опубликован» в широком смысле слова.

Вспомним поговорку «живи до века и до вечера». В актуальной ситуации важно, сохраняя стратегические цели освоения программы, планировать конкретные шаги. Какой временной период оптимален для подготовки проектов, в том числе групповых? В условиях дистанционного образования — не более двух недель, исключая, пожалуй, старших подростков.

Учитывая потребность детей и подростков в социальном признании, а также требования программы, ориентируясь на ее содержание, можно предложить такие деятельностные формы, как проект, исследование, творческая презентация и различные «цепные комплексные проекты». Остановимся на этом подробнее, представив опыт реализации цепного комплексного проекта с опорой на композицию ответов на вопросы матрицы системно-деятельностного подхода (таблица 1).

Отметим, что проект реализован в рамках работы объединения художественного направления «Фольклорный ансамбль «Ладушки», т. е. специфическим предметом освоения выступает фольклорное ансамблевое пение. Особенностью проекта является возможность участвовать как во всех его уровнях, так и в одном на выбор участника. Это позволяет сохранять в неприкосновенности принцип добровольности дополнительного образования и одновременно выступает вызовом и стимулом к творчеству для обучающихся.

Таблица 1 — Цепной комплексный проект «Счастье и мужество жить» (к 75-летию Великой Победы)

Описание проекта, продукта и способа «публикации»	Мотивационный компонент для педагога и обучающегося	Целевой компонент	Операционально-исполнительский компонент	Компонент контроля, оценки, обратной связи и рефлексии
Уровень 1. Для всех участников объединения, включая родителей и членов семей обучающихся. Акция «Цветы победителям». Выполнение работ (в любой технике, включая фотографию) с изображением цветов / цветущих деревьев, которые ассоциируются у человека с образом Великой Победы. Все представленные работы публикуются в виде выставки в открытой группе студии, на сайте ДЮЦ, транслируется по местному ТВ	Для педагога — содействовать актуализации и развитию потребности обучающихся в творческой деятельности на основе принятия базовых национальных ценностей; для обучающихся — удовлетворение потребностей в творческой деятельности, в расширении ее спектра	Реализация данного этапа соотносится с целями программы через создание условий для познания и самопознания, относительно самостоятельной коммуникации с образами художественного творчества, регуляцией собственной деятельности и личности включенности	Поскольку изобразительная деятельность не является специфическим предметом преподавания, критериями оценки исполнительского компонента выступают соответствие тематике и аккуратность оформления работы	Обучающиеся имеют возможность оценить собственные работы, работы других участников, заменить (исправить, скорректировать) собственную работу до момента общей публикации
Уровень 2. Создание фольклорно-литературной композиции из стихов, воспоминаний детей и подростков войны, фольклорных и народных песен периода ВОВ. Продукт — творческая композиция — презентация представляется в открытой группе, на сайте ДЮЦ, транслируется по местному ТВ	Сохраняется как на уровне 1 с добавлением для обучающихся компонента потребности в испытании творческих сил	Реализация этого уровня проекта более конкретно соотносится с предметными результатами освоения программы, задавая при этом условия для совершенствования познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных УУД	Пение и сценическая речь являются специфическими предметами преподавания; критериями оценки исполнительского компонента выступают осмысленность певческой и речевой интонации, приемлемая чистота, что достигается при условии освоения и репетиции обучающимся учебного материала, представленного в форме видеозаписей, аудиозаписей, репетиционных видеопрактик	Обучающиеся имеют возможность самостоятельно оценить варианты исполнения, представить промежуточные, получить дополнительную помощь и консультацию педагога / старших обучающихся, представить несколько вариантов исполнения, отметить недостатки и скорректировать их

Описание проекта, продукта и способа «публикации»	Мотивационный компонент для педагога и обучающегося	Целевой компонент	Операционально-исполнительский компонент	Компонент контроля, оценки, обратной связи и рефлексии
Уровень 3. Представляет собой цепные задания, которые могут быть выполнены обучающимися. Например, задание к продукту 1: исследование работы на темы «Великая Победа в образах цветов», «Образы цветов в песенном фольклоре», «Цветы как символы истории»; подбор певческого репертуара, связанного с образами цветов и их символикой в обрядности и т. д. Возможные задания к продукту 2: исследование особенностей восприятия Победы детьми и подростками военных лет, создание репертуарного «банка» военных, исторических песен и т. д.	Сохраняется как на уровнях 1 и 2 с добавлением компонента потребности в инициативе, самоактуализации	Участие в проекте на данном уровне позволяет обучающемуся не только достичь предметных и метапредметных результатов, но и осуществить самоопределение в освоённой части социокультурного опыта	Являясь частью осваиваемой программы, исследовательские работы, репертуарные подборки оцениваются по существующим критериям без поправки на дистанционную форму	Обучающиеся имеют возможность оценить собственные работы, работы других участников, заменить (исправить, скорректировать) собственную работу до момента общей публикации

Основная идея цепного комплексного проекта состоит в расширении возможностей творческого самовыражения; в содействии «самодвижению» деятельности (системно осуществленная деятельность порождает новую деятельность); в создании условий для самопознания, саморегуляции, личностного роста.

К моменту окончания написания статьи (8 мая 2020 года) два уровня проекта реализованы обучающимися при сохранной мотивации, целеполагании, оценке, контроле и обратной связи с ПРИЕМЛЕМЫМ качеством операционально-исполнительского компонента. Это позволяет сделать вывод о сохранности деятельности как системы.

Отметим, что в двух случаях зафиксирован отказ от участия в связи с загруженностью в общеобразовательной школе. Тем не менее, наличие записанных и опубликованных видео- и аудиозаписей, материалов по тематике проекта оставляет этим обучающимся возможность освоить материал, принять участие в выполнении цепных заданий, проявить творческую инициативу. Материал проекта соответствует содержанию программы; полученный и опубликованный продукт репрезентирует достигнутые обучающимися предметные и метапредметные результаты.

