

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

№ 1-2024

ISSN: 2949-3269



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени В. Г. КОРОЛЕНКО»

Вестник педагогического опыта

выпуск 1-2024 (59)

Научно-методический журнал

научное электронное сетевое периодическое издание

Глазов
2024

УДК 37

ББК 74

В 38

РЕДКОЛЛЕГИЯ

Захарищева Марина Алексеевна, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор,
Аминов Тахир Мажитович, доктор педагогических наук, доцент,
Бусыгина Анна Львовна, доктор педагогических наук, профессор,
Гришанова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор,
Казаринов Анатолий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
Майер Роберт Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор,
Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор,
Наговицын Роман Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Хватаева Наталия Петровна, выпускающий редактор, кандидат филологических наук, доцент,

*Рекомендовано к изданию
Решением редакционного совета
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический
университет им. В.Г. Короленко» от 20.03.2024*

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	4
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	5
<i>Захарищева М.А.</i> СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЦЕССУ	5
<i>Хватаева Н.П.</i> ПОНЯТИЕ «УЧИТЕЛЬ» В ДИСКУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ РУБЕЖА ВЕКОВ	10
<i>Коломийченко Л.В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ТРАДИЦИОННЫМ РОССИЙСКИМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ	14
<i>Бабарико А.А.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ: ТРЕБОВАНИЯ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	19
<i>Хватаев А.Н.</i> ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	34
<i>Чиговская-Назарова Я.А., Сунцова А.П.</i> ДЕМО ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	34
<i>Корепанов И.В.</i> ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЛИТЕРАТУРА» КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	39
<i>Александрова И.Н., Рогачикова А.Ш.</i> КОРРЕКЦИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ	44
<i>Петушкова О.А.</i> ОПЫТ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ	47
<i>Данилова Т.И., Щенина Т.Е.</i> АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	53
<i>Майер Р.В.</i> О КОМПЬЮТЕРНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ ВЯЗКОУПРУГОГО ТЕЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	56
ABSTRACTS	66
НАШИ АВТОРЫ	69

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Дорогие друзья! Уважаемые коллеги! Авторы и читатели!

Завершен год Педагога и Наставника, в течение которого мы отдавали страницы журнала исследователям самых разных аспектов профессиональной деятельности учителей. В год Семьи внимание учёных привлекают традиционные отечественные духовно-нравственные ценности, положенные в основу воспитания молодого поколения россиян в целом, и семейного воспитания в частности.

Надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество с заинтересованными учёными, ждём научных статей с результатами ваших исследований. Обещаем продолжать транслировать самые актуальные педагогические находки наших коллег, бережно хранить высокий уровень научной дискуссии. Наша цель – освещение научных достижений российских ученых в области педагогического знания. Доступ ко всем номерам журнала постоянный, свободный и бесплатный для любого читателя.

В данном выпуске мы выделили два раздела.

Рубрика «*Общая педагогика*» открывается статьёй доктора педагогических наук, профессора М.А. Захарищевой, в которой продемонстрированы возможности синергетического подхода к анализу исторического процесса развития образования на примере критической точки смены политического режима в начале XX века в России. Концептуальный анализ основного термина педагогики «учитель» позволил кандидату филологических наук Н.П. Хватаевой показать динамику его некоторых характеристик и содержания. Концептуальные основы организации воспитательного процесса по приобщению дошкольников к духовно-нравственным ценностям рассматривает доктор педагогических наук Л.В. Коломийченко, настаивая на том, что основополагающим для духовно-нравственного воспитания является гражданственность. Несомненный интерес вызывает исследование А.А. Бабарико, в котором предложены определения понятия «образовательный ресурс», классификация образовательных ресурсов, требования, предъявляемые к ним, а также основные критерии их отбора для учебной дисциплины. Завершает раздел статья зам. директора Лицея искусств А.Н. Хватаева, в которой им обозначены основные проблемы оценки качества дополнительного образования детей; проанализированы механизмы мониторинга и оценки образовательных результатов; обозначены внешние и внутренние формы оценки качества образования, обеспечивающие объективность и достоверность оценки качества дополнительного образования.

Второй раздел журнала «*Дидактика и методики обучения*» традиционно посвящен опыту и примерам применения конкретных методик, технологий, средств, форм обучения и воспитания. Несомненной актуальностью отличается статья о демо экзамене как инструменте объективной оценки сформированности профессиональных и надпрофессиональных компетенций (Я.А. Чиговская-Назарова, А.П. Сунцова). Объём и содержание учебной дисциплины «Литература», сложности грамотного определения этого предмета в системе учебных дисциплин обсуждает молодой исследователь И.В. Корепанов. В статье И.Н. Александровой и А.Ш. Рогачиковой особое внимание уделено сказке как доступному средству психолого-педагогической коррекции гиперактивного поведения младших школьников. Не оставит равнодушным ни одного читателя исследование О.А. Петушковой, в статье которой описан процесс наблюдения за опытом ролевого поведения в сюжетно-ролевой игре детей старшего дошкольного возраста. Дети в игре учатся взаимодействовать, решать конфликты и даже принимать правильные решения. Наш уважаемый постоянный автор Р.В. Майер убедительно показал, что компьютерные модели реальных физических явлений позволяют актуализировать знания студентов, активизировать их учебную деятельность, позволяют освоить метод компьютерного моделирования и, что очень важно, развить физическое и алгоритмическое мышление.

Мы готовы расширить круг проблем, круг авторов. Приглашаем к сотрудничеству желающих поделиться своими размышлениями о современных проблемах, путях и перспективах развития отечественного образования и его исторического прошлого. До новых встреч!

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 81.3

Захарищева М.А.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЦЕССУ

Аннотация. Показаны возможности синергетического подхода к анализу исторического процесса развития образования на примере критической точки смены политического режима в начале XX века в России. Введен термин «аксиосфера». Подвергнуты анализу с позиций синергетического подхода труды Венцеля К.Н., Каптерева П.Ф., Крупской Н.К., Гессена С.И. Сформирована авторская аксиосфера для данных педагогов.

Ключевые слова: история педагогики, синергетический подход, исторический процесс, нелинейность, аксиосфера.

Синергетический подход является одним из современных научных подходов, который успешно осваивает педагогическая наука. Нам же интересно, как «работает» синергетический подход в истории образования и педагогической мысли. Если рассматривать историко-педагогический процесс как синергетический, то можно обнаружить некоторые существенные характеристики синергизма в традиционных историко-педагогических явлениях.

В историко-педагогическом процессе синергизм проявляется как в результате воздействия внешних факторов, так и в результате воздействия внутренних факторов: политики, менталитета, культуры и т.д. Нелинейность в синергетике предполагает непредсказуемость перехода системы из одного состояния в другое. Неравновесность, означающая стремление синергетических систем к определённому динамическому режиму, но не к равновесию.

При описании синергетических процессов используется понятие «точка бифуркации» как критическая точка, «в окрестности которой поведение системы становится неустойчивым». В этот период осуществляется выбор одного из вариантов поведения системы. В нашем исследовании точкой бифуркации является период смены политического режима до и после 1917 года в России. В это время веер возможностей развития образования был достаточно широк.

Синергетический подход, по мнению М. В. Богуславского, дополняет, а не противостоит классическим подходам в историко-педагогической науке. Он применим как к образовательным институтам, так и к педагогическим теориям, которые начинают жить в истории собственной самостоятельной жизнью [1]. Особое значение в этом подходе приобретают случайность исторического выбора, вариативность и альтернативность исторического процесса, «нестолбовые пути» его развития.

Нелинейность исторического времени, доказываемая в работах П. Савельева и И. Полетаевой [2], свидетельствует в пользу синергетики. Историки педагогики говорят о резонансе прошлого и современности в педагогике. Наконец, синергетический подход позволяет прогностически выстраивать стратегию развития образовательных систем, например, региональных, учитывая все возможные векторы (в том числе и в реальности не

состоявшиеся), когда необязательно следовать единственной верной линии, идущей из прошлого. Это позволяет блокировать и имевшиеся в прошлые времена негативные сценарии развития, что придает истории педагогики значение урока для современности.

С.В. Бобрышов как историк образования отмечает «нелинейность истории и иррациональность педагогики». У каждого народа (цивилизации, социальной группы, исторической эпохи) педагогика имеет свою специфику, внутреннюю логику, что вместе и составляет полифонию всемирного историко-педагогического процесса, его многообразную субъектность и альтернативность. Поэтому педагогическое будущее не ретросказуемо (в этом тезисе С.В. Бобрышов не согласен с М.В. Богуславским) и не предсказуемо. В синергетике важен перенос детерминант развития с внешних на внутренние факторы, на саморазвитие систем. Поэтому в трактовке С.В. Бобрышова [3] синергетический подход рассматривается как альтернатива социокультурному подходу, где педагогика и образование развиваются за счет влияния внешних по отношению к ним факторов. Но в каком отношении находятся синергетический и классический системный подходы, можно только догадываться. Либо синергетический подход является разновидностью системного, либо противостоит ему за счет примата внутренних факторов развития систем. В последнем случае системный подход становится тождественным социокультурному, опираясь на примат внешних по отношению к педагогическим системам факторов развития.

История или эволюция отечественного образования является предметом нашего изучения [4]. В данном случае нам необходимо обратиться к понятию аксиосфера. В современной науке под аксиосферой понимают мир ценностей в целом, и конкретно, субъективный мир ценностных представлений и ценностного сознания.

Термин «аксиосфера» трактуется достаточно широко, поэтому требует некоторого уточнения. Аксиосферу можно рассматривать в трёх ракурсах. Во-первых, мир ценностей, даже субъективно отражённый, существует реально. Во-вторых, в сознании людей он бытует в виде идеалов, образцов, норм, оценок. И в-третьих, что очень важно для данного исследования, к аксиосфере можно отнести результаты деятельности людей, которые осваивают объективно существующие ценности, а также создают собственные, свои новые ценности [5]. Эти ценности можно обнаружить в их педагогической деятельности и в их научно-педагогических произведениях.

Аксиосфера вмещает в себя единство и разнообразие ценностей, их взаимное влияние, системно-структурную связь между ними, их «мирное сосуществование»; позволяет отделить ценное для данной аксиосферы от ценностно незначимого. Но это должно быть мягкое отделение, без пограничных столбов и железного занавеса, а с взаимным влиянием и постепенным проникновением. Иногда подобное влияние продолжается годами и даже десятилетиями.

Понятием «аксиосфера» можно обозначить связи сферы ценностей с иными сферами, скажем, со сферой культуры, религии. В нашем исследовании мы обращаемся к сфере образования.

Аксиосфера как объект анализа, интересна не только педагогике и истории образования, но и целому ряду других наук. Герменевтический подход к тексту позволяет повысить достоверность результатов анализа, дает в руки исследователю инструмент для выявления ценностей автора. Сочетание герменевтического и синергетического подходов

позволяет исследовать аксиосферы отечественного образования в конкретных исторических условиях.

Не каждый исторический период отличается разнообразием ценностей, в том числе педагогических или образовательных. Удачным периодом для объёмного показа аксиосферы российского образования является начало XX века с его революционными преобразованиями во всех областях общественной жизни. Нами решено обратиться к именно к этому периоду и проанализировать сложившиеся и появляющиеся ценности в области народного образования для демонстрации продуктивности синергетического подхода в истории педагогики.

Своё внимание мы остановили на произведениях Петра Фёдоровича Каптерева (1849-1922), Константина Николаевича Вентцеля (1857-1947), Надежды Константиновны Крупской (1869-1939) и Сергея Иосифовича Гессена (1887-1950).

Выбор этих педагогов и их произведений обусловлен тем обстоятельством, что каждому из них пришлось пережить революционные перемены рассматриваемого периода, но пережить по-разному и сформировать собственную педагогическую аксиосферу. Их влияние на образование в России проявилось тоже по-разному, что позволяет показать синергетику педагогических идей и теорий.

Разные варианты российской педагогики начала XX века начнём с анализа произведений П.Ф. Каптерева, как педагога и человека, крепко связанного с дореволюционным периодом отечественного образования. Создатель истории российского образования, теории педагогического процесса, основ педагогической психологии, теории семейного, дошкольного, общего и педагогического образования, П.Ф. Каптерев более 50 лет отдал практической педагогической деятельности. По сути, он был последним министром образования дореволюционной России.

Педагогика П.Ф. Каптерева строится на единой антропологической основе, естественно-научном мировоззрении. Он последовательно отстаивал принципы автономности педагогического процесса от любых политических преобразований.

Суть его ценностных предпочтений лучше всего видна в статье «Педагогика и политика», впервые напечатанной в Петроградском журнале «Педагогическая мысль» в 1921 году. Он призывал «объявить школу учреждением неполитическим, а потому требовать, чтобы политические партии на неё не посягали, оставили её в покое». Понятно, почему журнал «Педагогическая мысль» уже в следующем году был закрыт. «Школа не прихвостень политических партий, она выше их, она основывается на вечных законах развития человеческого организма. Политическая грызня, политические междоусобицы её не касаются, она имеет своего истинного, вечного бога – науку о человеческой природе и её развитии, которому и должна служить и поклоняться; молитва же политическим идолам, которым сегодня приносят жертвы, а завтра бросят или в грязь и растопчут ногами, или в печку и сожгут, недостойно заправского педагога» [6]. Таким образом, аксиосфера П.Ф. Каптерева включала ценности естественных наук, автономности педагогики и школы, независимости школы от политики. Его мощное интеллектуальное влияние на народное образование страны осталось в дореволюционном прошлом, пришедшие к власти большевики не простили П.Ф. Каптереву такой аполитичности, его наследие долгие годы просто замалчивалось.

Не получилось взаимопонимания и между советской властью и К.Н. Вентцелем. Этого педагога сегодня называют пророком свободного воспитания, теоретиком космической педагогики. Всю свою долгую жизнь он по мере возможности страстно боролся за свободное

развитие человека, против всех видов духовного угнетения человека человеком, создавал свободную школу.

Стержнем аксиосферы К.Н. Вентцеля является свобода. Он первым в истории человечества создал Декларацию прав ребёнка, и случилось это в 1917 году. «Каждый ребёнок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нём сил, способностей и дарований, т.е. право на воспитание и образование, соответствующее с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни, соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития», - так звучит один из параграфов созданного К.Н. Вентцелем документа [7]. В аксиосферу К.Н. Вентцеля включён ребёнок как свободная самостоятельная личность, имеющая право на гармоничное развитие.

Пройдёт более 80 лет, и в 1990 году Организация Объединённых Наций, а затем и Россия примут на себя обязательства по соблюдению прав ребёнка. В современном документе принципиальных отличий от исторического «Вентцелевского» нет. Так аксиосфера К.Н. Вентцеля оказала влияние на общественно-педагогическое мнение не только России, но и всего мира через восемь десятилетий!

Мировую известность приобрёл российский педагог С.И. Гессен, волею судьбы оказавшийся в эмиграции в Праге уже в 1921 году. В отечественной педагогике С.И. Гессен появился в 1995 с учебным пособием «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» [8]. И сразу стал непререкаемым авторитетом среди педагогов-учёных. Русская философия образования создана С.И. Гессеном, культура в её прикладном значении к образованию стала стержнем его аксиосферы.

«Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика, как общая теория образования, распадается на соответствующее число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования» - пишет С.И. Гессен в статье «Педагогика как наука». Статья была опубликована в Журнале Министерства народного просвещения правительства адмирала Колчака, журнал вышел единственным номером в Томске в 1919 году. В России эмигрант С.И. Гессен был неизвестен исключительно по политическим причинам. Но и новым поколениям педагогов ещё только предстоит открыть педагогику С.И. Гессена во всей её глубине и найти пути её грамотного использования в современной школе.

На грани педагогики и политики строилась аксиосфера авторитетного педагога и организатора народного образования первых лет советской власти Н.К. Крупской. Марксизм как философская и идеологическая основа, Ленинское учение, революционная борьба – эти и подобные ценности определяли мировоззрение Н.К. Крупской и позволяли ей перестраивать российскую школу и перевоспитывать молодое поколение.

Н.К. Крупская умела поставить цели, организовать молодёжь на борьбу за дело партии. «Вы, товарищи, хотите стать ленинцами, для этого вам надо научиться служить делу освобождения трудящихся, служить делу коммунизма. Нужно связать свою жизнь с работой для дела коммунизма, руководиться революционной теорией, трезво смотреть жизни в глаза, не бояться упорной работы, тогда вы сумеете стать ленинцами. Товарищи комсомольцы, вся

жизнь у вас впереди, вы живёте в момент громадного социального сдвига, берите же знамя Ленина и, идя нога в ногу с массами, впереди масс, идите к великой цели» [9], - в этом обращении к молодому поколению названы основные ценности новой советской педагогики.

Сама Н.К. Крупская в 20-30-е годы XX века была безоговорочным авторитетом в деле народного образования, под её руководством создавалась советская школа. Однако с переменой идеологии и политики в конце XX века её влияние исчезло, имя её предано забвению, произведения её больше не издаются в нашей стране.

В рассматриваемый короткий, но значимый период начала XX века нами найдены и представлены ценностные установки разных педагогов, которые оставили заметный след в истории образования России и сформировали образовательную аксиосферу своего времени. В одно и то же время единое ценностное поле содержало взгляды естественно-научной антропологической педагогики П.Ф. Каптерева; гуманной педагогики свободного воспитания К.Н. Вентцеля; философской культурологической педагогики С.И. Гессена; классовой, партийной педагогики Н.К. Крупской. Такова была критическая точка, синергетический период развития отечественной педагогики. Систему российского образования в это нестабильное время могло «качнуть» в любой из вариантов развития.

Каждая из этих авторских систем развивалась отдельно по времени и месту, взаимодействие между ними было исключено, но каждая стала частью единой неделимой образовательной аксиосферы обеспечив ее беспрецедентную вариативность, которая продолжает оказывать влияние на развитие образования в нашей стране.

Результатом работы стало уточнение понятия аксиосферы, ее компонентов и внутренних закономерностей, описание образовательной аксиосферы заявленной эпохи через анализ и синергию ценностей и смыслов педагогов того времени. Достоверность результата обеспечивает обращение к авторскому тексту исследуемых педагогов, что позволило сформулировать их ценностные установки их же собственным языком, так сказать «от первого лица». Попытка представить ценностные доминанты разных деятелей педагогики одного времени с позиции синергетического подхода обладает новизной, так как традиционно в истории образования принято противопоставлять авторские педагогические концепции и рассматривать их как автономные, подчас противоречащие друг другу, системы.

Список источников:

1. Богуславский, М. В. История педагогики: Методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с. С. 61.
2. Савельева И.М., Полетаев А.В. Теория исторического знания: изд-во «Алетейя. Историческая книга», 2007.
3. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: Методология и теория: монография. Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. 300 с.
4. Захарищева М.А. Аксиосфера отечественного образования начала XX века // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. - Брянск: РИО БГУ; Изд-во: ООО «Полиграм-Плюс», 2021. – С. 18-21.
5. Natalia P. Khvataeva and Marina A. Zakharishcheva. Variability of the Russian educational axiosphere of the early 20th century // International Scientific and Practical Conference “Solovyov Historical and Philosophical Readings. Russian and Foreign Experience in the System of Humanities Education: History, Modernity, Prospects” SHS Web of Conferences 103, 01048 (2021).
6. Каптерев. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. 224 с.

7. Вентцель. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. 219 с.
8. Гессен С.Т. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.; «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
9. Крупская Н.К. Воспитание молодёжи в ленинском духе. М.: Педагогика, 1989. 320 с.

УДК 81.3

Хватаева Н.П.

ПОНЯТИЕ «УЧИТЕЛЬ» В ДИСКУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ РУБЕЖА ВЕКОВ

Аннотация. Автором предложен анализ концепта «учитель», представленного в позднесоветский (1983), перестроечный (1993) и постсоветский (2003) периоды. Концептуальный анализ позволил показать динамику некоторых характеристик и содержания основного термина педагогики «учитель». Установлены понятийные признаки, представленные в дискурсе профессиональной педагогической прессы. Сделаны выводы о понимании концепта учитель педагогическим сообществом в определенные периоды.

Ключевые слова: концепт, учитель, педагогическая пресса, концептуальная структура термина «учитель».

Прошедший год педагога и наставника не только воздал должное педагогическим работникам, но обнажил ряд проблем в сфере образования. Появляются новые модели подготовки и переподготовки педагогических работников, направления и профили обучения, новые педагогические профессии. Историко-педагогическая наука, изучая общие закономерности развития педагогической науки и образования [1], [4], [6] постоянно обращает внимание на содержание специальных терминов, актуальность которых диктуется внешними и внутренними условиями развития науки [3], [2], [7].

В этой связи представляется нелишним рассмотреть концепт «учитель», представленный в ведущих научно-педагогических изданиях рубежа XX-XXI веков (журналы «Советская педагогика», «Педагогика», «Воспитание школьников»), так как именно они дают срез актуальной научной мысли, предлагают последние результаты и разработки, обобщают и рисуют перспективы исследований. Несмотря на полиавторство любого научного издания, и тем более целой годовой подшивки, здесь можно говорить о специфичной разновидности институционального дискурса [5], так как материалы каждого издания объединяет не тематика и стиль, а единая редакционная политика, миссия и ценности конкретного журнала. Предлагаемый нами концептологический подход позволяет определить интересующие понятия более детально, включив в описание не только предметную сторону, но и модальность, и неактуализированные признаки.

