

**Министерство просвещения Российской Федерации
Филиал федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Глазовский государственный
педагогический институт имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Материалы научно-практической конференции

**Ижевск
2022**

УДК 37(082)
ББК 74.00я43
П24

Под редакцией:

С.Л. Скопкаревой, канд. филол. наук, доцента, директора
Филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»
в г. Ижевске

П24 Педагогическое образование на современном этапе : материалы научно-практической конференции / Министерство просвещения Российской Федерации, Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленок» в г. Ижевске ; под редакцией С. Л. Скопкаревой. – Ижевск : Шелест, 2022. – 70 с.

ISBN 978-5-6048876-2-2

В сборнике «Педагогическое образование на современном этапе» представлены материалы по итогам научно-практической конференции: статьи преподавателей и практических работников, привлекаемых к реализации образовательных программы высшего образования. Материалы сборника соответствуют специфике преподаваемых в вузе учебных дисциплин.

Издание адресовано преподавателям высшей школы, педагогическим работникам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кто интересуется вопросами современного образования.

ISBN 978-5-6048876-2-2

© Издательство «Шелест», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Белослудцева О.В., Баженова В.В. Коррекция дислексии у младших подростков с задержкой психического развития посредством сенсорной интеграции	5
Бреннер Д.А. Фототерапия как метод педагогической коррекции эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития.....	8
Городилова Ю.В., Скрябина Д.Ю. Развитие двигательной памяти у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях реабилитационного центра.....	12
Гришанова И.А. Оптическая дисграфия и смежные понятия в теоретической литературе	16
Калинина Е.Э., Вахрушева Е.О. Обучение родному (удмуртскому) языку в национальной школе.....	21
Колесников Е.А. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с общественными организациями посредством формирования управленческой компетентности	25
Кульчер Т.А., Скрябина Д.Ю. Влияние рекламы на развитие различных видов внимания у младших школьников с ЗПР	30
Мерзлякова Д.Р. Специфика подготовки обучающихся с ОВЗ в условиях цифровой трансформации образования.....	35
Мирошниченко А.А. Преодоление школами низких образовательных результатов: о создании инновационных структурных подразделений.....	40
Неклюдова Л.В. Исторический экскурс происхождения понятия «эмоциональный интеллект»	43
Романовская Е.О., Зотова С.С. Использование заданий по функциональной грамотности на уроках как способ повышения качества подготовки к ГИА	51
Скопкарева С.Л. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся.....	56
Скопкарева С.Л. Развитие культуры речи обучающихся средствами выразительного чтения	58
Тройникова Е.В. Возможности интерактивной он-лайн доски в дистанционном обучении иностранному языку.....	61
Щенина Т.Е. Воспитательная работа на историко-лингвистическом факультете ГГПИ как пространство формирования готовности студентов к решению задач профессиональной деятельности	64

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная образовательная организация в новых условиях не может не быть многопрофильной: сплав практического умения педагогов и методистов, аналитических способностей педагогов-исследователей, заинтересованного содействия ученых – представителей различных направлений академической науки обеспечивает тот запас прочности, что необходим для выживания и успешного продвижения образовательной организации в условиях транзитивного общества и масштабных преобразований в сфере образования.

Филиал Глазовского педагогического институт имени В.Г. Короленко в г. Ижевске является одним из центров науки и образования в Удмуртской Республике. Важное место для обеспечения этой позиции занимает научно-исследовательская деятельность сотрудников филиала, которые успешно реализуют научную тему кафедры «Психолого-педагогические и методические основы обеспечения качества подготовки современного педагога». Именно поэтому данный сборник по итогам научно-практической конференции получил одноименное название «Педагогическое образование на современном этапе».

Материалы сборника соответствуют специфике преподаваемых профессорско-преподавательским составом и практическими работниками учебных дисциплин. Как известно, (см. ФГОС ВО 3++, бакалавриат, п. 4.4.3) не менее 70 % численности педагогических работников образовательной организации, участвующих в реализации программы бакалавриата, и лиц, привлекаемых организацией к реализации программы бакалавриата на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны вести научную, учебно-методическую и (или) практическую работу, соответствующих профилю преподаваемых дисциплин (модулей).

Данное издание является вкладом в формирование банка научных исследований, призвано способствовать их диссеминации, и тем самым – формированию единого информационно-образовательного пространства на региональном и всероссийском уровнях.

Скопкарева С.Л., директор филиала
ГГПИ имени В.Г. Короленко в г. Ижевске,
кандидат филологических наук, доцент

О.В. Белослудцева,
учитель-логопед ГКОУ УР
«Балезинская школа-интернат», пос. Балезино
В.В. Баженова,
канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Коррекция дислексии у младших подростков с задержкой психического развития посредством сенсорной интеграции

Аннотация: Статья посвящена обоснованию актуальности проблемы коррекции дислексии у младших подростков с задержкой психического развития на современном этапе развития образования. В работе рассматривается проблема формирования читательской грамотности обучающихся с дислексией. Авторы предлагают адаптировать методы сенсорной интеграции для коррекционной работы с младшими подростками с задержкой психического развития с дислексией.

Ключевые слова: дислексия, младшие подростки, сенсорная интеграция.

Abstract: The article is devoted to substantiating the relevance of the problem of dyslexia correction in younger adolescents with delayed psychological development at the present stage of education development. The paper considers the problem of the formation of the reader's competence of students with dyslexia. The authors propose to adapt sensory integration methods for correctional work with younger adolescents with mental retardation and dyslexia.

Keywords: dyslexia, younger adolescents, sensory integration.

Одним из важнейших условий успешного обучения в школе является процесс овладения навыками чтения. В этом процессе, с одной стороны, задействован зрительный анализатор, с другой, происходит усиленная работа мозга по языковой обработке и последующей интерпретации полученной информации. Формирование навыков такого сложного когнитивного процесса не у всех обучающихся успешно проходит в нормативные сроки, обозначенные требованиями рабочей программы. Так проблема дислексии переходит из начальной школы на среднюю ступень обучения.

Если ещё в начале 2000-х годов в средних классах учащиеся с такой проблемой были крайней редкостью, то сейчас их можно встре-

тять в 6–7-х и даже в 10-х классах. Такой рост проблемы обусловлен многими причинами, в том числе высоким темпом обучения и высокой интенсивностью учебных программ. По состоянию на 2019 год в общеобразовательных школах процент учащихся с выраженными нарушениями, которые характерны для дислексии и дисграфии, по данным кафедры нейропсихологии факультета психологии МГУ, составлял более 30 %, для гимназий этот показатель равнялся 20 %.

Подобная официальная статистика отсутствует для школьников с задержкой психического здоровья (ЗПР), но наблюдения показывают, что процент обучающихся с ЗПР с дислексией гораздо выше.

По результатам мониторинга международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, проводимого по 4 основным направлениям, в частности грамотность чтения и понимания текстов, Россия в 2018 году находилась на 31 месте из 79 стран [3]. В числе основных причин невысоких результатов эксперты указывают снижение интереса обучающихся к чтению, а также нарушения чтения у школьников, в том числе обусловленные дислексией [2].

Неслучайно в настоящее время наблюдается повышенный интерес педагогов к формированию читательской грамотности обучающихся. Данный аспект указывается как один из приоритетных в обновлённых ФГОС, которые вступят в силу с сентября 2022 года. На умения использовать навыки читательской грамотности направлены задания ежегодных Всероссийских проверочных работ по русскому языку, устное собеседование в 9-м классе.

Формирование читательской грамотности составляет особую сложность для обучающихся с дислексией. Плохое качество чтения, нарушенные когнитивные способности провоцируют стойкое нежелание читать и писать. Это стойкое нежелание подкрепляется страхом быть хуже других, ощущением собственной неполноценности на фоне нормотипичных сверстников, что особенно актуально для младших подростков в силу психологических возрастных особенностей.

Проблема дислексии широко рассматривается в отечественной научной литературе (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, Ю.А. Гузий, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирина, В.В. Строганова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.). В системе специального образования разработана эффективная система и коррекционной помощи детям с нарушениями формирования деятельности чтения на дошкольном этапе (Е.Л. Гончарова, А.В. Лагутина, Л.В. Лопатина, А.В. Огаркина,

Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.). Методика работы по коррекции нарушения чтения включена в систему коррекции письменной речи (Т.А. Алтухова, Т.П. Бессонова, Л.Ф. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.).

Однако логопедическая помощь для обучающихся с ЗПР с дислексией в нашей стране ограничена рамками младшего школьного возраста. При этом для обучающихся с ЗПР с дислексией сохраняется потребность в коррекционно-педагогической помощи и после окончания начальной школы, особенно на этапе обучения в 5–7-х классах общеобразовательной школы, в период младшего подросткового возраста. Таким образом, проблема коррекции дислексии у младших подростков с ЗПР требует изучения и поиска возможных путей коррекционной работы.

Одним из вариантов коррекционной работы представляется использование методов сенсорной интеграции. Впервые изучением методов сенсорной интеграции занялась Э. Джин Айрес [1]. Её исследование было посвящено детям с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В России вопросами сенсорной интеграции занимались многие ученые (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Т.И. Морозова, С.А. Морозов, И.В. Ковалец, Н.А. Белопольская). Область их исследований касалась также детей с РАС.

Методы сенсорной интеграции направлены на проработку поступающих ощущений. В том случае, если сенсорная система действует безошибочно, мозг находит больший объём нужной информации и группирует материал для построения верного решения. Если же сенсорная интеграция несовершенна, то и мозг не прорабатывает нужных умений и, как следствие, результат ведёт к речевому затруднению и сложностям всеобщего совершенствования.

Учитывая, что в процессе чтения задействованы различные анализаторы (зрительный, речедвигательный, речеслуховой), предполагаем, что соединение данных анализаторов в одну систему посредством методов сенсорной интеграции будет способствовать улучшению работы всей системы, что приведёт к повышению качества чтения.

Использование в коррекционной работе системы упражнений на совершенствование зрительного и слухового восприятия, осязания в интегрированном виде с детьми с РАС уже показало результативность. У школьников с ЗПР с дислексией наблюдается недостаточный уровень развития моторики, речи, внимания, памяти, мышления. Ме-

тоды сенсорной интеграции направлены на совершенствование данных психических процессов. Предполагаем, что адаптация методов сенсорной интеграции к коррекции дислексии младших школьников с ЗПР может быть результативной.

Список использованной литературы

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития : с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э.Дж. Айрес ; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2010. – 268 с.
2. Интерфакс : [сайт]. – URL: <https://www.interfax.ru/russia/686542> (дата обращения: 20.06.2022). – Текст : электронный.
3. PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). – Текст : электронный // Федеральный институт оценки качества образования : официальный сайт. – 2022. – URL: ФИОКО - PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) (fio.co.ru) (дата обращения: 20.06.2022).

*Д.А. Бреннер,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры психолого-педагогического и
дефектологического образования, филиал ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске, г. Ижевск*

Фототерапия как метод педагогической коррекции эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития

Аннотация: Эмоционально-волевое развитие ребенка имеет важное значение в становлении личности. Фототерапия является относительно новым видом арт-терапии. При данном виде дети с задержкой психического развития работают с готовыми фотографиями или создают собственные снимки. Фотография интегрирует в себе многие виды творческой деятельности, обеспечивая многостороннее воздействие на ребенка с ЗПР.

Ключевые слова: фототерапия, дети с задержкой психического развития (ЗПР), эмоционально-волевая сфера личности.

Abstract: The emotional and volitional development of a child is important in the formation of a personality. Phototherapy is a relatively new type of art therapy. In this form, children with mental development problems work with ready-made photos or create their own pictures. Photography integrates many types of creative activity, providing a multifaceted impact on a child with a PO.

Keywords: phototherapy, children with mental retardation, emotional and volitional sphere of personality.

Эмоционально-волевая сфера в современной психолого-педагогической литературе рассматривается многими педагогами и психологами. В современном определении понятия «эмоция», многие авторы сходятся на том, что «эмоция» отражает отношение человека к тем или иным предметам и событиям [1, с. 78].

Эмоционально-волевое развитие детей с задержкой психического развития имеет особую значимость в связи с тем, что поведение детей и их деятельность обеспечивается в значительной мере эмоционально-волевой активностью. Эмоции и воля теснейшим образом связаны между собой и составляют единую эмоционально-волевою сферу. Эмоционально-волевое развитие рассматривается как важный компонент личностного развития и самосовершенствования ребенка, а также важной предпосылкой когнитивного развития [2, с. 346].

У детей с задержкой психического развития незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, «тормозящим» развитие познавательной деятельности из-за несформированности мотивационной сферы и низкого уровня контроля. Дети с ЗПР испытывают трудности в адаптации, что мешает их эмоциональному комфорту и равновесию нервных процессов: торможения и возбуждения.

У детей с задержкой психического развития, мы можем наблюдать незрелость эмоционально-волевой сферы, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, что сказывается на их адаптации, познавательной деятельности и личностном развитии [4, с. 295].

Изучение эмоционально-волевого развития детей с ЗПР необходимо для понимания их возрастных и индивидуальных особенностей как основы совершенствования в психолого-педагогической коррекции.

Одной из разновидностей арт-терапии, часто используемой для коррекции эмоционально-волевого компонента, является фототера-

пия. Родилась она в 70-ых годах на территории США и Канады, что делает ее довольно молодым и мало исследованным коррекционным методом.

Сущность понятия «фототерапия» может предполагать работу с готовыми фотографиями, а также создание авторских снимков. Таким образом, основным содержанием фототерапии, является создание и/или восприятие фотографических образов, с их обсуждением и разными видами творчества. Это может быть применение дополнительных изобразительных техник и приемов (рисование, изготовление из фотографий фигур и последующая игра с ними, сочинение историй) [6, с. 15].

Фототерапия характеризуется своей универсальностью, которую можно комбинировать с иными методиками, и так же применять индивидуально. Помимо этого, она подходит абсолютно для всех возрастных групп детей с ЗПР, может применяться как на индивидуальных, так и групповых занятиях.

Особенности использования техники фототерапии в работе с детьми с ЗПР строится при соблюдении следующих методологических принципов:

1. организация развивающей работы базируется на основе индивидуального подхода, учитывающего «зону ближайшего развития» ребенка;

2. занятия проходят в игровой форме с целью стимулирования заинтересованности детей;

3. обязательны доброжелательные и дружелюбные отношения с детьми, недопустимо порицание за неуспех;

4. должна быть положительная эмоциональная оценка любого достижения детей со стороны взрослого;

5. Развитие у детей способности самостоятельной оценки своей работы.

На основе особенностей техники фототерапии выделяют следующие методы и приемы:

- возрастные и индивидуальные особенности и возможности детей;

- их интересы и склонности;

- особенности и степень отклонений в их развитии;

- цели и задачи коррекции;

- формы организации творческой деятельности;

- объем и качество творческой информации;

- опыт педагога, его уровень владения техниками фототерапии.

Такая форма арт-терапии, как фото, является многообразным, разнопрофильным направлением коррекционных методик, которая способна эффективно способствовать и упрощать процесс психолого-педагогической коррекции и сопровождения.

Разрабатывая методики техники фотокоррекции, можно выделить семейные и личные фотоизображения. Именно на них должны отображаться конкретные эмоции, разные моменты жизни, информационное содержание, воспоминания. Эти фото будут являться катализаторами и стимуляторами терапевтической коммуникации.