Подводя промежуточные итоги, можно отметить следующее: наиболее очевидным риском является потеря / снижение качества операционально-исполнительской деятельности. При этом

использование деятельностных форм организации с учетом «краткосрочности» проектов и их «публикации» содействует сохранению и совершенствованию целостной деятельности, в которой компонент риска и «проседания» (до уровня приемлемого) качества операционально-исполнительского компонента компенсируется высоким уровнем сформированности мотивационного компонента, целеполагания, оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, коррекции и самокоррекции.

В свою очередь, сохранение деятельности как системы позволяет взаимодействовать в парадигме субъект-субъектности, сохранять ролевые статусы, что в актуальной ситуации выступает как психотерапевтический фактор. Это соображение особенно важно применительно к дополнительному образованию, принципом реализации которого является добровольность.

В методологическом плане дистанционное образование как частный случай образования в ситуации неопределенности характеризуется снижением директивности, большей опорой на гуманистические и личностно-ориентированные позиции при четком сохранении понимания деятельностного подхода как основы; в психолого-педагогическом плане — акцентированием значимости личностного результата, возможностью расширения спектра метапредметных результатов при сохранении ПРИЕМЛЕМОГО качества операционально-исполнительского плана.

Нынешняя ситуация задает педагогу, обучающемуся и родителю пространство выбора между переживанием «когда же это кончится» и достаточно полноценным проживанием этого, пусть и непростого, периода жизни.

Сфера применения накопленного опыта довольно обширна. Элементы дистанционного образования могут быть успешно использованы как дополнительные и замещающие в ординарных ситуациях. Например, в студии идет подготовка к значимому событию (концерту, выставке, фестивалю, конкурсу и др.) и весь отведенный на занятия временной ресурс целесообразно отвести на практику, репетицию. В этом случае теоретический (исторический, методический и иной) материал может быть транслирован с применением дистанционных технологий — в виде записанного видео-, аудиозаписи, ссылки и т. д.

Также элементы дистанционного образования могут эффективно применяться в ординарных ситуациях с «единичными отклонениями» — например, в случае отъезда или болезни обучающегося, пропуска им занятий по иной уважительной причине. Возможность не просто освоить материал, а, преодолевая расстояния, «погрузиться» в атмосферу

репетиции, занятия — это возможность не только образовательная, но и, в широком смысле слова, психотерапевтическая.

Элементы дистанта могут, разумеется, применяться в экстраординарных ситуациях — карантинах, отменах занятий в связи с погодными условиями или другими непредвиденными обстоятельствами.

Накопленный опыт дистанта позволяет наметить стратегии развития дополнительного образования в аспекте обучения взрослых людей, создания сетевых проектов творческого / исследовательского / социального характера, в реализации идей дополнительного семейного образования.

Кто хочет — ищет возможность.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. — 671 с.
2. Психология экстремальных ситуаций [Электронный ресурс] / Ю. С. Шойгу [и др.]. — М.: «Смысл», 2007. — URL: https://bookap.info/praktik/psihologiya_ekstremalnyh_situatsiy/ (дата обращения: 25.05.2020).

Margarita N. Zykova

Children and Youth Center
of Svetlogorsk district
Svetlogorsk, Russia

Implementation of the program of additional education in the context of distance learning: opportunities and risks

Abstract. *The article deals with the problems of realization the additional education programs in the conditions of disconnection of their subjects. Distance education is considered as a special case of changing conditions, which creates new opportunities and risks. The*

main risks and opportunities of distance education for its subjects are analyzed. The article reveals the tools for promoting the formation and improvement of learners' activities in the conditions of distance education. Psychological and pedagogical conditions ensuring the achievement of the goals of additional education are justified. The experience of realization a complex project in actual conditions is given. The article describes the possibilities of using elements of distance learning in ordinary and extraordinary situations.

Keywords: *distance education, additional education, opportunities and risks of distance education, creative activity in the conditions of distance education.*

Ярцев Андрей Анатольевич | profundis.2000@mail.ru

Доктор исторических наук, доцент

Профессор Гуманитарного института

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Школьный музей на современном этапе (на примере концепции развития школьного музея школы № 48 г. Калининграда)

Аннотация. В статье ставится вопрос о новых формах работы с посетителями школьных музеев на основе опыта проведения конкурса «Школьный музей: вчера, сегодня, завтра» в музее «Фридландские ворота» г. Калининграда. Обращено внимание на такие проблемы, как функции школьного музея, его предпочтительная тематика, основные принципы организации школьного музейного пространства, современные составляющие композиционных решений. Формулируются конкретные предложения по выстраиванию экспозиции современного школьного музея.

Ключевые слова: школьный музей, тематика школьного музея, музейная экспозиция, интерактивность и визуализация в музее, расширение музейного пространства.

Теории и истории школьного музейного дела посвящены несколько исследований, осуществленных, главным образом,

в рамках создания кандидатских диссертаций. Молодые ученые обратили внимание, в первую очередь, на такие аспекты проблемы, как методика создания школьного музея, специфика формирования и содержания его фондов и экспозиций, привлечение в него учащихся разных возрастных категорий, воспитательная и культурная функция музея, его связь со школьной программой и на некоторые другие [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10].

В музее «Фридландские ворота» (Калининград) в третий раз подряд в 2020 году будет проводиться ежегодный конкурс «Школьный музей: вчера, сегодня, завтра». В рамках первого конкурса (2018) специальная комиссия, созданная из работников музея (директор, хранитель музейных предметов, специалист по организации экспозиционной и выставочной работы, методист по работе с учащимися, научный сотрудник, экскурсовод, специалист по связям с общественностью) посетила все 15 школьных музеев города,

оценила их работу с фондами, научную деятельность, а главное — экспозицию и типовую экскурсию. На втором этапе школьники представили презентации своих музеев непосредственно во Фридландских воротах. Такая методическая помощь со стороны работников музея и возможность школьных музейщиков обмениваться информацией между собой, на взгляд устроителей конкурса, должны положительно повлиять на дальнейшее ведение музейной работы в школе.

В следующем, 2019, году организаторы конкурса предложили школам провести своеобразную кросс-культурную работу. Представители двух близлежащих школ посещали соседние музеи и готовили презентации о своих впечатлениях с положительными и (или) критическими отзывами. В данном случае школьники-музейщики сами выступили в роли посетителей, критиков, членов комиссий.