Для анализа были выбраны такие научные периодические издания как «Педагогика» («Советская педагогика») и «Народное образование», авторитет которых и в исследуемый период, и в настоящее время признан педагогическим сообществом. Рассмотрению подверглись подшивки за 1983, 1993 и 2003 годы, представляющие три этапа развития

дискурса – советский, перестроечный и постсоветский. В центре анализа находилось ключевое для концепта существительное «учитель» и контекстуальный ряд его синонимов и сочетаний, таких как студент (в значении студент педагогического вуза), педагог, будущий учитель, молодой учитель, будущий педагог.

В наиболее ранней, советской подшивке 1983 года процент текстов, посвященных учителю, является наименьшим - всего 4%, что можно трактовать как стабильность и невариативность понятия в научно-педагогических кругах. Коллективную авторскую модальность следует признать сагитированной, долженствующей и оптимистичной. Существительное «учитель» употребляется в обобщенном значении, предметная соотнесенность (учитель труда) ситуативна. Практически отсутствует упоминание знаниевого компонента. Вместо этого текст изобилует более образными и генерализованными понятиями, такими как «искусство воспитания», «профессиональное мастерство», «педагогический потенциал». Значительная доля контекста представлена средствами, выражающими общественную составляющую профессии: прилагательные (социальный заказ, общественный труд, массовая вовлеченность) и собирательные существительные (коллектив, комсомол, партийная организация, отряд, ячейка). Номинативные сочетания с интегративным значением (цикл дисциплин, курс лекций), абстрактные существительные (внедрение, эффективность, привлечение, пропаганда) и плюральные формы (стоящие задачи, эффективные стажировки, методические находки, активно участвуют, массово внедряют) указывают на универсализацию и абстракцию обязанностей педагога. Отдельно хочется отметить, что социальное и профессиональное взаимодействие учителя не сопровождается словами, указывающими на обучающихся.

Таким образом, для последнего десятилетия советского периода свойственна концентрация на социальном статусе учителя, его роли в процессе трансляции общепринятых ценностей, а не конкретных предметных знаниях или других участниках образовательного процесса.

На следующем этапе в первую очередь хочется отметить рост количества публикаций, посвященных учителю – до 6% от общего объема изданий. Общая модальность текста сохраняет ряд важных черт предыдущего поколения: это и склонность к номинативным гиперболам (важнейшие характеристики, интенсивный поиск, немалая роль), и общий уверенный тон вербальных сочетаний (ведется разработка, имеет ряд преимуществ). Из дискурса исчезли обращения к государственным документам. Но в тексте появились указания на авторское отношение к написанному - в формате вводных слов (к счастью, к сожалению, радуется, что и т.д.) открыто эксплицируется личная позиция. Оптимистичный тон формулировок стал менее уверенным. В целом, отметим вектор развития модальности в сторону дискурсивности.

Контекстуальная доля абстрактных существительных, связанных с профессиональной деятельностью, уменьшается и многие из них дробятся на более конкретные зависимые номинативы: методы обучения – семинар, диспут, доклад; образовательная деятельность – приемы, методы, формы. Очевидной трансформацией содержания дискуссии становится появление в ней других участников образовательного процесса. Впервые упоминается «семья», нередко разговор заходит о родителях. Но самое главное, постоянными синтагматическими отношениями связаны «учитель» и «ученик» - более половины от общего числа упоминаний. Существительное «ученик» настолько регулярно, что потребовало

введения синонимичного ряда (дети, ребята, маленькие человечки). Вербальный ряд, называющий функции учителя представлен глаголами, называющими действия в отношении обучающихся (помогать, объяснять, заинтересовать, показать, учитывать особенности). Введено понятие компетенции, которая представлена навыком взаимодействия учителя и ребенка. Таким образом, реализация концепта в представленный период сосредоточена реализации навыков профессиональной интеракции.

Постсоветский этап развития педагогических публикации увеличивает процент обсуждения учительства почти вдвое по сравнению с предыдущими периодами – до 11 %. Соблюдая стилистические нормы научной речи авторская модальность текста тяготеет к индивидуализации и диалогу. Допустимы такие элементы публицистики как, риторические вопросы (Какова же роль педагога в этом случае?), оценочные суждения в отношении результатов других авторов (несостоятельность этих выводов очевидна), апелляция к анонимным авторитетам (все более число исследователей утверждает). Возрастает доля вводных конструкций с личными местоимениями (на наш взгляд, мы полагаем, по нашему мнению).

Постоянным предметом исследования становится триада знания – умения – навыки и их окказиональные инварианты (предмет, практика, информация, результат обучения). Абсолютным нововведением является акцентирование самостоятельной активности и ответственности учителя в образовательном процессе. Наблюдается даже переизбыток сложных существительных с корнем само- (саморефлексия, самообразование, самоконтроль, самовоспитание, самопознание, саморазвитие, самореализация, самоинформирование), а также ряд атрибутивов со значением выраженной волевой позиции в отношении объекта (активный, сознательный, вовлеченный, инициативный). Интересно, что разговор об учениках снова свелся к минимуму, а об остальных участниках образовательного процесса сошел на нет.

Обобщая вышесказанное, отметим в первую очередь, что несмотря на мировоззренческий кризис рубежа веков концепт «учитель» сохранил и даже увеличил свою представленность в научно-педагогическом дискурсе, что дает основания полагать неизменный интерес к нему со стороны исследователей. Колебания авторской модальности не значительны и обусловлены скорее экстралингвистическими факторами, но неизменно подчеркивается значительность учительской профессии. Так, например, самым употребляемым оценочным прилагательным для всего исследуемого периода остается «важный».

Представление об учителе, как субъекте стремится к абстрагированию – так, не отмечено соотнесенности педагога и предмета преподавания, учитель представляется носителем определенных характеристик независимо от специализации. С другой стороны, с течением времени возрастает объем ожиданий и социальных проекций педагога. Отметим, что самым частотным модальным глаголом в структуре предиката к субъекту «учитель» является «должен», что предполагает строгое и необходимое исполнение обязательств.

Таким образом, динамику содержания концепта «учитель» можно представить как постепенное изменение от сосредоточенности на социальном статусе учителя, его роли в процессе трансляции принятых в обществе ценностей в поздний советский период, через особое внимание к профессиональным навыкам учителя при субъектности обучаемого на перестроечном этапе, до возложения на учителя ответственности за развитие, поиск

инноваций, рефлексия, способность решить любую проблему в начале XXI века. Исследование убедительно показывает, что не случайно термин «учитель» является основным в научно-педагогической литературе, прессе, профессиональном общении.

Список источников:

1. Богуславский М.В. Динамика ретроинновационных процессов в современном российском образовании: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО – Волгоград: РИЦ ВГАПО, 2023. - с. 11-17.
2. Захарищева М.А., Хватаева Н.П. Взгляд историка педагогики на эволюцию педагогических терминов или как долго живут педагогические понятия // Вестник педагогического опыта. Научно-методический журнал научное электронное сетевое периодическое издание. 2023. №1 (53). С. 27-29.
3. Куликова С.В. Категория «Отечество» в системе традиционных базовых ценностей суверенной системы образования России // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО – Волгоград: РИЦ ВГАПО, 2023. - с. 59-67.
4. Лельчицкий И.Д. Пространство и время миссии учителя // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО – Волгоград: РИЦ ВГАПО, 2021. - с. 144-147.
5. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004. – 992 с.
6. Шевелев А.Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки. 2006. - № 6(14). - С. 151-162.
7. Хватаева Н.П. Объем и содержание авторской аксиосферы // Modern Humanity Success, 2022. - №2. – с. 152-157.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ТРАДИЦИОННЫМ РОССИЙСКИМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные основы организации воспитательного процесса по приобщению дошкольников к духовно-нравственным ценностям. Автор рассматривает понятие гражданственности, как основополагающее для духовно-нравственного воспитания. Комплексно рассмотрен воспитательный процесс - его цель, содержание, технологические аспекты и прогнозируемые результаты.

Ключевые слова: традиционные ценности, идеология, духовно-нравственные ценности, дети дошкольного возраста, гражданственность, цель, содержание, технологические аспекты, результаты.

Цели современной государственной политики связаны с сохранением и укреплением традиционных ценностей, с необходимостью их передачи от поколения к поколению; с противодействием распространению деструктивной идеологии; с формированием на международной арене образа Российского государства как хранителя и защитника традиционных общечеловеческих духовно-нравственных ценностей [6].

В Указе Президента РФ от 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» отмечается, что усилия, предпринимаемые Российской Федерацией для развития духовного потенциала ее народа, способствуют повышению сплоченности российского общества, осознанию гражданами необходимости сохранения и укрепления традиционных ценностей в условиях глобального цивилизационного и ценностного кризиса. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации ситуация в России и в мире оценивается как требующая принятия неотложных мер по защите традиционных ценностей [5].

В процессе сохранения и укрепления традиционных ценностей особое внимание уделяется совершенствованию содержания, форм и методов образования подрастающего поколения в соответствии с целями государственной политики, способствующих формированию высоконравственной личности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал, готовой к мирному созиданию и защите Отечества. Современные приоритеты воспитательного национального российского идеала предопределяются необходимостью возрождения духовно-нравственных основ обучения и воспитания, формирования любви к ближнему, семье, обществу, Родине, способности сознательно развиваться в качестве самоценного и достойного носителя традиционных российских ценностей, ориентированного на осознанное проявление гражданственности.

Гражданственность рассматривается как ценностное отношение человека к социальному и природному миру своей страны, способность устанавливать баланс индивидуальных и общественных интересов; как личностное качество, проявляющееся в осознании своей принадлежности к обществу, совокупности своих прав, обязанностей по отношению к нему, в готовности добровольно следовать предписаниям его морали и закона.

Современные направления государственной политики в области формирования гражданственности реализуются на всех уровнях отечественного образования. Цель воспитания обучающихся в общеобразовательной организации - развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [4].

Эффективность реализации обозначенной цели предопределяется необходимостью и возможностью решения задач духовно-нравственного воспитания, начиная с организации работы в данном направлении с детьми дошкольного возраста. В период дошкольного детства возможно становление у детей основ гражданственности, проявляющейся в любви к семье, близким людям, родному поселению, стране (патриотизм), в понимающем, принимающем и уважительном отношении к иным народным культурам (межнациональная толерантность), в отношении к другому человеку, не допускающему антигуманных проявлений вне зависимости от их национальных, возрастных, индивидуальных особенностей и физических возможностей (нравственность), в преобладании социальных, национальных, интеллектуальных и нравственных ценностей над материальными (духовность), в осознании ребенком своих прав, обязанностей по отношению к другим и общества к нему (основы правовой культуры). Содержательную основу воспитания этих качеств составляют духовно-нравственные ценности (явления, идеи, произведения искусства, имеющие определенное смысловое наполнение, которые нужны людям для формирования, дальнейшего развития их мироощущений, мировосприятий и способствуют духовному обогащению личности).

Общая цель воспитания в дошкольном периоде детства - личностное развитие детей и создание условий для их позитивной социализации через формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе; овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах; приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с ними.

Приобщение детей дошкольного возраста к традиционным ценностям способствует их духовно-нравственному развитию, динамичному, последовательному и многоаспектному процессу социализации, индивидуализации и культуротворчества, в ходе которого дети осваивают общечеловеческие и базовые национальные ценности, имеющие особые смыслы в становлении основ гражданственности (семейные отношения, национальные традиции, ритуалы, праздники), творчески и активно воспроизводит их в различных видах деятельности.

Освоение ребенком духовно-нравственных ценностей происходит под влиянием разных факторов (условий, обстоятельств, причин, оказывающих влияние на его вхождение в мир социальных отношений), к которым относятся: наследственность как проявление генетически заданных характеристик (этнокультурные и гендерные основания); социокультурная и образовательная среда как совокупность предметов, объектов, явлений социального окружения; личностная активность как способ самосовершенствования, творческой самореализации; духовно-нравственное воспитание.

Цель духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста – формирование базиса социальной культуры, проявляющегося в совокупности отношений (гуманного – к людям, бережного – к достояниям культуры, уважительного – к истории семьи, детского сада, страны, толерантного – ко всему иному в человеке: возрасту, полу, национальности, физическим возможностям и др.). Достижение обозначенной цели предполагает решение задач, направленных на обогащение знаний детей о ценностях разных видов социальной культуры; на становление интереса к прошлому, настоящему и будущему своей семьи, общества, страны, потребности в познании ее истории; на формирование способов поведения, адекватных нормам отношений в современном социуме, умения отражать освоенные ценности в доступных возрасту видах деятельности.

Ценности разных видов социальной культуры и их содержание дифференцируются в соответствии с возрастом детей: в младенческом и раннем возрасте – народная, нравственно-этическая и семейно-бытовая культура; в младшем дошкольном возрасте содержание духовно-нравственного воспитания обогащается ценностями гендерной и национальной культуры; в старшем дошкольном возрасте – ценностями правовой, этнической и конфессиональной культуры. Правомерность такого распределения видов социальной культуры предопределяется основаниями социальной идентификации в период дошкольного детства: видовой, родовой, гендерной, национальной, конфессиональной, гражданской. Следуя логике постижения содержания разных видов социальной культуры, ребенок обнаруживает ценности каждой из них, в нем формируется бережное, созидательное творческое отношение к культуре своей семьи, края, государства, мира. Такой путь открывает возможности диалога культур по горизонтали (многообразие культур современности) и по вертикали (их временная последовательность).

Содержание духовно-нравственного воспитания представлено базовыми национальными ценностями, основу которых составляют приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации (патриотизм, семья, личность, труд и творчество, традиционные религии, искусство и литература и др.), передаваемые из поколения в поколение и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях. Базовые национальные ценности находят отражение в существующих культурных, семейных, социально-исторических и религиозных традициях; они обуславливают признание равенства культур национального большинства и национальных (или этнических) меньшинств. Обозначенные ценности ориентируют на понимание национального воспитательного идеала как высшей цели образования, достижение которого возможно при условии объединения усилий основных субъектов национальной жизни (государства, семьи, школы, политических партий, религиозных объединений и общественных организаций).

Содержательные аспекты духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста представлены в разных комплексных и парциальных программах, в том числе - в программе «Дорогою добра» и подготовлены к печати в программе «От сердца к сердцу» авторы (Коломийченко Л.В., Григорьева Ю.С.) [1].

Технологические аспекты духовно-нравственного воспитания представлены многообразием средств, методов, условий и форм, способствующих освоению разных элементов социальной культуры и обеспечивающих их интериоризацию и культуротворчество. Взаимодействие педагога с детьми в образовательном процессе детского

сада предполагает: учет индивидуальных гендерных, национальных особенностей и конфессиональной принадлежности детей, бережное отношение к индивидуальности ребенка, его активное включение в постижение ценностей социальной культуры; развитие способности быть субъектом собственного поведения, деятельности, жизни, быть способным не только познавать, но и творить культуру.

Технология духовно-нравственного воспитания предусматривает реализацию его содержания в определенной последовательности – от приобщения к социокультурным ценностям – к их интериоризации и далее – к культуротворчеству в разных видах деятельности: игровой, речевой, коммуникативной, познавательной, трудовой, конструктивной, изобразительной (рисование, лепка, аппликация); музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах), двигательной (овладение основными движениями), исследовательской, проектной.

Результативные аспекты духовно-нравственного воспитания представлены теми изменениями, которые обнаруживаются в когнитивной, эмоционально-ценностной, поведенческой сферах духовно-нравственного развития по мере приобщения ребенка к социокультурным ценностям, их интериоризации и культуротворчества. Результаты педагогической диагностики (мониторинга) духовно-нравственного развития в соответствии с Федеральным образовательным стандартом и Федеральной образовательной программой дошкольного образования могут использоваться для индивидуализации образовательных маршрутов и профессиональной коррекции имеющихся достижений [3, 7].

Эффективность духовно-нравственного воспитания определяется учетом закономерностей по основным компонентам педагогического процесса:

- сбалансированностью ценностей социальной культуры на мировом, государственном, институциональном уровне; соответствием содержания возрастным идентификационным основаниям; соотносённостью содержания разных видов социальной культуры с возрастными интересами, возможностями и потребностями детей (программно-целевой компонент);
- соответствием используемых средств, форм и методов особенностям развития детей с учетом возраста, пола, национальности и др.; оптимизацией воспитательных возможностей различных субъектов педагогического процесса; поэтапностью работы с детьми в процессе приобщения к ценностям социальной культуры их интериоризации и культуротворчества (технологический компонент);
- своевременной и качественной диагностикой его результатов; определенностью основных параметров, подбором адекватных диагностических методик по изучению разных сфер духовно-нравственного развития; соотносённостью основных достижений в рамках одного возрастного периода (контрольно-оценочный компонент) [2].

Принципы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста базируются на общих принципах, предусмотренных Примерной рабочей программой воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования:

- принцип гуманизма, проявляющийся в признании приоритета жизни и здоровья человека, прав и свобод личности;

- принцип ценностного единства и совместности, отражающий единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений;
- принцип общего культурного образования, содержание которого основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;
- принцип следования нравственному примеру, позволяющий обогатить нравственный опыт ребенка, продемонстрировать ему реальную возможность следования идеалу в жизни;
- принципы безопасной жизнедеятельности, проявляющийся в защищенности важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;
- принцип совместной деятельности ребенка и взрослого на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;
- принцип инклюзивности, предполагающий организацию образовательного процесса, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования [4].

Эффективность решения задач духовно-нравственного воспитания предопределяется созданием и реализацией следующих условий:

- целенаправленное сотрудничество с социальными партнерами (местными национальными диаспорами и конфессиональными структурами, органами исполнительной власти, курирующими систему образования, высшими учебными заведениями и научно-исследовательскими организациями города, региона и России в целом);
- вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс обучающихся для сближения поколений на основе общности идеалов;
- актуализация методов самовоспитания обучающихся, создание системы внутреннего мониторинга ими уровня своей духовно-нравственной культуры.

Совершенствование процесса духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста предопределяется модернизацией его содержания и технологий, позитивной социализацией участников образовательных отношений; подготовкой и переподготовкой педагогических кадров в контексте освоения и трансляции национальных ценностей; проведением фундаментальных и прикладных научных исследований в условиях сетевого взаимодействия педагогических ВУЗов России и других стран.

Список источников:

1. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 160 с. – Режим доступа: https://www.sfera-book.ru/catalog/knigi_i_zhurnaly/pedagogam_i_roditelyam/partsialnye_programmy/dorogoyu_dobra_kontseptsiya_i_programma_sotsialno_kommunikativnogo_razvitiya_i_sotsialnogo_vospitani/
2. Коломийченко Л.В. Концепция программы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста «От сердца к сердцу» // Дошкольное воспитание. – 2022. – №1. – С. 2-9. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47988184>

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847) // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>

4. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. – Москва, 2021. – 23 с. – Текст: электронный // Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования»: [сайт]. – 2023. – Режим доступа: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/kdo/vospitaniedoo/2021-07-01-PRPV_Pr-1.PDF

5. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // КонсультантПлюс. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/

6. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Сайт Администрации Президента России. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/news/69810>

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.

УДК 37.013:004

Бабарико А.А.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ: ТРЕБОВАНИЯ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

Аннотация. Образовательные ресурсы являются неотъемлемой частью учебного процесса на всех его уровнях (от дошкольного до послевузовского). Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образование дало толчок для создания новых – электронных – образовательных ресурсов. Большое разнообразие образовательных ресурсов, авторами которых может быть кто угодно (от профессионала до человека, который ничего не понимает ни в содержании ресурса, ни в технологиях его создания) создало определенные условия для их классификации и выработке определенных к ним требований, которые нашли отражение в ГОСТ. В данной статье рассмотрены некоторые определения понятия «образовательный ресурс», классификация образовательных ресурсов, требования, предъявляемые к ним, а также основные критерии их отбора для учебной дисциплины.

Ключевые слова: ресурс, образовательный ресурс, электронные образовательные ресурсы, классификация образовательных ресурсов, критерии оценки образовательного ресурса.

Введение и постановка проблемы. Неотъемлемым компонентом образовательного процесса любого уровня (школьного, средне профессионального, высшего, дополнительного

и т. д.) являются образовательные ресурсы. С изобретением письменности (примерно в шестом тысячелетии до нашей эры) появилась возможность фиксации информации о реальном мире, происходивших в нем событиях в настоящем или прошедшем времени, легендах и верованиях людей, различных наблюдениях ученых того времени в виде различных двумерных символов, которые наносились на стены жилища (пещеры, храмы и др.), глиняные дощечки, папирус и т. д.

Письменность развивалась, трансформировались символы, накапливалась письменная информация, образовывались библиотеки. Как считают историки, первые библиотеки появились на Древнем Востоке приблизительно в 2500 г. до н. э. Но долгое время круг людей, которые могли посещать эти библиотеки, был ограничен. Первая публичная библиотека была основана в Древней Греции в Гераклее тираном Клеархом примерно в IV веке до н. э. Но опять же посещать данные учреждения могли только знатные люди, так как только они умели читать и писать. Крупнейшей античной библиотекой стала Александрийская, которая была создана в III в. до н. э. Птолемеем I. В средние века очагами просвещения служили монастырские библиотеки. В таких библиотеках хранилось не только священное писание, но и произведения многих авторов. В это время книги переписывались вручную, что требовало очень много времени на издание одной книги и, следовательно, книга не была доступна широкому кругу читателей.

С изобретением печатного станка, индустрия книгопечатания очень быстро начала развиваться, стали появляться новые библиотеки и книга, как источник информации (то есть образовательный ресурс), получила широкое распространение. На современном этапе развития цивилизации человеку доступна практически любая книга, где бы она не находилась, он может ознакомиться с ней реально или виртуально.

