

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет психологии и педагогики

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
(с международным участием)

19 мая 2023 год

Сургут, 2023

УДК 37.01(082)
ББК 74.04я431
Ц 37

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»

Рецензенты:

Казаева Е.А. – доктор педагогических наук, доцент
Некрасова О.А. – кандидат педагогических наук, доцент

Составители и научные редакторы:

Абрамовских Н.В. – доктор педагогических наук, доцент
Толмачева В.В. – кандидат педагогических наук, доцент

Ц 37 **Ценностные ориентиры профессионального становления педагога** : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 19 мая 2023 год / Департамент образования и науки ХМАО – Югры, Бюджетное учреждение высшего образования ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» ; составители, научные редакторы : Н. В. Абрамовских, В. В. Толмачева. – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2023. – 308, [1] с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-93190-415-3

Сборник материалов выступлений на конференции посвящен актуальным проблемам ценностных ориентиров современной системы образования, повышения качества, модернизации системы образования в рамках модернизации. В сборник вошли статьи ученых-исследователей, педагогов-практиков, аспирантов, магистрантов, раскрывающие сущность обсуждаемой проблемы, вопросы разработки и внедрения инновационных подходов и технологий в систему образования. Представлен широкий круг проблем, рассматриваемых исследователями России, Кыргызстана, Казахстана, что позволяет обосновать системные подходы к их решению.

Материалы сборника могут быть полезны преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования.

УДК 37.01(082)
ББК 74.04я431

ISBN 978-5-93190-415-3

© БУ «Сургутский государственный
педагогический университет», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Абашина В.В. Цифровые средства обучения в математическом развитии детей дошкольного возраста	7
Афенко А.С. Структурно-функциональная модель организации продуктивного взаимодействия с родителями в условиях ДОУ	0
Бахмач А.С. Достижение целевых ориентиров дошкольного образования: приобщение дошкольников к базовым ценностям российского народа в процессе игры	13
Верещагина В.А. Оркестровая деятельность в дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО	16
Власова В.В., Долинова Е.В. Сравнительный анализ уровня сформированности основ здорового образа жизни у детей 6-7 лет	19
Губайдуллина Г.И. Организация и проведения прогулок в дошкольной образовательной организации с использованием метеостанции	22
Даниярова А.Ш., Тельнова Ж.Н. Комфортная среда как инструмент нравственного воспитания	32
Лашкова Л.Л., Мавлютова Л. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации	35
Сидорович М.М., Лапа У.В. Формирования духовно-нравственных основ личности ребенка через эффективное взаимодействие современной системы образования с семьей и институтами общества	38
Туркова Н.С. Развитие речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности	42
Чекашкина В.С., Долинова Е.В. Педагогическая диагностика уровня сформированности основ безопасного поведения в социуме у детей дошкольного возраста.....	45

СЕКЦИЯ 2. ПРОБЛЕМА ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Алиева Г.М. Овладение техникой смыслового чтения детьми младшего школьного возраста на уроках литературного чтения посредством Баскет-метода	49
Барабаш Е.В. Формирование у младших школьников функциональной грамотности на уроках в начальной школе	53
Гринько И.Л., Мурзина Н.П. Моделирование комплекса формирования самоконтроля и самооценки в процессе обучения младших школьников	56
Громова М.Д. Проблемы формирования основ финансовой грамотности младшего школьника во внеурочной деятельности	59
Иноземцева В.С., Тельнова Ж.Н. Модель процесса формирования у детей младшего дошкольного возраста первоначальных знаний о труде взрослых	62
Мантаева З.А. Проектно-исследовательская деятельность в условиях модернизации образования и воспитания детей младшего возраста.....	64
Сабралина А.А. Единство педагога и семьи в процессе патриотического воспитания младших школьников	67
Темирханова Ш.К., Мурзина Н.П. Реализация стратегий технологии развития критического мышления в обучении младших школьников	69
Юрьева О.А., Алмазова И.Г. Формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников средствами технологии коллективной творческой деятельности	72

СЕКЦИЯ 3. ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Абрамовских Н.В. Опыт профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к формированию функциональной грамотности у обучающихся	75
Арасланова А.А. Педагогические классы России: история и современность	78