В 2020 году школьным музеям будет предложено разработать и презентовать проекты, которые могут быть реализуемы в будущем, конечно, при наличии соответствующих помещений, смет и творческих усилий создателей этих проектов. Члены комиссии выразили небезосновательную надежду (исходя из опыта прежних лет), что лучшие проекты получают финансирование из городского бюджета. При этом у членов комиссии накопились определенные впечатления от школьных музеев города, просмотренных презентаций и вообще обмена мнениями в ходе проведения этого конкурса. Часть этих впечатлений в той или иной степени могла бы

стать основой для оптимизации (модернизации) того или иного школьного музея. Так, эти впечатления удалось сформулировать как предложения для школьного музея школы № 48 (муниципальное финансирование проекта подтверждено на вторую половину 2020 года). Школа расположена в поселке городского типа Прибрежный (формально — Московский район г. Калининграда), который при этом территориально оторван от выше-названного района и имеет собственную уникальную рекреационную зону — часть Калининградского залива и сосновый бор. Кроме того, поселкообразующим предприятием здесь является завод железобетонных изделий, на котором трудилось не одно поколение его жителей. В поселке проживали ветераны Великой Отечественной войны, от которых в фондах школьного музея сохранились многочисленные исторические предметы. Рассмотрим на примере музея школы № 48 ключевые моменты, играющие, на наш взгляд, определяющую роль в процессе переформатирования школьного музея.

Причины создания школьного музея и его функции

Как правило, школьные музеи привязаны к близлежащей местности, территории и являются следствием (итогом) предварительной краеведческой работы. Знаковые исторические события, история и традиции местного населения, жизнь знаменитого соотечественника, история школы, природный и антропогенный ландшафт, флора и фауна региона — пожалуй, основная тематика для школьных музеев.

Е. Е. Леонов пишет: «Основными причинами основания музеев образовательных учреждений являются: многолетняя туристско-краеведческая деятельность; идея создания школьного музея как ведущего элемента краеведческой деятельности; рекомендации местных властей, направленных на дополнительную стимуляцию образовательно-воспитательного процесса и социализацию личности» [Цит. по: 4, с. 11]. «Основная функция школьного музея заключается в том, что участие школьников в краеведческой, исследовательской, поисковой, творческой работе лучше способствует процессу сохранения социальной информации через эмоциональное воздействие музейного предмета и позволяет закрепить в подростковом сознании старшеклассников сложившиеся традиции в их исторической последовательности. Другой отличительной особенностью школьного музея является его пограничное положение между системой образования и системой культуры, так как сфера деятельности школьных музеев связана с привлечением многочисленных специальных дисциплин, таких, как педагогика, музееведение, археология, этнография, нумизматика, архивное дело, искусствоведение и другие, что играет значительную роль в расширении общеобразовательного кругозора учащихся, способствует формированию их гражданской позиции и ранней профессиональной подготовке» [Цит. по: 6, с. 9], — констатирует Ч. М. Меджидова.

Тематика

В границах одного помещения имеется возможность представить, по крайней

мере, три темы, которые могут быть интересны почти всем жителям поселка: история Великой Отечественной войны, самого поселка и школы. Кроме того, именно по этим темам возможно собрать предметный ряд в рамках школьной краеведческой работы. При этом нельзя забывать, что основными посетителя музея должны оставаться сами школьники, что музей должен быть адресован именно этой категории жителей поселка. В. И. Ушакова справедливо пишет о школьном музее: «Являясь частью музейно-педагогического процесса, он адресован детской аудитории, имеет ярко выраженную образовательную направленность, строит свою работу на основе активного вовлечения в деятельность и сотворчество детей и педагогов, детей и родителей, а также других помощников и партнеров. Как только музей в школе утрачивает эти характеристики и старается походить на традиционный музей, он встает на путь, который ведет в тупик» [Цит. по: 10, с. 197-198].

История Великой Отечественной войны

И. Н. Микулан предлагает учитывать три критерия эффективности при оценке патриотического воспитания в рамках музейного пространства: «1. Эффективность деятельности школьного музея как такового. 2. Уровень интеграции музея с учебно-воспитательным процессом. 3. Результативность работы по патриотическому воспитанию школьника» [Цит. по: 7, с. 9]. В музее скопилась объемная коллекция предметов, связанных с историей Великой Отечественной войны. Коллекция сложилась в результате как

любительских «археологических» поисков, так и пожертвований ценных предметов от ветеранов войны или их потомков, проживающих в поселке. Почти каждая семья в Прибрежном так или иначе связана с военной темой через историю своей семьи. Поэтому в основу экспозиции предложено положить «личную историю» конкретного ветерана войны и его семьи. Второй линией музея мог бы стать путь воинской части, которая штурмовала Хайде-Вальдбург (старое название поселка). В поселке расположен мемориал погибшим при его штурме. Эта часть экспозиции выстраивается в рамках школьного патриотического воспитания, которое, конечно же, раскрывается и в обращении к другим, невоенным, темам музея.

История поселка и территории

Для калининградцев Прибрежный, прежде всего, место отдыха и рыбной ловли — это Калининградский залив и богатый озоном сосновый бор. Летом поселок становится едва ли не основным местом притяжения для жителей Московского района г. Калининграда. Бывшие песчаные карьеры являются идеальным местом для пляжного отдыха, вода в карьерах не имеет заиливания, относительно прозрачна, за что заброшенные старые карьеры получили красивое народное название «Голубые озера».

На данной территории уже в 3-м тысячелетии до нашей эры существовало неолитическое поселение первобытного человека. Археологами обнаружены следы деревянных построек,

предметы быта, особенно много керамики. В тевтонский период здесь возник поселок Хальде-Вальдбург, позже появилась католическая кирха. На 1939 г. в поселке проживало около 400 человек. Завод железобетонных конструкций открылся еще в довоенный период, причем в войну часть его рабочих составляли советские военнопленные. Сегодня население поселка насчитывает 6 тысяч 200 человек.