Современное развитие технологий и внедрение их в образование дало толчок для формирования нового направления образовательных ресурсов – электронные образовательные ресурсы (ЭОР) (цифровые образовательные ресурсы (ЦОР)) [8]. Огромное разнообразие образовательных ресурсов, которое обусловлено широким спектром пользователей, потребовало от государства формулирования самого понятия и требований к ним на уровне ГОСТ, законодательных и нормативных актов. Общепринятой единой классификации ресурсов (ЭОР, ЦОР) не существует, а выделение тех или иных видов ОР связано, прежде всего, с содержанием самого ресурса, т. е. с контентом образовательного ресурса [5].

В рамках данного теоретического исследования были поставлены следующие основные вопросы:

1. детально разобраться с понятием «образовательный ресурс»: что такое ресурс, что относится к образовательным ресурсам;
2. какие предъявляются к образовательным ресурсам требования и какие критерии их отбора и оценки существуют для конкретной учебной дисциплины;
3. какие нормативно-правовые акты регулируют обращение образовательных ресурсов в образовательном пространстве нашего государства.

Целью исследования является определение понятия «образовательный ресурс» в его самом широком толковании; установление требований, предъявляемых к образовательным ресурсам, и критериев их отбора для конкретной учебной дисциплины.

В ходе работы была выдвинута гипотеза: четко установленные требования и критерии оценки образовательных ресурсов способствуют более качественному их отбору и, следовательно, успешному внедрению в образовательный процесс.

Обзор литературы. В современном обществе для успешного развития любого государства, его экономики, производства, сельского хозяйства и др. ключевым ресурсом выступает информация, на основании которой формируются необходимые знания, умения, навыки, компетенции. Общество стремится к созданию разнообразных информационных и образовательных ресурсов, а также акцентирует внимание на создании равных для всех людей возможностей доступа к ним.

На форуме ЮНЕСКО в 2002 году, который был посвящен открытым учебным программам, понятию «образовательный ресурс» было дано следующее определение: это учебные и исследовательские материалы на любом носителе (цифровом или ином), который находится в общественном достоянии или был выпущен по открытой лицензии. Образовательные ресурсы включают полные курсы, учебные материалы, модули, учебники, видео, тесты, программное обеспечение и любые другие инструменты, материалы, методы, используемые для поддержки доступа к знаниям (Форум ЮНЕСКО «Влияние открытых образовательных курсов на высшее образование в развивающихся странах», 1 – 3 июля 2002 г.).

Бычкова О.В. в своей работе [3] отмечает, что «ресурс – это количественная мера возможности выполнения какой-либо деятельности; условия, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат. А образовательные ресурсы – это материальные, духовные, временные и другие средства развития человеческого потенциала, среды и деятельности человека». Применение образовательных ресурсов оказывает положительное влияние на все стороны учебного процесса, обеспечивая мотивацию обучающихся к освоению новых знаний, умений, навыков, развивая универсальные, общекультурные, профессиональные компетенции, помогая усвоению предметного содержания дисциплины и многое другое [3, 9].

В переводе с французского «ressource» означает «вспомогательное средство». Поэтому данное понятие применяется не только к природным объектам или материальным вещам, но и к любой другой сфере жизнедеятельности человека (интеллектуальные ресурсы, экономические ресурсы, ресурсы человеческого организма и т. д.). В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее определение понятию «ресурс»: а) запасы, источники чего-нибудь (например, природные ресурсы, экономические ресурсы и др.); б) средство, к которому обращаются в необходимом случае (например, испробовать последний ресурс) [7]. Анализируя многообразие определений данного понятия можно сказать, что ресурсы – это некий источник определенных материальных или нематериальных средств, которые могут быть использованы для достижения конкретных целей человека. Если какой-то объект человек в своей деятельности не применяет, то он ресурсом и не является.

Следовательно, «образовательные ресурсы» – это разнообразные материалы, инструменты и информация, которые могут использоваться для осуществления образовательного процесса.

Таким образом, образовательный ресурс – это различная информация, представленная в печатном или электронном виде, которая может быть использована для достижения целей (образовательной, воспитательной, развивающей) учебного процесса.

Современные технические возможности позволяют создавать образовательные ресурсы не только образовательным или научным организациям, информационным агентствам, различным профессиональным сообществам, государственным структурам, но и любому человеку, который желает поделиться своим знанием или сделать процесс получения новых знаний, умений и навыков более интересным и увлекательным. Образовательные ресурсы имеют большое значение для образования в целом, так как способствуют развитию и распространению его во всем мире. Всемирные организации (например, ЮНЕСКО) поддерживает создание и распространение образовательных ресурсов, их доступность для каждого желающего [1].

Сегодня одним из важных направлений совершенствования образовательного процесса является стремление педагогического сообщества к формированию единых подходов к разработке и использованию различных образовательных ресурсов в учебном процессе на всех уровнях образования. Так как информационно-коммуникационные технологии внедрены и продолжают внедряться, развиваться и совершенствоваться во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании, то создается большое количество ЭОР, а это, в свою очередь, требует определенной их организации, систематизации и каталогизации. Уже сейчас созданы и широко распространены различные электронные справочники, энциклопедии, специализированные коллекции (каталоги) и др., чтобы была возможность более эффективного дальнейшего использования образовательных ресурсов, в том числе и в системе образования [2].

Образовательные ресурсы можно классифицировать по различным основаниям, делая акцент на их форме (рис. 1), содержании (рис. 2) или виде представления. Учитывая исторические аспекты развития образовательных ресурсов, связанные с одной стороны с появлением письменности, а с другой с той научно-технической революцией, которую произвело изобретение компьютера и дальнейшее развитие информационно-коммуникационных технологий, можно выделить следующие виды образовательных ресурсов:

- традиционные образовательные ресурсы: книги, плакаты, картины, конспекты и т. д.;
- электронные образовательные ресурсы: электронные базы данных, электронные библиотеки, информационные и образовательные сайты сети Интернет, обучающие компьютерные программы, онлайн-курсы, анимации, видеофильмы и т. д.

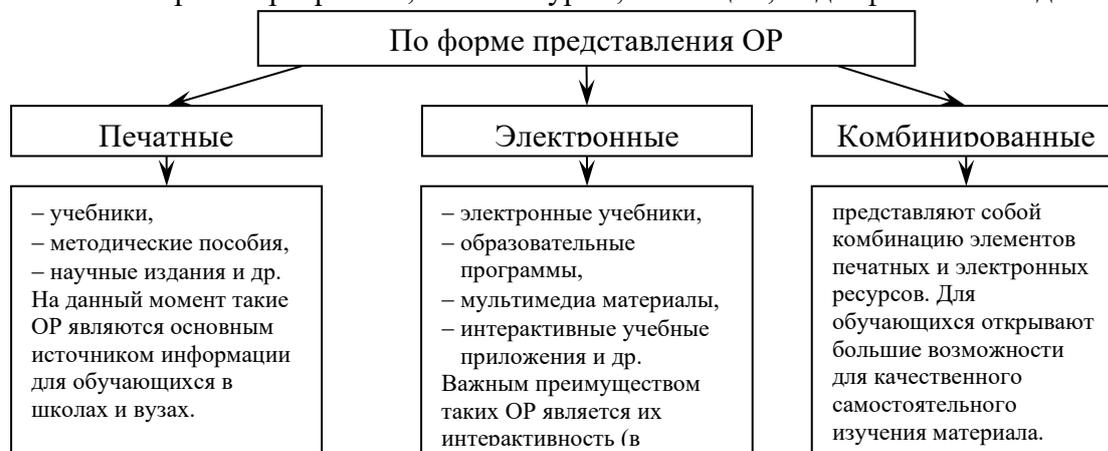


Рис. 1. Классификация образовательных ресурсов по форме представления

Отталкиваясь от данной классификации, весьма упрощенно можно сказать, что ЭОР – это определенный образовательный контент в электронной форме, для воспроизведения которого необходимы электронные устройства. Синонимом к данному словосочетанию является понятие «цифровой образовательный ресурс», которое подчеркивает тот факт, что для воспроизведения ЦОР обязательно необходим компьютер (планшет, ноутбук и т. д.). То есть можно сказать, что ЦОР – это представленные в цифровой форме фотографии, видео, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования и т. д., применяемые для организации образовательного процесса и представляющий собой законченный продукт, который направлен на достижение определенной дидактической цели или на решение конкретных учебных задач.



Рис. 2. Классификация образовательных ресурсов по содержанию

К электронным образовательным ресурсам можно также отнести и образовательные интернет-порталы, которые активно развиваются уже несколько десятилетий и внедрены во все уровни образования: дошкольное, школьное, средне профессиональное, высшее, дополнительное и др. Образовательные порталы функционируют по определенным правилам и к их работе предъявляются высокие требования, в первую очередь к качеству образовательных ресурсов, доступ к которым можно получить с помощью портала. Кроме того, каждый образовательный портал должен быть функционально и информационно связан с системой других образовательных порталов, рекомендованных (и поддерживаемых) министерством образования РФ.

Цифровизация образования включает в себя разработку качественно новых образовательных ресурсов (ЭОР), которые должны удовлетворять следующим требованиям:

1. соответствовать документам Правительства Российской Федерации, Министерства образования и науки Российской Федерации (и других министерств, если, например, вуз является подведомственным образовательным учреждением, как аграрные вузы руководствуются в своей работе приказами Министерства сельского хозяйства РФ), регламентирующими содержание образования;

2. соответствовать определенной программе дисциплины (учебного предмета, практики);

3. соответствовать полностью или частично (например, углубляя или расширяя материал) содержанию и структуре конкретного учебного пособия;

4. иметь высокую степень интерактивности, ориентироваться на современные формы и методы обучения, направлять (усиливать, ориентировать) обучающихся на самостоятельную работу;

5. учитывать возрастные психолого-педагогические особенности обучающихся;

6. содержать предметную информацию, представленной в различных форматах (анимации, текст, графики, рисунки, видеофильм и т. д.). Особенно важно если образовательный ресурс ориентирован на школьников;

7. содержать достоверную информацию. Если информация может с течением времени измениться (например, какие-либо статистические данные, курсы валют и т. д.), а возможности изменить образовательный ресурс нет, то обязательно необходимо указывать дату, когда эти данные были достоверными;

8. ЭОР должен отвечать нормам СанПин и требованиям эргономичности (комфортные для восприятия цвета фона и текста, интуитивно понятная навигация и т. д.).

Данный перечень требований не является исчерпывающим и применительно к конкретному учебному предмету или дисциплине его можно существенно расширить.

В отличие от образовательных ресурсов в целом ЭОР можно классифицировать по различным основаниям:

1. по технологии создания:

- текстографические ЭОР – отличаются от бумажных книг тем, что, во-первых, информация представляется на экране компьютера (планшета, телефона и т. д.), а, во-вторых, имеют возможность нелинейной навигации по тексту, плюс переход на другие источники информации по гиперссылкам в тексте;
- мультимедиа ЭОР – содержат текст, рисунки, видео, анимацию, звук и т. д.;

2. по возможности использования:

- онлайн ЭОР – образовательные ресурсы, которые работают только в режиме подключения к сети Интернет;
- оффлайн ЭОР – такие образовательные ресурсы можно скачать, например, на компьютер, и изучать без использования сети Интернет (иногда для просмотра таких ЭОР может потребоваться установка дополнительного программного обеспечения);

3. по содержанию:

- лекционные ЭОР, которые ориентированы на изучение теоретического материала;
- лабораторно-практические ресурсы, которые предназначены для проведения виртуальных лабораторных работ, отработки навыков по решению задач, уравнений и др.;
- тренажеры – наиболее близки к определенным реальным ситуациям, потому способствуют формированию практических умений и навыков, опыта поведения в конкретной ситуации;

- контрольно-измерительные материалы – ЭОР, предназначенные для проверки знаний, умений и навыков.

Существуют и другие основания для классификации ЭОР:

1. по целевому уровню и ступени образования:
 - а) общеобразовательные ЭОР:
 - дошкольное,
 - начальное,
 - общее,
 - основное общее,
 - среднее (полное) общее образование,
 - б) профессиональные ЭОР:
 - начальное профессиональное образование,
 - среднее профессиональное образование,
 - высшее профессиональное образование,
 - послевузовское и дополнительное профессиональное образование,
2. по степени интерактивности:
 - а) активные,
 - б) описательные,
 - в) смешанные,
 - г) неопределенные,
3. по степени соответствия действующим федеральным государственным образовательным стандартам:
 - а) полностью соответствующие,
 - б) соответствующие частично,
 - в) несоответствующие,
4. и др. Подробная классификация ЭОР приводится в документе [6].

Общие требования к ЭОР устанавливаются «ГОСТ Р 53620-2009. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» [4]. В данном ГОСТ прописаны организации и пользователи, которые должны в своей работе с ЭОР руководствоваться данным стандартом. Согласно этому документу, ЭОР – образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, а ЭОР, прошедший редакционно-издательскую обработку, имеющий выходные сведения и предназначенный для распространения в неизменном виде, является электронным изданием [4]. Структурированная совокупность ЭОР, содержащих взаимосвязанный образовательный контент и предназначенных для совместного применения в образовательном процессе, представляет собой электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). Согласно [4], ЭОР являются продуктом, создаваемым на основе знаний о предметной области с использованием педагогических методов, дидактических подходов и средств информационно-коммуникационных технологий.

Электронные образовательные ресурсы обладают существенными преимуществами по сравнению с традиционными, так как используют новые педагогические инструменты:

- интерактив;

- мультимедиа;
- моделинг – имитационное моделирование с аудиовизуальным отражением изменений сущности, вида, качеств объектов и процессов, что позволяет создавать более адекватное представление какого-либо фрагмента реального или воображаемого мира;
- коммуникативность;
- производительность – автоматизация простых рутинных операций (например, поиск необходимой информации, проведение вычислений и т. д.) позволяет увеличить эффективность учебной деятельности и больше внимания уделить творчеству, проектированию и др.

Одним из возможных способов оценки правильности выбора образовательного ресурса, который удовлетворял бы имеющимся потребностям учебного процесса по изучаемой дисциплине, особенностям ее содержания, методам и формам обучения является создание системы внутривузовской экспертизы, которая бы оценивала качество образовательного ресурса. Основными критериями оценки образовательного ресурса могут выступать следующие:

- 1) содержание (соответствие дисциплине, профилю (направлению) подготовки, специфике вуза);
- 2) техническое обеспечение (если преподаватель использует электронные образовательные ресурсы, то нужны соответствующие аппаратное и программное обеспечение);
- 3) эргономичность (удобны для использования в учебном процессе и при самостоятельной подготовке с учетом всех особенностей обучающихся) [10];
- 4) эффективность (точность, полнота изложения материала, чтобы обучающиеся достигли поставленную образовательную цель);
- 5) продуктивность (количество психических, физических и временных ресурсов, необходимых для достижения обучающимися учебных целей с нужной степенью точности и полноты);
- 6) удовлетворенность преподавателя и обучающегося (объективные и субъективные ощущения комфорта и удобства при использовании образовательного ресурса).

Заключение. Таким образом, образовательные ресурсы на современном этапе развития системы образования являются неотъемлемой ее частью и играют важную роль в формировании знаний, умений и навыков обучающихся любой ступени – от дошкольной до послевузовской. Без ОР невозможно качественно выстроить образовательный процесс, обеспечить условия для самообразования, саморазвития и самосовершенствования обучающегося. Кроме того, образовательные ресурсы (особенно ЭОР) делают образование более доступным для людей с ограниченными возможностями здоровья или жителей удаленных районов, да и в целом для любого человека, пожелавшего повысить свою компетентность или освоить что-то новое.

Глобальная сеть Интернет открывает большие возможности любому человеку, будь-то студент, школьник, инженер, директор предприятия и др., который по той или иной причине решил узнать что-то новое, повысить свою квалификацию, подготовить реферат, отчет, и самое важное, что это можно сделать в любое удобное время и в удобном месте, главное, чтобы было устройство (компьютер, ноутбук, телефон) с точкой доступа к этой сети. Именно

такая массовая доступность как раз и стимулирует фирмы, образовательные организации, отдельных профессионалов (учителей, садоводов, электриков и др.) создавать свои образовательные ресурсы. Существенным недостатком такого рода образовательных ресурсов является отсутствие полной уверенности в достоверности представленной информации, так как не каждый пользователь может обладать необходимой компетенцией, чтобы это оценить и, следовательно, возможно распространение заведомо ложной информации. Ответственность за представленную информацию в сети интернет несет правообладатель сайта, но человек, по незнанию тиражирующий ложные данные, также может нести ответственность.

XXI век – это век информации, информационного общества. Ни одно образовательное учреждение, будь-то школа, СПО, вуз, организации дополнительного образования не могут дать человеку запас знаний на всю жизнь. Чтобы оставаться профессионально компетентным, мобильным, востребованным специалистом человек должен постоянно самосовершенствоваться, уметь самостоятельно обучаться и развивать свои навыки, умения и компетенции. Дистанционные образовательные технологии открывают в этом отношении практически неограниченные возможности для любого желающего повысить свою квалификацию, узнать что-то новое, расширить свой кругозор и т. д. Образовательные ресурсы как традиционные, так и электронные играют важную роль в образовательном процессе любого уровня. Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе – это не влияние моды, а необходимость, которая продиктована современным уровнем развития образования.

Интеграция ЭОР в образовательный процесс в соответствии с четко выстроенной структурой учебной дисциплины и правильно, логически сформированным контентом учебной дисциплины позволит эффективно реализовать несколько задач:

- организация самостоятельной когнитивной деятельности обучающихся;
- организация индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося;
- организация групповой учебной деятельности с применением средств информационно-коммуникационных технологий.

В основе оценки качества образовательных ресурсов должен лежать системный подход, который предполагает его всесторонний анализ со стороны каждого участника образовательного процесса. Такой подход предполагает создание в образовательных учреждениях определенной организационной структуры (возможно, например, в рамках методических отделов), которая бы занималась оценкой качества образовательных ресурсов, разработкой внутривузовской нормативной документации и т. д. В данную структуру должны входить также специалисты, которые бы оценивали технические возможности реализации образовательного ресурса в учебном заведении (особенно это относится к электронным образовательным ресурсам); эргономические качества ресурсов (что очень важно для здоровья обучающихся и их продуктивной работы); юристы, которые занимались бы вопросом законного использования ресурса в учебном процессе.

Каждый образовательный ресурс должен быть тщательно продуман, логически выстроен, структурирован, наполнен необходимым контентом в соответствии с целями и задачами определенной учебной деятельности. Кроме того, также детально должна быть представлена и методика работы с ним относительно всех участников образовательного процесса.

Даже в том случае, если отдельная служба оценит качество образовательного ресурса и рекомендует его к применению в рамках преподавания определенной дисциплины, все равно необходим постоянный мониторинг результатов обучения с применением конкретного образовательного ресурса, а также рефлексия собственной деятельности преподавателя (удобство применения, логика изложения материала, научность, наглядность и др.). Только анализируя результаты обучения, можно оценить эффективность использования образовательного ресурса в образовательном процессе вуза.

Список источников:

1. Андреев, А. Открытые образовательные ресурсы. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2008. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytye-obrazovatelnye-resursy-1> (дата обращения: 12.01.2024).
2. Артюшкин, О. В. Информационно-коммуникационные технологии как основа электронного образовательного ресурса вуза. – Текст : электронный / О. В. Артюшкин, Г. С. Молотков // Инновации в образовании. – 2009. – № 8. – С. 59-63. (дата обращения: 15.01.2024).
3. Бычкова, О. В. Ресурсы урока в освоении новых образовательных стандартов. – Текст : электронный // Открытый урок. 1 сентября. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/655516> (дата обращения: 12.01.2024).
4. ГОСТ Р 53620-2009. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения (утв. и введен в действие Приказом Ростехрегулирования от 15.12.2009 N 956-ст). – Текст : электронный // КонсультантПлюс. – М.: Стандартинформ, 2011. – URL: <https://client.consultant.ru/site/list/?id=1020390097> (дата обращения: 10.01.2024).
5. Дроботенко, Ю. Б. Контент учебной дисциплины: виды и критерии отбора. – Текст : электронный / Ю. Б. Дроботенко, А. А. Бабарико // Вестник педагогического опыта. – 2023. – № 1. – С. 30-37. (дата обращения: 15.01.2024).
6. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52657-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Образовательные интернет-порталы Федерального уровня. Рубрикация информационных ресурсов» (утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 г. N 423-ст). – Текст : электронный // Гарант : информационно-правовой портал. – Москва, 2002. – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://base.garant.ru/5922787/> (дата обращения: 12.01.2024).
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: Издательство АСТ : Мир и Образование, 2019. – 736 с.
8. Смирнова, О. Б. Цифра в помощь студенту или как современные технологии могут повысить эффективность обучения. – Текст : электронный / О. Б. Смирнова, Л. В. Ламонина, Д. С. Мамаева, Е. Д. Прокофьев // Роль научно-исследовательской работы обучающихся в развитии АПК : Сборник IV Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Омск, 28 февраля 2023 года. – Омск: Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, 2023. – С. 600-606. (дата обращения: 16.01.2024).
9. Степанова, Т. Ю. Электронный образовательный ресурс как средство повышения познавательной активности обучающихся. – Текст : электронный / Т. Ю. Степанова, Ж. Б. Есмурзаева // Омский научный вестник. – 2015. – № 5(142). – С. 86-88. (дата обращения: 16.01.2024).
10. Хлопотов, М. В. О необходимости подготовки в области эргономики будущих проектантов электронных образовательных ресурсов. – Текст : электронный / М. В. Хлопотов // Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета

УДК 37.013

Хватаев А.Н.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассмотрены понятие оценки качества дополнительного образования детей. Обозначены основные проблемы оценки качества в связи со спецификой дополнительного образования. Проанализированы механизмы мониторинга и оценки образовательных результатов. Приведены внешние и внутренние формы оценки качества образования, при которых достигается объективность и достоверность данных.*

***Ключевые слова:** качество образования, оценка качества, дополнительное образование, механизмы оценивания образовательных результатов, достоверность.*

Оценка качества образования является одним из главных приоритетов национальной образовательной политики и одновременно предметом активных общественных и научных дискуссий. Это обусловлено тем, что каждый человек имеет свое субъективное представление о том, что такое качество. На сегодняшний день существует множество различных подходов к определению понятий "качество", "качество образования" и "оценка качества образования". Каждый из этих подходов имеет свои особенности и основывается на определенных принципах и методологии. Более того, многие из этих подходов оспариваются и становятся объектом критики со стороны общественности и научного сообщества.