В момент создания и восприятия фотографии дети с ЗПР активизируют разные сенсорные системы. Изначально зрительная, затем кинестетическая, в конце тактильная и чувствительная. Когда ребенок создает фотографию, он общается со специфическим образом окружающего его мира. Это объясняется тем, что в процессе выбора предмета или живого существа для фотографии он должен задействовать широкий спектр усилий, чтобы мобилизовать и сосредоточить свой чувственный аппарат, силу воли, упорство и новаторство [3, с. 360].

В дополнение ко всему вышесказанному, процесс фотографирования включает в себя работу сенсорных систем организма. Начинается данный процесс с возникновения широкого ассоциативного ряда: изначально, это активируется объектом съемки, а в итоге завершается его законченным образом. Во время этого процесса рождаются и оживают эмоции, творческий потенциал и фантазия, а также приходят новые представления.

Развитие эмоционально-волевой сферы личности является сложным процессом, который происходит под воздействием внешних и внутренних факторов [5, с. 53]. Развитие эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР, начиная с раннего детства до подросткового периода, осуществляется в тесном взаимодействии этих факторов.

Отметим, что процесс эмоционально-волевого развития станет более эффективным, если на практике, помимо фототерапевтической коррекции, реализовать некоторые теоретические и методические подходы, такие как влияние семьи на эмоционально-волевое развитие ребенка; расширение эмоционального словаря и понимания смысла обозначаемых эмоциональных состояний; творчество как источник эмоционально-волевого развития; учет возрастных особенностей эмоционально-волевого развития; формирование произвольности и работоспособности.

В заключении можно сделать вывод о том, что, регулярно используя техники фототерапии, можно добиться положительного ре-

зультата в психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития.

Список использованной литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Изард Кэрролл Э. Психология эмоций / Кэрролл Э. Изард ; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 460 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
5. Комкова Е.И. Идентификация эмоций как показатель эмоционального интеллекта у старших школьников / Е.И. Комкова, Т.М. Недвецкая // Инновационные образовательные технологии. — 2012. – № 1 (29). – С. 53–58.
6. Шаповалова О. Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью / О.Е. Шаповалова // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 5–20.

Ю.В. Городилова,
логопед, МБОУ Игринская СОШ № 1, п. Игра
Д.Ю. Скрябина,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Развитие двигательной памяти у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях реабилитационного центра

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальная проблема развития двигательной памяти у детей младшего школьного возраста с ОНР в условиях реабилитационного центра. Автор говорит

об особенностях двигательной памяти и приемах её развития в условиях реабилитационного центра.

Ключевые слова: двигательная память, младший школьный возраст, общее недоразвитие речи, реабилитационный центр, интерактивное оборудование, подвижные игры.

Abstract: This article discusses the current problem of motor memory development in primary school children with ONR in a rehabilitation center. The author talks about the features of motor memory and methods of its development in the conditions of the rehabilitation center.

Keywords: motor memory, primary school age, general speech underdevelopment, rehabilitation center, interactive equipment, outdoor games.

Несформированность познавательных процессов зачастую является последствием недостаточной речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Всё это приводит к трудностям, возникающим у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи при обучении в школе. Существенное место в структуре дефекта познавательной деятельности детей данной категории принадлежит нарушениям памяти. Кроме этого, детям с ОНР присуще недостаточное развитие общей, тонкой и речевой моторики [1]. Отклонения в развитии двигательной сферы детей с ОНР создают определённые трудности не только в учебной деятельности, но оказывают неблагоприятное влияние на общее развитие ребёнка, его работоспособность.

Работая с детьми с общим недоразвитием речи, крайне важно сотрудничество нескольких специалистов. На сегодняшний день полноценную комплексную помощь готовы оказать специализированные учреждения социальной защиты – реабилитационные центры, главной целью которых является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи.

Несмотря на то, что память становилась предметом исследования у многих авторов, которые по-разному объясняли ее структуру, генез, взаимодействие с другими психическими функциями (П.П. Блонский [2], Л.С. Выготский [3], З.М. Истомина [4], А.Р. Лурия [5]) проблема развития памяти детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи рассмотрена недостаточно.

Двигательная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений, память на позу, положение тела. Данный вид памяти связан с формированием двигательных умений и навыков в игровой, трудовой, спортивной и других видах деятельности человека. Так, например, двигательная память лежит в основе

многих профессиональных навыков, которые постепенно становятся автоматическими, т.е. осуществляются без привлечения сознания и внимания.

Особенностью двигательной памяти среди других видов является материал для запоминания, который представляет собой движения, разворачивающиеся во времени и пространстве и имеющие временные, пространственные, скоростные и силовые характеристики. Область данной памяти – человек, совершающий движения. При этом могут запоминаться как чужие, так и собственные движения.

Особое значение в развитии двигательной памяти имеет младший школьный возраст. Именно в этот период двигательные задачи становятся наиболее сложными, это зависит от роста, становления личности и новых условий жизни. Поэтому в младшем школьном возрасте возрастает разнообразие реакций, требующихся от организма. К самим реакциям предъявляются более высокие требования в отношении дифференцированности и точности, также усложняется смысловая сторона движений, действий и поступков ребенка. Перемены в образе жизни могут привести к накоплению больших масс качественно новых координационных проблем, не встречающихся раньше и не имеющими возможности войти в обиход особыми чертами двигательного состава, сенсорного контроля и так далее.

Особенности двигательной памяти у детей с общим недоразвитием речи выражаются в том, что страдает продуктивность запоминания движений; дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность движений; отмечается низкая активность припоминания. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Двигательная память детей с общим недоразвитием речи младшего школьного возраста характеризуется следующими общими особенностями:

- сужение объема и продуктивности запоминания;
- неточность и неравномерность воспроизведения движений, с тенденцией к уменьшению количества движений;
- снижение активной направленности в процессе припоминания последовательностей движений;
- быстрое угасание (забывание) двигательного и речевого материала;
- запоминание связано с ассоциативными связями и завлекательностью предъявляемого материала;

- трудности при выполнении движений по словесной инструкции;
- сложности в пространственной организации движений и процессов, регулирующих тонкие движения и динамическую координацию движений пальцев рук.

В условиях реабилитационного центра есть возможность использования интерактивных комплексов. Универсальное программное обеспечение «Умный ребенок», предназначено для детей младшего школьного возраста. Оно включает набор развивающих игр и интерактивных заданий, в том числе на развитие и тренировку двигательной памяти. Данная программа разработана с учетом возрастных особенностей и с соблюдением санитарных требований при работе с компьютером и подходит для работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

В организации своей работы реабилитационный центр придерживается следующих положений: ранняя диагностика, индивидуальный подход, комплексный подход, непрерывный комплекс реабилитационных мероприятий. Направления работы в реабилитационном центре с детьми с общим недоразвитием речи осуществляется в специально оборудованных кабинетах педагогов-психологов, логопедов и дефектологов в форме индивидуальных и подгрупповых занятий. Задачи специалистов центра: обеспечить оптимальные условия для процесса воспитания и обучения детей с ОНР с тем, чтобы содействовать их развитию.

Таким образом, нужно отметить, что дети младшего школьного возраста с ОНР сталкиваются с проблемами в процессе обучения и воспитания из-за недостаточности объема запоминания, трудностей приема, хранения и воспроизведения информации. В настоящее время развитие двигательной памяти возможно с помощью использования интерактивных комплексов, специального оборудования и программ, которые предоставляют реабилитационные центры.

Список использованной литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1998. – 680 с.
2. Блонский П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – Изд. 2-е. – М.: Норма, 2007. – 208 с.

3. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКС-ПО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Мир психологии).
4. Истомина З.М. Развитие памяти : учеб.-метод. пособие / З.М. Истомина. – М.: Просвещение, 1978. – 345 с.
5. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

И.А Гришанова,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры психолого-
педагогического и дефектологического
образования, филиал ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске,
г. Ижевск

Оптическая дисграфия и смежные понятия в теоретической литературе

Аннотация: Статья посвящена проблеме классификации дисграфий. Определена сущность понятия оптической дисграфии, проанализированы трудности письма детей в клинико-физиологическом, лингвистическом, нейропсихологическом аспектах.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, кинетическое сходство, кинестезии, кинема, графема.

Abstract: The article is devoted to the problem of classification of graphs. The essence of the concept of optical dysgraphia is defined, the difficulties of writing children in clinical, physiological, linguistic, neuropsychological aspects are analyzed.

Keywords: optical dysgraphia, kinetic convergence, kinesthesia, kinema, grapheme.

Частичное специфическое нарушение письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме, называется дисграфией.

В настоящее время существуют различные подходы к классификации дисграфий, но в большинстве классификаций представлен вид дисграфии, связанный с несформированностью зрительно-пространственных функций.

О.А. Токарева выделяет вид дисграфии, обусловленный неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Неполноценность оптического анализатора может проявляться, по мнению автора, в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Данный вид дисграфии О.А. Токарева называет оптической и отмечает, что при оптической дисграфии отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смещения следующих рукописных букв: *п-н, п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к*.

М.Е. Хватцев считает, что оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова.

М.Е. Хватцев разделил оптическую дисграфию на собственно оптическую (ребенок не может опознать букву) и оптико-пространственную (ребенок не может дифференцировать похожие графемы). Им также выделено два подвида оптической дисграфии: литеральная и вербальная. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. По мнению М.Е. Хватцева, при оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: *п-н, п-и, с-о, и-ш, л-м*.

Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделяет зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу, так как от работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.

Анализируя трудности письма детей с данным видом дисграфии, Т.В. Ахутина выявила следующие особенности:

- сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудности в удержании строки;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное написание букв в слове;

- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например, *К-Н*), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- устойчивая зеркальность при написании букв *З - Е, э - с*; замены букв *У-Ц, д - б, д - в*;
- невозможность формирования навыка идеограммного письма («*Клоссная работа*»);
- нарушения порядка букв в слове.

Выделенные особенности Т.В. Ахутина соотносит с трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации.

Р.И. Лалаева оптическую дисграфию связывает с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза пространственных представлений и видит её проявление в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве (*в-д, т-ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и-ш, п-т, х-ж, л-м*); зеркальное написание букв (*- с, - э*); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*- а, - у*), лишние (*- ш*) и неправильно расположенные элементы (*- х, - т*).

По мнению Л.Г. Парамоновой, оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи и может иметь место у детей даже с самым высоким уровнем ее развития. В основе этого вида дисграфии лежит совершенно иное «слабое звено»: недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений (то есть представлений о форме, величине предметов и об их расположении в пространстве по отношению друг к другу), а также зрительного анализа и синтеза. Именно эту несформированность и следует рассматривать как явную предпосылку оптической дисграфии.

И.Н. Садовникова установила новый тип специфических ошибок – смешение букв по кинетическому сходству. Она замечает, что исследователи традиционно объясняют смешения на письме оптическим сходством букв. Включение в акт письма еще одного анализатора – двигательного – расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны письма. Автор считает, что было бы неправильным не учитывать качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зри-

тельно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма.

Рассмотрим примеры смешения на письме букв по кинетическому сходству: *о-а* (в ударной позиции) – «бонт», «ураки»; *б-д* – «мебведь», «ядлоки»; *и-у* – «прурода», «криглый»; *т-п* – «стасли», «спанция»; *х-ж* – «можнатые», «вехливый»; *л-я* – «февраяь», «кяюч»; *Г-Р* – Гечка, Ролова...

Кроме того, смешиваются следующие буквы: *л-м, ч-ъ, н-ю, и-ш, а-д, У-Ч, П-Т, Л-М, Н-К*.

В указанных заменах обращает на себя внимание совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребенок не сумел далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передал количество однородных элементов (*л-м, п-т, и-ш...*), либо ошибочно выбрал последующий элемент (*у-и, Г-Р, б-д...*).

И.Н. Садовникова отмечает, что контроль за ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям (кинестезиям). Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезий позволяет пишущему вносить поправки в движения еще до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений. С переходом на стадию связного письма отмечается значительный рост числа таких ошибок, что связано с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ.

А.Н. Корнев выделяет диспраксическую дисграфию (оптико-моторную), которая проявляется в неспособности детьми овладеть графическим образом буквы, что приводит к ошибкам в виде замен букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы (*л-м, п-т, б-д, и-ш*), недописыванию элементов букв, зеркальному письму. А.Н. Корнев считает, что смешиваются кинетические образы и двигательные «формулы» (кинемы), а не оптические образы (графемы). Тем не менее, автор отмечает, что у детей с данной формой дисграфии наблюдаются значительные трудности в оперировании зрительно-пространственными образами.

Таким образом, дисграфия, проявляющаяся в заменах и искажениях букв на письме, сходных по начертанию, связанная с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных пред-

ставлений, недостаточной сформированностью кинетической и динамической стороны двигательного акта терминологически имеет разные названия. Многообразие понятий может служить подтверждением научного интереса исследователей к обсуждаемой проблеме.

Список использованной литературы

1. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – М.: Юрайт, 2018. – 175 с.
2. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм освоения этих навыков / А.Н. Корнев // Нарушения письма и чтения у детей. Изучение и коррекция : [письмо, дисграфия, чтение, дислексия, орфография] : науч. монография / под общ. ред. О.Ю. Величенковой ; [А.Р. Агрис, А.А. Алмазов, Т.А. Алтухова и др.]. – М.: ЛОГОМАГ, 2018. – С. 6–23.
3. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 224 с.
4. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2001. – 240 с.
5. Садовникова И.Н. Дислексия, дисграфия: технология преодоления пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – 256 с.
6. Токарева О.А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению // Патология речи : Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. – Т. 406. – М.: Просвещение, 1971. – 284 с.
7. Хватцев М.Е. Логопедия : пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ / М.Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1959. – 258 с.

*Е.Э. Калинина,
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
и удмуртской филологии ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов*

*Е.О. Вахрушева,
учитель начальных классов
МБОУ «Пужмезьская ООШ» Кезского района УР,
магистрант ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко»*

Обучение родному (удмуртскому) языку в национальной школе

Аннотация: В статье даётся краткий обзор научных направлений, в рамках которых изучается феномен билингвизма. Особое значение уделено формированию билингвизма в национальной школе. Рассмотрены виды национальных образовательных учреждений. Особое внимание уделено изучению национального (удмуртского) языка.

Ключевые слова: билингвизм, национальная школа, этнокомпонент, билингвы, национальный (удмуртский язык).

Abstract: brief overview of the scientific areas within which the phenomenon of bilingualism is studied is given. Particular importance is given to the formation of bilingualism in the national school. The types of national educational institutions are considered. Particular attention is paid to the study of the national (Udmurt) language.

Key words: bilingualism, national school, ethnic component, bilinguals, national (Udmurt language).

В связи с активным развитием межъязыковых контактов возрастает интерес к изучению билингвизма. На территории России проживает более 190 народов, в число которых входят коренные малые и автохтонные народы страны. Таким образом, для народов России билингвизм приобрел особое значение, когда в качестве второго языка начал выступать русский язык – язык межнациональной коммуникации и государственный язык Российской Федерации [1, с. 131].