Касательно краеведческой привязки школьных музеев Е. Т. Махина пишет: «Критериями сформированных исторических представлений младших школьников о родном крае выступают: осведомленность об историческом прошлом родного края, который раскрывается через следующие показатели: знание фактов о прошлом родного края, его исторических, географических, этнических и социальных особенностях; наличие знаний о временных изменениях родного края; наличие знаний о пространственных различиях родного края» [Цит. по: 5, с. 9]. В рамках краеведческой работы в поселке Прибрежном вполне возможно провести вышеназванные изыскания, но, скорее, они будут иметь характер региональных. Юным краоведам по силам, например, создать банк данных первых переселенцев Прибрежного через анкетирование жителей поселка. В рамках анкетирования можно выяснить, откуда прибыли первые переселенцы, каковы были их первые впечатления на этой земле, их первое жилье, работа, как они отдыхали и развлекались в эти первые послевоенные годы. Географические,

климатические и рекреационные особенности данной территории несомненно позволят собрать интереснейший материал для экспозиции, например, аквариум с рыбами данной акватории, гербарии местной флоры, диорамы — фрагменты узнаваемых природных мест, расположенных вокруг поселка, и т. д.

История школы

Так как поселок включен в черту г. Калининграда и расположен в некотором отрыве от Московского района города, практически все ученики единственной местной школы живут в поселке. Долгое время завод железобетонных изделий являлся здесь поселкоорганизующим промышленным предприятием. История школы начинается в далеком 1948 году. Нетрудно предположить, что и большинство современного населения поселка прошло именно через эту школу. Таким образом, тема истории школы № 48 является объединяющей для всего населения поселка.

Основные принципы организации школьного музейного пространства

В ходе проведения конкурса «Школьный музей: вчера, сегодня, завтра» у членов комиссии сложились представления об основных принципах организации школьного музейного пространства. К ним можно отнести следующие:

- информация должна быть интересна, прежде всего, для самих учащихся;
- тем не менее, школьный музей не должен замыкаться только на учеников, потенциальными посетителями школьного музея должны стать

родители учеников, бывшие выпускники школы;

- необходимо уходить от безликости, однотипности, банальности музейной информации через уникальные личные истории конкретных людей (возможно, и членов их семей);
- привязка информации к данному месту повышает привлекательность музея (школа, поселок, рекреационная зона поселка);
- доступность, понятность информации является важнейшим фактором, так как школьный музей должен рассчитывать на возрастную категорию 7 +;
- грамотное сопровождение этикетажем, желательно с историей предмета — пример правильного оформления и описания предмета как методический пример правильности работы с любым изучаемым объектом;
- неперегруженность предметным рядом (отрицательный эффект «кучи»). Лучше выставить 5-10 предметов в витрине, но значимых и интересно поданных;
- предметный ряд должен доминировать над фотографическим, в музее прежде всего интересна «вещность», «предметность», чего нет в современных фото-, видеогаджетах (фотографии из музейной коллекции могут быть сведены в отдельные альбомы для освобождения пространства для предметов);
- музейная педагогика должна строиться на основе игры (рекомендовано дальше продолжить опыт с созданием викторин и игр по предметному ряду музея, в целом по его тематике);

- мультимодальность небольшого помещения школьного музея значительно способствует расширению его возможностей как музейного пространства (возможность быстрой смены части экспозиции, «работающие» выдвижные ящики, проецированное фотографий на стены, все стены должны рассматриваться как потенциальные экраны);
- точные современные световые решения;
- стерео- и quadro-звуковые решения в свете новых технологий;
- визуализация (короткие фильмы в сенсорных киосках, предусмотреть, что звук может быть выведен в наушники при индивидуальном посещении, чтобы не мешать остальным посетителям);
- «живой элемент» в пространстве школьного музея может иметь рекреационный эффект (аквариум с рыбами местной акватории), распространенные местные растения с этикетажом (возможно, в виде гербария), голоса птиц местной фауны;
- точные решения для подключения электрических приборов (минимум проводов по стенам и потолку, двойные розетки);
- оригинальные технические, механические решения (диорама со световым каскадом о Великой Отечественной войне);
- возможность полного и частичного затемнения помещения;
- построение экспозиции и плана экскурсии через движение по кругу;
- вовлеченность учащихся в жизнь музея (обучение школьников в

- качестве экскурсоводов, создателей экспозиций, коротких фильмов, программ для сенсорного киоска, возможность написания научных докладов на основе музейной коллекции);
- хранение (витрины с ящиками, специальное отдельное помещение);
- музей как рекреация (возможность сыграть в игры советского периода, покрутить диафильм);
- возможности временных выставок, выход школьного музея за пределы своего помещения (рекреация первого этажа школы может быть предоставлена для временных выставок из фонда музея).

Современные составляющие композиционных решений

Так как основными посетителями музея будут учащиеся школы, необходимо предусмотреть следующие составляющие.

1. Интерактивность.

Интерактивность предполагает не традиционную созерцательность в ознакомлении с содержанием музея, а активное вовлечение посетителя в творческий процесс, организованный при помощи музейных предметов. Тема «История школы» может быть выстроена через предметы, которыми разрешается воспользоваться под наблюдением музейного работника. Так как гаджеты все более вытесняют предметный ряд, «вещная культура» музеефицируется и набирает свою притягательность. Родители смогут вспомнить свои школьные ощущения, их дети — погрузиться в прошлое.

В качестве предметного ряда предлагаются:

- школьная парта с откидывающейся крышкой и углублением под чернильницу;
- чернильница с пером;
- химический карандаш;
- промокашка;
- пионерский галстук;
- предметы готовальни;
- механическая счетная машинка «Феликс»;
- барабаны;
- пионерские горны;
- дневники и учебники тех лет, буквари (есть современные реплики);
- девичьи «анкеты»;
- советские ластик;
- точилки для карандашей;
- картинки-«вкладыши»;
- открытки;
- резиночки для игры «в резиночки»;
- диапроектор с советскими диафильмами.

2. Визуализация.