С языковой точки зрения качество определяется как «наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других» и подчеркивается, что, описывая качество предмета или явления, мы выделяем «то или иное свойство, достоинство, степень пригодности кого-чего-нибудь» [1].

С нормативной точки зрения определение качества образования дано ФЗ «Об Образовании», где указано, что это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [2].

Таким образом, под качеством понимается соотношение реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Однако вопрос оценки качества образования трактуется весьма широко: от текущего контроля до систематического анализа того, насколько реализованы поставленные цели. Особенно это касается качества дополнительного образования детей. «Разброс в трактовках его содержания не поддается измерению, поскольку к сложности категории «качество» прибавляется сложность категории «дополнительное образование детей» с показательными и

для нее вариациями толкований. Однако лучшего или единственного правильного определения нет и быть не может, что не исключает возможность применения этой категории к чему-либо в дополнительном образовании детей, исследовать их, доказывать правомерность, обсуждать, спорить в поиске истины» [3].

Снова обращаясь к Федеральному закону «Об образовании в РФ» (ст. 75) отметим, что он четко определяет цель дополнительного образования: «формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья», а также «адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [2]. Исходя из этих особенностей, процесс оценки качества дополнительного образования является многомерным, многоаспектным, длительным и поэтапным.

Аналитический обзор источников и практики оценочной деятельности в системе дополнительного образования детей позволил выявить ряд нерешенных проблем:

- отсутствие единого концептуально-методологического понимания самих проблем качества, а также необходимого научно-методического обеспечения для объективного и достоверного сбора информации о качестве дополнительного образования.

- отсутствие унифицированных критериев, апробированных и стандартизированных инструментариев для оценки эффективности дополнительного образования, а также для комплексной оценки деятельности учреждений дополнительного образования детей.

- отсутствие нормативно закреплённой или устоявшейся системы оценки индивидуальных достижений обучающихся по итогам освоения дополнительных общеобразовательных программ. Это означает, что не установлены единые подходы к организации итоговой и промежуточной аттестации обучающихся, которые осваивают или уже освоили дополнительные программы.

- недостаточная скоординированность деятельности различных субъектов, занимающихся проблемами качества дополнительного образования. Это также приводит к проблемам в оценке эффективности дополнительных образовательных программ.

- нереализуемость потенциала внутренней системы оценки качества, в том числе вследствие дефицита квалифицированных кадров, способных осуществлять данную деятельность.

В связи с вышеперечисленными проблемами встает вопрос устранения недостатков и повышения качества дополнительного образования. Это может включать разработку единого концептуально-методологического подхода, установление унифицированных критериев оценки, разработку системы оценки индивидуальных достижений и скоординированную работу всех субъектов сферы образования. Также необходимо обеспечить наличие квалифицированных кадров для осуществления оценки качества дополнительного образования [4].

Сложность оценки качества дополнительного образования заключается в наличии существенных различий во взглядах на качество образования по сравнению с общим образованием. Прежде всего, эти различия состоят в отсутствии в дополнительном образовании образовательных стандартов и в необходимости ориентироваться на запросы потребителей, а также гибко реагировать на изменения внешней среды.

Признание права каждого ребенка на свободный выбор дополнительного образования, определение содержания образования и приоритетных результатов, а также разработка своего видения условий и процессов, их обеспечивающих - все это затрудняет определение критериев и показателей качества дополнительного образования детей. В этой связи необходимо отметить, что в дополнительном образовании личностные достижения ребенка могут рассматриваться как значимый критерий его качества и результативности.

Система оценивания в дополнительном образовании должна быть неограниченной и учитывать не только знания, умения и навыки учащихся, но и их творчество и инициативу в различных сферах деятельности. Для этого требуется использование методов оценивания, которые учитывают индивидуальные достижения каждого ребенка и не способствуют сравнению и ранжированию детей. Важно отметить положительную динамику в развитии ценностно-значимых качеств личности каждого ученика, а также обогащение их личного опыта социальным и личностным содержанием. Для эффективного оценивания образовательных достижений детей и подростков требуются особые подходы и методики. Важно отказаться от понимания качества как статической характеристики и проводить оценивание образовательной деятельности в значениях процесса и в значениях результата. Поэтому, наряду с критериально-ориентированным, индивидуально-ориентированным и нормативно-ориентированным подходами в дополнительном образовании для оценки творчества и инициативы учащихся могут быть применены: содержательная оценка работ в процессе обсуждения, участие в выставках, концертах, фестивалях, спектаклях, презентация исследовательских проектов, портфолио достижений, дневники успешности и др. [5].

Кроме этого ряд исследователей указывают, что при проведении оценки качества дополнительного образования необходим комплексный подход, где оценка качества дополнительного образования может включать в себя оценку качества образовательных достижений учащихся; оценку качества образовательного процесса (содержания, организации образовательного процесса, дополнительной общеобразовательной программы); условий реализации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении (качество педагогических кадров; качество материально-технической базы, информационно-образовательной среды); результатов образовательного процесса (управления, педагогической деятельности) [6].

При этом качество результатов образовательного процесса понимается как сопоставление полученных результатов с предполагаемыми или заданными; соотношение результатов отслеживания с критериями; качественный анализ деятельности относительно целей, а качество деятельности самого учреждения дополнительного образования - как соответствие характеристик образовательных услуг требованиям общества.

Отдельно выделим критерий формы оценивания. Оценка должна быть как внешней, например, через государственную процедуру лицензирования образовательной деятельности, так и внутренней.

Учитывая вышесказанное можно выделить перечень форм контроля, синергия которых позволит добиться адекватного понимания качества дополнительного образования. К внешним формам отнесем:

- Процедуры лицензионного контроля и государственного контроля (надзора) в сфере образования. Эти механизмы позволяют гарантировать соответствие образовательных организаций установленным стандартам и требованиям. В рамках этих процедур

осуществляется проверка соответствия учебных программ, квалификации педагогических кадров, условий обучения и организации образовательного процесса.

- Анализ и интерпретация информации, полученной в рамках федеральных статистических наблюдений, мониторинговых исследований. Они позволяют выявить основные тренды и проблемы, а также определить эффективность различных образовательных программ и проектов.

- Формирование рейтингов эффективности деятельности учреждений образования. Они позволяют оценить результаты образовательных организаций и сравнивать их между собой.

- Оценка деятельности образовательных организаций дополнительного образования в рамках региональных конкурсов или региональных этапов всероссийских конкурсов. Это способствует повышению качества дополнительного образования и улучшению условий его предоставления.

- Аттестация педагогических работников. Она позволяет проверить квалификацию и опыт педагогов, что способствует повышению качества образования.

- Мониторинг удовлетворенности родителей качеством дополнительного образования. Он позволяет оценить качество образования с точки зрения их потребителей - родителей.

- Муниципальный контроль и оценка эффективности деятельности со стороны учредителя. Они позволяют учредителям образовательных организаций оценить результаты и эффективность их деятельности и принять соответствующие меры по их улучшению.

- Общественный мониторинг, независимая оценка качества подготовки обучающихся и социологические опросы. Они позволяют выявить проблемы и обнаружить пути их решения, а также оценить уровень удовлетворенности образовательными услугами.

К внутренним формам отнесем:

- Самообследование. Этот процесс позволяет оценить работу учебного заведения в целом, выявить сильные и слабые стороны и разработать планы по их улучшению.

- Осуществление внутреннего контроля. Это позволяет оценить эффективность педагогического процесса и своевременно внести коррективы на ранней стадии.

- Формирование внутренней системы оценки качества образования. Это включает в себя текущий контроль успеваемости и промежуточную аттестацию обучающихся.

Именно в рамках последнего пункта должна быть организована система учета личных достижений педагогов и обучающихся в образовательном и творческом процессе. Модель корректной организации такого учета является предметом отдельной дискуссии.

Все эти механизмы и процедуры направлены на повышение качества образования и обеспечение оптимальных условий для развития обучающихся. Они играют важную роль в создании современной образовательной среды, способствуют росту профессионализма педагогов и формированию учебных заведений, соответствующих высоким требованиям и стандартам.

Список источников:

1. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В.И. Даль ; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. - Москва : Олма-Пресс : Крас. пролетарий, 2004. - 700 с.
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // URL https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.02.2024)

3. Логинова, Л. Г. О качестве в дополнительном образовании детей: методические рекомендации к пониманию [Текст] / Л. Г. Логинова // Теория и практика дополнительного образования. - М.: – 2015. - №2. - С- 12- 18.
4. Воробьева Т.П. Актуальные вопросы оценки качества дополнительного образования детей. // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. - 1(4) 2018 – с. 44-48.
5. Логинова, Л. Г. Смысл и значение оценки качества в дополнительном образовании детей [Текст] /Л. Г. Логинова // Воспитание школьников. – 2016. - №5. - С.49-56
6. Воробьева, Т. П. Управление качеством дополнительного образования детей [Текст] Т. П. Воробьева // Педагогическое Зауралье. Современные технологии управления и развития образования - 2011 - № 1. – С. 36-44

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.146

*Чиговская-Назарова Я.А., Сунцова А.П.***ДЕМО ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ВЫПУСКНИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

***Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы применения демонстрационного экзамена для государственной итоговой аттестации выпускников вуза. Авторы анализируют опыт использования демоэкзамена, с целью выявления основных положений, применение которых делает этот формат инструментом объективной оценки сформированности профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Авторы приходят к выводу, что несмотря на ряд недостатков (отсутствие необходимого прорванного обеспечения, методологических оснований, избыточность ограничений), целесообразно проведение демоэкзамена в вузе для объективного контроля качества образования.*

***Ключевые слова:** качество образования, оценка, форма контроля, демоэкзамен, компетенция, профессиональные навыки.*

Современное высшее профессиональное образование все больше уделяет внимание уровню сформированности компетенций у выпускников, которые позволяют будущему профессионалу выполнять определенные трудовые функции. Настоящее время характеризуется как время непрерывного развития компетенций. Выявление уровня их сформированности отслеживается в рамках независимой оценки качества образования, которая является одной из важных задач профессионального образования, с помощью различных инструментов, в том числе с помощью проведения демонстрационного экзамена.

Задачи опережающего развития системы технического и профессионального образования, связанные с переходом страны на путь «новой индустриализации», определяют новые подходы к разработке образовательных программ, механизмов оценки и мониторинга качества подготовки рабочих кадров с учетом актуальных международных стандартов.

С 2017 года в образовательных организациях, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, началась апробация, а затем и внедрение демонстрационного экзамена. Демонстрационный экзамен – одна из форм государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования, которая направлена на определение уровня освоения выпускником материала, предусмотренного образовательной программой, и степени сформированности профессиональных компетенций путем проведения независимой экспертной оценки выполненных выпускником практических заданий [1].

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. и является основой для организации деятельности образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, организаций дополнительного профессионального образования, осуществляющих подготовку

педагогических кадров для системы образования. С утверждением данной концепции вузы постепенно переходят на новый инструмент независимой оценки качества освоения компетенций в процессе обучения.

Демонстрационный (профессиональный) экзамен – это форма аттестации обучающихся и выпускников с участием независимых экспертов (представителей организаций-работодателей), с помощью которой проверяется уровень сформированности компетенций, необходимых для ведения профессиональной деятельности в определенной сфере [2].

Цель демонстрационного экзамена – независимая оценка результатов освоения образовательной программы, а также готовности выпускников к решению профессиональных задач в соответствии с профессиональным стандартом, планируемыми результатами освоения основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) в реальных или смоделированных условиях профессиональной деятельности, а также запросами работодателей [2].

Демонстрационный экзамен проводится для оценки качества профессиональной подготовки следующих категорий участников:

- для обучающихся по образовательным программам в рамках практической подготовки и промежуточной аттестации по дисциплинам, модулям и практикам, реализуемым образовательной организацией на основе единых требований к структуре и содержанию предметной и методической подготовки педагогических кадров, в том числе с целью оценки готовности и допуска обучающихся к профессиональной деятельности;
- для выпускников образовательных программ в рамках государственной итоговой аттестации с целью оценки результатов освоения образовательных программ и готовности выпускников к решению профессиональных задач в соответствующей сфере профессиональной деятельности.
- Для проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов в Университете используется специально созданная оборудованная площадка или могут быть использованы иные аудитории, оборудование которых позволяет проводить профессиональные (демонстрационные) экзамены [3].

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» независимая оценка качества образования осуществляется на основе ст. 95. В данной статье можно отметить, что независимая оценка качества образования осуществляется с двух позиций. С одной стороны, должна производиться оценка качества подготовки обучающихся, с другой стороны оценка качества образовательной деятельности организаций [4].

Независимая оценка качества проводится во всех образовательных организациях Российской Федерации и нацелена на повышение качества образования, развитие конкурентоспособности, на развитие профессионального потенциала. Независимая оценка качества образования, согласно Федеральный закон № 273-ФЗ, включает в себя:

- 1) независимую оценку качества подготовки обучающихся;
- 2) независимую оценку качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Для оценки качества подготовки обучающихся разрабатываются различные измерительные материалы, которые должны соответствовать требованиям ФГОС. Демонстрационный экзамен является таким измерительным средством.

Основными принципами организации и проведения независимой оценки качества подготовки педагогических кадров в форме профессионального (демонстрационного) экзамена являются:

- Принцип добровольности: участие в профессиональных (демонстрационных) экзаменах экспертов и педагогов образовательных организаций осуществляется на добровольной основе.

- Принцип объективности: оценивание результатов профессиональных (демонстрационных) экзаменов осуществляется на основе привлечения компетентных независимых экспертов, применения оценочных материалов, прошедших профессиональную экспертизу, внедрения единых организационно-технологических решений при создании площадок для проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов, предупреждения возникновения конфликта интересов в отношении всех участников.

- Принцип независимости: самостоятельность и беспристрастность представителей профессионального экспертного сообщества, участвующих в экспертизе оценочных материалов и (или) в оценке результатов прохождения участниками профессионального (демонстрационного) экзамена.

- Принцип доступности: обеспечение равного доступа на площадку проведения профессионального (демонстрационного) экзамена участников с целью знакомства с ее организационно-техническими возможностями, участия в тренировочных мероприятиях подготовки к демонстрационным экзаменам.

- Принцип системности: формирование банка оценочных материалов, соответствующих требованиям профессиональных стандартов и (или) образовательных стандартов подготовки педагогических кадров, привлечения представителей профессионального экспертного сообщества к проведению оценочных процедур, всестороннего анализа результатов профессиональных (демонстрационных) экзаменов, выявления образовательных (профессиональных) дефицитов участников экзамена, разработки программ индивидуального профессионального развития (саморазвития) и внесения изменений в основные образовательные программы высшего педагогического образования.

- Принцип открытости: прозрачность и публичность информирования участников, представителей экспертного сообщества, общественности о целях, задачах, принципах организации и проведения независимой оценки качества подготовки педагогических кадров в форме профессионального (демонстрационного) экзамена, организационных особенностях процедуры профессионального (демонстрационного) экзамена [7].

Несмотря на недавнее нововведение в систему высшего образования, на данный момент многие педагогические вузы уже не первый год проводят демонстрационные экзамены в качестве государственной итоговой аттестации, а также в качестве междисциплинарного экзамена. Сейчас разработана целая система для методики подготовки, оценивания и повышения квалификации как студентов, так и членов государственной аттестационной комиссии.

В Глазовском государственном инженерно-педагогическом университете имени В.Г. Короленко государственная итоговая аттестация в новой форме будет проводиться впервые, но формат уже был опробован в прошлом году.

Параметрами оценивания результатов демонстрационного экзамена являются: психолого-педагогическая грамотность, коммуникативно-цифровая грамотность, предметная грамотность, методическая грамотность.

Группа критериев «Психолого-педагогическая грамотность» позволяет оценить способность аттестуемого учитывать в профессиональной деятельности комплекс возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, создавать условия здоровьесбережения обучающихся, осуществлять воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национальнокультурных традиций.

Группа критериев «Коммуникативно-цифровая грамотность» включает критерии, оценивающие способность аттестуемого осуществлять эффективную коммуникацию в профессиональной сфере, взаимодействие, сотрудничество, партнерство с участниками образовательного процесса, владение современными средствами и технологиями цифрового образования, навыками формирования функциональной цифровой грамотности обучающихся.

Группа критериев «Предметная грамотность» позволяет оценить готовность аттестуемого применять знания преподаваемого предмета в профессиональной деятельности в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, умение интегрировать знания различных предметных областей в образовательное событие (учебное занятие, воспитательное мероприятие и др.).

Группа критериев «Методическая грамотность» позволяет оценить готовность аттестуемого применять знание методики преподавания при практической реализации различных видов и приемов современных педагогических технологий, проектировании педагогического процесса в соответствии с целеполаганием, осуществлять эффективный отбор современных образовательных технологий, форм, способов, приемов, средств для организации профессиональной деятельности, объективное оценивание знаний обучающихся на основе различных методов контроля и др [5].

В ходе профессионального (демонстрационного) экзамена эксперты индивидуально оценивают выполнение задания профессионального (демонстрационного) экзамена аттестуемыми и заполняют оценочные листы в соответствии с установленными Университетом критериями оценивания.

Итоговая оценка результатов профессионального (демонстрационного) экзамена определяется на основе среднего балла, вычисляемого как среднее арифметическое значение оценок, выставленных каждым экспертом индивидуально, с учетом следующей шкалы перевода баллов, полученных в результате профессионального (демонстрационного) экзамена, в оценки при 100-балльной шкале оценивания.

На первый взгляд вся система проведения демоэкзамена простая и максимально объективная, но есть ряд проблем, которые появились при применении данной формы аттестации на практике:

1. Поиск волонтеров (статистов) для проведения фрагмента занятия выпускником;

2. Проведение экзамена в демонстрационном формате для двухпрофильного бакалавриата;

3. Независимость (объективность) оценивания, т.к. преподаватели при оценивании студентов опираются на свои знания и опыт, а не на критерии, разработанные университетом в соответствии с ФГОС;

4. Четкая структура проведения экзамена с запланированным временем на перерыв;

5. Длительность демонстрационного экзамена для председателя и членов ГЭК;

6. Сложность оценивания фрагмента урока по критериям, так как преподаватели не всегда могут найти их отражение в фрагменте занятия, проведенном студентом.

Эти и другие сложности возникают в связи с недавним введением нового формата экзамена и медленным, но качественным переходом к нему от традиционной формы оценивания. С течением времени и с большим количеством мероприятий для ассоциации педагогических вузов страны, демонстрационный экзамен заменит привычную нам ГИА, нужно только немного доработать следующие положения:

1. Развитие инфраструктуры и материально-технического обеспечения проведения демонстрационного экзамена

2. Уточнение порядка и продолжительности демонстрационного экзамена

3. Уточнение норм времени работы ППС с учетом специфики проведения демонстрационного экзамена и подготовки к нему

4. Повышение квалификации преподавателей по вопросам содержания и технологий проведения демоэкзамена

5. Внесение изменений в основные образовательные программы высшего педагогического образования

6. актуализация содержания учебных практика и порядок их прохождения студентами

7. создание рекомендаций и разработка учебно-методического обеспечения для подготовки

Исходя из всего вышеизложенного, мы видим, что демоэкзамен уже уверенно занимает свою нишу в системе высшего образования и обучения студентов, так как в нем заключается прежде всего практикоориентированность, актуализация методических и предметных знаний,

Список источников:

1. Пирожникова А. М., Шевкун А.В. Демонстрационный экзамен как инструмент независимой оценки качества в профессиональном образовании. // Проблемы современного педагогического образования, 2022, [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/demonstratsionnyy-ekzamen-kak-instrument-nezavisimoy-otsenki-kachestva-v-professionalnom-obrazovanii> (Дата обращения 12.02.2024)

2. Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия (Приложение №1 к приказу Союза «Ворлдскиллс Россия» от «30» ноября 2016 г. № ПО/19). [Электронный ресурс] URL: <https://drive.google.com/file/d/1yjyh9eY9vI4727mQpmP33kJfsG4VtOdQ/view>(Дата обращения 12.02.2024)

3. Несына, С.В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов / С.В. Несына // Образовательный вестник «Сознание». - 2019. - Т. 21.- № 10

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации», Москва.

5. Положение О порядке проведения государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» от 28.02.2024 №24 – Глазов.
6. Якунчев, М.А. Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза / М.А. Якунчев, Н.В. Жукова, Т.А. Маскаева, О.А. Ляпина // Перспективы науки и образования. - 2019. - № 6 (42).
7. Сафронович, И.Е. Демонстрационный экзамен как элемент проверки знаний, умений и навыков обучающихся вуза / И.Е. Сафронович // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). - 2021. - № 2 (5).

УДК 372.882

Корепанов И.В.

ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЛИТЕРАТУРА» КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

***Аннотация.** Авторы статьи рассматривают литературу как учебную дисциплину и объект педагогического исследования. Курс литературы включен в системное филологическое образование и обладает широким воспитательным потенциалом. Уникальность курса литературы заложена в объекте его изучения. Рассмотрен ряд факторов, влияющих на формирование содержания дисциплины, отражающие ее воспитательные возможности. Рассмотрены особенности различных подходов к изучению литературы, вариативность оценки результатов.*

***Ключевые слова:** литература, дисциплина, филология, языковое образование, программа, стандарт, фактор.*

Литература в современной школе является одним из ведущих гуманитарных предметов и содействует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию гражданина и патриота своей Родины. Как школьная учебная дисциплина, она имеет целый ряд отличительных особенностей, которые определяют ее особое положение среди других предметов и должны быть учтены при организации процесса литературного образования.

Модернизация содержания образования на рубеже XX—XXI веков привела к выделению в документах государственной значимости особой образовательной области «Филология».

Само понятие «филология», по определению в словарной статье, подразумевает «группу гуманитарных наук о языке (лингвистика) и литературе (литературоведение — теория и история литературы)» [1]. Поэтому в состав образовательной области «Филология» были включены следующие учебные предметы: «родной язык и литература», «русский язык и литература», «иностранный язык». Таким образом, в концепции образовательной области «Филология» впервые были объединены языковое и литературное образование, четко обозначены их значение и состав, определены общие цели и роль каждого предмета в воспитании и образовании личности, а также в становлении мировоззрения и духовно-нравственных качеств учащихся.

Включение русского, иностранного языков и литературы в единую структуру филологического образования дает новый ракурс их целостного преподавания в школе, в основе которого лежит согласование целей, содержания, приемов обучения и воспитания; открывает возможности для использования новых педагогических технологий (информационно-коммуникационных, интеграционных, интерактивных и др.).

Необходимо особо подчеркнуть, что языки и литература представлены в образовательном стандарте как дисциплины мировоззренческие, способствующие становлению духовно-ориентированной, нравственно-ответственной личности растущего гражданина России. Цели изучения предметов образовательной области «Филология» сформулированы в триединстве воспитательных, развивающих и образовательных задач, среди которых приоритетное место принадлежит целям воспитательного характера. Для литературы как учебного предмета этот акцент имеет особую значимость, именно он дает основания для кардинальной перестройки образовательного процесса в русле современных подходов, определенных стандартом: культурологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного [2].

Эти важные особенности нашли отражение в государственном стандарте по дисциплинам области «Филология».

Школьный курс литературы обладает целым рядом специфических особенностей, отличающих его от других учебных дисциплин и в то же время тесно связывающих с ними.

В Примерной программе основного общего образования по литературе для образовательных учреждений с русским языком обучения, составленной на основе государственного образовательного стандарта, межпредметные связи литературы с другими науками и учебными дисциплинами представлены следующим образом: «Учебный предмет “литература” — одна из важнейших частей образовательной области “Филология”. Взаимосвязь литературы и русского языка обусловлена традициями школьного образования и глубинной связью коммуникативной и эстетической функции слова. Искусство слова раскрывает все богатство национального языка, что требует внимания к языку в его художественной функции, а освоение русского языка невозможно без постоянного обращения к художественным произведениям. Освоение литературы как учебного предмета - важнейшее условие речевой и лингвистической грамотности учащегося. Литературное образование способствует формированию его речевой культуры. Литература тесно связана с другими учебными предметами и, в первую очередь, с русским языком. единство этих дисциплин обеспечивает, общий для всех филологических наук предмет изучения — слово как единица языка и речи, его функционирование в различных сферах, в том числе эстетической. Содержание обоих курсов базируется на основах фундаментальных наук (лингвистики, стилистики, литературоведения, фольклористики и др.) и предполагает постижение языка и литературы как национально-культурных ценностей» [3].

В Примерной программе подчеркивается также связь литературы с дисциплинами художественного цикла (музыкой, изобразительным искусством, мировой художественной культурой), влияющими на формирование у школьников эстетического отношения к окружающему миру; с историей и обществознанием, которые, обращая учащихся к исторической памяти, способствуют становлению их активного отношения к действительности.

Подчеркнув соединение в единой образовательной области «Филология» языковых дисциплин и литературы, необходимо выделить характерные особенности именно этого школьного курса. Уникальность литературы среди других школьных учебных предметов основана на ряде факторов [4].

Первый из них связан с объектом изучения. Если в содержании преподавания большинства школьных предметов лежат основы изучаемой науки, то центральным (хотя и не единственным, конечно) объектом изучения школьного курса литературы является не только научно сформулированный результат познавательной деятельности человечества в виде основ науки (в данном случае — литературоведения), но и продукт творческой деятельности писателя — художественное произведение, которое представляет собой результат творческого познания и отражения мира в форме художественного текста личностью писателя.

Второй фактор вытекает из первого. Изучение художественного произведения (как уникального культурного артефакта) может осуществляться, в отличие от других школьных дисциплин, в нескольких ракурсах: научном, эстетическом, бытийном и коммуникативном.

Первый ракурс — научный, т.е. связанный с научными методами изучения произведения (анализ, синтез, исследование, сопоставление, обобщение и др.), при котором художественный текст выступает как объект научного исследования. Для школьного курса литературы методологической основой изучения становится литературоведение как совокупность наук, рассматривающих в качестве объекта художественный текст. Изучение произведений в научном ракурсе фактически способно уравнивать школьный курс литературы с другими учебными предметами, представляющими основы наук (что и отражено в большинстве современных программ литературного образования), однако исчерпать его не может, так как художественное произведение представляет собой уникальный объект, который необходимо рассматривать в школе также и с других позиций.

Второй ракурс изучения произведений - эстетический, рассматривающий художественный текст как воплощение искусства слова. Художественная форма произведения роднит его с другими видами искусства, в основе которых — также образное отражение действительности, преломленное сквозь призму сознания творческой личности автора. Для эстетического восприятия литературы необходимо эмоционально-рефлексивное изучение [5].

Третий ракурс изучения произведения — бытийный. В его основе — смысловое постижение содержания художественного произведения, которое отражает представление писателя о мироздании и о человеке. Именно этот подход к изучению текста наиболее интересен и важен для любого читателя, именно он оказывает воздействие на чувства и сознание читателя. Он представляет собой наиболее значимый аспект преподавания литературы, поскольку влияет на становление ценностно-смысловых установок учащихся [6].

Четвертый ракурс изучения можно условно назвать коммуникативным. Он позволяет рассмотреть текст художественного произведения в аспекте его диалогической природы: во взаимодействии с автором, эпохой, историко-литературным контекстом, читателями разных времен и народов; в его взаимоотношениях с другими науками; в сопоставлении с вариантами его воплощения в других видах искусства, в литературе разных эпох и культур и т.д.

Таким образом, можно утверждать, что изучение художественных произведений в школьном курсе литературы в четырех выше названных ракурсах сближает этот учебный предмет с различными областями научного знания: литературоведением, лингвистикой, этикой, эстетикой, аксиологией, культурологией, психологией, религией, философией и др.

Неразрывное соединение в одном школьном учебном предмете научных основ истории и теории литературы, литературной критики, лингвистики, риторики, взаимосвязь с различными видами искусства, родственными литературе образным, художественным воплощением творческого мышления автора, а кроме того, присутствие бытийного начала, связанного с общечеловеческим поиском истины, отраженным в философии, религии, этике, поистине уникальны по своему замыслу и могут создать колоссальные возможности воздействия на учащихся при правильно организованном преподавании.

- Соприкосновение с шедеврами мировой литературной классики дает учащимся представление об онтологических проблемах, неизбежно возникающих перед каждым человеком (проблемы устройства мироздания, определения своего места в нем, смысла и назначения собственного существования и т.п.), и закрепленных в художественных текстах вариантами их разрешения.

- Знакомство с лучшими произведениями классической литературы в школе может обеспечить взаимосвязь с мировым и отечественным историческим, этическим, философским и культурным наследием, заключенным в художественных текстах, а, следовательно, «стыковку» современного человека с чередой предшествующих поколений.

- Сопряжение текста художественных произведений с внутренним миром личности учащегося способно повлиять на становление жизненных целей, ценностей и мировоззрения растущего школьника.

- Соприкосновение с искусством, к которому принадлежит и литература, владеющим особым арсеналом средств воздействия на личность, содействует формированию эстетического вкуса учащихся.

- Знакомство с культурой своего народа способствует становлению национального менталитета учеников.

- Осмысление идейного содержания произведений влияет на расширение представлений читающего о разных гранях мирового бытия и накопление личностного опыта на социальном, интеллектуальном, эмоциональном, психическом и коммуникативном уровнях [5].

Таковы возможности предмета при условии его целостного, системного, логически построенного преподавания.

Важно отметить, что синтез основ различных гуманитарных и общественных наук с искусством в одном учебном предмете диктует, прежде всего, определенную пропорциональность всех его составляющих: ни один из компонентов не может быть признан главным, и только в этом случае не происходит подмены, а действительно существует школьный учебный предмет «литература».

Кроме того, тесная взаимосвязь литературы не только с наукой, но и со сферой искусства не может быть разорвана в процессе преподавания. В той или иной мере данная специфическая особенность должна использоваться при изучении литературы как на уровне межпредметных связей, так и на уровне интеграции. Подчеркнем главное: изучение лишь в одном из ракурсов будет давать неполное представление об объекте — художественном произведении. При этом ни один из названных ракурсов не может носить единственно верного, единственно возможного, и тем более завершенного характера. Все они, безусловно, имеют право на существование по отдельности, но лишь в совокупности формируют целостное представление о главном объекте изучения школьного курса литературы —

художественном произведении и отражают в полной мере специфику литературы как учебного предмета.

Кроме того, важно подчеркнуть, что художественное произведение можно считать таким объектом изучения, который вечно открыт для разных сфер познания, подобно явлениям самой жизни.

С двумя выше названными факторами тесно связан третий. Изучение продукта творчества как уникального объекта в разных ракурсах возможно лишь при особой организации образовательного процесса, в основе которого не только усвоение учащимися знаний, умений и навыков, т.е. обучение, но и разноплановое педагогическое взаимодействие, обязательно включающее чтение, общение (т.е. полифункциональный диалог) и различные виды деятельности, среди которых особо значимое место принадлежит творческой деятельности учащихся, полноценное постижение творчества писателя без которой невозможно.

Из третьего фактора логично вытекает четвертый — специфическая сложность оценивания результатов деятельности учащихся в образовательном процессе. традиционные формы проверки, выявляющие усвоение суммы знаний, умений и навыков, дают возможность оценить лишь отдельный, далеко не единственный и, возможно, не самый важный фрагмент изучаемого предмета.

Таким образом, школьный курс литературы обладает ярко выраженными специфическими характеристиками практически во всех педагогических аспектах: в целях, содержании, в процессе преподавания и критериях оценивания результатов.

Список источников:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966 – 598 с.
2. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – № 4.
3. Примерная рабочая программа основного общего образования «Литература». [Электронный ресурс] <https://fgosreestr.ru/оор/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-literatura> (дата обращения: 02.03.2024)
4. Кутузов А.Г. Литературное образование и художественная деятельность // Кутузов А.Г., Романичева Е.С., Киселев А.К. Как войти в мир литературы. 5-й класс. – М., 2006.
5. Каган М.С. О воспитании как специфической социальной деятельности и о роли искусства в нем // Каган М.С. Избранные труды: в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.
6. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.

Александрова И.Н., Розачикова А.Ш.

КОРРЕКЦИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы коррекции гиперактивного поведения посредством сказкотерапии. Авторы уделяют сказке значительное внимание как доступному средству психолого-педагогической коррекции, а также рассматривают условия для организации сказкотерапевтической деятельности, особенностям работы с детьми с СДВГ с использованием сказки, которые способствуют личностному развитию ребенка.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическая коррекция, гиперактивное поведение, сказкотерапия, технология, личностное развитие.*

Процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения:

1) в младшем школьном возрасте восприятие сказки является специфической деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, позволяющей ему свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия, это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний»;

2) у ребенка младшего школьного возраста сильно развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм, ценностей, образцов как своих, поэтому, воспринимая сказку, младший школьник, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций. Происходит это не потому, что младший школьник так хорошо разбирается в человеческих взаимоотношениях, а потому что положение героя более привлекательно по сравнению с другими персонажами [3, с. 74].

В связи с вышесказанным необходимо остановиться на двух различных подходах к сказкотерапии, которые отличаются, с одной стороны, по степени индивидуализации используемых психотерапевтических сказок, а с другой - степенью директивности применяемого подхода.

Директивная (направленная) и недирективная (ненаправленная) формы психотерапии отличаются функцией и ролью психолога, педагога в работе с ребенком. При директивном подходе психолог, педагог - главное лицо, он активно участвует в процессе сказкотерапии, задает темы занятий, внимательно наблюдает за поведением ребенка младшего школьного возраста и интерпретирует его реакции, строя все свое дальнейшее поведение на основе этих наблюдений. Подбору персонажей для сказки и установлению отношений между ними придается особое значение.

В сказку необходимо включать героев в соответствии с реальными участниками конфликта и устанавливать с ними символические отношения, сходные с реальными» [2, с. 94]. Одним из свидетельств директивности этого подхода является то, что в процессе своей

работы психолог, педагог следят за всеми изменениями, происходящими с ребенком, включая малейшие изменения мимики и пантомимики, и строит свою дальнейшую работу в соответствии с его реакцией [5, с. 85].

При создании истории для каждого конкретного ребенка используется общение, внушение на трех уровнях. Первый уровень основывается на сюжетной линии сказки, которая должна соответствовать реальной жизни ребенка, его интересам и увлечениям, а также включать в себя всех действующих лиц конфликта и в метафорической форме ситуацию, похожую на реальную. [4, с. 256].

Далее необходимо дать возможность герою сказки проверить правильность выбранного решения и соответствие этого решения потребностям персонажа, а также связать его с будущим героя и дать положительное эмоциональное подкрепление. Очень часто сюжеты для своих историй психотерапевты черпают в сказках, баснях, притчах, анекдотах, мифах и легендах, а также из собственной практике и практике своих коллег [5, с. 106].

Второй уровень заключается в использовании слов, воздействующих на разные сенсорные системы, что, как уже отмечалось, позволяет разблокировать подавленную систему и восстановить целостность и равновесие чувственного восприятия ребенка» [4, с. 82].

Опыт показал, что предварительная психологическая диагностика и специальный подбор детей в группу, необходима по ряду причин:

1) существует ряд детских проблем, для решения которых групповая работа малоэффективна и даже нежелательна на первых порах, поэтому с детьми крайне агрессивными, эгоцентричными, конкурирующими со своими братьями и сестрами или же с детьми, переживающими сильный стресс, кризис лучше работать индивидуально и лишь затем, когда большая часть проблем решена, можно включать их в групповую работу. «Напротив, для детей замкнутых, малообщительных, пассивных, не владеющих элементарными навыками общения, или же для детей с нарушениями поведения, гиперактивным поведением, контролируемой агрессией, сверхзависимых, с заниженной самооценкой, страдающих страхами и фобиями проведение пробной формы групповой работы полезно и дает хорошие результаты»;

2) проведение предварительной диагностики необходимо для подбора оптимального состава группы, где дети сочетались бы по принципу дополнения, (т.е. с противоположными синдромами), что обеспечивает более успешную идентификацию с альтернативным образцом поведения. Кроме того, предварительная диагностика позволяет выявить круг проблем у детей, участвующих в группе, и подобрать максимально «эффективные» сказки и игры [2, с. 58].

Весь процесс работы с группой детей 7-8 летнего возраста можно условно разделить несколько этапов. 1 этап занимает два-три занятия и является подготовительным, в котором ставится задача объединения детей в группу и принятие ими правил и специфики такой работы. Очень часто на первом занятии оговариваются «правила и права» общения детей в группе. Игры и сказки, используемые на первом подготовительном этапе, носят, по большей части, не проблемный характер и не направлены сразу на решение серьезных проблем у детей.

На данном этапе важно, чтобы дети почувствовали себя комфортно в игровой комнате, наладили контакт друг с другом и с психотерапевтом, привыкли к новой и незнакомой для них ситуации, усвоили план проведения занятия и ритуальные моменты. На этом этапе в рисунках детей, как правило, не отражены их проблемы и переживания, это, скорее, этап поиска темы,

первый шаг на пути осознания своих проблем и конфликтов.

Когда дети уже привыкли к ситуации в игровой комнате и познакомились друг с другом, можно переходить к основному этапу работы, цель которого - помочь ребенку в решении трудных для него ситуаций, проблем и преодолении нежелательных черт характера. На этом этапе используются различные игры, такие как ролевые, связанные с сюжетом сказки, психотерапевтические, направленные на разрешение трудностей и проблем детей, сплочение группы и осознание групповой поддержки и т.д. «Сказки, используемые на этом этапе, также будут носить проблемный характер, и касаться либо таких общечеловеческих тем, как выбор и ответственность за свое поведение, любовь и уважение к другим людям, взаимопомощь, либо более конкретных проблем, например, связанных с гиперактивным поведением, неуверенностью, агрессивностью, нерешительностью, неумением общаться со сверстниками и т.д.» [3, с. 96].

Отмечаем, что приведенные подходы не имеют на практике столь явного разграничения и используются в комбинированном виде [4, с. 47].

Сказки - наиболее многообразный жанр, для них характерен, так называемый, «бродячий сюжет», то есть сказки разных народов имеют очень много общего, поэтому есть все основания говорить, что сказки отражают общие закономерности развития событий, явлений, поступков, исходов. Кроме того, во многих сказках зашифрованы представления наших предков о будущем, достаточно вспомнить ковер-самолет, летучий корабль, волшебное зеркало.

К художественным сказкам относятся сказки, созданные многовековой мудростью народа, собственно, именно это и принято называть сказками, мифами, притчами, историями. В художественных сказках есть и дидактический, и психокоррекционный, и психотерапевтический и даже медитативный аспекты. Художественные сказки создавались вовсе не для процесса психоконсультирования, но, тем не менее, успешно ему служат [5, с. 74].

Ожившие объекты окружающего мира способны действовать самостоятельно, они имеют право на жизнь, но они приходят на помощь только в том случае, если мы не можем справиться с ситуацией или заданием сами. Эта идея важна для формирования чувства самостоятельности, а также доверия окружающему миру, самое ценное достается через испытание, а то, что далось даром, может быстро уйти, эта идея важна для формирования механизма целеполагания и терпения [2, с. 48].

В современной детской субкультуре различают также и сказки-страшилки, по-видимому, здесь мы имеем дело с опытом детской самотерапии: многократно моделируя и проживая тревожную ситуацию в сказке, дети освобождаются от напряжения и приобретают новые способы реагирования. Для повышения стрессоустойчивости, и «отыгрывания» напряжения полезно использовать рассказывание страшилок в группе детей (старше 7 лет) и подростков. При этом, обычно, вводятся два правила: рассказывать историю нужно «страшным» голосом, протягивая гласные, «растягивая» интонацию; конец страшилки должен быть обязательно неожиданно смешным. Благодаря волшебным сказкам в бессознательное человека поступает «концентрат» жизненной мудрости и информации о духовном развитии человека» [1, с. 37].

Работа со сказками начинается с анализа, обсуждения, когда сказочные смыслы будут проработаны и связаны с реальными жизненными ситуациями, можно использовать и другие

формы работы со сказками: изготовление кукол, драматизация, рисование.

Сказкотерапия – средство, использующее сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. Выделяют следующие коррекционные функции сказки:

- психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям;
- символическое реагирование физиологических и эмоциональных стрессов;
- принятие в символической форме своей физической активности [2, с. 37].

Считаем, что в коррекционной работе при помощи сказкотерапии используются разные виды сказок, работая со сказкой, ребенку проще рассказать о своих опасениях, страхах, проблемах, в то же время педагог-психолог, когда ребенок придумывает или слушает сказку, наблюдает за ребенком, его поведением, что облегчает дальнейшую коррекционную работу. Ребенку 7-8 летнего возраста еще интересны сказки, а рассказать о своих страхах, начать налаживать взаимоотношения в коллективе ему намного проще именно таким способом, т.е. сказкой, в то же время в каждой сказке есть своя мораль, вывод, которые формируют жизненные, моральные качества, которые пригодятся ребенку в дальнейшей жизни.

Список источников:

1. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2015. – 93 с.
2. Головей Л.А., Е.Ф. Рыбалко. Практикум по психологии. Учеб. пособие. - Спб.: Речь, 2016.
3. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие – Российское педагогическое агентство, 2006. – 192 с.
4. Кумарина, Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании. Учебное пособие для студентов среднего педагогического учебного заведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 320 с.
5. Моница, Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. – СПб.: Речь, 2017. – 186с.

УДК 373.2

Петушкова О.А.

ОПЫТ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу теории игры как способа обучения, согласно которой дети через игру учатся взаимодействовать, решать конфликты и принимать правильные решения. Проанализированы теории ролевого поведения, которые проявляется у детей 5-7 лет в сюжетно-ролевых играх. В статье описан процесс наблюдения за опытом ролевого поведения детей старшего дошкольного возраста. Оценка опыта ролевого поведения проводилась по критериям: распределение ролей, поведение; действия; использование речи и выполнения правил. Результат анализа показал недостаточный уровень сформированности опыта ролевого поведения у детей 5-7 лет.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, сюжетно-ролевая игра, ролевое поведение, общение, роль.