Понятие «билингвизм» впервые использовал У. Вайнрайх. Следуя его определению, билингвизм, т. е. двуязычие – это социальная практика попеременного употребления в коммуникации двух языков; практика владения двумя языками одновременно и умение посред-

ством этих языков осуществлять успешную межличностную коммуникацию в том или ином поликультурном обществе [2].

Особенность России в аспекте детского билингвизма – многочисленность ее национальных территорий. В Российской Федерации билингвизм распространен в ряде республик и регионов. Сегодня мы наблюдаем отсутствие перемены места жительства при изменении отношения к исконному языку нации (стремление к его сохранению). Причем билингвизм представителей нерусских наций и народностей на территории РФ крайне неоднороден не только с точки зрения возрастных и социальных критериев носителей национальных языков (зачастую находящихся под угрозой вымирания).

ФГОС основного общего образования нового поколения направлены в том числе на обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия народов Российской Федерации, овладение его духовными ценностями и культурой. В нем впервые установлены требования к результатам освоения основных программ общего образования по компетенциям: предметным, метапредметным (общеучебным) и личностным. [3, с. 15].

Необходимость учета этнокомпонента в образовании и пошаговое возвращение национальных округов и регионов РФ к своим исконным языкам и культурам требует от педагогов методически правильного подхода к восстановлению родных (национальных) языков (татарский, удмуртский, ненецкий и т. д.) и владения исчерпывающей информацией об образовательной работе с билингвами. При этом возможны следующие варианты соотношения языков: 1) на некоторых национальных территориях другим родным является не русский, а исконный язык нации или народности, требующий погружения в его среду (лингвокультурную) подрастающего поколения; русский же рассматривается как первый, статусный язык; 2) в иных регионах городское население говорит только на русском языке или имеет некоторое знание языка автохтонного этноса (коренного народа), тогда как сельское население часто владеет языком родного этноса, владение русским языком может быть неуверенным или неполным [3, с. 16].

Национальная школа – общеобразовательное учреждение с полным или частичным использованием национального компонента, направленного на сохранение, развитие и пропаганду национального языка и национальной культуры как национального меньшинства, так и «большинства»; как коренного народа территории, на которой су-

ществует школа, так и не коренного. Чаще национальные школы создаются в поддержку языка и культуры именно коренного народа, находящегося под угрозой исчезновения или утраты родного языка и культуры, а также в поддержку нацменьшинства, желающего вдали от исторической родины сохранить родной язык и культуру [4].

В законе о языках Удмуртской Республики декларируется необходимость усилий государства по сохранению государственных языков Удмуртской Республики и языков других народов, проживающих на территории Удмуртии. К компетенции государственных структур относится разработка законодательства, утверждение и реализация целевых программ сохранения, изучения и развития языков народов Удмуртской Республики, а также финансирование указанных целевых программ. Предполагается, что конкретные меры, будучи только декларированы в основном законе, детально регламентируются в текстах конкретных государственных программ, в том числе в региональной концепции национального образования [6, с. 75].

В соответствии с ФГОС школы приобрели более широкие полномочия включать конкретные курсы в учебный план, а учителя не были ограничены в подборе материалов для преподавания. Тем не менее, эти изменения привели к сокращению объема преподавания этнических языков, поскольку родной язык перестал входить в число обязательных предметов. Школы исключают этот предмет из учебных планов вообще или сокращают количество часов, хотя увеличилось количество краеведческих курсов. Это вызвало озабоченность представителей этнических сообществ, высказывавших опасения полного исчезновения родного языка из образовательного пространства [6, с. 84].

В современной Удмуртии обсуждаются проблемы возрождения этнического языка и этнической идентичности. Периодически выдвигаются предложения ввести обязательное обучение удмуртскому языку и в соседних регионах (Татарстане, Башкортостане). С другой стороны, такие инициативы не получают однозначной поддержки ни среди учителей, ни среди родителей, ни среди самих учеников. Введение обязательных программ требует финансовых затрат, а также пересмотра кадровой политики образовательных учреждений, усовершенствования методики преподавания этнических языков. В том числе введение практики широкого преподавания родных языков потребовало бы масштабных мероприятий как образовательного, так и культурного характера для популяризации удмуртского языка и языка других народов, живущих в Удмуртской Республике. В настоящее

время общения на этнических языках характерно для сельской местности. Но образовательные стратегии ученики и их родители связывают с общеобразовательными предметами. Тем более это характерно для городских школ [6, с. 85].

Преподавание родного языка в Удмуртии, как в большинстве регионов, существовало на протяжении всего советского периода. Но до начала 1990-х годов языки коренных народов преподавались преимущественно в сельских школах, так как этническое население локализовалось в основном в сельской местности. Изучение удмуртского языка существовало с конца XIX века, поэтому практика преподавания родного языка рассматривается как нечто естественное, потому что и дети, и родители, и сами учителя общаются на удмуртском языке в обыденной жизни. Это особенно характерно для крупных сел и районных центров.

Затруднения учителей, учеников и родителей, как представляется, связаны не столько с изучением собственно предмета, сколько, особенно в крупных школах, с разным уровнем исходной языковой компетентности у детей. Некоторые дети говорят свободно, некоторые — только понимают устную речь, а некоторые не говорят и не понимают [6, с. 110].

Таким образом, анализ текущей ситуации с обучением билингвов в национальной школе позволяет сделать вывод о необходимости разработки методики обучения родному удмуртскому языку с применением этнокомпонента для адаптации смешанных билингвальных классов.

Список использованной литературы

1. Susimenko E.V., Slizkova M.V., Shevtsova G.V. [et al.] Problems of Formation of Active Bilingualism in Polycultural Russian Society. – 2018. – Vol. 8. Issue 9. – P. 130–138.
2. Билингвизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org> (Дата обращения: 27.06.2022)
3. Кудрявцева Е.Л. В лабиринтах многоязычия или Образование успешного ребёнка / Е.Л. Кудрявцева, М.Ю. Чибисова, А.А. Мартинкова, Р.А. Кулькова. – М.: Линка-Пресс, 2018. – 240 с.
4. Национальная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения: 15.04.2022)
5. Волков Г.Н. Основные пути развития национальной школы и ее современные проблемы / Г.Н. Волков // Проблемы двуязычия

в национальной школе : сб. ст. / НИИ нац. шк. МНО РСФСР, М-во нар. образования Удм. АССР ; [Редкол.: Р.Б. Сабаткоев и др.]. – Ижевск: Удмуртия, 1989. – С. 33–34.

6. Власова Т.А. Этнокультурное образование в школах Удмуртии: социологический очерк / Т.А. Власова. – Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2016. – 213 с.

*Е.А. Колесников,
канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов*

Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с общественными организациями посредством формирования управленческой компетентности

Аннотация: В статье определены тенденции исследований по обозначенной проблеме, ключевая из которых основана на том, что формирование управленческой компетентности студента является неотъемлемой составляющей процесса подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности. В эмпирической части исследования установлены выводы об учёте ряда организационно-педагогических условий по формировании управленческой компетентности студентов, а именно: развитая мотивация к взаимодействию; практикоориентированные формы деятельности по активизации взаимодействия; осмысление и систематизация собственного опыта взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих педагогов к взаимодействию с общественными организациями, управленческая компетентность, мотивация к взаимодействию.

Abstract: The article identifies research trends on this problem, the key of which is based on the fact that the formation of managerial competence of a student is an integral component of the process of preparing a future teacher for professional activity. In the empirical part of the study, conclusions were made about taking into account a number of organizational and pedagogical conditions for the formation of students' managerial competence, namely: developed motivation for interaction; practice-oriented forms of activity to activate interaction; comprehension and systematization of their own experience of interaction.

Keywords: professional training of future teachers for interaction with public organizations, managerial competence, motivation for interaction.

Выступая одной из ключевых компетентностей в профессионально-педагогической подготовке будущего специалиста, управленческая компетентность носит метапредметный характер (т.е. формируется и функционирует в рамках не одной, а нескольких смежных научных областей). Кроме того, она имеет междисциплинарный характер, что позволяет решать метазадачи; является многофункциональной, т.е. овладение ею позволяет решать различные проблемы как в повседневной, профессиональной и социальной жизни, так и в жизни своих учеников.

Под управленческой компетентностью руководителя понимается уровень владения им научно-обоснованными средствами решения управленческих задач [1, С. 278].

Вся управленческая деятельность будущих учителей, преподавателей построена на взаимосвязи общения, в первую очередь, с детьми. Качество такой деятельности во многом определяется уровнем управленческой компетентности учителя, педагога. Учитывая, что подавляющее большинство специалистов области образования не имеют систематической управленческой подготовки, говорить о выстроенной схеме организации взаимодействия с общественными организациями не приходится. Отсюда возникает вопрос определения системы подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с общественными организациями путем формирования у них управленческой компетентности.

Теоретическую и методологическую основу настоящего исследования сформировали положения, раскрывающие обоснование проблемы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с общественными организациями посредством формирования управленческой компетентности: 1. Теория гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Б.Г. Гершунский, И.А. Зимняя и др.); 2. Идеи, раскрывающие компетентностный подход в современном образовании (И.А. Зимняя, А.Ю. Петров, Ю.Г. Татур, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской и др.); 3. Вопрос управленческой компетентности (Л.И. Берлим, Т.Ф. Лошакова, А.И. Таюрский и др.); 4. Идеи, отражающие значение общественных организаций в системе образования (Л.А. Борисова, С.В. Павлушкова, М.И. Рожков, Л.И. Уманский).

Отметим, что исследование осуществлялось на протяжении 2020–2022 гг. и включало три основных этапа.

Первый этап – теоретический анализ и синтез исследуемой проблемы; подборка методик исследования, первичная диагностика, описание результатов диагностики, а также разработка педагогического инструмента по определению условий формирования управленческой компетентности в процессе взаимодействия будущих педагогов с общественными организациями вуза.

Второй этап – выявление и обоснование организационно-педагогических условий формирования управленческой компетентности студентов педагогического вуза;

Третий этап – вторичная диагностика, математико-статистическая обработка результатов диагностики, их описание; подтверждение гипотезы на основе выявленных и обоснованных условий формирования управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе;

Представим результаты эмпирического исследования. На этапе констатирующего эксперимента приняли участие 30 студентов – обучающиеся факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко». Диагностическую базу представили: анкетирование, нацеленное на выяснение представлений студентов о значении управленческой компетентности в деятельности педагога, ее необходимости в вопросе взаимодействия с общественными организациями, методика «Диагностика креативности и познавательных потребностей» (авт. – Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская), тестирование студентов на определение уровня развития коммуникативных и организаторских способностей (методика КОС-1).

По результатам анкетирования, респонденты в подавляющем своём большинстве ответили утвердительно на следующие вопросы: 1. «Считаете ли Вы управленческую компетентность неотъемлемой составляющей личности педагога?» – 28 респондентов; 2. Является ли участие в деятельности общественной организации необходимым звеном в профессиональной педагогической деятельности?» – 24 респондента, 3. «Может ли Ваше участие в деятельности общественной организации института способствовать развитию Вашей управленческой компетентности?» – 28 респондентов. По результатам обследования по методике – Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз, М.В. Латинской «Диагностика креативности и познавательных потребностей» – высокую степень заинтересованности, желания к реализации себя, своего по-

тенциала проявило чуть больше половины респондентов – 58 %. Показатель средней степени заинтересованности к приобретению знаний характерен для 32 % студентов. Обладателями низкого уровня стали лишь 10 % опрашиваемых. Методика КОС-1 представляет собой опросник, диагностирующий уровень коммуникативных и организаторских склонностей личности. Отразим результаты первичного обследования по критерию «коммуникативные способности»: низкий уровень – 16 % испытуемых, средний уровень – 55 %, высокий уровень – 29 %. По критерию «организаторские способности» были установлены следующие результаты: низкий уровень – 12 %, средний уровень – 70 %, высокий уровень – 18 %.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к взаимодействию с общественными организациями посредством формирования управленческой компетентности была реализована через погружение обучающихся в модульное обучение, которое представляет собой освоение следующих дидактических блоков: 1) *мотивационно-личностный блок* включает в себя работу по диагностике уровня мотивации к общению, взаимодействию, к выполнению общественной, социально-полезной деятельности, уровню познавательной активности в целом и, главным образом, развитию этого компонента на протяжении всего исследования; 2) *блок практического взаимодействия*, в рамках которого организовано обучение ведению соответствующей документации организации, планирование, системная отработка навыков организации и проведения заседаний, собраний, мероприятий, тренинговая работа по взаимодействию в своем коллективе и за его пределами, осуществление контроля за реализацией мероприятия, его сроками и ответственными, самоконтроль и др.; 3) *рефлексивный блок* - деятельность будущих педагогов, в первую очередь, нацелена на осмысление опыта, полученного ими в ходе работы на практических занятиях, реализуемых мероприятий. Последующая систематизация собственного опыта взаимодействия – ключевая и неотъемлемая часть подготовки будущих педагогов к работе с общественными организациями в институте, а после, в своей профессиональной деятельности.

Обобщая опыт педагогической деятельности необходимо отметить, что, организуя работу по взаимодействию студентов между собой, с различными организациями, педагогу стоит обратить внимание на гуманистическую направленность руководителя группы, что позволит создать благоприятную морально-психологическую атмосферу и ситуации успеха в процессе подготовки.

По результатам повторного анкетирования, респонденты ответили утвердительно на следующие вопросы: 1. «Считаете ли Вы управленческую компетентность неотъемлемой составляющей личности педагога?» – 30 респондентов; 2. Является ли участие в деятельности общественной организации необходимым звеном в профессиональной педагогической деятельности?» – 29 респондентов, 3. «Может ли Ваше участие в деятельности общественной организации института способствовать развитию Вашей управленческой компетентности?» – 30 респондентов. По результатам обследования по методике – Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз, М.В. Латинской «Диагностика креативности и познавательных потребностей» – высокую степень заинтересованности, желания к реализации себя, своего потенциала проявило чуть больше половины респондентов – 78 %. Показатель средней степени заинтересованности к приобретению знаний характерен для 17% студентов. Обладателями низкого уровня стали лишь 5 % опрашиваемых. Методика КОС-1: результаты контрольного обследования по критерию «коммуникативные способности»: низкий уровень – 0 % испытуемых, средний уровень – 87 %, высокий уровень – 13 %. По критерию «организаторские способности» были установлены следующие результаты: низкий уровень – 5 %, средний уровень – 63 %, высокий уровень – 32 %.

Резюмируя все вышеизложенное, стоит отметить тот факт, что предположение, выдвинутое в начале исследовательской работы, нашло свое подтверждение: процесс подготовки будущих педагогов к взаимодействию с общественными организациями успешен, если формирование управленческой компетентности студентов реализуется при выполнении ряда организационно-педагогических условий: развитая мотивация к взаимодействию; практикоориентированные формы деятельности по активизации взаимодействия; осмысление и систематизация собственного опыта взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Берлим Л.И. Управленческая компетентность менеджера образования [Электронный ресурс] / Л.И. Берлим // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Педагогические науки. – Т. 22. – № 53. – 2007. – С. 277–278. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskaya-kompetentnost-menedzhera-obrazovaniya>

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 351 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35.

4. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. – Уфа, 2005. – Кн. 2. – С. 7–10.

5. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. – 255 с.