Наполнение музейного пространства аудио- и видеотехникой серьезно дополняет предметный ряд. Визуализация современной жизни, наиболее ярко и массово выраженная в популярности селфи, требует если не размещения в музее специальных зон для фотографирования, то, по крайней мере, создания возможности для их быстрого конструирования, быстрого «преображения» посетителя в героев прошлых эпох. В рамках темы «История школы» возможно предложить посетителю сделать фотографии в школьной форме тех лет, в

пионерской пилотке и с галстуком. В теме «История поселка» возможно применение спецодежды рыбака или работника железобетонного завода. Тема войны может быть представлена солдатской формой, фуражками и касками тех лет, фрагментами оружия или их имитацией. Не рекомендуется размещать на музейной форме для переодевания боевые ордена.

3. Расширение музейного пространства. Квесты и мастер-классы.

Для создания и проведения квестов и мастер-классов могут быть привлечены сами школьники. Мастер-классы проводятся в помещении музея. Они связаны с выработкой навыков рукоделия, например, построения танка из оригами, самолета из спичек (подобные мастер-классы проводятся в музее «Фридландские ворота»). Квесты могут стартовать (финишировать) в музее, но выходить и во внешнее пространство. Проведение на школьном дворе или на стадионе соревнований по «Классикам», «Пекарю» (другое название — «Банка»), «Море волнуется раз», «Слону», «Ручейку», «Разрывным цепям», «Картошке», «Я в домике» и некоторым другим детским играм советского времени позволит в активной игровой форме помочь физическому развитию детей, особенно тех, для которых урок физкультуры кажется тяжелой обязанностью.

Этапы создания школьного музея

Этапы создания школьного музея не могут быть жестко прописаны, они индивидуальны в каждом конкретном случае.

Е. Е. Леонов пишет: «Выделяется три не взаимосвязанных по хронологии этапа, которые следуют за открытием школьного музея: организация актива; формирование совета; разработка концепции... Проблемой является не только открытие музея, а успешность его дальнейшей работы, которая включает в себя деятельность по основным направлениям: фондовая, экспозиционная, экскурсионная, поисковая работа, каждое из которых развивается как самостоятельное, имеет свои особенности и сложности» [Цит. по: 4, с. 11]. В любом случае, говорить о создании музея можно при наличии определенной коллекции предметов, которая гипотетически в дальнейшем позволяет выстроить привлекательную экспозицию. Начало любого школьного музея — это почти всегда краеведческая работа.

Изучение таких проблем жизнедеятельности школьного музея, как его функции, актуальная тематика, специфические принципы организации школьного музейного пространства, «вызовы» или современные составляющие в выстраивании музейной экспозиции и некоторые другие, несомненно, требуют дальнейшего осмысления. Важно, чтобы теоретические рассуждения вокруг этих вопросов давали выход к практической реализации — преобразованию конкретных школьных музеев, что должно способствовать увеличению их привлекательности и посещаемости.

Список литературы

1. Зыкина, Ю. В. Содержание и методы профессиональной ориентации старшеклас- сников в условиях школьного историко-краеведческого музея: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зыкина Юлия Васильевна. — М., 2001. — 172 с.
2. Коптелов, О. В. Методика создания и использования школьного музея природы при изучении биологических дисциплин в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Коптелов Олег Владимирович. — М., 2006. — 24 с.
3. Кулакова, М. В. Формирование и использование экспозиций геологического музея в реализации содержания школьного географического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кулакова Мария Викторовна. — М., 2007. — 23 с.
4. Леонов, Е. Е. Культурно-образовательная и коммуникативная деятельность школьных музеев Кемеровской и Новосибирской областей (2001 — 2011 гг.): автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.03 / Леонов Евгений Евгеньевич. — Кемерово, 2012. — 39 с.
5. Махина, Н. Т. Формирование исторических представлений младших школьников о родном крае средствами краеведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Махина Наталья Сергеевна. — Воронеж, 2010. — 24 с.
6. Меджидова, Ч. М. Школьный музей как фактор формирования гражданской позиции старшеклас- сников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Меджидова Чакар Меджидовна. — Махачкала, 2006. — 24 с.
7. Микулан, И. Н. Школьный музей как средство формирования патриотизма

учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Микулан Ирина Николаевна. — Ставрополь, 2006. — 23 с.

8. Понамарева, Т. Н. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников средствами школьных музеев: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Понамарева Туяра Николаевна. — М., 2010. — 23 с.
9. Тельманова, А. С. Социально-культурное развитие личности подростка в интеграционной деятельности школьного музея: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Тельманова Анастасия Сергеевна. — Кемерово, 2015. — 26 с.
10. Ушакова, В. И. Школьный музей как компонент образовательного пространства школы / В. И. Ушакова // Вестник МГУКИ. — 2005. — № 5 (37). — С. 196-200.

Andrey A. Yartsev

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

School Museum at the present stage (on the example of the concept of the development of the School Museum of school No. 48 in Kaliningrad)

Abstract. *The article raises the question of new forms of work with visitors of school museums based on the experience of the contest "School Museum: yesterday, today, tomorrow" in the Museum "Friedland gate" in Kaliningrad. Attention is drawn to such problems as the functions of the school Museum, its preferred subject, the basic principles of the organization of the school Museum space, modern components of compositional solutions. Specific proposals are formulated for building the exposition of the modern school Museum.*

Keywords: *school Museum, school Museum theme, Museum exposition, interactivity and visualization in the Museum, expansion of the Museum space.*

Шумейко Оксана Витальевна | shumeyko7-2@mail.ru

Учитель русского языка и литературы
МАОУ г. Калининграда СОШ № 46 с УИОП
Калининград, Россия

Урок внеклассного чтения в 10 классе по теме «Санкт-Петербург: переключки веков»

Аннотация. Читателям предлагается конспект урока внеклассного чтения. Это занятие поможет в формировании мета-предметного навыка работы с информацией. Предлагаемый материал позволит десятиклассникам развить умение образного анализа текста, расширить и углубить понимание образа Санкт-Петербурга в произведениях разных литературных эпох. Для этого предусмотрены индивидуальная, групповая, фронтальная формы работы. Урок построен на приемах технологии развития критического мышления, проблемной технологии, развивающего обучения, личностно ориентированного подхода в обучении, что дает возможность учащимся сопоставлять и обобщать факты, раскрывать свой творческий потенциал.