Общепризнанной точкой зрения в науке считается, что игра ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте. В учениях Л.С. Выготского [2], А.В. Запорожца [4], А.Н. Леонтьева [6], Д.Б. Эльконина [11] сюжетно-ролевая игра занимает особое место как важный инструмент развития ребенка. Л.С. Выготский [2] подчеркивал роль сюжетно-ролевых игр в развитии воображения, эмоциональной сферы, способностей к адаптации и сотрудничества, а также в овладении социальными ролями. А.В. Запорожец [4], ученик Л.С. Выготского, уделял большое внимание игровой деятельности в обучении. Он разрабатывал методику обучения на основе сюжетно-ролевых игр, где игра становилась средством обучения и способствовала развитию детей. А. Н. Леонтьев [6] подчеркивал социальный характер развития личности через участие в различных видах деятельности, включая сюжетно-ролевые игры. Д. Б. Эльконин [11] разработал концепцию "игры-действия", в которой сюжетно-ролевая игра рассматривается как основной механизм включения детей в общественную деятельность, формирования социальных навыков и овладения культурой. Таким образом, в учениях выдающихся российских психологов и педагогов сюжетно-ролевая игра рассматривается как важный механизм развития личности, формирования социальных навыков и овладения культурой. В сюжетно-ролевой игре дети 5-7 лет воссоздают взаимодействие взрослых, осваивая правила этого взаимодействия, приобретают опыт взаимопонимания, учатся пояснять свои действия и согласовывать их с другими детьми.

Однако, анализ педагогического процесса дошкольных образовательных организаций показал, что у 64% детей 5-7 лет фиксируется однообразие ролей и сюжетов в сюжетно-ролевой игре, что объясняется, прежде всего, недостаточной сформированностью их коммуникативно-речевых умений при взаимодействии со взрослыми и сверстниками, а также профессиональной неготовностью педагога к руководству сюжетно-ролевыми играми детей. И только у 8% детей 5-7 лет выявлено умение проигрывать различные роли, придумывание авторского сюжета, стремление к взаимодействию со сверстником и взрослым, умение договариваться, выражение собственного мнения и разрешение конфликтов. Актуальность проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность, обусловили цель нашего исследования [9].

Цель исследования – выявить, обосновать влияние сюжетно-ролевой игры на ролевое поведение детей 5-7 лет.

Объект исследования - ролевое поведение детей 5-7 лет.

В ходе изучения сюжетно-ролевых игр и ролевого поведения детей в ходе игры Т.Н. Дороновой и В.В. Гербовой [3] выделены такие понятия как: реальные отношения определяются особенностями личностного развития ребёнка и характером межличностных отношений между сверстниками; игровые отношения определяются структурой исполняемой роли; сюжетно – ролевые игры определяются морально –нравственными правилами поведения.

Ученые Н.Я Михайленко и Н.А Короткова [8] обратили внимание на то, что обогащение сюжетно-ролевой игры должно способствовать формированию игровых умений, необходимых для самостоятельной творческой игры детей. Сюжетно-ролевые игры способствуют не только развитию воображения у детей, но и формированию социальных

навыков. В ходе игры дети учатся сотрудничать, общаться, развивать эмпатию и уважение к мнению других.

Е.В. Малкова [7] рекомендует организовывать сюжетно-ролевые игры в старших и подготовительных группах детских садов. Важно, чтобы дети имели возможность самостоятельно выбирать сюжеты игр и взаимодействовать друг с другом в процессе игры. Это способствует развитию самостоятельности, креативности и социализации у детей.

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях возникает серьезная проблема, связанная с осуществлением сюжетно-ролевой игры среди дошкольников. Исследования Н. И. Хохловой [9] показывают, что воспитатели, работающие в детских учреждениях, зачастую сконцентрированы на выполнении предметных показателей своей деятельности в лучшем сюжетно-ролевые игры случае реализуются по жесткому сценарию. Вместо того, чтобы позволить дошкольникам самостоятельно строить миры, создавать роли и сюжеты, воспитатели направляют их в определенное русло, лишая возможности развивать воображение и социальные навыки через игру.

Н.И. Хохлова [10] выявила, что с каждым годом увеличивается количество родителей-энтузиастов, которые ориентируются на достижение определенных предметных целей у детей 5-7 лет, таких как обучение чтению, письму, счету, изучение иностранных языков. В результате этих усилий, дошкольники начинают учиться раньше, опережая сензитивные периоды, в которые развитие определенных навыков происходит более легко и естественно. Это приводит к ограничению времени на проигрывание детьми сюжета игры. А через сюжетно-ролевую игру старшие дошкольники могут выражать свои чувства, эмоции, испытывать различные роли, учиться взаимодействовать друг с другом, развивать речь, логику, творческое мышление.

Мы предполагаем, что сюжетно-ролевая игра детей 5-7 лет раскрывается через ролевое поведение. Разберём подробнее исследования Н. А. Бойченко [1], М. Дойч и Р. Краусе [12] и др.

Н. А. Бойченко [1] изучая сюжетно-ролевые игры ссылается на исследования Т. Парсонс, который рассматривал действия человека как результат воздействия желания получить вознаграждение или избежать наказания. По мнению Т. Парсонса, ролевое поведение обусловлено внешними обстоятельствами и социальными шаблонами. В процессе игры дети вступают во взаимодействие, следуя определенным ролям, которые сложились в обществе. Основные характеристики ролевого поведения, выделенные ученым, включают в себя эмоциональность, что подразумевает наличие эмоций в ходе игры, а также соответствие общественным нормам и ценностям.

М. Дойч и Р. Краусе, опираясь на работы Дж. Тибо и Г. Келли, выделяют несколько аспекты роли в рамках ролевого поведения [12]. Одним из ключевых аспектов роли в рамках ролевого поведения является роль как система ожиданий в обществе относительно поведения человека в определенной позиции. Это означает, что у каждой роли, которую мы играем в обществе, есть определенные ожидания и требования к нашему поведению. Кроме того, роль также может рассматриваться как система конкретных ожиданий индивидуума по отношению к себе. Это означает, что каждый человек имеет определенные представления о том, как он должен вести себя в соответствии с ролью, которую он занимает. Еще одним аспектом роли является открытое, наблюдаемое поведение. Это означает, что наше поведение в обществе играет важную роль в том, как нас воспринимают другие люди. Наше поведение может быть

согласовано с ожиданиями роли или, наоборот, расходиться с ними, что может вызвать конфликт и недопонимание.

В большинстве ролевых теорий изученных Ю.П. Кошелевой [5] (И. Гофмана, Н. Гросса, Р. Линтона, Р. Мертона, и др.), посвященных анализу факторов, влияющих на восприятие и реализацию индивидом ролевого поведения в структуре присутствуют следующие аспекты: когнитивный аспект, раскрывающий знание о правах и обязанностях, связанных с ролевым поведением при выполнении данной роли; эмоциональный аспект, демонстрирующий значимость проявляемого ролевого поведения в соответствии со значимостью играемой роли; поведенческий аспект, предполагающий наличие способности демонстрировать данное ролевое поведение и выполнять эту роль; рефлексивный аспект, основанный на способности осознавать свое ролевое поведение.

Мы предполагаем, что именно опыт ролевого поведения детей проявляется в сюжетно-ролевых играх детей. Ролевое поведение определяется правилами, которые составляют основную роль. Ролевое поведение формируется в процессе всей жизнедеятельности человека и начинается еще с дошкольного детства. Самые первые социальные роли и соответствующие модели ролевого поведения ребенок получает и усваивает в игре. Ролевое поведение для ребенка является мощным инструментом развития произвольности, как ведущего личного качества. Ребенок учится строить свое поведение, подчиняясь ориентирам-требованиям к ролям, которые он осваивает, как социально одобренной модели поведения.

В период с 5 до 7 лет дети начинают проявлять интерес к ролевым играм, где каждый участник принимает определенную роль. В процессе игры дети начинают отделять себя от выбранной роли, вживаясь в образ персонажа и действуя в соответствии с ним. Важным моментом является возможность изменения ролей в ходе игры, что способствует развитию гибкости мышления и способности к адаптации. С ростом возраста дети начинают активнее взаимодействовать в рамках ролевой игры. Ролевой диалог становится более сложным и содержательным, дети начинают обсуждать ситуации, принимать совместные решения и выражать свои мысли и чувства через ролевых персонажей. Это способствует развитию коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта.

Изучение уровня опыта ролевого поведения мы проводили наблюдение за сюжетно-ролевой игрой детей 5-7 лет. Для этого мы организовали сюжетно-ролевую игру в группах из 4-5 детей и также наблюдали за игрой, возникшей по инициативе детей. В случае необходимости мы оказывали детям минимальную помощь в организации игрового процесса, но не вмешивались в процесс игры.

Исследование ролевого поведения детей 5-7 лет в сюжетно-ролевой игре проводилось с помощью метода наблюдения. Мы организовали эксперимент, в ходе которого дети в возрасте от 5 до 7 лет играли в группах по 4-5 человек. Они сами выбирали роли, распределяли обязанности и воплощали свои идеи в жизнь. Наша задача заключалась в наблюдении за игрой, а не в управлении ею, что позволяло нам лучше понять, как дети взаимодействуют в процессе игры. Анализ опыта ролевого поведения детей 5-7 лет в сюжетно-ролевой игре осуществляется по 5 критериям: распределение ролей; ролевое поведение; игровые действия; использование ролевой речи; выполнение правил. Каждый критерий оценивается по уровням: высокий, средний, достаточный. Результаты наблюдения за опытом ролевого поведения детей 5-7 лет в сюжетно-ролевой игре представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты наблюдения за опытом ролевого поведения детей 5-7 лет в сюжетно-ролевой игре

Первым критерием, который мы анализировали, было распределение ролей внутри группы. Исходя из представленных на рисунке 1 данных, мы видим, что у 40% детей наблюдается достаточный уровень сформированности распределения ролей в игре. Как правило, дети не могут самостоятельно распределить роли, им требуется помощь взрослого. У 40% детей 5-7 лет выявлен средний уровень, характеризующийся способностью самостоятельно определять свою роль. Однако при возникновении конфликтной ситуации ребенок не может самостоятельно решить спор и потому обращается за помощью к взрослому. Высокий уровень выявлен у 20% старших дошкольников. Дети с высоким уровнем сами выбирали, кем им хочется быть в игре: принцессой, волшебником, врачом или стилистом. Мы обратили внимание, что дети активно обсуждали свои предпочтения, старались ли учесть мнение каждого участника группы и договаривались о том, как лучше распределить роли для интересного игрового процесса.

В ходе наблюдений мы обратили внимание на то, как дети вживались в свои роли. Ролевое поведение у большинства детей 5-7 лет находится на среднем уровне (70%) для которого характерно понимание роли и ее называние, однако реализация роли сводится к процессуальным действиям. Мы учитывали, как дошкольники изменяли интонацию голоса, двигались ли соответствующим образом, пытались ли действовать так, как это делали бы их вымышленные персонажи.

У 50% детей старшего дошкольного возраста выявлен достаточный уровень проявления опыта ролевого поведения в игровых действиях, для которого характерно выполнение одного простого действия (например, кормление куклы, катание машинки). У 40% детей наблюдается средний уровень, характеризующийся расширением игровых действий и их жесткой регламентированностью (ребенок кормит дочку, затем укладывает её спать, все действия производятся по порядку, менять порядок действий, вносить что-то новое нельзя).

Исходя из представленных данных, мы можем сделать вывод о том, что у большинства детей 5-7 лет (60%) достаточный уровень, для которого характерно отсутствие ролевой речи.

Как правило, в процессе игры дети обращаются друг к другу по имени. У 30% детей выявлен средний уровень, характеризующийся возможностью использования в игровом процессе ролевой речи, однако ребенок до конца не осознает себя в роли, поэтому на вопрос: «кто ты?» называет собственное имя.

Еще одним важным аспектом было выполнение правил. Критерий выполнения действий у старших дошкольников сформирован на среднем уровне (60%). Для них характерно отсутствие общих правил в процессе игры. Однако дети обращаются к правилам игры для разрешения конфликтных ситуаций. Достаточный уровень выявлен у 30% старших дошкольников, соответственно, они не могут действовать по заданным в игровой деятельности правилам. Мы учитывали, что в спонтанно организованных сюжетно-ролевых играх в начале игры не обговаривались какие правила должны соблюдаться.

Полученные данные подтверждают, что опыт ролевого поведения формируемый в сюжетно-ролевой игре необходимо обогащать у детей 5-7 лет. Важным этапом развития ролевого поведения детей 5-7 лет является переход от выполнения игровых действий ради удовольствия к выполнению их ради смысла игры. Дети начинают осознавать, что игра имеет определенный сюжет, цель и логику, и стремятся действовать в соответствии с этим. Это способствует развитию логического мышления и пониманию причинно-следственных связей. В процессе участия в ролевых играх дети начинают осознавать различия между игровыми и реальными ситуациями. Они понимают, что правила и условия игры могут отличаться от реальности, и учатся адаптироваться к разным контекстам. Это помогает им развивать креативное мышление, а также понимание социальных ролей и норм. В итоге, сюжетно-ролевая игра играет значительную роль в развитии детей 5-7 лет, способствуя формированию социальных навыков, эмоционального интеллекта, логического мышления и креативности. Поддерживать интерес ребенка к ролевым играм и поощрять его воображение и самовыражение в этом возрасте.

Список источников

1. Бойченко Н. А. Сюжетно-ролевые игры дошкольников. – Киев : Радянська школа, 2008. – 654 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии: Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М.: ЮРАЙТ. 2016. – 200 с.
3. Доронова Т. Н., Гербова В. В. Воспитание, образование и развитие детей 5-6 лет в детском саду. - М. : Просвещение, 2011. - 191 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1 Психическое развитие. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Кошелева Ю.П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт. - Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. №1 (790) .- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-rolovomu-povedeniyu-i-mezhrolevoyu-konflikt> (дата обращения: 26.03.2024).
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М. : Мысль, 1965. – 579 с.
7. Малкова Е. В. Сюжетно-ролевые игры в жизни современного дошкольника. - Проблемы науки. 2020. №2 (50). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhetno-rolivye-igry-v-zhizni-sovremennogo-doshkolnika> (дата обращения: 26.03.2024).
8. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. - М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2010. - 96 с.

9. Петушкова О.А. Игровые технологии в формировании коммуникативно-речевой активности старших дошкольников -Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – С. 132-137.
10. Хохлова Н. И. Сюжеты ролевых игр у современных дошкольников. - Северный регион: наука, образование, культура. 2017. №2 (36). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhety-rolevyh-igr-u-sovremennyh-doshkolnikov> (дата обращения: 26.03.2024).
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.:Педагогика.–1978.–304 с.
12. Deutsch M. and Krauss R.M. Theories in social psychology.– N.Y., L., 1965 – 24p.

УДК 373

Данилова Т.И., Щенина Т.Е.

АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты методической работы по развитию правовой компетенции педагога в решении задач дошкольного правового образования. Необходимость ее развития обосновывается важностью реализации требований, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования в области правового воспитания и социальной подготовки ребенка.

Ключевые слова: аспекты, методическая работа, развитие, правовая компетентность, педагог, дошкольная образовательная организация.

Методическая работа в дошкольной образовательной организации (Далее ДОО) – важное условие повышения качества педагогического процесса и часть системы непрерывного образования педагогов. Целью методической работы является освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания, повышение уровня методической и правовой подготовленности педагога к организации и ведению образовательной работы.

С позиции Н.Ю. Абраменко – «методическая работа, рассматривается как специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение правовых знаний педагогического коллектива в целом, а, в конечном счете, на повышение качества и эффективности образовательного процесса» [1, с. 6].

По мнению А.С. Киндяшовой и Н.Р. Волковой, работа по повышению правовой компетентности должна превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, ее способности выносить суждения и предпринимать различные действия, она должна обеспечить педагогу понимание самого себя, содействовать выполнению социальной роли в процессе трудовой деятельности [6, с. 18]. Поэтому мы считаем работу по совершенствованию правовой компетентности главным средством управления качеством образования в дошкольной организации.

Повышение правовой компетентности педагогов дошкольной организации

предполагается реализовывать через работу методической службы дошкольной образовательной организации, включить ее в методическую работу каждого педагога [3, с. 261].

По выражению М.Е. Вайндорф-Сысоевой Г.А. в современных условиях главная задача методической работы, прежде всего, состоит в формировании у педагогов правовой культуры для того, чтобы педагоги получили необходимые для их профессиональной деятельности правовые знания [4, с.2 6]. Все это позволит педагогам научиться разбираться в действующем законодательстве Российской Федерации и сформирует навыки профессиональной деятельности не только на основе имеющихся знаний, но и глубокой уверенности в ценности права и законов, уважения к ним.

Методическая работа по формированию правовых знаний у педагогов должна носить опережающий характер и обеспечивать развитие всего образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической науки. А.С. Киндяшова и Н.Р. Волкова указывают на существующую проблему низкой эффективности методической работы во многих дошкольных организациях. Основная причина – формальная реализация системного подхода, его подмена эклектичным, случайным набором рекомендаций конъюнктурного характера, насаждение надуманных приемов и способов организации работы с педагогами в развитии правовой компетентности [6, с. 15].

Деятельностный аспект представлен в работах Т.А. Абрамовских, разрабатывающей модели формирования правовой компетентности педагога [2, с. 84], ведь только постепенное, систематическое правовое развитие при методической службе будет оказывать содействие становлению необходимого уровня правовой компетентности у педагога. Однако теоретические исследования не находят воплощения в рамках реализации современного педагогического образования, дело в том, что ранее действовавшая система в методической работе не содержала правовой блок, способствующий развитию правовых знаний и умений педагогов.

ФГОС дошкольного образования предполагает, что работа по правовой направленности должна быть включена полностью в образовательную программу ДОО.

Основными критериями эффективности методической работы, кроме результативных показателей (уровня правовой компетентности педагога) являются характеристики самого методического процесса:

- системность - соответствие целей и задач по содержанию и формам методической работы;
- дифференциация - предполагает большой удельный вес в системе методической работы с педагогом, исходя из уровня их профессионализма, готовности к саморазвитию и других показателей;
- поэтапность - показатели эффективности методической работы.

Чтобы преодолеть указанные недостатки и поднять содержание методической работы на новый уровень современных требований, лучше всего проявить усилия на двух первых уровнях [5, с. 80].

По оценкам А.С. Киндяшовой - развитию правовой компетентности педагогов ДОО способствует деятельность методической работы, функционирующая во взаимосвязи трех управленческих уровней с соответствующими структурными компонентами: плано-прогностическим (научно-методический совет), организационно- деятельностным

(инвариантный блок программы: предметно-педагогические циклы и методические секции и вариативный блок программы: правовые мастерские и научно-методические коллективы) информационно-аналитическим (экспертная комиссия). Также автор отмечает, что «методическая работа, в процессе организации своей деятельности целенаправленно осуществляет подготовку педагогов посредством совершенствования когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов правовой компетентности, учитывает в содержании подготовки ожидания, как конкретной образовательной организации, так и индивидуальные возможности педагогов» [6, с. 79].

Для реализации правового развития педагогов необходимо создание в образовательной организации условий, выраженных в формировании правового пространства организации. Такая образовательная среда будет взаимосвязана с реализуемой системой правового развития и предполагает целую систему мероприятий правовой направленности: создание реально действующих мероприятий правового информирования: конференции, проекты по проблемам правового регулирования, мастер-классы, консультации, информационный стенд «Правозащитный университет», на котором размещены выписки из нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность ДОО: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Кодекс профессиональной этики педагога», «Профессиональный стандарт педагога» и т.д.

Организация методической библиотеки ДОО «Правовые основы профессиональной деятельности педагога», где собраны научные публикации ученых и преподавателей по проблемам правонарушений в области образования, правового воспитания детей, правового просвещения воспитанников, их родителей и педагогов и т.д.

Создание буклетов, брошюр, созданных методистом, содержащих информацию правового характера, о правовых нормах поведения педагогов, о способах профилактики правонарушений педагогами в профессиональной деятельности и т.п. Разработка и проведение мероприятий (конференции, круглые столы, семинары), освещающие правовую проблематику современного общества: «Защита детей от жестокого обращения с ними», «Актуальные проблемы защиты прав детей в Российской Федерации: теория и практика», «Социально-правовой статус педагога», «Правовые основы деятельности педагога в современной дошкольной образовательной организации».

В рамках правового пространства методической работы каждый субъект образовательного процесса будет не только знать свои права и обязанности, но и видеть, что они являются реально действующими, сможет сформировать и проявить свою активную гражданскую позицию, защитить свои права в рамках дошкольной образовательной организации. В результате реализации мероприятий по правовому развитию педагогов будет сформирована правовая компетентность, требующая дальнейшей самостоятельной работы по постоянному совершенствованию.

Анализ литературы, позволил определить состояние проблемы методической работы по развитию правовой компетентности у педагогов в дошкольных организациях. В методической службе дошкольной образовательной организации возможно развитие правовой компетентности у педагогов, однако, средств правового теоретического развития здесь недостаточно, требуется полноценная включенность педагога в процесс правового воспитания, взаимосвязанного с правовым пространством, созданным в методической службе дошкольной организации.

Считаем, что только при реализации комплексного подхода к формированию правовых

компетенций возможно полноценное включение педагога ДОО в образовательный процесс как компетентного специалиста с правовой точки зрения, способного на профессиональную деятельность в рамках действующего законодательства в сфере образования, понимающего ценность и роль права в жизни общества.

Список источников

1. Абраменко, Н.Ю. Оценка нового формата профессионализма педагога и педагогической компетентности // Мир науки, культуры, образования, 2019–№ 2 – С. 5-8.
2. Абрамовских, Т.А. Управление рисками внедрения профессионального стандарта «педагог» в деятельность образовательной организации. - Управление образованием: теория и практика, 2015 - №4 (20). – С.84-91.
3. Амренова, М.М. Время новых решений: подходы к формированию современной системы методической работы в профессиональной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования, 2014–№ 3 – С. 261
4. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогический потенциал инновационной деятельности в образовании. - М. : Изд-во МГОУ, 2007. - 130 с.
5. Захарищева, М.А.
6. Киндяшова, А.С., Волкова, Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности // Современные проблемы науки и образования. – 2017 – № 6. // URL: <https://science-education.ru> (Дата доступа 15.10.2023).