6. Таюрский А.И. Факторы, влияющие на формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений всех уровней профессионального образования / А.И. Таюрский // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1 (79). – С. 5-7.

7. Управление школой: теоретические основы и методы : учеб. пособие / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

Т.А. Кульчер,

педагог-психолог МОУ

*«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа
для обучающихся с ОВЗ», г. Нытва*

Д.Ю. Скрябина,

*канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов*

Влияние рекламы на развитие различных видов внимания у младших школьников с ЗПР

Аннотация: В статье рассмотрено влияние рекламных роликов на развития различных видов внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР. А также расписана программа развития внимания у детей с ЗПР с использованием рекламных роликов.

Ключевые слова: реклама, внимание, младшие школьники, ЗПР, влияние рекламы.

Abstract: The article examines the influence of commercials on the development of various types of attention of primary school children with ZPR. There is also a program for the development of attention in children with ASD using commercials.

Keywords: advertising, attention, primary school students, PR, advertising influence.

На сегодняшний день, дети стали много времени проводить в гаджетах, а также за просмотром телевизора. Сейчас нас всюду окружает реклама, в том числе и наших детей: во время игр на смартфоне или во время просмотра мультфильмов на RUTUBE. Поэтому мы задались вопросом, может ли реклама повлиять на внимание детей младшего школьного возраста с ЗПР, и каким образом? Актуальность исследования определяется тем фактором, что дети большую часть своего времени уделяют просмотру мультфильмов на ТВ и видео хостингах и часто сталкиваются с рекламными роликами, которые могут способствовать положительному влиянию на развитие внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Программа развития внимания у детей с ЗПР с использованием рекламных роликов

Целью нашей программы является изучение влияния рекламных роликов на развития внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР.

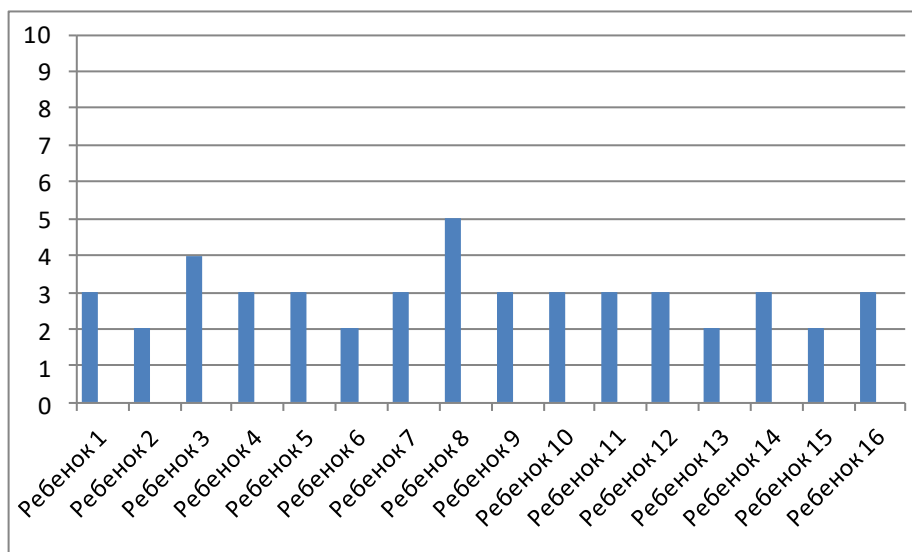
Задачи:

- сформировать все виды внимания, а именно: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное;
- развить математические способности и познавательные процессы.

Ожидаемый результат: в процессе проведения эксперимента дети с ЗПР станут более внимательными; будут обращать внимание на окружающий их мир; узнают и запомнят новые для них виды спорта; узнают, насколько богата, обширна и разнообразна их страна; познакомятся с историей России.

Для выборки рекламы мы будем опираться на такие телеканалы, как: Карусель, Звезда и Матч ТВ.

Мы выбрали один рекламный блок с телеканала Карусель от 13.08.2021 года, в котором представлено 15 рекламных роликов. Этот блок является самым легким, в котором нет глубокого смысла.



Таким же образом мы поступили и с телеканалами Звезда и Матч ТВ. В этих блоках идет упор на патриотическое и спортивное воспитание, соответственно.

Для начала мы провели вводное диагностирование, используя методику «Запомни и расставь точки» [1] и получили следующие результаты: у детей младшего школьного возраста с ЗПР преобладает низкий уровень внимания, у 3-х из 16-ти, мы увидели средний уровень внимания. Для более удобного восприятия, мы перевели результаты таблицы в диаграмму.

После проведения диагностики, случайно делим 16 детей на 2 группы из 8 человек. С первой группой, будут проводиться систематическая работа по просмотру видео роликов определенной тематики, а во второй группе будет транслироваться реклама в хаотичном порядке и без определенной темы, бессистемно.

Просмотр рекламы был организован во время внеурочной деятельности, в перерывах между выполнения домашнего задания.

На просмотр рекламных роликов требовалось 15-20 минут. Нами было принято решения проводить занятия по 1 часу в месяц, то есть по 3 занятия.

С первой группой проводились занятия с дополнительными вопросами и беседами, после просмотра, для лучшего усваивания, а также подбирали рекламу в соответствии с темой занятия. Во второй группе мы включали рекламу в хаотичном порядке, без тем, вопросов и бесед.

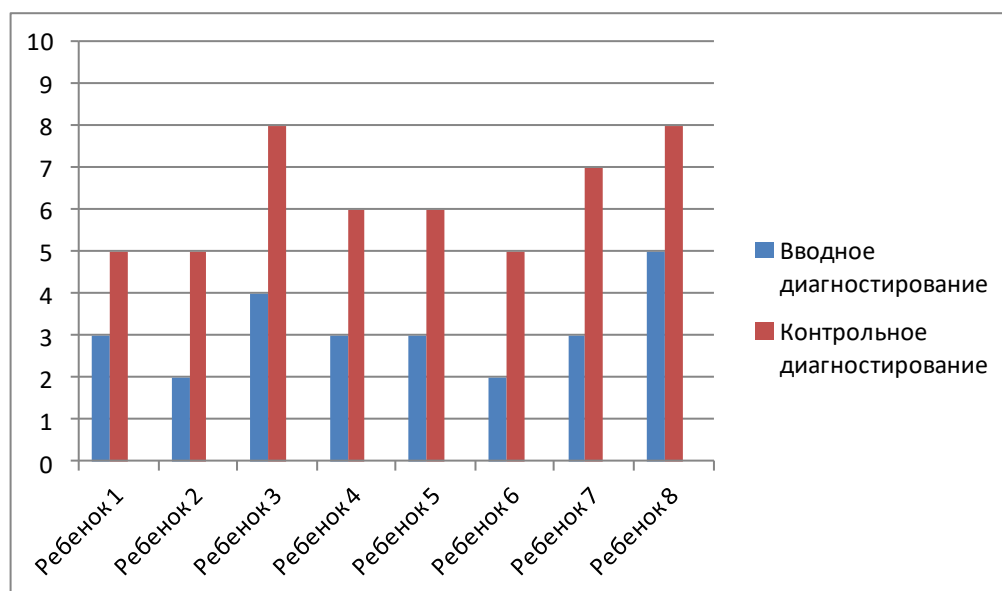
Для подведения итогов мы повторно провели диагностирование с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, используя ту же методику «Запомни и расставь точки».

Таблица 1.

Результаты диагностирования первой группы

ФИО ребенка	Результат вводной диагностики	Результат контрольной диагностики
Ребенок 1	3	5
Ребенок 2	2	5
Ребенок 3	4	8
Ребенок 4	3	6
Ребенок 5	3	6
Ребенок 6	2	5
Ребенок 7	3	7
Ребенок 8	5	8

С первой группой проводились систематические и тематические занятия, которые помогли достичь положительных результатов. У детей сформировался произвольный вид внимания. Для лучшей наглядности результаты были переведены в диаграмму.



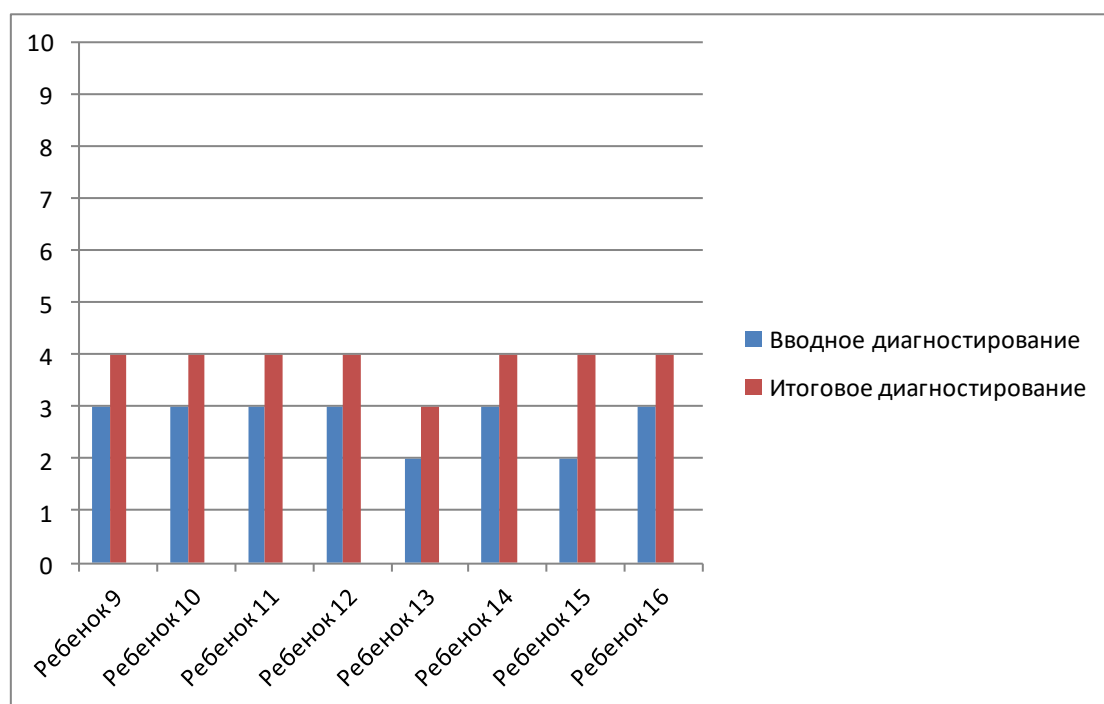
Мы можем наблюдать, что у детей с ЗПР уровень внимания повысился на средний – высокий уровень.

Таблица 2.

Результаты диагностирования второй группы

ФИО ребенка	Результат вводной диагностики	Результат контрольной диагностики
Ребенок 9	3	4
Ребенок 10	3	4
Ребенок 11	3	4
Ребенок 12	3	4
Ребенок 13	2	3
Ребенок 14	3	4
Ребенок 15	2	4
Ребенок 16	3	4

Со второй группой проводились занятия несистематично и без определенной тематики, – рекламные ролики транслировались в хаотичном порядке, но и это помогло повысить их уровень внимания с низкого на средний.



Таким образом, после проведения нашего эксперимента мы видим, что уровень внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития стал выше, как у первой группы, так и у второй. Исходя из моих наблюдений и слов преподавателей, дети первой группы стали более внимательными, стали больше обращать внимание на важные моменты образовательного процесса, стали бо-

лее усердными при решении трудных задач. Это говорит нам о том, что у детей с ЗПР появились зачатки слепопроизвольного внимания. А у детей второй группы по-прежнему наблюдаются трудности в концентрации и удержании внимания.

Список использованной литературы

1. Набор основных диагностических методик для психолого-педагогического обследования детей с ЗПР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/nabor-osnovnykh-diagnosticheskikh-metodik-dlia-psi.html> (Дата обращения: 26.04.2022)

*Д.Р. Мерзлякова,
канд. пс. наук,
доцент, заведующая кафедрой
безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск*

Специфика подготовки обучающихся с ОВЗ в условиях цифровой трансформации образования

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы подготовки обучающихся с ОВЗ в профильных классах Национальной технологической инициативы. Представлена программа подготовки педагогов общего образования, профессионального образования и педагогов дополнительного образования, способных обучать школьников технологиям Национальной технологической инициативы.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, Национальная технологическая инициатива, цифровая трансформация образования.

Abstract: The article discusses the issues of training students with HIA in specialized classes of the National Technological Initiative. The program of training of teachers of general education, vocational education and teachers of supplementary education, capable of teaching schoolchildren the technologies of the National Technological Initiative, is presented.

Keywords: students with disabilities, National Technological Initiative, digital transformation of education.

Профильные классы НТИ (Национальной технологической инициативы» направлены на подготовку обучающихся в рамках государственной программы по формированию принципиально новых рынков и созданию условий для глобального технологического лидерства России к 2035 году. Рынки НТИ включают в себя следующие направления: EnergyNet, FoodNet, SafeNet, HealthNet, AeroNet, MariNet, AutoNet, FinNet, NeuroNet. Подготовка школьников в профильных классах НТИ позволит обеспечить через 15-20 лет данные рынки высококвалифицированными специалистами. Для этого требуется создать условия для цифровой трансформации образования.

Но при этом малоизученным вопросом является то, каким образом дети и подростки с ОВЗ могут быть интегрированы в процесс обучения технологиям НТИ?

Следует отметить, что среди образовательных нововведений инклюзивные процессы вызывают в педагогическом сообществе наибольшие дискуссии и затруднения. По «силе влияния и масштабу воздействия на систему образования инклюзия представляет собой многоуровневую, фундаментальную, системную инновацию» [4]. Базовым законодательным актом, регулирующим процесс образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, является Федеральный закон от 12 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации». В нем обозначено понятие «инклюзивное образование» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27) [9]. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (ст. 2) [9]. Включение «особых» детей, имеющих специфические образовательные потребности, задает изменения во всех компонентах образовательной среды, в том числе и в процессе организации учебного процесса. Также обучающимся с ОВЗ необходимо выстраивать индивидуальную траекторию образования. Это касается организации среды, методики обучения и воспитания и создания системы психолого-педагогического сопровождения [1; 8; 10].

Перспективы и риски обучения школьников с ОВЗ технологиям НТИ можно рассматривать с разных позиций. С точки зрения обучения могут возникнуть сложности у обучающегося в связи с его ослабленным здоровьем, у педагогов, недостаточно владеющих технологи-

ей обучения детей и подростков с ОВЗ. С точки зрения дальнейшей профессиональной деятельности у школьников с ОВЗ могут возникнуть сложности с дальнейшей интеграцией в социум и неготовностью работодателей создавать рабочие места для сотрудников с ОВЗ. Поэтому конструирование индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся с ОВЗ в классах НТИ с учетом возникающих рисков является перспективной педагогической задачей [2; 7].

Рассмотрим направления работы педагога в профильных классах НТИ с обучающимися с ОВЗ (рис. 1).