Ключевые слова: анализ текста, современные образовательные технологии, конспект урока, внеклассное чтение.

Цель урока: проследить, как создается и меняется образ Санкт-Петербурга в русской литературе XIX — XXI веков.

Образовательные цели:

- 1) учить анализу образа через исследование текста;
- 2) развивать навык аргументированного ответа;
- 3) развивать умение отбирать необходимую информацию;
- 4) учить обобщать материал и делать выводы.

Воспитательные цели:

- 1) воспитывать интерес и пробуждать любовь к родной литературе, к истории государства;
- 2) формировать гражданскую позицию, основанную на патриотизме.

Оборудование: тексты поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник», повести Н. В. Гоголя «Невский проспект», романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», эссе Т. Толстой «Чужие сны», медиакомплекс для демонстрации презентаций (презентации с сообщением о Т. Толстой, «Мой Петербург», таблицы), тетради.

Предварительное домашнее задание: в произведениях Пушкина, Гоголя, Достоевского найти изображение Санкт-Петербурга; определить, что является символом (доминантой) города для каждого писателя.

Индивидуальные задания:

- Найти в разных толковых словарях значение слов «оплот», «чужой».
- Определить этимологию слов «Москва» и «Санкт-Петербург».
- Найти значение имен «Юрий» и «Петр».
- Подготовить презентацию «Мой Санкт-Петербург» (рассказ о путешествии в Северную Столицу).

Ход урока

1. Вступительное слово учителя.

— Ребята, к 10 классу мы с вами успели прочитать достаточное количество произведений русской классической литературы. Местом действия во многих из них является Москва или Санкт-Петербург. Запишите эти имена собственные.

2. Разминка.

— Перед нами два слова: «Москва» и «Санкт-Петербург». Что их связывает? Что разъединяет?

— Предлагаю вам такую работу в качестве разминки: составьте слова из букв названия этих городов (учащиеся работают 2-3 минуты). Сколько слов у вас получилось в каждой колонке? У кого больше?

Посмотрите, что получилось у меня (таблица 1).

Таблица 1 — Составление слов из заданных букв
(слова «Санкт-Петербург» и «Москва»)

Санкт-Петербург	Москва
Стена, пурга, груб (прил.), скуп (прил.), кант, бургер, пуск, труп, снег, бартер, грант, сетка, куст, аскет, треск, перст, герб, крест, берег, секта...	Сок, воск, квас, коса, ком, сом, мок (гл.), сова, квас...

— Оцените лексику в каждой колонке (по происхождению, по стилистической окраске и т. п.). Какой вывод можно сделать? (В колонке «Санкт-Петербург» слов получается больше, но среди них есть слова иноязычного происхождения, учащиеся также могут обратить внимание на слова с отрицательным значением.) Как вы думаете почему? Вывод запишите в

тетрадь (как правило, учащиеся делают вывод о том, что Москва — город исконно русский, древний, разрастался постепенно, иногда хаотично, имеет национальный дух, поэтому слова обозначают бытовые реалии (воск, коса, квас), а Санкт-Петербург — город, возникший по прихоти императора, парадный, улицы по линейке (даже названия — «Линия»,

он стал подобием европейских столиц. Видимо, у них разное предназначение). Но при этом — две столицы.

3. Введение в тему (стадия вызова).

— С тех пор, как на берегах Невы возник новый город, две столицы ведут между собой непримиримый спор. Почему? Давайте попробуем их сравнить, записывая наблюдения в таблицу. В этом помогут ученики, которые получили предварительное индивидуальное задание». (Во время сообщения учеников все слушатели работают с таблицей.)

— Годы основания нам хорошо известны: первое упоминание о Москве относится к 1147 году (обратите внимание — упоминание, значит, поселение уже было; более того, оно было достойно занесения в летопись, так как имело важное экономическое значение). Санкт-Петербург возник по указанию Петра Первого в 1703 году (помните, у Пушкина в «Медном всаднике об этом) как военный оплот.

— Кто подскажет значение слова «оплот»? (Значение слова «оплот» по словарю В. И. Даля: «Оплот — м. забор, тын, стена, ограда, вал, обнос, а особенно забор дощатый, в столбах. Оплотный — к нему относящийся. Оплотить — огородить» [Цит. по: 4].) То есть миссия города — загораживать, заслонять собой страну от внешнего врага.

Индивидуальное задание. Этимология.

Имя города происходит от названия реки Москва. Этимология гидронима Москва точно не установлена, однако есть

предпочтительные версии. В последнее время широкое распространение среди специалистов-этимологов получили гипотезы о балтийском, славянском происхождении названия реки. В славянской и балтийской версиях исконным значением слова было «жидкий, топкий, сырой, слякотный». Многие этимологи считают родственными слова *москит* и *москва* (*москы* по аналогии *кровь — кры*).

Санкт-Петербург — немецкое название, переводится как «город святого Петра». А имя *Петр* означает *камень, твердый*. Если вспомнить, что это имя одного из апостолов Христа, то название города приобретает символическое значение: вечный город, который будет стоять твердо, пока будет сильна вера.

Индивидуальное задание. Значение имени.

Москву как стольный град основал Юрий Долгорукий. От греч. *Γεώργιος* ([гизург, иос]), «землепашец, крестьянин». Это имя возникло от сокращенного варианта *Гюрги*, бытовавшего на Руси до XIV века, когда имя окончательно трансформировалось в *Юрий*. Это то же имя, что и *Георгий* или *Егор*; ассоциируется с Георгием Победоносцем [2]. Имя же *Петр* происходит от древнегреческого *камень, скала, твердый* [1], ассоциируется с апостолом Петром.

— Можно ли сказать, сравнив данные таблицы (см. таблицу 2), почему эти две столицы находятся в вечном противоборстве? Вывод запишите. (Они противоположны буквально во всем, это и рождает вечный спор.)