УДК 37.02

Майер Р.В.

**О КОМПЬЮТЕРНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ ВЯЗКОУПРУГОГО ТЕЛА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Аннотация. Рассмотрено моделирование движения и деформации тела путем его замены системой частиц, связанных невесомыми вязкоупругими стержнями. Проанализированы задачи: 1) о столкновении тела с твердой поверхностью; 2) разрушении балки с дефектом; 3) взаимодействии снаряда с мишенью; 4) падении цепочки на цилиндр; 5) падении тела в жидкость; 6) вращении кольца на горизонтальной поверхности; 7) кувыркании диска, падающего на стол; 8) прецессии гироскопа. Показано, что подобные компьютерные модели позволяют: 1) актуализировать знания соответствующих понятий и законов механики; 2) активизировать учебную деятельность студентов, повысить их мотивацию к обучению; 3) освоить метод компьютерного моделирования; 4) развить физическое и алгоритмическое мышление.

Ключевые слова: вязкоупругие связи, дидактика, компьютерное моделирование, обучение, учебная деятельность.

Развитие профессиональных компетенций учителя информатики, физики и математики на занятиях по компьютерному моделированию в педагогическом вузе требует формирование умения создавать несложные компьютерные программы, моделирующие различные

физические, биологические, социально-экономические и другие системы и явления [8]. Все это предполагает обеспечение сознательности и самостоятельности обучения, активизации учебной деятельности, что позволит перейти от репродуктивного воспроизведения изучаемого материала к решению творческих задач. В этой связи актуальной является проблема создания и пополнения банка несложных задач по компьютерному моделированию различных процессов и систем. Применение компьютерных моделей способствует установлению межпредметных связей между математикой, физикой, информатикой; они могут быть использованы при проведении учебных исследований, в курсовых и дипломных работах, а также для симуляций физических законов реального мира в компьютерных играх. При этом активизация учебной деятельности обеспечивается: 1) подбором наукоемких компьютерных моделей и соответствующих задач профессиональной направленности; 2) вариативностью действий при создании и работе с компьютерными моделями, проведении вычислительного эксперимента; 3) стимулированием мыслительной активности студентов вопросами и оценками [4].

Цель статьи состоит в рассмотрении задач на расчет движения и деформации вязкоупругих тел на занятиях по компьютерному моделированию в педагогическом вузе. Методологической основой исследования являются работы Л.А. Булавина, Н.В. Выгорницкого, Н.И. Лебовки [1], Х. Гулда, Я. Тобочника [2], С. Кунина [3], Р. В. Майер [4; 5], С.Е. Попова [6], В.И. Ращикова, А.С. Рошала [7], И. В. Роберт [8], Н.Д. Угриновича [9], N.J. Giordano [10], M.M. Woolfson, G.J. Pert [11]. Нами использовались компьютерные программы на языке ABCPascal, который изучается в школе.

Сущность используемого метода больших частиц состоит в следующем [5]. Моделируемое тело заменяют системой материальных точек, связанных между собой вязкоупругими связями, каждая из которых состоит из упругого и диссипативного элементов, соединенных параллельно. В начальный момент времени, когда тело не деформировано, программа рассчитывает расстояния $s_{i,j}$ между парами частиц, отстоящих друг от друга на величину, не превышающую R_{\max} . При деформации тела j -ая частица смещается относительно i -ой, это приводит к возникновению «упругой» силы и силы вязкого трения. Изменяя радиус действия сил «упругости» R_{\max} , коэффициенты упругости k и вязкости r , можно промоделировать вязкоупругое тело с различными свойствами. Если тело находится в поле тяготения, то учитываются силы тяжести, действующие на каждую материальную точку. В цикле перебираются все частицы и с помощью основного закона динамики для каждой вычисляются проекции ускорения. Для расчета скоростей и координат применяется метод Эйлера. Затем результат выводится на экран, переменная τ увеличивается на $\Delta\tau$, и все повторяется снова.

Обсуждаемый метод позволяет промоделировать движение и деформацию протяженных тел. Сила «упругого» взаимодействия $F_{i,j}^{ynp}$ между любыми двумя частицами тела равна: 1) F_{\max} , если $l_{i,j} < R_{\min}$; 2) $k(s_{i,j} - l_{i,j})$, если $R_{\min} \leq l_{i,j} \leq R_{\max}$; 3) нулю, если $l_{i,j} > R_{\max}$. Если жесткость связей k мала, то тело упругое и легко изменяет свои размеры и форму. При больших k тело твердое, плохо деформируется. Если радиус R_{\max} действия сил мал, то тело при небольших деформациях разрушается, то есть является хрупким. Если

частицы смещаются друг относительно друга на большие расстояния, разрывая старые и образуя новые связи с другими частицами, то тело вязкое, испытывает пластические деформации. В качестве примера применения этого метода рассмотрим несколько задач на расчет движения и деформации тела.

1. Задача о столкновении вязкоупругого тела с твердой поверхностью. Неупругое тело прямоугольной формы участвует в плоском движении так, что все его частицы перемещаются параллельно вертикальной плоскости. Центр масс движется по параболе, само тело вращается. Тело соударяется с вертикальной или горизонтальной поверхностью. Необходимо промоделировать двумерное движение тела, получить траектории его частиц.

В рассматриваемом случае $R_{\min} = 6$, $R_{\max} = 10$, $b = 8$, $k = 10^3$, $r_s = 25 \cdot 10^4$. То есть на больших расстояниях ($r > R_{\max}$) частицы не взаимодействуют, а при сильном сближении возникает большая сила отталкивания $F_{\max} = 10^4$. Если частицы находятся в вершинах правильного шестиугольника (гексагональная решетка), то при таком задании силы $F_{i,j}^{ynp}$ каждая частица внутри тела взаимодействует с шестью соседними. Когда тело не деформировано, система находится в равновесии, расстояние между частицами $l_{i,j}$ равно $s_{i,j}$, сила «упругости» $F_{i,j}^{ynp} = 0$. При столкновении частицы с поверхностью, на нее начинает действовать сила реакции. Составляющая скорости частицы, перпендикулярная к поверхности, уменьшается в 1,2–2 раза и изменяет свое направление на противоположное, либо обращается ноль.

Программа ПР-1. Столкновение тела с поверхностью.

```
uses crt, graphABC;
const N=120; m=1; r=25E+4; dt=0.001; b=10;
var Fx,Fy,x,y,vx,vy:array[1..N] of single;
s:array[0..N,0..N] of single;
i,j,d,t: integer; k,ax,ay,F,l: single;
Procedure Sila; var i,j:integer; label Metka;
begin For i:=1 to N do begin Fx[i]:=0; Fy[i]:=0; end;
  For i:=1 to N do For j:=1 to N do begin
    If j=i then goto Metka;
    l:=sqrt(sqr(x[i]-x[j])+sqr(y[i]-y[j]));
    If l>b then goto Metka;
    If (l>0) and (l<=b) then F:=1000*(8-l) else F:=0;
    If l<6 then begin F:=10000; end;
    Fx[i]:=Fx[i]+(F-r*(1-s[i,j]))*(x[i]-x[j])/(1+0.001);
    Fy[i]:=Fy[i]+(F-r*(1-s[i,j]))*(y[i]-y[j])/(1+0.001)+
    +m*2; Metka: end; end;
Procedure Nach_uslov;
var i,j:integer;
begin Randomize; d:=6;
For j:=1 to 20 do For i:=1 to d do begin
  If j mod 2=0 then x[i+d*(j-1)]:=8*i else
  x[i+d*(j-1)]:=8*i+4; y[i+d*(j-1)]:=7*j+140; end;
For i:=1 to N do For j:=1 to N do begin
```

```

s[i,j]:=sqrt(sqr(x[i]-x[j])+sqr(y[i]-y[j])); end;
For i:=1 to N do begin vx[i]:=100; vy[i]:=60; end; end;
BEGIN MaximizeWindow; Nach_uslov; t:=-1;
Repeat Sila; inc(t);
For i:=1 to N do For j:=1 to N do
begin s[i,j]:=sqrt(sqr(x[i]-x[j])+sqr(y[i]-y[j])); end;
For i:=1 to N do begin ax:=Fx[i]/m; ay:=Fy[i]/m;
vx[i]:=vx[i]+ax*dt; vy[i]:=vy[i]+ay*dt;
x[i]:=x[i]+vx[i]*dt; y[i]:=y[i]+vy[i]*dt;
If (y[i]>400) then begin vy[i]:=0; vx[i]:=0;
y[i]:=399; end; end; line(0,402,940,402);
circle(10+round(x[1]),round(y[1]),1);
circle(10+round(x[N]),round(y[N]),1);
If t mod 1000=0 then begin t:=0; For i:=1 to N do
circle(10+round(x[i]),round(y[i]),3); end;
until KeyPressed;
END.

```

Результаты моделирования – на рис. 1.1–1.3. Программа позволяет получить компьютерную анимацию движущегося тела, соударяющегося с поверхностью, а также для любой его частицы вычислить координаты, проекции скорости и ускорения в любой момент времени, построить траекторию.

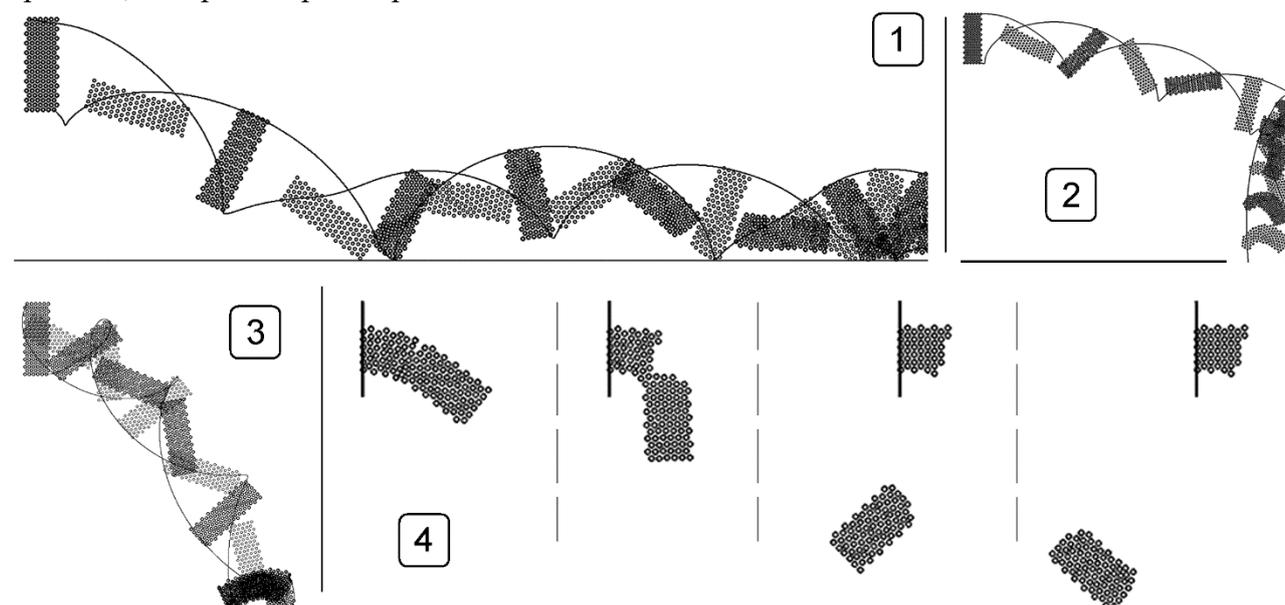


Рис. 1. Столкновение тела с поверхностью и разрушение балки.

2. Задача о балке с дефектом. Горизонтальная балка закреплена за левый конец, а к правому концу прикреплен груз. Центральная часть балки имеет дефекты и при небольших нагрузках разрушается. Промоделируйте деформацию балки, разрушение и движение ее частей. Все точки балки перемещаются параллельно вертикальной плоскости.

Балку представим в виде совокупности шарообразных частиц, расположенных в вертикальной плоскости и связанных невесомыми вязкоупругими стержнями ($k = 1000$, $r_c = 50000$). Если расстояние между частицами превышает R_{max} , то связи разрушаются без

возможности восстановления. В средней части балки имеется дефект; для находящихся там частиц коэффициент упругости связей в 2 – 4 раза меньше (k не 1000, а 300). Правый конец балки дополнительно нагружен (массы соответствующих частиц в 2 – 5 раз больше), поэтому она сильно изгибается и в центральной части разрывается (рис. 1.4). При заданных параметрах системы оторванная часть балки падает на землю и оказывается левее места ее закрепления.

3. Задача о столкновении двух тел. На неподвижную мишень налетает снаряд и происходит частично упругое взаимодействие. Массы снаряда и мишени известны. Промоделируйте это явление, рассчитайте движение тел.

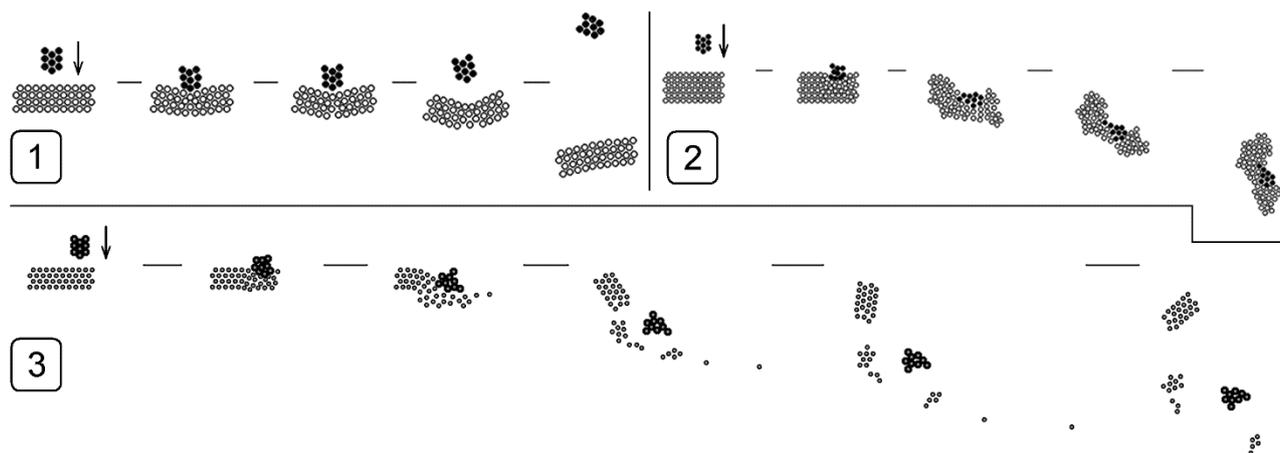


Рис. 2. Моделирование столкновения снаряда с мишенью.

Снаряд моделируется 9-ю частицами, мишень состоит из 40 частиц. Чтобы промоделировать абсолютно неупругий удар, необходимо уменьшить коэффициенты k и r , а также сделать так, чтобы модель учитывала возникновение сил притяжения, возникающие при сближении частиц снаряда и мишени. В этом случае после взаимодействия снаряд и мишень «слипаются» и движутся как единое целое, вращаясь в соответствии с законом сохранения момента импульса. Если между частицами снаряда и мишени и силы притяжения не возникнут, то после соударения эти тела будут двигаться по отдельности. На рис. 2 показаны результаты моделирования следующих ситуаций: 1) снаряд частично упруго сталкивается с мишенью и отлетает от нее, взаимодействующие тела восстанавливают свою форму (рис. 2.1); 2) взаимодействие снаряда и мишени абсолютно неупругое, после удара тела движутся вместе (рис. 2.2); 3) снаряд разрушает мишень, ее осколки разлетаются в разные стороны (рис. 2.3).

4. Задача о цепи, падающей на цилиндр. Длинная упругая цепь падает на горизонтально расположенный цилиндр, а затем соскальзывает на горизонтальную поверхность стола. Необходимо рассчитать координаты и скорости различных точек цепи в последовательные моменты времени, построить траекторию одной из его точек, создать компьютерную анимацию.

Чтобы промоделировать цепь, достаточно рассмотреть один ряд частиц, причем каждая частица взаимодействует только с двумя частицами слева и двумя частицами справа ($R_{\max} = 18, s_{i,j} = 8$). Следует правильно задать начальное состояние системы и учесть, что звенья цепи не могут проникнуть в стержень. На рис. 3 показаны положения цепи в различные моменты

времени, а также траектория движения частицы с номером $i = N$. Видно, как цепь охватывает цилиндр, затем соскальзывает с него на поверхность стола.

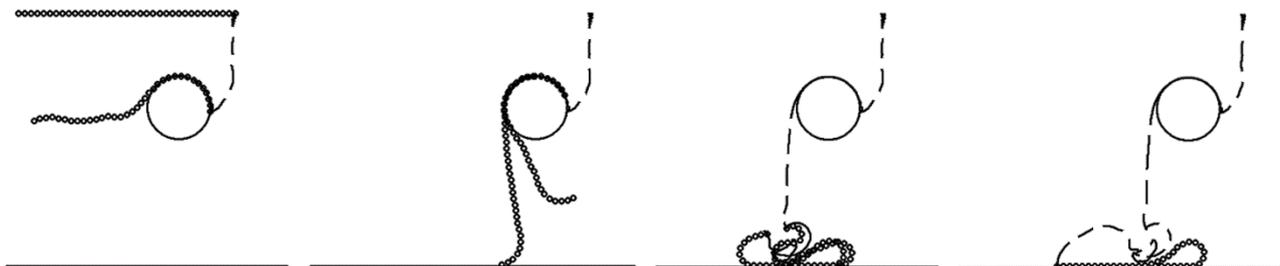


Рис. 3. Падение цепочки на горизонтальный цилиндр.

5. Задача о теле, падающем в жидкость. На поверхность вязкой жидкости падает неоднородное тело, имеющее квадратное сечение. Необходимо рассчитать движение тела в случаях, когда средняя плотность тела больше и меньше плотности жидкости. Движение тела считать плоским.

Для построения компьютерной модели рассмотрим двумерную модель тела, состоящую из 48 частиц различной массы (рис. 4). Чтобы тело «было твердым», то есть не меняло своей формы, необходимо исключить перемещения составляющих его частиц. Это можно сделать, увеличив радиус R_{\max} действия сил «упругости».

Программа ПР-2. Падение тела в жидкость.

```
uses crt, graphABC;
const N=48; r=1E+5; dt=0.001; rs=0.5;
var Fx,Fy,x,y,vx,vy,xx,yy: array[1..N] of single;
s: array[0..N,0..N] of single; Gd,Gm,i,j,d,t: integer;
FF,k,kk,ax,ay,F,l,b,m: single;
Procedure Sila;
var i,j:integer; label Metka;
begin
For i:=1 to N do begin Fx[i]:=0; Fy[i]:=0; end;
For i:=1 to N do For j:=1 to N do begin
  If j=i then goto Metka;
  l:=sqrt(sqr(x[i]-x[j])+sqr(y[i]-y[j]));
  If l>10 then goto Metka; kk:=1000; b:=12;
  If (l>0)and(l<=b) then F:=-kk*(l-8) else F:=0;
  If l<6 then begin F:=10000; end;
  If y[i]>100 then begin FF:=-4.6; end else FF:=0;
  If i>30 then m:=5 else m:=1;
Fx[i]:=Fx[i]+(F-r*(1-s[i,j]))*(x[i]-x[j])/(1+0.001);
Fy[i]:=Fy[i]+(F-r*(1-s[i,j]))*(y[i]-y[j])/(1+0.001)
+m*1.5+FF; Metka: end; end;
Procedure Nach_uslov; var i,j:integer;
begin Randomize; d:=6;
For j:=1 to 8 do For i:=1 to d do begin
  If j mod 2=0 then y[i+d*(j-1)]:=8*i+20 else
  y[i+d*(j-1)]:=8*i+24; x[i+d*(j-1)]:=7*j+300; end;
```

```

For i:=1 to N do For j:=1 to N do begin
  s[i,j]:=sqrt(sqr(x[i]-x[j])+sqr(y[i]-y[j])); end; end;
BEGIN MaximizeWindow; Nach_uslov; Randomize;
Repeat Sila;
For i:=1 to N do For j:=1 to N do begin
  s[i,j]:=sqrt(sqr(x[i]-x[j])+sqr(y[i]-y[j])); end;
For i:=1 to N do begin xx[i]:=x[i]; yy[i]:=y[i];
  If i>30 then m:=5 else m:=1;
  ax:=(Fx[i]-rs*vx[i])/m; ay:=(Fy[i]-rs*vy[i])/m;
  vx[i]:=vx[i]+ax*dt; vy[i]:=vy[i]+ay*dt;
  x[i]:=x[i]+vx[i]*dt; y[i]:=y[i]+vy[i]*dt;
end; circle(10+round(x[N]),round(y[N]),1);
If t mod 1000=0 then begin
  t:=0; rectangle(0,0,900,300); line(0,102,900,102);
  For i:=1 to N do begin
    circle(10+round(x[i]),round(y[i]),3);
    If i>30 then circle(10+round(x[i]),round(y[i]),2);
  end; end; inc(t);
until KeyPressed;
END.