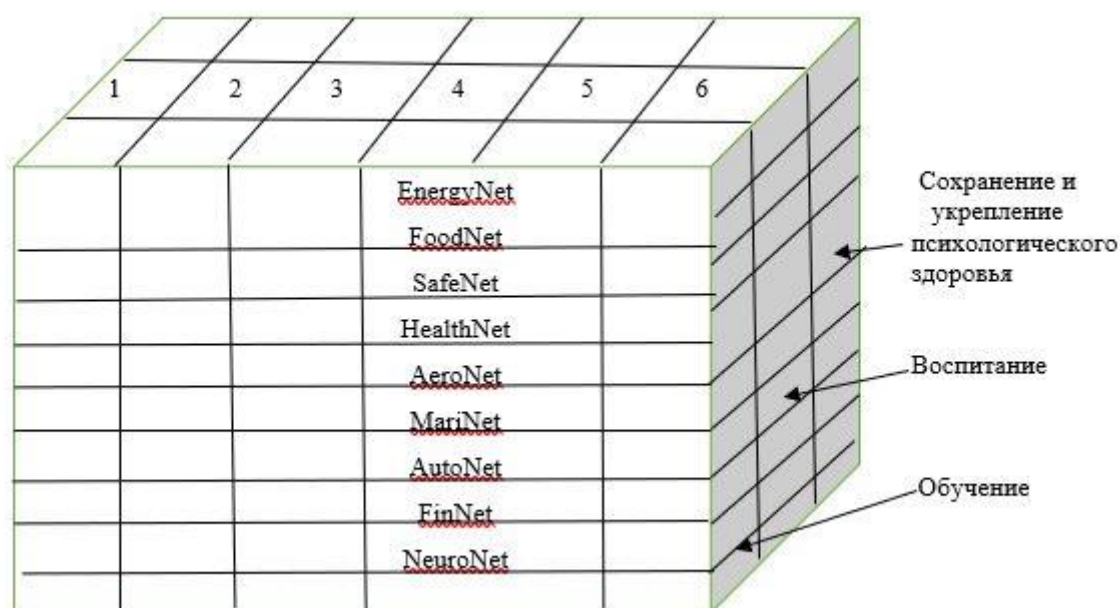


Рис. 1. Система обучения и воспитания школьников с ОВЗ в рамках обучения технологиям НТИ

Примечание.

1. Глухие детей, слабослышащие и позднооглохшие дети и подростки.
2. Слепые, слабовидящие дети и подростки.
3. Дети и подростки с задержкой психического развития.
4. Дети и подростки с расстройствами аутистического спектра.
5. Дети и подростки с тяжелыми нарушениями речи.
6. Дети и подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Данная система предполагает, что педагог, работающий в профильных инженерно-технологических классах (группах, кружках), должен владеть методами обучения и воспитания в рамках технологий НТИ. Методика обучения и воспитания школьников с ОВЗ долж-

на быть построена с учетом компенсации проблем здоровья данных школьников и должна быть направлена на сохранение и укрепление психологического здоровья.

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость в педагогических кадрах, способных работать в профильных классах НТИ.

Цель программы. Подготовка педагогов общего образования, профессионального образования и педагогов дополнительного образования, способных обучать школьников технологиям Национальной технологической инициативы.

Специфика программы. Педагоги, обучающиеся по данной программе, будут владеть: знаниями и технологиями в области НТИ; педагогическими методами их освоения; умениями создавать и реализовывать проекты в области НТИ. Данная программа направлена на решение педагогических, проектных и культурно-просветительских задач.

Программа направлена на формирование и развитие у обучающихся профессиональных умений и навыков осуществления педагогической деятельности. Предполагает современный уровень профессиональной подготовки обучающихся в области технологий Национальной технологической инициативы, методики обучения данным технологиям в системе общего, дополнительного образования и среднего профессионального образования.

Программа также позволяет формировать уникальные компетенции освоения технологий Национальной технологической инициативы: EnergyNet, FoodNet, SafeNet, HealthNet, AeroNet, MariNet, AutoNet, FinNet, NeuroNet, которые позволят магистрантам, планирующим работать в системе общего, дополнительного образования и среднего профессионального образования.

Таким образом, обучение школьников с ОВЗ технологиям НТИ является важной и актуальной проблемой, требующей дальнейшей разработки. Направления дальнейших исследований могут связаны как с методикой обучения и воспитания в профильных классах НТИ, так и с вопросом сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений.

Список использованной литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 136–145.

2. Коломоец М.В. Проблемы адаптации студентов технических специальностей в профессиональной деятельности / М.В. Коломоец // Вестник Казанского технологического университета. – Т. 15. – № 4. – С. 207–210.
3. Мирошниченко А.А. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений / А.А. Мирошниченко, Д.Р. Мерзлякова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 44–53.
4. Мирошниченко А.А. Квалиметрия воспитательного проекта / А.А. Мирошниченко, О.В. Куртеева // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. – 2014. – № 2. – С. 182–184.
5. Наговицын Р.С. Реализация дидактической модели подготовки студентов к новаторству в процессе непрерывного образования будущего учителя / Р.С. Наговицын, Ю.Г. Максимов, А.А. Мирошниченко, С.Ю. Сенатор // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 5. – С. 7–24.
6. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / Э.Ф. Кроули, Й. Малмквист, О. Остлунд, Б.Д. Бродер, К. Эдстрем; пер с англ. С. Рыбушкиной; под науч. ред. А. Чучалина ; Нац. Исслед. Ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2015. – 504 с.
7. Романченко С.В. Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность / С.В. Романченко // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 166–168.
8. Ряписова А.Г. Инклюзивное образование как системная инновация / А.Г. Ряписова // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 7–20.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.10.2019).
10. Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования / М.Р. Хуснутдинова // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 3. – С. 26–43.

*А.А. Мирошниченко,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов*

Преодоление школами низких образовательных результатов: о создании инновационных структурных подразделений

Аннотация: В статье приведено описание инновационных структурных подразделений общеобразовательных организаций (школ), деятельность которых позволяет преодолеть факторы риска низких образовательных результатов. Разработка нормативной основы деятельности инновационных структурных подразделений школ, описание условий и алгоритма их деятельности выполнено в рамках диссертационных исследований магистрантов ГГПИ.

Ключевые слова: Общеобразовательная организация, школа с низкими образовательными результатами, ШНОР, инновационные структурные подразделения, факторы риска низких образовательных результатов.

Abstract: The article describes the innovative structural units of general education organizations (schools), whose activities make it possible to overcome the risk factors of low educational results. The development of the normative basis for the activities of innovative structural units of schools, the description of the conditions and algorithm of their activities was carried out as part of the dissertation research of undergraduates of the GSPI.

Keywords: General education organization, school with low educational results, SHNO, innovative structural units, risk factors of low educational results.

Ориентация национального проекта «Образование» на приоритет качества общего образования в значительной степени изменил существовавшее представление о результатах деятельности общеобразовательных организаций [1]. Конкретизация понятия «школа с низкими образовательными результатами (ШНОР)» актуализировало проблему адресной работы с общеобразовательными организациями, определяемыми как ШНОР [2]. Объектом, проводимого ГГПИ исследования (в рамках научного проекта 073-03-2021-037/2 (НИОКТР 121091600122-1)) являлся опыт общеобразовательных организаций, которые за последние пять лет самостоятельно вышли из разряда «школ с низкими образовательными результатами». Предмет иссле-

дования - сравнительный анализ методик повышения уровня общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами.

Проведенный в рамках исследования анализ моделей факторов риска низких образовательных результатов (основной и детализированной [3]) позволяет считать, что их преодоление требует от школьного руководства управленческих решений, ориентированных на «человеческий фактор» [4]. Несомненно, потребность в полном и современном материально-техническом обеспечении была и будет актуальной для руководства школ. При этом, опыт резильентных школ демонстрирует необходимость концентрации усилий педагогического коллектива на преодоление факторов риска, связанных с обеспечения благоприятного «школьного уклада» [5]. Одним из наиболее доступных путей их преодоление является создание в общеобразовательных организациях инновационных структурных подразделений. Правомочность применения термина «инновационный» определяется содержанием определения «инновационная деятельность» в ст. 20. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации». Приведенные ниже описания таких подразделений, выполнены в рамках диссертационных исследований магистрантами, обучающимися по программам «Управление воспитательной работой в системе образования» и «Руководитель образовательной организации» в 2020-2022 годах. Для всех приведенных ниже структурных подразделений разработаны нормативно-правовые основы деятельности, описан алгоритм работы, проведено опытно-экспериментальное обоснование.

1. Мотивационный центр участников образовательных отношений (К.А. Меньшикова). Целью данного центра является обеспечение целенаправленной работы по повышению мотивации учащихся и их родителей, педагогов, администрации к достижению доступных и осознаваемых ими образовательных результатов. Деятельность центра не только позволит обеспечить преодоление таких факторов риска, как «Низкая учебная мотивация школьников» и «Низкая мотивация руководства образовательной организации на улучшение образовательных результатов». Его деятельность оказывает влияние и на преодоление дефицита педагогических кадров, Развитие профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе, повышение вовлеченности педагогов и родителей учащихся в образовательный процесс».

2. Школьный центр критического мышления (А.А. Кокшаров). В рамках центра предполагается реализация целенаправленная работа

по развитию критического мышления участников образовательных отношений. Формами работы центра являются совместные проекты, объединяющие участников образовательных отношений для реализации единой цели. Развитие критического мышления непосредственно способствует преодолению всех факторов риска низких образовательных результатов, в том числе, и фактора риска «Низкий уровень оснащения общеобразовательной организации».

3. Школьная редколлегия как структурное подразделение школы, обеспечивающее целенаправленную работу по развитию нравственного воспитания (Иванова М.С.). Ряд факторов риска взаимосвязаны с недостаточной воспитательной работой в школе. К ним относятся, не только учебная дисциплина, но и взаимоотношения между участниками образовательных отношений, отношения к детям с ОВЗ, детям мигрантов и пр. Реализация школьной редколлекцией задач нравственного воспитания позволит, в определенной степени, обеспечить их преодоление.

4. Деятельность клуба исторической реконструкции методов воспитания (Дорофеева С.О.) также направлено на преодоление факторов риска, связанных с недостаточной воспитательной работой. Работа клуба предполагает обеспечить адаптацию исторического опыта воспитания к современным условиям. Формы реализации – игровая деятельность, с последующим анализом и разработкой методического обеспечения.

5. Развитию навыков будущего посвящена деятельность Soft Skills – центра общеобразовательной организации (Фасхиева М.Н.). Систематизация межпредметных усилий педагогов по формированию метапредметных компетенций позволит обеспечить преодоление таких факторов риска, как «Низкое качество профориентационной работы с учащимися», «Недостаточно развитое профессиональное взаимодействие в педагогическом коллективе», «Низкая учебная мотивация школьников».

Несомненно, каждое из представленных выше структурных подразделений школ не претендуют на универсальное средство в преодолении всех факторов риска низких образовательных результатов. Преодоление факторов риск – это комплексный процесс. Он потребует от руководства ШНОР создания комплекса структурных подразделений, инновационная работа которых и обеспечит преодоление (минимизация или исключение) низких образовательных результатов.

Список использованной литературы

1. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения – 12.04.2022).
2. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <https://fioso.ru/antirisk> (дата обращения – 27.06.2022)
3. Изучаем риски снижения образовательных результатов учащихся: учеб.-метод. пособие для руководителей общеобразовательных организаций / И.Н. Александрова, В.В. Баженова, С.С. Зотова [и др.]. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. – 128 с.
4. Мирошниченко А.А. Взаимосвязь управленческих решений руководства школ и динамики изменений образовательных результатов / А.А. Мирошниченко, Я.А. Чиговская-Назарова, И.Ю. Хлобыстова, О.В. Куртеева // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2(56). – С. 686–707.
5. Исаев Е.И. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, А.М. Михайлова // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 8. – № 1. – С. 7–16.

Л.В. Неклюдова,
канд. пед. наук, доцент каф. ППцДО
Филиала ФГБОУ ВО «ГППИ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске

Исторический экскурс происхождения понятия «эмоциональный интеллект»

Аннотация: В данной статье рассматривается история возникновения понятия «эмоциональный интеллект», сопряженность названного понятия с «социальным интеллект», представлена структура и компоненты эмоционального интеллекта с учетом эмоций, интеллекта и воли личности, ее умение управлять стрессом.

Abstract: this article examines the history of the emergence of the concept of "emotional intelligence", the conjugation of this concept with

"social intelligence", presents the structure and components of emotional intelligence, taking into account the emotions, intelligence and will of the individual, her ability to manage stress.

Ключевые слова: виды интеллектов, социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональный интеллект, структура эмоционального интеллекта, компоненты эмоционального интеллекта, эмоции, интеллект, воля, управление стрессом.

Keywords: types of intellects, social and emotional intelligence, emotional intelligence, structure of emotional intelligence, components of emotional intelligence, emotions, intelligence, will, stress management.

Изучение эмоционального интеллекта началось задолго до введения данного понятия. Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» было связано с социальным интеллектом. Американским психологом Эдвардом Ли Торндайком в 1920 году был введён термин «социальный интеллект». Согласно Э.Л. Торндайку социальный интеллект есть способность «действовать мудро в межличностном общении» [3]. Он считал социальный интеллект видом общего интеллекта, который обеспечивает особую познавательную способность успешно взаимодействовать с людьми. Так как Торндайк Э.Л. был бихевиористом, то основной функцией социального интеллекта он считал прогнозирование поведения, а изучение данного феномена он сводил к пониманию и управлению этим поведением.

Спустя некоторое время, ввиду расширения социальных компонентов природы человека, в науке начала утверждаться идея множественности сторон интеллекта. Американским психологом Ховардом Гарднером в 1983 году была разработана теория множественных интеллектов. Согласно его исследованиям, можно выделить 7 видов интеллектов. В числе этих интеллектов наряду с лингвистическим, логико-математическим и другими, особый интерес составляет «межличностный интеллект», который проявляется как способность прогнозировать поведения других людей на основе наблюдения за их чувствами. Также Х. Гарднер отделяет социальный интеллект от общих академических способностей, характеризуя его как умение понимать других и управлять ими.

Американские психологи выделили компоненты, входящие в конструктор эмоционального интеллекта, каждый из которых имеет свою структуру (рис. 1).