Таблица 2 — Сравнение Москвы и Санкт-Петербурга

Параметры сравнения	Москва	Санкт-Петербург
Год основания города	1147	1703
Этимология названия	Жидкий, топкий, сырой, слякотный (природа)	Город святого Петра (человек)
Основатель, значение имени	Юрий Долгорукий. От греч. Γεώργιος ([г,изург,иос]), «землепашец, крестьянин». Возникло от сокращенного варианта Гюрги, бытовавшего на Руси до XIV века, когда имя окончательно трансформировалось в Юрий [2]	Петр Первый. От древнегреческого камень, скала, твердый [1]
Место расположения города	Расположен на высоком берегу реки на равнине, рельеф — чередование холмов с небольшими впадинами	Расположен на месте впадения реки Невы в Финский залив в низменности, острова
Принцип застройки	Хаотичный, часто эклектичный, деревянные постройки, в позднее время — на каменном основании (фундаменте). Москва приземистая	Планомерный, по последней моде, улицы ровные (по линейке), парадные дома, каменные постройки. Стремится вверх
Стихийные бедствия	Москва часто горела (из-за деревянных домов)	Петербург страдал от наводнений (находится в низменности, в болотистой местности)

— Как только Санкт-Петербург набрал силу как город, был назначен столицей, в русскую литературу он вошел как непреходящий участник событий художественных произведений XIX века. Не обходили вниманием этот город и писатели XX и даже XXI веков. Поэтому наш урок называется «Санкт-Петербург: переключки веков».

— Какова же цель нашей работы? (Учащиеся формулируют цель и записывают ее в тетрадь.)

Проверка домашнего задания.

— Чтобы достичь поставленной цели, мы должны вспомнить, каким изображали Санкт-Петербург писатели XIX века (работа проходит по группам или по рядам — каждый ряд работает с произведением одного писателя).

(Учащиеся сверяют свои находки, обсуждают, каждая группа готовит развернутый ответ с опорой на текст. На работу отводится примерно 5 минут.)

Пушкин «Медный всадник»
Гоголь «Петербургские повести»
Достоевский «Преступление и наказание»

} Что объединяет образ
Санкт-Петербурга
у писателей XIX века?

— В ходе ответа каждой группы все остальные записывают микровыводы, затем обобщают материал.

— Вывод запишите. (Город не такой, каким кажется: за сверкающим парадным обликом таится то, что требует постоянной человеческой жертвы. Надо обладать недюжинной силой, чтобы противостоять ему, не дать себя поглотить, раздавить, нельзя поддаваться его чарам, мороку (то есть туману, когда видимое не соответствует реальному), искушениям).

— Что становится символом города, по мнению каждого из писателей? Запишите эти слова. (Пушкин — памятник Петру «Медный всадник», Гоголь — Невский проспект, Достоевский — Исаакиевский собор.)

— Ваш одноклассник тоже был в Санкт-Петербурге (сейчас чаще говорят: «В Питере»), и он готов рассказать о своих впечатлениях. Послушайте и ответьте на вопросы: «Чем отличается образ Санкт-Петербурга в восприятии современного человека от образа города в произведениях классиков? Какой символ современного Санкт-Петербурга отметил ваш одноклассник?»

— Индивидуальное задание: эссе о городе с презентацией. (NB: интересно, что нельзя предугадать, какой символ

города выберет учащийся, — всегда разные объекты.)

4. Стадия осмысления.

— Еще один Санкт-Петербург мы увидим глазами современной писательницы Т. Толстой. (Учитель показывает презентацию.)

— Индивидуальное задание. Короткое сообщение о Татьяне Толстой.

— Свое эссе Т. Толстая назвала «Чужие сны». Охарактеризуйте кратко особенности жанра эссе. (Эссе — это жанр малого объема, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь. В нем на примере бесценного личного опыта писатель раскрывает социальные, философские, нравственные и другие темы [3].)

Фронтальная беседа.

— Какую литературную традицию поддерживает Толстая? («Сны» как прием довольно популярны, начиная с фольклора и древнерусской литературы: сны видят и Иван из сказки «Жар-птица», где к нему приходит какой-то старец, который дает ему советы, и Святослав из «Слова о полку Игореве...», после чего он понимает неизбежность гибели войска Игоревы. А позднее мы становимся

свидетелями сновидений Митрофанушки из «Недоросля» Фонвизина, Мцыри из одноименной поэмы Лермонтова и самого его лирического героя, Петруши Гринёва из «Капитанской дочки», Софии из «Горя от ума» Грибоедова (этот сон героиня наскоро выдумала, но подоснование ее сделало выдумку весьма многозначительной), Татьяны из «Евгения Онегина», князя Андрея из «Войны и мира», нескольких — Раскольников из «Преступления и наказания», множества — из «Стихотворений в прозе» Тургенева... А «Сон Обломова» Гончарова стал ядром, из которого возник роман.)

— В чем особенность «Снов» как литературного приема? (В «Снах» заключается закодированная информация, с помощью которой объясняются многие обстоятельства жизни героев, истоки их поведения и т. п., но иногда это другая реальность, в которой человек открывает в себе что-то новое.)

— Толстая — москвичка. Какое это может иметь значение? (Человек может ревностно относиться к городу-конкуренту и подсознательно обращать внимание на то, что будет говорить не в его пользу.)

— А что такое «чужие сны»? Что может скрываться за названием? (Слово «чужой» — многозначное. 1. Тот, кто не состоит с кем-либо в близких отношениях; посторонний. 2. Тот, кто не является родственником, неродной. 3. Принадлежащий

другому, не собственный. 4. перен. Далекий по духу, внутренне чуждый, такой, с которым нет подлинной близости. 5. перен. Отчужденный, отрешенный, чуждый [4].)

— Сделайте в тетради две колонки — «До чтения» и «После чтения». Запишите свой ответ в первую колонку.

— Мы сейчас прочитаем произведение, по ходу чтения определите отношение москвички к городу. Обратите внимание на различные выразительные средства (эпитеты, гиперболы, метафоры, сравнения).

(Чтение текста произведения.)

Работа с текстом.