```

Модель учитывает, что на частицы, оказавшиеся ниже уровня жидкости, действует сила Архимеда. Если плотность тела в данной точке меньше плотности жидкости, то сила Архимеда, действующая на соответствующую частицу, превышает силу тяжести. Используется программа ПР-2; результаты моделирования для тела, средняя плотность которого меньше плотности жидкости, представлены на рис. 4. Тело неоднородное, у черных частиц масса в 5 раз больше чем у белых, центр масс не совпадает с центром плавучести. Тело сначала движется вниз, после взаимодействия с поверхностью жидкости начинает вращаться по часовой стрелке и погружается вглубь жидкости. Затем оно, совершая колебания, всплывает вверх. Если средняя плотность тела больше плотности жидкости, то оно будет опускаться вниз.

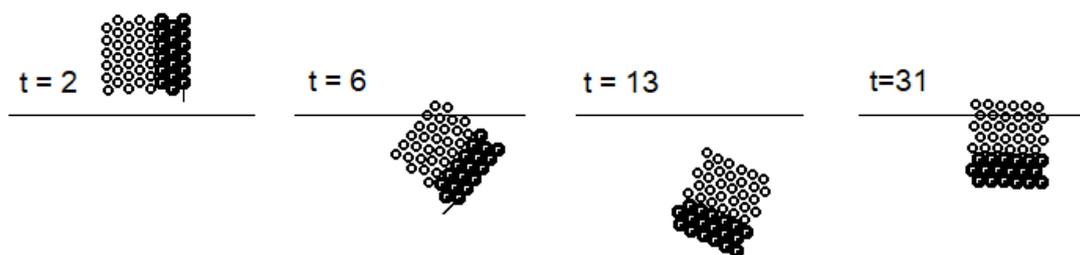


Рис. 4. Движение тела, упавшего на поверхность жидкости.

6. Задача о диске (кольце), вращающемся на поверхности стола. Диск (кольцо, обруч) ставят ребром на поверхность стола и закручивают вокруг вертикальной оси, проходящей через центр масс. Со стороны поверхности и окружающего воздуха действуют силы вязкого трения. Необходимо рассчитать трехмерное движение диска, получить компьютерную анимацию.

Диск моделируется 48-ю частицами, расположенными по ободу и соединенными жесткими стержнями с 49-ой частицей, находящейся в центре. Частицы на ободу также связаны между собой: каждая из них соединена жесткими стержнями с шестью ближайшими частицами с одной стороны и шестью частицами с другой стороны. На все частицы системы действует сила тяжести. Если какая-то из частиц опускается ниже заданного уровня y_0 (то есть поверхности стола), то ее вертикальная координата y_i становится равной y_0 , а соответствующая составляющая скорости v_{ix} уменьшается в 1,2 – 1,4 раза и оказывается направленной вверх. Результаты моделирования представлены на рис. 5.1. Та часть вращающегося диска, которая ближе к нам, прорисована радиальными отрезками. Из-за трения вращение замедляется, угол между плоскостью диска и поверхностью стола уменьшается до нуля.

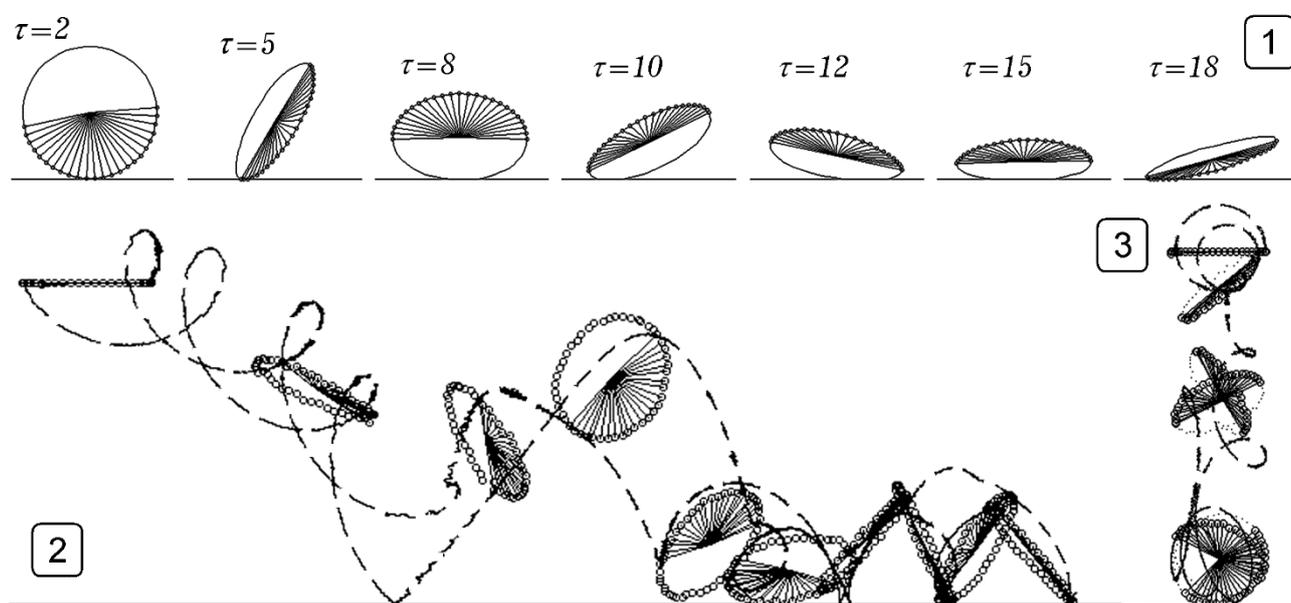


Рис. 5. Движение вращающегося диска и его взаимодействие с поверхностью.

7. Задача о кувыркающемся диске (кольце). Вязкоупругий диск (или кольцо) закручивают и бросают на поверхность стола. Необходимо промоделировать трехмерное движение диска, получить компьютерную анимацию, построить траектории некоторых точек.

Мысленно заменим диск системой из одной центральной частицы и 48-ми частиц, расположенных по окружности, которые соединены между собой вязкоупругими связями. Результаты моделирования представлены на рис. 5.2. После удара о поверхность кольцо отскакивает, переворачивается, снова падает на поверхность и т.д. На рис. 5.3 показано движение диска, при котором центр масс опускается вертикально вниз, а затем кольцо соударяется с поверхностью.

8. Задача о прецессирующем гироскопе. Симметричный волчок, вращается вокруг закрепленной точки в однородном поле тяжести. Необходимо создать трехмерную компьютерную анимацию, построить графики зависимостей углов прецессии и нутации при различных параметрах системы.

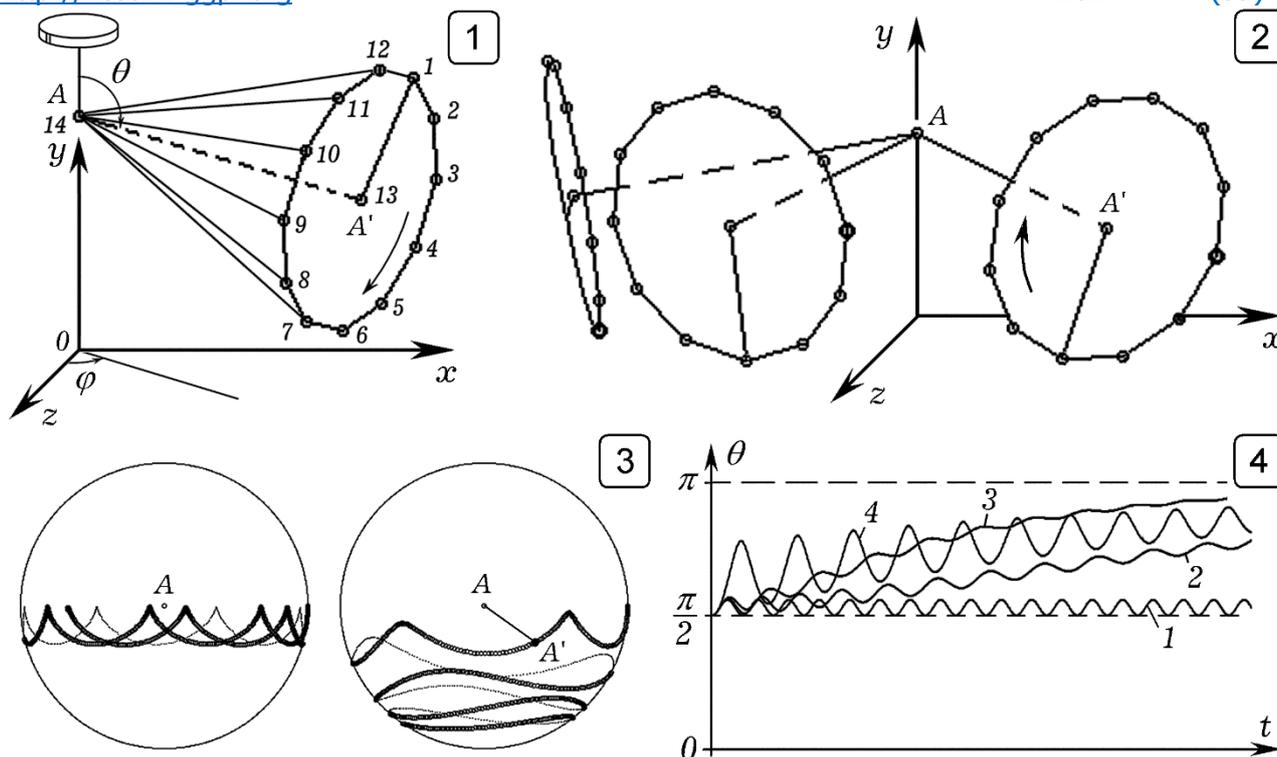


Рис. 6. Моделирование прецессии гироскопа в поле тяжести.

Заменим гироскоп системой из 14 частиц, 12 из которых расположены вдоль окружности радиуса R , тринадцатая – в центре окружности и четырнадцатая (неподвижная) – на оси вращения (рис. 6.1). Все частицы связаны между собой невесомыми вязкоупругими стержнями, образующими симметричную пирамиду, в основании которой – правильный двенадцатиугольник. На каждую частицу действует сила тяжести $m_i \vec{g}$. Угол между осью собственного вращения гироскопа AA' и вертикальной осью Oy называется углом нутации θ , а угол между осью Oz и проекцией оси гироскопа AA' на плоскость xOy – углом прецессии φ . Компьютерная модель позволяет получить трехмерную анимацию прецессирующего гироскопа (рис. 6.2), рассчитать траекторию движения центра диска A в проекции на плоскость xOy (рис. 6.3), построить графики изменения угла нутации с течением времени (рис. 6.4). При отсутствии сопротивления среды угол нутации совершает незатухающие колебания, периодически принимая значения $\theta_0 = \pi/2$ (кривая 1). С ростом коэффициента сопротивления r колебания угла нутации θ затухают быстрее, угол θ быстрее увеличивается до π радиан (кривые 2 и 3 при $r = 0,05$ и $0,1$). Если скорость собственного вращения мала, то амплитуда колебаний $\theta(t)$ больше (кривая 4).

Заключение.

Двумерное и трехмерное моделирование твердых и вязкоупругих тел путем их замены совокупностью частиц, связанных вязкоупругими связями, позволяет изучить целый ряд механических явлений. Рассмотренные задачи способствуют актуализации знаний: 1) об основных понятиях кинематики для поступательного, вращательного, плоского и сферического движений тела, о законах динамики, сохранения импульса и момента импульса при взаимодействии тел; 2) о методах численного решения дифференциальных уравнений; 3)

о программировании на ABCPascal, построении графиков и создании простейших анимаций. Они помогают установить интерактивный диалог между студентом и компьютером, научить строить графики различных зависимостей, создавать компьютерные анимации, формирующие наглядные образы различных движений, углубить связи между математикой, физикой и информатикой.

Список источников:

1. Булавин Л. А., Выгорницкий Н. В., Лебовка Н. И. Компьютерное моделирование физических систем. – Долгопрудный: Интеллект, 2011. – 352 с.
2. Гулд Х., Тобочник Я. Компьютерное моделирование в физике. – В 2 ч. Ч. 2. М.: Мир, 1990. – 400 с.
3. Кунин С. Вычислительная физика. М.: Мир, 1992. – 518 с.
4. Майер Р. В. Информационно-кибернетическая картина мира и ее формирование у студентов педагогических специальностей: монография. Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2022. – 202 с.
5. Майер Р. В. Использование компьютерных моделей при решении задач по теме «Динамика тела» // International Journal of Open Information Technologies. Том 2. № 4. 2014. – С. 7-12.
6. Попов С. Е. Методическая система подготовки учителя в области вычислительной физики: Монография – Нижний Тагил: НТГСПА, 2005. – 227 с.
7. Рашиков, В. И., Рошаль, А. С. Численные методы решения физических задач: учеб. пособие. – СПб.: Лань, 2005. – 208 с.
8. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
9. Угринович Н. Д. Исследование информационных моделей. Элективный курс: учеб. пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2004. – 183 с.
10. Giordano N. J. Computational Physics. – New Jersey, Prentice Hall, 1997. 419 p.
11. Woolfson M. M., Pert G. J. An Introduction to Computer Simulation. – Oxford University Press, 1999. – 311 p.

ABSTRACTS**SYNERGIC APPROACH TO HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROCESS**

Abstract. The possibilities of a synergetic approach to the analysis of the historical process of development of education are shown using the example of the critical point of a change in the political regime at the beginning of the twentieth century in Russia. The term “axiosphere” was introduced. The works of Ventsel K.N., Kapterev P.F., Krupsskaya N.K., Gessen S.I. were analyzed from the standpoint of a synergetic approach. An author's axiosphere for these teachers has been formed.

Key words: history of pedagogy, synergetic approach, historical process, nonlinearity, axiosphere.

“TEACHER” CONCEPT IN PEDAGOGICAL PRESS DISCOURSE AT CENTURIES TURN

Abstract. The author offers an analysis of "teacher" concept, presented in late Soviet (1983), Perestroika (1993) and post-Soviet (2003) periods. The conceptual analysis allowed us to show the dynamics of some characteristics and content of main term of pedagogy "teacher". The conceptual features presented in the discourse of the professional pedagogical press have been established. Conclusions are drawn about the understanding of the concept of teacher by the teaching community in certain periods.

Keywords: concept, teacher, pedagogical press, conceptual structure of the term "teacher".

CONCEPTUAL FRAMEWORKS FOR INVOLVING PRESCHOOL CHILDREN WITH TRADITIONAL RUSSIAN SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Abstract. The article discusses the conceptual foundations of organizing the educational process to familiarize preschoolers with spiritual and moral values. The author considers the concept of citizenship as fundamental for spiritual and moral education. The educational process is comprehensively examined - its purpose, content, technological aspects and predicted results.

Key words: traditional values, ideology, spiritual and moral values, preschool children, citizenship, purpose, content, technological aspects, results.

EDUCATIONAL RESOURCES: REQUIREMENTS AND ASSESSMENT CRITERIA

Abstract. Educational resources are an integral part of the educational process at all levels (from preschool to postgraduate). The introduction of information and communication technologies in education has given impetus to the creation of new – electronic – educational resources. A wide variety of educational resources, the authors of which can be anyone (from a professional to a person who understands nothing about the content of the resource or the technologies for its creation) has created certain conditions for their classification and the development of certain requirements for them, which are reflected in GOST. This article discusses some definitions of the concept of “educational resource”, classification of educational resources, requirements for them, as well as the main criteria for their selection for an academic discipline.

Key words: resource, educational resource, electronic educational resources, classification of educational resources, criteria for evaluating an educational resource.

PROBLEM OF ASSESSING QUALITY OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article discusses the concept of assessing the quality of additional education for children. The main problems of quality assessment in connection with the specifics of additional education are identified. Mechanisms for monitoring and evaluating educational results are analyzed. External and internal forms of assessing the quality of education are given, in which objectivity and reliability of the data are achieved.

Key words: quality of education, quality assessment, additional education, mechanisms for assessing educational results, reliability.

DEMO EXAM AS A TOOL FOR EVALUATING A PEDAGOGICAL UNIVERSITY GRADUATE

Abstract. The article is devoted to studying the problem of using a demonstration exam for the state final certification of university graduates. The authors analyze the experience of using a demo exam in order to identify the main provisions, the use of which makes this format a tool for objective assessment of the formation of professional and supra-professional competencies. The authors come to the conclusion that despite a number of shortcomings (lack of necessary support, methodological foundations, redundancy of restrictions), it is advisable to conduct a demo exam at a university for objective control of the quality of education.

Key words: quality of education, assessment, form of control, demo exam, competence, professional skills.

SCOPE AND CONTENT OF “LITERATURE” AS AN ACADEMIC DISCIPLINE

Abstract. The authors of the article consider literature as an academic discipline and an object of pedagogical research. The literature course is included in systematic philological education and has broad educational potential. The uniqueness of the literature course lies in the object of its study. A number of factors influencing the formation of the content of the discipline, reflecting its educational capabilities, are considered. The features of various approaches to the study of literature and the variability of evaluation of results are considered.

Key words: literature, discipline, philology, language education, program, standard, factor.

CORRECTION OF HYPERACTIVE BEHAVIOR THROUGH FAIRY TALE THERAPY

Abstract. The article discusses the issues of correction of hyperactive behavior through fairy tale therapy. The authors pay considerable attention to the fairy tale as an accessible means of psychological and pedagogical correction, and also consider the conditions for organizing fairy-tale therapy activities, the peculiarities of working with children with ADHD using fairy tales that contribute to the personal development of the child.

Key words: correction of hyperactive behavior, fairy tale therapy.

EXPERIENCE OF ROLE-PLAYING BEHAVIOR OF CHILDREN 5-7 YEARS OLD IN A STORY-ROLE-PLAYING GAME

Abstract. The article is devoted to the analysis of game theory as a way of learning, according to which children learn to interact through play, resolve conflicts and make the right decisions. The theories of role-playing behavior, which are manifested in children aged 5-7 years in story-role-playing games, are analyzed. The article describes the process of observing the experience of role-playing behavior of older preschool children. The assessment of the experience of role behavior was

carried out according to the criteria: distribution of roles, behavior; actions; use of speech and implementation of rules. The result of the analysis showed an insufficient level of formation of the experience of role behavior in children 5-7 years old.

Key words: older preschool children, story-role play, role-playing behavior, communication, role.

ASPECTS OF METHODOLOGICAL WORK ON DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHER

***Abstract:** The article discusses aspects of methodological work on the development of legal competence of a teacher in solving problems of preschool legal education. The need for its development is justified by the importance of implementing the requirements defined by the Federal State Educational Standard of Preschool Education in the field of legal education and social training of the child.*

***Keywords:** aspects, methodological work, development, legal competence, teacher, preschool educational organization.*

ABOUT COMPUTER MODELING OF VISCOELASTIC BODY AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The modeling of the motion and deformation of a body by replacing it with a system of particles connected by weightless viscoelastic rods is considered. The following problems were analyzed: 1) about the collision of a body with a solid surface; 2) destruction of a beam with a defect; 3) interaction of the projectile with the target; 4) the chain falling onto the cylinder; 5) falling of a body into liquid; 6) rotation of the ring on a horizontal surface; 7) tumbling disc falling on the table; 8) gyroscope precession. It is shown that such computer models allow: 1) updating knowledge of relevant concepts and laws of mechanics; 2) intensify the educational activities of students, increase their motivation to learn; 3) master the computer modeling method; 4) develop physical and algorithmic thinking.

Key words: viscoelastic connections, didactics, computer modeling, training, educational activities.

НАШИ АВТОРЫ

Александрова Ирина Николаевна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Бабарико Анна Александровна,
Старший преподаватель,
Омский государственный аграрный
университет, Омск, Россия

Данилова Танзиля Ивановна,
Магистрант,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Захарищева Марина Алексеевна,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Коломийченко Людмила Владимировна,
Доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь,
Россия

Корепанов Илья Владимирович,
Магистрант,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Майер Роберт Валерьевич,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Петушкова Ольга Александровна,
Старший преподаватель, аспирант,
Вятский государственный университет,
Киров, Россия

Irina N. Aleksandrova,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Anna A. Babariko,
Senior Lecturer,
Omsk State Agrarian University, Omsk, Russia

Tanzilya I. Danilova,
Master student,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Marina A. Zakharishcheva,
PhD (Pedagogics), Professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Ludmila V. Kolomiychenko,
PhD (Pedagogics), Professor,
Perm State Humanitarian and Pedagogical
University, Perm, Russia

Iliya V. Korepanov,
Master student,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Robert V. Mayer,
PhD (Pedagogics), Professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Olga A. Petushkova
Senior lecturer, graduate student,
Vyatka State University, Kirov, Russia

Рогачикова Альфия Шрифовна,
Магистрант,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Сунцова Анна Петровна,
Магистрант,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Хватаев Андрей Николаевич,
Заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Детская школа искусств №2, Глазов,
Россия

Хватаева Наталия Петровна,
Кандидат филологических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Щенина Татьяна Евгеньевна,
Кандидат юридических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Чиговская-Назарова Янина Александровна,
Кандидат филологических наук, ректор,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Alfiya Sh. Rogachikova,
Master student,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Anna P. Suntsova,
Master student,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Andrey N. Khvataev,
Deputy Director for Educational Work,
Children's Art School No. 2, Glazov, Russia

Natalia P. Khvataeva,
PhD (Linguistics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Tatiana E. Shchenina,
PhD (Law), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Yanina A. Chigovskaya-Nazarova,
PhD (Linguistics), rector,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ:

Журнал «Вестник педагогического опыта» публикует материалы по актуальным проблемам общей педагогики, истории педагогики, дидактики и методики преподавания.

К публикации приглашаются преподаватели и научные сотрудники, ведущие исследования в рамках указанных научных специальностей.

С требованиями по оформлению материалов авторы могут ознакомиться на сайте журнала www.vestnik.ggpi.org

Материалы принимаются на электронную почту редакции vestnikPO@yandex.ru vestnik@ggpi.org