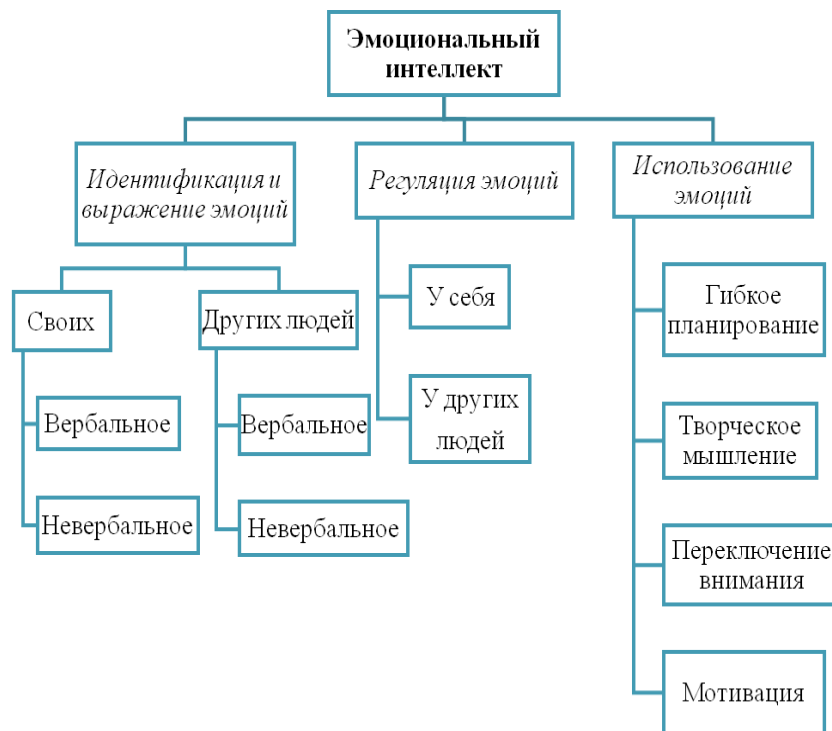


Рисунок 1 – Структура эмоционального интеллекта по Дж. Майеру и П. Саловею

Согласно теории Дж. Майера и П. Саловея данные компоненты имеют выраженную иерархию, уровни которой в онтогенезе осваиваются последовательно. Каждый из компонентов имеет двустороннюю направленность: на окружающих и на себя. На первом этапе происходит восприятие эмоций, их осознание, дифференциация подлинных эмоций и имитационных. На втором этапе эмоции включаются в процесс мышления и деятельности индивида, и с помощью этого человек осуществляет эмоциональный анализ конкретной проблемы или ситуации. На третьей стадии субъект воспринимает комплексы эмоций и связи между ними, причины их появления, и вербализует их. Четвертая стадия обусловлена способностью к управлению своими эмоциями. Она помогает индивиду решать проблемные задачи, что ведет к личностному росту.

В последствии Рувен Бар-Он уйдёт от предложенного им «коэффициента эмоциональности» в пользу «эмоционального интеллекта». Он определит эмоциональный интеллект как «набор когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды» [6].

Им были выделены 5 сфер компетентности: внутриличностная, межличностная, адаптивная, сфера управления стрессом и сфера общего настроения. Каждая из этих сфер содержит некоторое количество различных компетенций, необходимых, по мнению Р. Бар-Она, для гармоничного развития и ощущения счастья.

Внутриличностная сфера включает в себя такое свойство как асертивность – умение точно и конкретно проявлять свои эмоции, чувства и мысли, при этом уважать чужое мнение и переживания. Противоположностью Р. Бар-Он выделяет пассивность, застенчивость, агрессивность. Следующий компонент данной сферы – независимость – речь идет о свободе от эмоциональной зависимости, о принятии самостоятельных решений и умении постоять за себя. Не менее важным является эмоциональная осознанность – это осознание собственных эмоций и чувств в конкретный момент времени, оценка их модальности и понимание причин, вызвавших определенное переживание [6]. В межличностной сфере Р. Бар-Он выделяет эмпатию, которую отличает от близких, казалось бы, синонимов «сочувствие», «сопереживание», «сострадание». Адаптивная сфера включает в себя такую способность как умение решать проблемы – то есть определять проблему и находить возможные пути решения. Управление стрессом – третья составляющая в модели социального и эмоционального интеллекта Бар-Она. В нее входит стрессоустойчивость – владение собой и управление своими эмоциями, а также контроль импульсов – способность сдерживать свои эмоции, удержаться от быстрого удовлетворения потребности ради достижения долговременной цели. И ещё одна сфера – общее настроение. Р. Бар-Он отмечает, что для полной удовлетворённости жизнью у человека должно быть развито такое качество как оптимизм – умение во всем видеть только светлую сторону и относиться с позитивом к собственным проблемам, понимать, что они носят временный характер и не в коем случае не позволять захватить себя негативным мыслям.

К началу 90-х годов накопилось множество данных, подтверждающих существование эмоционального интеллекта. Для выделения этого понятия необходимо было соединить существующую информацию, а также провести эмпирическое обоснование его концепции [3].

В связи с этим в 1990 году публикуется статья американских психологов П. Саловейя и Дж. Майера, где они освещают научный подход к изучению эмоционального интеллекта как единого целого. Это была первая работа, где термину «эмоциональный интеллект» дали определение и предложили тест для его оценки. Учёные дали по-

нятие эмоционального интеллекта, как форма социального интеллекта, включающая способность отслеживать свои и чужие эмоции, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями [9]. С тех пор авторство данного понятия принадлежит профессорам университетов Нью Гемпшира и Йеля Дж. Майеру и П. Саловею.

Идентификация эмоций и выражение эмоций – это умение распознать тип эмоционального состояния у себя по общему самочувствию, мыслям и чувствам, а также идентифицировать эмоции других людей путём оценки внешнего вида, поведения, речи, звуков, произведений искусства. Кроме этого, данный навык позволяет точно проявлять эмоции и потребности, связанные с этими чувствами, различать истинные и ложные выражения чувств.

Фасилитация мышления – это использование эмоций для увеличения продуктивности мышления. Например, она позволяет пробудить конкретную эмоцию и, контролируя её, применять для направления внимания на ценную информацию и запоминания её. Кроме этого, изменение настроения с положительного на отрицательное или наоборот помогает видеть проблему под разными углами.

Управление эмоциями заключается в умении осознано регулировать эмоции, быть готовым воспринимать как положительные, так и отрицательные чувства, оценив пользу и содержащуюся в них информацию, продуцировать эмоции либо абстрагироваться от переживания их. Оно подразумевает навыки осознания переживаний, оценки их определённости, полезности, схожести, а также контроля негативных и увеличения позитивных эмоций без изменения информации, которую они в себе несут.

Третьей смешанной теорией эмоционального интеллекта выступает теория Х. Вайсбаха и У. Дакса. Под эмоциональным интеллектом они понимают совокупность способностей, на которые опирается социальная компетентность, и как способность «интеллектуально» управлять своими эмоциями. Авторы выделяют 5 групп способностей:

1. Способность понимать и осознавать собственные чувства (вербализация своих чувств, интуиция);
2. Умение понимать эмоции и чувства других людей (проявление активного слушания, эмпатии, невербальное понимание эмоциональных состояний индивида);
3. Способность владеть собственными чувствами (стрессоустойчивость, способность контролировать ход своих мыслей);

4. Оптимистичность (вера в будущее, способность искать в ситуации положительные стороны);

5. Способность оказывать влияние на эмоции других людей (способность к партнерским отношениям, умение критиковать, не применяя вербальной агрессии и оскорблений, уважение) [7].

Отличительной особенностью данной модели выступает исследование эмоционального интеллекта через призму партнерских отношений.

В России одним из первых изучением эмоционального интеллекта активно занимался Дмитрий Владимирович Люсин. Согласно автору эмоциональный интеллект – это способность человека понимать свои и чужие эмоции, и управление ими [8].

Он выделяет межличностный эмоциональный интеллект (относящийся к сфере межличностного взаимодействия) и внутриличностный эмоциональный интеллект (направленный на внутриличностные процессы). В них входит по две главных составляющих: понимание эмоций и управление ими.

Умение понимать эмоции включает в себя три компонента:

- Человек способен узнать эмоциональное состояние или, иначе говоря, констатировать, что определённое переживание присутствует у него или у другого индивида;
- Человек умеет определить эмоциональное состояние, вычислить какую конкретно эмоцию чувствует он сам или другой человек;
- Человек видит послужившие возникновению этой эмоции причины, а также последствия, которые она может вызвать.

Умение управлять эмоциями также состоит из трёх компонентов:

- Человек способен к регулированию интенсивности эмоциональных переживаний, в первую очередь он умеет смягчать слишком мощные эмоции;
- Человек обладает навыками регулирования экспрессии эмоций;
- Человек умеет в нужный момент усилием воли создать требующуюся эмоцию.

Стоит отметить, что Д.В. Люсин связывает склонность к развитию эмоционального интеллекта у человека с общей направленностью личности, то есть такой человек должен интересоваться эмоциональной сферой, психологией и внутренним миром людей, быть склонным к самоанализу и стремиться к духовному саморазвитию.

Поэтому определение эмоционального интеллекта по данному автору звучит следующим образом: «это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности» [8].

Д.В. Люсин считает, что уровень и индивидуальные свойства эмоционального интеллекта формируются в процессе онтогенеза и зависят от определённых факторов, которые можно разделить на три группы:

1. Когнитивные способности (быстрота и правильность обработки информации, исходящей от эмоций);
2. Представления об эмоциях (восприятие эмоций как необходимого передатчика информации о себе и других людях);
3. Особенности эмоциональности (например, эмоциональная восприимчивость, эмоциональная стойкость).

Рассмотренные выше теории позволяют найти наиболее ёмкое определение понятия эмоционального интеллекта. В различных источниках «emotional intelligence» переводится как «эмоциональное мышление», «эмоциональная чувствительность», «эмоциональное сознание», «эмоциональный потенциал». Более простое определение эмоционального интеллекта сводится к следующему: это интеллектуальное использование эмоций или ряд компетенций, или способностей, проявляющихся в том, насколько человек знает себя, управляет собой, знает других и управляет своими отношениями с другими [5].

Так как эмоциональный интеллект является интегративным понятием, то есть состоит из интеллекта, эмоций и воли, появляется необходимость дать определение основных компонентов эмоционального интеллекта.

Эмоция – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [4].

Интеллект – это общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей [4].

Воля – способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия, то есть свои непосредственные желания и стремления [9]. Из этого следует вывод: в эмоциональном интеллекте воля – это средство

подчинения эмоционального интеллектуальному. Эмоции и интеллект объединяет воля в концепции эмоционального интеллекта.

И.Н. Андреева представила «эволюцию представлений об эмоциональном интеллекте» [1, 2] и выделила общее в их определениях и пониманиях. Так «общими для большинства трактовок являются представления о том, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), их выражению и управлению ими, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении и деятельности» [2].

Из всего выше перечисленного можно сделать вывод, что на данный момент существует множество различных теорий в определении эмоционального интеллекта. Точки зрения авторов по этому поводу в некоторых случаях пересекаются, а в других – разнятся, а потому и подходы к измерению эмоционального интеллекта различны – это либо опросники, либо тесты. Несмотря на существующие различия в определении природы эмоционального интеллекта, разных взглядов на его структуру, общим как для зарубежных, так и для отечественных теорий эмоционального интеллекта является выделение в структуре эмоционального интеллекта способности человека к восприятию (идентификации) эмоций. Данная характеристика выделяется всеми авторами как необходимый, базовый компонент в его структуре.

Список использованной литературы

1. Андреева И.Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности / И.Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2017. – № 2. – С. 104–109.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Юнтунен О. Как выбрать фильм для проведения сеанса кинотерапии/кинотренинга [Электронный ресурс] // Кинотерапия и кинотренинг: [сайт]. – URL: <http://kinoterapia.info/psychoanalysis-of-film/kak-vybrat-film-dla-kinoterapii/>
4. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

5. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М.: Лик пресс, 1998. – 160 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2009. – 240 с.
7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 174 с.
8. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 351 с.

Е.О. Романовская,
заместитель директора по учебно-
воспитательной работе
МАОУ «Октябрьская СОШ»
Завьяловского района УР
С.С. Зотова,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ГППИ им. В.Г. Короленко, г. Глазов

Использование заданий по функциональной грамотности на уроках как способ повышения качества подготовки к ГИА

Аннотация: Государственная итоговая аттестация является обязательной процедурой при окончании 9 класса во всех общеобразовательных учреждениях. Формирование функциональной грамотности на уроках позволит учащимся подготовиться и успешно сдать экзамены.

Ключевые слова: функциональная грамотность, государственная итоговая аттестация, федеральный государственный стандарт.

Annotation: The state final certification is a mandatory procedure at the end of the 9th grade in all general education institutions. The formation of functional literacy in the classroom will allow students to prepare and successfully pass exams.

Keywords: functional literacy, state final certification, federal state standard.

Функциональная грамотность – способность обучающихся применять знания и умения, необходимые для полноценного функционирования в современном обществе, решение широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Функциональная грамотность включает в себя несколько направлений: читательская грамотность, математическая грамотность, финансовая грамотность, естественно-научная грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции [1].

В течение последних двух лет задания по функциональной грамотности все чаще встречаются в экзаменационных заданиях в рамках государственной итоговой аттестации (далее – ГИА). ГИА завершает обучение на уровне основного общего образования (9 классов). ГИА проводится в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися образовательных программ основного общего образования соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) основного общего образования [2].

Ежегодно есть учащиеся, которые не справляются с ГИА и остаются на повторный год обучения. В чем причина? Возможно, это объясняется тем, что подача предметного материала не соответствует требованиям ФГОС. В связи с этим, перед современной школой стоят конкретные задачи – объяснить материал не только интересно, с использованием современных методик преподавания, но и на уроках формировать предметные знания, умения, соответствующие требованиям законодательства.

В 2021 году был принят ФГОС третьего поколения, который определяет одной из задач образовательного процесса формирование функциональной грамотности учащихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий [3].

Именно внедрение заданий по функциональной грамотности может позволить решить проблемы школы – отсутствие интереса к предмету и несоответствие содержания предмета требованиям законодательства. Стоит отметить, что задания с элементами функцио-

нальной грамотности включены в ГИА и для успешной сдачи экзаменов, необходимо уметь их решать. В 2021-2022 уч.г. в МАОУ «Октябрьская СОШ» началось внедрение функциональной грамотности в учебный процесс.

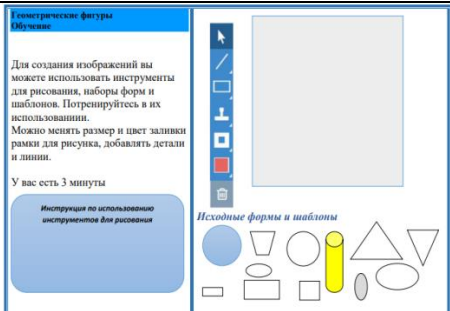
Рассмотрим формирование финансовой грамотности (одного из направлений функциональной грамотности) на уроках обществознания. На уроке класс был разделен на пять групп по 3-4 человека. Тема урока «Инфляция и семейная экономика», урок должен был способствовать закреплению нового знания. Каждой группе учитель выдал карточку с заданием, где описывалась некая семья с определенным доходом. Было указано количество человек, условия проживания (собственное или съемное жилье с оплатой коммунальных услуг, ипотечная квартира), наличие движимого имущества, обязательные занятия детей, наличие кредита и прочие условия. Изначально в задании была указана сумма общего семейного дохода.


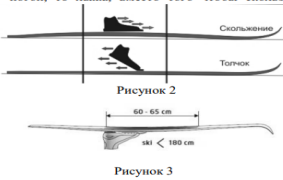
Работа учеников заключалась в том, чтобы определить, хватит ли данной семье средств на месяц, каков будет их семейный бюджет – профицитный, дефицитный, сбалансированный. При личной беседе с учениками по итогам урока, они отметили, что имеют карманные средства, некоторые подрабатывали летом, поэтому четко знают, как наиболее выгодно распорядиться деньгами.