— Что Т. Толстая — москвичка видит в Санкт-Петербурге? (Что город «строился не для нас» [5], «...раз в год, чтобы ты не забывался, сама река легко и гневно выходит из берегов и показывает тебе кузькину мать»¹ и т. п. В общем, город неприветлив. Более того, он — сон, сон Петра, не очень приятный сон, после которого просыпаешься разбитым; Петр умер, а сон остался, в нем приходится жить; город — иллюзия и т. п.)

— Любит ли автор Санкт-Петербург? Аргументируйте. (Т. Толстая словно намеренно пытается нас убедить в своей нелюбви к городу. Она прямо говорит о надменности, которая всегда была свойственна городу,

¹ Здесь и далее курсивом выделены отрывки / слова из текста произведения Т. Н. Толстой «Чужие сны» [5].

о презрении «к властям всех уровней», о том, что «Питер опустился». И приводит нас к выводу, что в Санкт-Петербург надо ехать, «если драгоценное чувство живой жизни притупилось». Не скупится Толстая и на яркие средства выразительности. Писательница обращает внимание на самые разные детали, подбирая им эмоционально окрашенные эпитеты: например, *водянистые, голубоватые лица жителей, погода страшная бронхитная, город торжественный, бедный, что вообще похоже на оксиморон. Находим мы и гиперболы — не по-человечески прекрасный, не по-людски страшненький* (здесь же и антитеза). Богатые метафоры тоже говорят об отношении Толстой к Санкт-Петербургу (например, *блеск трамвайного рельса под жидким, красным огнем ночного ненужного винного бара; томительные ночи, выпивающие душу; кто не слышал, как смерть дует в спину, не обрадуется радостям очага*). Интересны сравнения: *серые многослойные тучи, как ватник водопроводчика; лиловатый, словно в мертвецкой, свет фонарей*. Не очень приятные, правда? Не преминула писательница отозваться и о погоде, и о домах, и об окнах, которые никто никогда не моет. Не остаются без внимания также элементы архитектурного декора: «*Если же смотреть вверх, <...> то увидишь совсем другой город: там еще живут маски, вазы, венки, рыцари, каменные коты, раковины, змеи, стрельчатые окна, витые колонки, львы, смеющиеся лица младенцев или ангелов*». И все-таки остается ощущение ошибки: не совсем она «не любит». Нет! Не любит в этом состоянии — состоянии «чужих снов». Ведь читаем же мы в конце:

«Никому ничем нельзя помочь, разве что жить здесь, видеть свои собственные сны и развешивать их по утрам на просушку на балконных перилах, чтобы ветер разносил их, как мыльную пену, куда попало: на верхушки тополей, на крыши трамваев, на головы избранных, несущих, как заговорщики, белые флоксы — тайные знаки возрождения». Ключевое слово — *возрождение*.)

— Какие аллюзии мы находим в тексте? (Т. Толстая сразу предупреждает читателя: «...все, кто писал о Петербурге, — Пушкин, Гоголь, Достоевский, Белый, Блок, — развесили свои сны по всему городу...») А затем мы видим отсылки к творчеству указанных поэтов и писателей: погода — Пушкина, дома и квартиры и их запахи — Достоевского, улицы — Гоголя.)

— Что для Толстой стало символом города? (Здесь может быть и должно быть несколько ответов, потому что учащиеся видят разные символы. И это связано с идеей произведения.)

— Заполните вторую колонку «После прочтения». Почему «Чужие сны»? В каком значении употреблено прилагательное? Совпали ли у вас первая и вторая колонка, то есть верны ли были ваши предположения? Поясните.

— Город, как сны, бывает разным: он и парадный, сверкающий, — и трущобный, словно в лохмотьях. Он завораживает и пугает. Его изменения сиюминутны, неуловимы — впечатления зависят от настроения, от погоды, от запаха... У

писателей, жителей, гостей — свой Город. Он никогда не будет повторяться, как сон. Прошлое лепниной, ликами ангелов с фасадов, архитектурой напоминает о себе и о величии Петербурга. Настоящее же с ним тесно связано.

5. Стадия рефлексии.

— Итак, сегодня для нас образ Санкт-Петербурга обрел новые черты. Понравилось ли эссе Татьяны Толстой? Аргументируйте ответ. Вспомните, пожалуйста, как вы работали, и оцените свою работу. Что стало самым сложным? Что вызвало наибольший интерес?

6. Домашнее задание.

— Напишите эссе на тему «Символы Санкт-Петербурга». В своей работе постарайтесь использовать те записи, которые появились в ваших тетрадях по ходу урока.

Список литературы

1. Значение имени Петр. Толкование имени [Электронный ресурс]. — URL: <http://analiz-imeni.ru/men/petr/znacenie-imja.htm> (дата обращения: 20.02.2020).
2. Значение имени Юрий [Электронный ресурс]. — URL: <https://names.neolove.ru/male/27/293.html> (дата обращения: 20.02.2020).
3. Краткая литературная энциклопедия [Электронный ресурс]. — М.: Сов. Энцикл., 1962-1978. Т.1-9. — URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/default.asp> (дата обращения: 12.05.2020).
4. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля [Сайт].

— URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения: 12.05.2020).

5. Толстая, Т. Н. «Чужие сны» [Электронный ресурс] / Т. Н. Толстая // Изюм (сборник). — М., 2010. — URL: <https://www.litres.ru/tatyana-tolstaya/izum/chitat-onlayn/> (дата обращения: 13.05.2020).

Oksana V. Shumeyko

Secondary School № 46
Kaliningrad, Russia

The lesson of extracurricular reading in the 10-th grade "St. Petersburg: Centuries crossing"

Abstract. *The readers are proposed the abstract of the extracurricular reading lesson. This lesson provides the formation of cross-subject skills of working with information. This material helps the 10-th graders to master the text analyzing abilities, to broaden and deepen the understanding of St. Petersburg's image in the works of different literary epochs. Individual, team and front forms of teaching are planned to reach the goal. The lesson is based on the critical thinking technology, the problem-solved technology, the development education, the student-centered training approach. It gives the opportunity to compare, generalize facts and display student's creative potential.*

Keywords: *text analysis, modern educational technologies, lesson notes, extra-curricular reading lesson.*