В чем мы видим принципиальное отличие стандартных заданий от заданий по функциональной грамотности? (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнение стандартных КИМ и заданий по функциональной грамотности

Предмет	Стандартный КИМ	Задания по функциональной грамотности
ИЗО (5 класс)	Строительное искусство, искусство проектировать называется А. архитектоника Б. архитектура В. дизайн	

Музыка (6 класс)	<p>Назовите автора оперы «Иван Сусанин»?</p> <p>2. Вспомните второе название оперы «Иван Сусанин»?</p> <p>3. Назовите автора оперы «Князь Игорь»? Какой литературный источник лежит в основе оперы?</p>	<p>Звуки музыки Задание 2 / 4</p> <p>Прочитайте текст, расположенный справа. Запишите свой ответ на вопрос.</p> <p>Почему при игре на тонкой струне гитары звук получается выше, чем при игре на толстой струне?</p> <p>Запишите свой ответ.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>Егор также хотел бы понять, от чего зависит высота звука. Почему одни звуки высокие, как писк комара, а другие низкие, как рев мотора грузовика? Сестра объяснила ему, что это зависит от частоты колебаний тела, которое является источником звука. Чем быстрее колеблется это тело, тем выше звук.</p> 																				
ОБЖ (7 класс)	<p>Тип селевых потоков, который может возникнуть при строительстве ГЭС, взрывных и сельскохозяйственных работ:</p> <p>а) Зональный б) Геологический в) Антропогенный г) Региональный</p>	<p>Хочу помочь! Задание 1/4</p> <p>Подумайте, в чём могут нуждаться семьи, лишившись дома и имущества из-за пожара или наводнения. Запишите ваши ответы. Укажите не менее 4-х разных потребностей.</p> <p>У вас есть 5 минут.</p> <p>Место для ответа</p> <p>1) _____</p> <p>2) _____</p> <p>3) _____</p> <p>4) _____</p> <p>5) _____</p>																				
Технология (8 класс)	<p>Что изучает семейная экономика?</p> <p>а) повседневную экономическую жизнь семьи; б) межличностные отношения в семье; в) расходы семьи; г) доходы семьи.</p>	<p>Разговор у кассы</p> <p>Сева пришел в магазин за покупками. Подойдя к кассе торгового центра, он встретил своего одноклассника Борю и его папу.</p> <p>Папа Бори расплачивался банковской картой. Мама с Севой отправились в торговый центр.</p> <p>3. Определите, в каких случаях чаще всего можно оплатить покупку банковской картой или наличными деньгами, а когда покупку можно оплатить разными способами по желанию покупателя.</p> <p>Отметьте ответ в каждой строке.</p> <table border="1" data-bbox="890 1352 1350 1527"> <thead> <tr> <th>Способ оплаты</th> <th>Банковской картой</th> <th>Наличными деньгами</th> <th>И банковской картой, и наличными</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Покупка яблок на рынке</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Покупка видеоноты в торговом центре</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Оплата приложения на мобильном телефоне</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Оплата продуктов в крупном гипермаркете</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Способ оплаты	Банковской картой	Наличными деньгами	И банковской картой, и наличными	Покупка яблок на рынке				Покупка видеоноты в торговом центре				Оплата приложения на мобильном телефоне				Оплата продуктов в крупном гипермаркете			
Способ оплаты	Банковской картой	Наличными деньгами	И банковской картой, и наличными																			
Покупка яблок на рынке																						
Покупка видеоноты в торговом центре																						
Оплата приложения на мобильном телефоне																						
Оплата продуктов в крупном гипермаркете																						
Физическая культура (9 класс)	<p>Как традиционно называют легкую атлетику?</p> <p>а) «царица полей» б) «царица наук» в) «королева спорта» г) «королева без королевства»</p>	<p>❖ Каждый, кто катался на лыжах, знает, что у лыж иногда бывает отдача. Когда лыжник, делая очередной шаг на лыжне, отталкивается ногой, то лыжа, вместо того чтобы скользить вперед, проскальзывает назад, мешая лыжнику быстро бежать. Это и есть отдача. Для того чтобы уменьшить или даже совсем устранить отдачу, используют так называемую лыжную мазь держания. Ее наносят на лыжу в области максимального прогиба, как показано на рисунке 3.</p>  <p>Рисунок 2 60 - 65 cm</p> <p>Рисунок 3 ski < 180 cm</p> <p>Задание 3. Каково должно быть действие мази держания? Выберите один ответ.</p> <p>А. Уменьшение трения между лыжей и снегом во время свободного скольжения лыжника по лыжне. Б. Увеличение трения между лыжей и снегом во время свободного скольжения лыжника по лыжне. В. Уменьшение трения между лыжей и снегом во время отталкивания от лыжни. Г. Увеличение трения между лыжей и снегом во время отталкивания от лыжни.</p>																				

Для решения заданий по функциональной грамотности учащимся необходимо не просто знать предметный материал, но и обладать жизненным опытом, смекалкой. Задания, составленные с опорой на практико-ориентированный подход, вызывают интерес у учащихся, побуждают их чувствовать причастность к конкретной ситуации. В случае, если учителя начнут внедрять задания по функциональной грамотности с 5 класса, и учащиеся научатся работать с этими заданиями, то это поможет успешно сдать экзамены.

Систематическое выполнение заданий по функциональной грамотности на уроках обществознания в течение 2021-2022 уч.г. способствовало тому, что все выпускники МАОУ «Октябрьская СОШ» успешно сдали экзамен.

Таким образом, для соответствующей подготовки учащихся, учителям необходимо менять свой подход к преподаванию и проверке знаний, что позволит не только разнообразить проведение уроков, но и подготовиться к экзаменам.

Список использованной литературы

1. Басюк В.С. Инновационный проект Министерства просвещения "Мониторинг формирования функциональной грамотности": основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 13–33.

2. Об утверждении Порядка государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования (Приложение): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 07.11.2018 № 189/1513 // Гарант: офиц. сайт. - URL: <https://base.garant.ru/72125228/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 23.06.2022). – Текст: электронный.

3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" // Гарант: офиц. сайт. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 23.06.2022). – Текст: электронный.

С.Л. Скопкарева,
канд. филолог. наук, доцент,
директор Филиала ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске, г. Ижевск

Формирование коммуникативной компетенции обучающихся

Аннотация: В статье рассматривается компетентностный подход, положенный в основу новых образовательных стандартов. Представлена теория дискурса, сложившаяся ко второй половине XX века. Приводится классификация дискурсивных матриц (монологический, диалогический, коммуникативно-сопровождающий дискурсы), состоящих из трех подсистем, каждая из которых представлена определенным типом делового дискурса. В рамках определенного речевого жанра осуществляется обучение будущих педагогов стратегиям и тактикам речевого поведения.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентности студентов, формирование коммуникативной компетентности, тактика речевого поведения, дискурс.

Abstract: The article considers the competence approach, which is the basis of new educational standards. The article presents the theory of discourse that developed in the second half of the twentieth century. A classification of discursive matrices (monological, Dialogic, and communicative-accompanying discourses) consisting of three subsystems, each of which is represented by a specific type of business discourse, is given. Within a certain speech genre, future teachers are trained in strategies and tactics of speech behavior.

Key words: competence approach, students ' competence, formation of communicative competence, tactics of speech behavior, discourse

Компетентностный подход в настоящее время лежит в основе новых государственных образовательных стандартов, отличающихся практической направленностью и определяющих перечень и содержание компетенций, которыми должен овладеть обучающийся и которые станут составляющими его профессиональной компетенции. Одной из таких составляющих выступает коммуникативная компетенция. В настоящее время именно коммуникативная компетенция является наиболее значимым критерием уровня профессионализма

представителей так называемых коммуникативных профессий, к которым относится и педагогическая профессия.

В сфере педагогической деятельности сталкиваются модели речевого поведения, в которых изначально заложена конфликтность. В связи с этим возрастает роль речеведческих курсов, особенно курса «Русский язык», в рамках которого должна быть решена задача обучения студентов педагогических специальностей умениям и навыкам оценивать и анализировать коммуникативную ситуацию, отбирать языковые средства, уместные конкретной ситуации, выстраивать высококвалифицированную профессиональную речь.

Существенную помощь в решении указанной методической проблемы может оказать получившая широкое признание теория дискурса. За последние десятилетия эти вопросы получили серьезную теоретическую разработку и активно внедряются в методическую практику.

Теория дискурса начинает складываться в 50-70-е гг. XX столетия. Опираясь на основные положения научных исследований отечественных и западных ученых в области теории дискурса, работы известных методистов в области преподавания русского языка (А.В. Текучев, М.Т. Баранов, Л.П. Федоренко, М.Р. Львов, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова и др.), исследователь Н.М. Зорина разработала систему дискурсивных матриц, состоящую из трех подсистем, каждая из которых представлена определенным типом делового дискурса. В рамках определенного речевого жанра осуществляется обучение стратегиям и тактикам речевого поведения. Ученым представлены монологический, диалогический, коммуникативно-сопровождающий дискурсы. Монологический дискурс включает модели, представляющие собой выступления в коммуникативных ситуациях. Например, выступление на презентации, совещании. Основная задача в этом случае заключается в формировании у обучающегося навыка составления публичного выступления. Диалогический дискурс, как правило, включает деловую беседу, деловые переговоры, телеинтервью, пресс-конференцию, телефонный разговор и пр. Обучающиеся овладевают навыками делового общения и социального взаимодействия. Коммуникативно-сопровождающий дискурс включает различные варианты письменного сопровождения коммуникативных ситуаций, например, деловые бумаги и документы (докладная записка, объяснительная записка, заявление, деловая корреспонденция и пр.). Здесь важно сформировать у обучающихся навыки состав-

ления деловых бумаг. В этом случае происходит овладение языковыми нормами составления деловых документов.

Составление любого текста призвано сформировать коммуникативные знания и умения у обучающихся. Сформированная у них коммуникативная компетенция – залог профессиональной состоятельности.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва "Сов. энцикл.", Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990.
2. Зорина Н.М. Использование дискурсивных матриц в формировании коммуникативной компетенции студентов // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 1. – С. 30–33.
3. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 201 с.
4. Шапочкин Д.В. Прототипические модели в языках и дискурсах / Д.В. Шапочкин [и др.]. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2018. – 148 с.

*С.Л. Скопкарева,
канд. филолог. наук, доцент,
директор Филиала ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске, г. Ижевск*

Развитие культуры речи обучающихся средствами выразительного чтения

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы формирования культуры речи обучающегося средствами выразительного чтения. Представлена техника работы над выразительностью речи студентов на занятиях по дисциплине «Культура речи», а также при освоении ими таких дисциплин по выбору, как «Техника речи и выразительное чтение» и «Практикум по основам выразительного чтения». Все это определяет важность формирования такой ключевой компетенции будущих педагогов, как коммуникативная.

Ключевые слова: выразительное чтение, культура речи, функции интонации, обучающийся, признаки выразительного чтения, техника речи, средства выразительного чтения.

Abstract: The article deals with the formation of the student's speech culture by means of expressive reading. The technique of working on the expressiveness of students' speech in classes on the discipline "culture of speech", as well as when they master such subjects of choice as "speech Technique and expressive reading" and "Workshop on the basics of expressive reading". All this determines the importance of forming such a key competence of future teachers as communicative.

Key words: expressive reading, speech culture, intonation functions, learner, signs of expressive reading, speech technique, means of expressive reading.

Вопросы выразительного чтения как основы формирования культуры речи обучающегося всегда находились в поле особого внимания методистов (например, Т.А. Задорожная, Н.А. Зайцева и др.). Больше значение выразительному чтению как средству нравственного и эстетического воспитания личности придавали известные педагоги К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, М.А. Рыбникова, Л.А. Горбушина и др.

М.Р. Львов, Л.А. Горбушина, Н.Н. Светловская, А.А. Бонадренко, О.В. Кубасова, Е.И. Матвеева отмечают, что развитие интонационной выразительности чтения некоторое время недооценивалось педагогами-практиками. Исследователь М.А. Рыбникова считает, что главной и основной формой обучения литературе было и остается выразительное чтение, поскольку оно позволяет проникнуть в суть произведения, во внутренний мир героев. Проникновение в идейный и художественный смысл читаемого – вот основной принцип выразительного чтения.

Выразительная речь – это устная произносимая речь, соответствующая содержанию читаемого текста. При этом важнейшим средством выразительности звучащей речи является интонация. Как известно, интонация – это звуковая сторона речи, служит средством выражения эмоционально-экспрессивной окраски. Интонация включает в себя комплекс элементов: мелодика речи (осуществляется повышением и понижением голоса во фразе, например, при произношении вопросительных и повествовательных предложений); ритм речи (служит основой эстетической организации стихотворного и прозаическо-

го текста); интенсивность речи (степень ее громкости, сила или слабость произношения высказывания); темп речи (скорость произнесения звуков, слогов, слов); тембр речи (звуковая окраска речи, передающая ее эмоционально-экспрессивные оттенки, например, интонация недоверия); фразовое или логическое ударение (средство выделения речевых отрезков или отдельных слов во фразе для усиления их смысловой нагрузки). Как видим, интонация членит речевой поток, оформляет высказывание в единое целое, различает коммуникативные типы высказывания, выражает эмоциональное состояние, различает стили речи, характеризует личность говорящего.

Методика и формы работы над выразительным чтением начинается с работы над дикцией. Проводится артикуляционная разминка, которая предполагает проговаривание чистоговорок, скороговорок, загадок, пословиц. При этом уделяется внимание интонации, являющейся особой для каждого из вышеназванного жанра. Тщательная работа ведется над выделением логического ударения. Затем идет составление партитуры стихотворения, в котором проставляются все паузы и ударения. Так обучающиеся получают теоретические сведения по технике чтения (дыхание, дикция, орфоэпия), по логике чтения (логические паузы, сочетание силы голоса и высоты темпа, ритма, ударения), по эмоционально-образной выразительности с сопереживанием и чувствами.

Несомненно, выразительное чтение как основа формирования культуры речи обучающегося способствует формированию его коммуникативной компетенции. Именно коммуникативная составляющая становится определяющей в подготовке будущего учителя наряду с профессиональной, информационной, правовой компетентностью.

Список использованной литературы

1. Маслов В.Г. Культура речи [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В.Г. Маслов. – М.: Флинта, 2010. – 82 с. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=58009>.
2. Тарасова Т.А. Искусство речи [Электронный ресурс]: учеб.-практ. пособие. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 348 с. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=21067119>.
3. Шелестова З.А. Выразительное чтение в школе и вузе: учеб. пособие / З.А. Шелестова. – М.: МПГУ, 2016. – 210 с.

*Е.В. Тройникова,
канд. пед. наук, доцент,
кафедра перевода и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск*

Возможности интерактивной он-лайн доски в дистанционном обучении иностранному языку

Аннотация: В данной статье наряду с традиционным форматом обучения иностранному языку рассматривается дистанционный, отмечается, что в школе и университете набирают популярность электронные средства обучения, в частности, применение в образовательном процессе интерактивной он-лайн доски, которая является одним из продуктивных инструментов для организации дистанционной работы по преподаванию и одновременно изучению иностранных языков.

Ключевые слова: цифровизация, электронные средства обучения, практика обучения иностранным языкам, интерактивная он-лайн доска, дистанционное обучение иностранному языку, виртуальное пространство, веб-сервисы, участники образовательного процесса, «клиповое мышление» детей, наглядность в период обучения.

Abstract: in this article, along with the traditional format of teaching a foreign language, distance learning is considered, it is noted that electronic learning tools are gaining popularity at school and university, in particular, the use of an interactive online whiteboard in the educational process, which is one of the productive tools for organizing remote work on teaching and learning foreign languages at the same time.

Keywords: digitalization, electronic learning tools, foreign language teaching practice, interactive online whiteboard, distance learning of a foreign language, virtual space, web services, participants in the educational process, "clip thinking" of children, visibility during the learning period.

В течение последнего десятилетия образовательная среда усиленно подвергается цифровизации: наряду с традиционным форматом учебного процесса все чаще используется дистанционный, а в школе и университете набирают популярность электронные средства обучения. Практика обучения иностранным языкам в настоящее время также совершенствуется и оптимизируется в соответствии с новейшими тенденциями в образовании. В частности, внимание педагогов стали

обращать на себя интерактивные он-лайн доски, предлагающие широкий спектр возможностей для дистанционных занятий.

Использование он-лайн досок в образовательном процессе уже рассматривалось в ряде научных работ. Так, А.В. Глотова обращается к веб-сервису «Linoit» [1], а О.В. Фрик рассматривает он-лайн доску «Padlet» [6]. При этом наиболее часто в научной литературе описывается он-лайн виртуальная доска «Miro» [2], [5].

Тем не менее, исследователи либо анализируют один веб-сервис, либо ими перечисляются названия он-лайн досок без дальнейшей характеристики и, тем более, сравнения, как, к примеру, в работе Ю.С. Емельяновой и Е.Е. Смирновой [3].

Целью настоящей статьи является рассмотрение интерактивных он-лайн досок как средства дистанционного обучения иностранному языку.

Интерактивная он-лайн доска, по определению Л.А. Горовенко и Г.А. Алексаняна, является «бесконечной виртуальной доской, на которой можно размещать картинки, видео, документы, а также делать заметки – рисовать, писать, «клеить» стикеры, сохраняя результаты в реальном времени» [2]. В обучении иностранному языку такая доска может использоваться во множестве сценариев. Назовем некоторые из них:

- организация групповой проектной работы учащихся;
- создание совместных презентаций;
- организация дискуссии, обмена идеями, мозгового штурма;
- создание ментальных карт;
- проведение опроса;
- совместное конспектирование и т. п.

При этом он-лайн виртуальная доска, наряду с традиционной, имеет ряд преимуществ, наиболее весомыми из которых являются:

1. Широкий функционал: практически неограниченные возможности для проведения занятий;
2. Экономия: большинство сервисов может использоваться бесплатно;
3. Наглядность: возможность прикрепления аудио- и видеофайлов, организации аудио- и видеозвонков.

Отметим, что современное поколение детей, в обучении которых может использоваться он-лайн доска, отличается двумя главными особенностями. Во-первых, виртуальное пространство является для них зоной комфорта, где они проводят большую часть своего времени. Во-вторых, такие дети обладают «клиповым мышлением», кото-

рое характеризуется гиперактивностью, невозможностью концентрации внимания в течение долгого времени, фрагментарным и быстрым восприятием информации. Работая с новым поколением, крайне необходимым является «изменение формата представления информации» [4], а именно достижение максимальной наглядности во время обучения, а также использование электронных технологий, к которым дети привыкают с раннего возраста.

В настоящее время появилось множество виртуальных площадок, предлагающих свои интерактивные он-лайн доски, а именно: «Miro», «Jamboard», «Padlet», «BitPaper», «Limnu», «Groopboard», «Conceptboard», «Webwhiteboard», «Idroo», «sBoard.online».

Таким образом, интерактивная он-лайн доска является одним из продуктивных инструментов для организации дистанционной работы по преподаванию и одновременно изучению иностранных языков. Организация совместной деятельности преподавателя и обучающегося на интерактивных платформах зависит от того, какой сценарий работы необходим учителю в данный момент изучения иностранного языка: проектная или индивидуальная деятельность, мозговой штурм или же работа с ментальными картами. Такая доска отличается наличием широкого функционала и в большинстве случаев не требует от учителя вложения дополнительных средств. Она также обеспечивает наглядность урока, что позволяет эффективно организовать работу с новым поколением, отличающимся новым видом мышления и требующим особых методов обучения с применением электронных технологий.

Сейчас существуют десятки вариаций мультимедийных он-лайн досок: с каждым годом количество таких веб-сервисов увеличивается, а их функционал становится все более обширным. Тем не менее, среди рассмотренных он-лайн досок в качестве наиболее релевантных для использования во время дистанционных занятий по иностранному языку можно назвать «Miro», «Groupboard», «Conceptboard». Данные веб-сервисы обладают всем самым необходимым для проведения дистанционного занятия: они позволяют бесплатно осуществлять совместную работу между участниками образовательного процесса, общаться в текстовом чате в режиме он-лайн, сохранять виртуальную доску после работы и т. п.

Список использованной литературы

1. Глотова А.В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения / А.В. Глотова // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 4. – С. 56–66.
2. Горовенко Л.А. Создание информационной образовательной среды на базе платформы Google Класс и виртуальной доски Miro / Л.А. Горовенко, Г.А. Алексян, О.П. Ровенская // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. 4: Естественно-математические и технические науки. – 2020. – № 4(271). – С. 95–101.
3. Емельянова Ю.С. Использование виртуальных досок для групповой работы в сфере дистанционного обучения математике / Ю.С. Емельянова, Е.Е. Смирнова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 32. – С. 85–88.
4. Купчинская М.А. Клиповое мышление как феномен современного общества / М.А. Купчинская, Н.В. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – № 3 (14). – С. 66–71.
5. Михайлов С.Н. Возможности реализации образовательных технологий с помощью интерактивной виртуальной доски / С.Н. Михайлов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – № 178. – С. 124–129.
6. Фрик О.В. О дидактических возможностях использования виртуальной доски Padlet в образовательном процессе вуза / О.В. Фрик // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2020. – № 1 (33). – С. 15–19.

*Т.Е. Щенина,
канд. юрид. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко», г. Глазов*

Воспитательная работа на историко-лингвистическом факультете ГГПИ как пространство формирования готовности студентов к решению задач профессиональной деятельности

Аннотация: Автором аргументирована актуальность необходимости осмысления подходов к воспитательной работе в педагоги-

ческом вузе. Выделены основные направленности работы студенческого профбюро на факультете, связанные с ориентированностью их на практическую профессионально-педагогическую деятельность. Обобщен 5-летний опыт организации воспитательной работы со студентами историко-лингвистического факультета ГГПИ посредством включения будущих педагогов в студенческие сообщества.

Ключевые слова: воспитательная работа, факультет, студенты, решение задач, профессиональная деятельность.

Abstract: The author argues the urgency of the need to comprehend approaches to educational work in a pedagogical university. The main directions of the work of the student professional bureau at the faculty are identified, related to their orientation to practical professional and pedagogical activities. The 5-year experience of organizing educational work with students of the Faculty of History and Linguistics of KSPI through the inclusion of future teachers in student communities is summarized.

Keywords: educational work, faculty, students, problem solving, professional activity.

Сегодня школе нужен педагог, владеющий на высоком уровне знанием теоретико-методологических основ воспитательного процесса, современными технологиями и методами воспитания, понимающий необходимость постоянного совершенствования своего педагогического мастерства. Воспитательная работа в широком значении понимается как целенаправленная и планомерная деятельность по формированию и развитию у студентов необходимых качеств, норм поведения с учетом их индивидуальных особенностей и с использованием целесообразных в определенных условиях методов, форм и средств воспитания [1, с.32].

В сентябре 2022 года в ГГПИ начинают реализовывать Программу воспитательной работы, регламентирующей воспитательную деятельность вуза. Подготовлены Программы воспитательной работы на каждом факультете нашего ВУЗа.

Полагаем, особое внимание воспитательной работе должно уделяться, именно в педагогическом вузе. Учитывая, что школа сегодня взяла на себя выполнение воспитательной функции (в том числе и через реализацию направлений деятельности Российского движения школьников), задача педагогического вуза сегодня – подготовить специалистов, компетентных не только в предметной области, но и в области воспитания [2, с.45].

Как показывает практика, одного учебного процесса для развития такого специалиста недостаточно, поэтому эту задачу можно и нужно решать через внеучебную деятельность и воспитательную работу. Именно через включение обучающихся в студенческие сообщества, вуз может развить личность, которая будет востребована в образовательных организациях. Воспитательная работа предполагает не только формирование личности педагога, но и создание условий, способствующих развитию профессиональных компетенций будущего педагога, формирование готовности студентов ГППИ – будущих педагогов к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогическому, проектному, методическому, организационно-управленческому, культурно-просветительскому, сопровождения (в соответствии с ФГОС).

Деятельность студенческих сообществ направлена не только и не столько на решение учебно-воспитательных задач, сколько на включение обучающихся в практическую профессионально-педагогическую деятельность.

Особенность организации студенческих сообществ заключается в том, что по мере возникновения студенческих инициатив создается проект, возникает самоорганизующееся сообщество, которое продолжает развиваться при содействии деканата, который поддерживает, активизирует и стимулирует деятельность студентов.

Заявленный компетентный подход как приоритет новой образовательной политики поставил перед высшим образованием новые задачи формирования профессионала нового типа – конкурентоспособного, квалифицированного, готового решать различные профессиональные задачи в различных условиях событийности, т.е. профессионально компетентного специалиста [1, с.13].

Новые ФГОС ВО, имеющие рамочный характер, предоставили вузам большие возможности для решения этой задачи, но вместе с тем и большую ответственность за будущие поколения профессионалов: «Вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности». В данном документе подчеркивается необходимость развития социально-воспитательного компонента, в том числе студенческого самоуправления, и участия студентов в общественных организациях, деятельности творческих и спортивных клубов, СНО [2, с.18].

Начиная с 2007 г. на ИЛФ ежегодное осмысление результатов воспитательной работы и внеучебной деятельности привело к выработке и необходимости реализации следующих организационно-

педагогических условий построения воспитательного процесса на факультете:

- осознанность студентами и преподавателями важности воспитательной работы и внеучебной деятельности как обязательных компонентов высшего образования будущих педагогов (при лидирующей позиции администрации факультета, акцентирующей внимание деятельности всего факультетского коллектива на формировании профессиональных компетенций студентов);
- ежегодное совместное со студентами планирование воспитательной работы на факультете;
- проводимые факультетские внеучебные события должны нести как минимум развивающий характер, как для каждого отдельного студента, так и факультета в целом.

Внутри студенческого сообщества есть лидер, координирующий его деятельность. В студенческое сообщество, а в нашем случае – профбюро, может входить один и более представителей от студенческой академической группы. Студенты общаются в процессе деятельности со студентами разных курсов, развивая коммуникативную компетенцию, а также расширяют свой кругозор, так как общаются со студентами разных направлений подготовки и специальностей. Включаясь в деятельность профбюро, студент выходит из зоны собственного комфорта, тем самым формируя у себя стрессоустойчивость.

В результате будущие педагоги должны усвоить сущность педагогического менеджмента и управления, ознакомиться со стратегиями и технологиями управления современной школой, требующие сформированности социальных и организаторских компетенций, которые невозможно развивать только в рамках учебной деятельности.

Анализ трудоустройства и закрепления в профессии выпускников, являвшихся лидерами и активистами, в период с 2017 по 2021 г. показывает, что из 40 человек 35 человек (87,5 %) успешно работают в системе образования, молодежной политики, спорта, социальной защиты, пятеро работают не в указанных отраслях, но на своих рабочих местах проявляют инициативу, творческий подход, характеризуются стремлением к саморазвитию.

Переосмысление 5-летнего опыта организации воспитательной работы на ИЛФ позволило сформулировать мировоззренческие идеи ее организации, связанные с развитием студента в трех направлениях: как профессионала, личности, гражданина.

Чувство причастности к факультету, вузу, профессии, осознание значимости выбранной профессии определяют позицию гражданина. Сформированность позиции выражается в участии студентов в создании элементов корпоративной (организационной) культуры факультета.

На наш взгляд, моделирование внеучебной деятельности и воспитательной работы на ИЛФ должно происходить при наличии и в соответствии с интегрированным образом выпускника с присущими особенностями его квалификации. Появляется возможность своевременно корректировать воспитательный процесс, расставлять акценты в воспитательной работе в целом и конкретно по отношению к студентам определенной профиля.

Анализ практического опыта показывает, что наиболее эффективными формами профессиональной подготовки педагогов к воспитательной деятельности во время обучения в вузе выступают: учебное проектирование и прогнозирование; диалог, организация обучения в сотрудничестве, проведение педагогических мастерских, учебное моделирование, организация учебного процесса как исследования, внедрение всех видов контекстного обучения, использование деловых, ролевых и имитационных игр в обучении, установление отношений делового взаимодействия, организация групповых дискуссий, метод мозгового штурма, организационно-управленческое консультирование, освоение интерактивных технологий, проведение коллективных творческих дел, включение в волонтерскую деятельность и др.

В декабре 2021 года на факультете появилось новое мероприятие «Вечерник», хотелось бы, чтобы это мероприятие стало на нашем факультете традиционным. «Вечерник» представлял череду творческих номеров, в ходе которых ребята дарили друг другу символические подарки. Очень было интересно наблюдать, как студенты вместе сплоченно, организовано креативят! Это дорогого стоит! Подобные мероприятия формируют командный дух, а в студенчестве это важно. Кроме того, студенты помогают друг другу в учебе и остаются друзьями на долгие годы. В подготовке «Вечерника» первокурсники проявили свои творческие и организаторские способности, показали себя, узнали друг друга. Все участники хорошо подготовились, это было крутое шоу!

Про мероприятие «Весна ГГПИ», можно говорить многое, ставшее своеобразной визитной карточкой вуза, оно было и есть для будущего учителя не просто культурным развлечением, полезным досугом, а является важным элементом профессиональной подготовки,

ибо артистизм, как и умение, организовать эстетическое воспитание детей - необходимые качества педагога.

Только «Весне ГГПИ» присущи дух состязательности и здоровая амбициозность. Он остается большим праздником для студентов всех факультетов, несмотря на накал страстей и порой пережест эмоций. Основными принципами фестиваля остаются содержательность, новизна и качество любого конкурса. К тому же художественная самодетельность – эффективное средство консолидации студентов, воспитания в них корпоративного духа и даже привлечения на факультет будущих абитуриентов. По словам выпускника нашего факультета Артемия Трефилова, «Весна ГГПИ» является незаменимой школой формирования учителя, результаты которой зависят от понимания студентами умения полно и правильно объединить в практической деятельности различные направления в едином учебно-воспитательном процессе».

Следовательно, можно констатировать, что на ИЛФ успешно решается задача воспитания высококонравленной, духовно развитой и физически здоровой личности – гражданина и патриота своей страны, способной к высококачественной профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Казимирская И.И. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб. пособие / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Минск: Бестпринт, 2014. – 302 с.
2. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Материалы научно-практической конференции

Подготовка оригинал-макета *П. Пермякова*

Подписано в печать 04.10.2022. Гарнитура Таймс. Бумага писчая. Печать цифровая.
Формат 60×84¹/₁₆. Усл. печ. л. 4,18. Заказ № 570. Тираж 30 экз.

Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Шелест»
426060, УР, г. Ижевск, ул. Энгельса, 164
+7-(904)-317-76-93, +7-(963)-548-51-43
shelest.izd@yandex.ru, malotirazhka@mail.ru