Арасланова В.А., Иванова Н.Н. Наставничество в организации исследовательской деятельности старшеклассников	81
Акулова В.Д., Зырянова С.М. Профессионально-личностное развитие педагога как приоритетное направление кадровой политики образовательных организаций	83
Бабешко А.П. Социальная активность, как одно из условий повышения качества подготовки будущих педагогов	88
Бадина Т.А., Моисеева Л.В. Формирование экологических ценностей на основе эколого-аксиологического подхода с элементами биоэтики в высшей школе	92
Быкова С.С. Методологические подходы к процессу становления профессиональной ответственности будущего педагога в вузе	96
Гришак С.Н., Степанушко И.В. К определению профессионально-этических ценностей будущих переводчиков	99
Гуськова С.К. Компетенции soft skills современного педагога – как показатель его профессиональной успешности	102
Демьянова Ж.В. О возможности использования ChartGPT в изучении иностранного языка со студентами неязыковых факультетов	106
Елькина А.Н., Козилова Л.В. Развитие цифровой образовательной среды в университете: взгляд студента	109
Емельянова И.Е. Наставничество: от менторской к тьюторской модели сопровождения начинающего педагога	112
Зайцева Н.В., Илюшина Н.Н. Значимость корпоративной культуры в формировании медиативной компетенции будущих руководителей образовательной организации	115
Казаева Е.А., Чхетиан Н.С. От идеала к реальности: проблемы формирования гражданской идентичности в вузах	118
Каргашева М.С., Илюшина Н.Н. Проблема формирования коммуникативной компетентности будущего руководителя образовательной организации	121
Катаева Н.Н., Наронова Н.А., Ермишина Е.Ю., Голицына К.О. Методика оценивания итогового контроля по химии для студентов 1 курса УГМУ	124
Козилова Л.В., Иноземцев Е.В. Актуализация социального партнерства «школа-вуз» как ресурс взаимовыгодного сотрудничества	129
Козилова Л.В. Из опыта работы по организации и проведению вожатской практики в процессе изучения дисциплин модуля воспитательной деятельности на бакалавриате МПГУ	132
Крылова Н.В. Формирование когнитивной мобильности у студентов как необходимая составляющая обучения в педагогическом колледже	135
Кулаченко М.П. Профессиональная подготовка руководителей организаций детского отдыха и оздоровления	138
Лапина Л.Г. Взаимодействие школы и Вуза посредством организации наставничества	142
Максименко А.А. Роль нарративной педагогики в профессиональном становлении личности	145
Менлакаева К.А. Формирование финансовой грамотности у будущих педагогов	148
Мехдиева И.Д. Развитие умений активного слушания у будущих учителей начального образования	150
Нехороших Н.А. Тенденции и динамика процесса управления профессиональным развитием молодого педагога в общеобразовательном учреждении	156
Никабадзе О.С. Гражданско-патриотическое воспитание и формирование мировоззрения современного педагога	158
Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Гринева Е.А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию национального самосознания современных школьников	161
Ниязова А.А., Жаворонко Е.С. Анализ цифровой образовательной среды в контексте формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога	164
Пазухина С.В. Профорientационный проект «PSYсказка: для тебя и о тебе» в работе с обучающимися психолого-педагогических классов	166
Ротова Н.А. Подготовка студентов к организации воспитательной деятельности с первоклассниками	169
Савина Н.В. Персонализированное воспитание в вузе: необходимость и возможность	172
Синебрюхова В.Л. Подготовка будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности по формированию у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи	176

Смирнов К.Д., Повshedная Ф.В. Изучение и анализ регионального социокультурного наследия средствами музейной педагогики как методологическая проблема	180
Ибрагимова Л.А., Сорока Ю.В. Сущностные характеристики профессионального самоопределения в современных условиях предпрофильной подготовки	182
Ткачева С.А., Керимбекова М.К. Роль курса «Педагогическое мастерство» как средства становления коммуникативной компетентности будущих педагогов	185
Ткачева С.А., Абдуллаева Э. Анализ состояния использования психолого-педагогических дисциплин в процессе подготовки будущих педагогов	192
Толмачева В.В. Субъектно-средовый подход как методологическая основа социально-экологического образования будущих педагогов	192
Чердынцева Е.В. Реализация компетентностно-ориентированных образовательных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов	196
Харченко Л.И., Панова А.А. Использование видеоматериалов в профессиональной подготовке будущих учителей иностранных языков	198

СЕКЦИЯ 4. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Волик С.В., Токарева Ю.А. Особенности взаимодействия образовательного учреждения с семьями детей с ММД	201
Гулина В.А., Кузьминых Л.Д. Проектно-исследовательская деятельность как механизм формирования познавательной активности обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста со слуховыми депривациями и тяжелыми нарушениями речи	205
Глухарева Д.А., Карелина А.Ю., Алексеев И.А. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	210
Камакина О.Ю., Моница А.Д. Особенности психолого-педагогической коррекции тревожности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	213
Колбасина Л.В. О работе с родителями и детьми с особыми образовательными потребностями в организациях образования Алтынсаринского района	215
Колесниченко А.А. Зависимость школьной успешности от типа привязанности к матери в младшем школьном возрасте	218
Микляева Н.В. Диагностическая методика «Я как маленькая планета»: опыт проектирования структуры личности ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях работы студенческого научного общества	223
Чуйкова И.В. Подготовка вожатых к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в детских оздоровительных лагерях	228
Фролова С.В. Подготовка современных педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде	233

СЕКЦИЯ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ахмеров А.В., Казаева Е.А. Исследования персонализированной оценочной компетентности преподавателя высшей школы: особенности представленности когнитивного компонента	236
Байдашова В.С. Проектная деятельность как метод организации творческого процесса обучающихся в системе дополнительного образования	239
Бутина Т.В., Тюнин А. И. Применение элементов цифровых технологий в преподавании экономики в школе	242
Василенко А.А., Козилова Л.В. К вопросу об эмоциональном выгорании школьного педагога в условиях цифровой образовательной среды	244
Гагай В.В., Шилов О.И. Взаимодействие школы и семьи в профилактике и преодолении агрессии детей и подростков в образовательной среде	247
Данченко Т.В. Векторы взаимодействия	250
Жиенбаева А.В. Интегративный подход к предмету художественный труд как инструмент реализации креативных способностей обучающихся	253
Коренева В.В. Формирование этнокультурной компетенции педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде	256

Ленских С.П. Стиль педагогического общения классного руководителя и психологическое благополучие в подростковом возрасте	260
Лю Юнцзянь, Лысенко Е.В. Психологическая безопасность студентов в современном обществе: почему это так важно?	264
Ляхович Ю.О. Взаимодействие семейного и общественного как средство развития гражданско-патриотического воспитания	266
Мельникова Н.И., Бостанджиева Т.М. Проблема формирования и осознания педагогом своей профессиональной идентичности	269
Михайлова А.И. Персонализированное обучение с помощью искусственного интеллекта	273
Михалёва И.С. Влияние цифровизации на формирование профессиональной ответственности у курсантов	275
Муратова И.М. Сравнительный анализ представлений о себе у студентов разных направлений бакалавриата	277
Нестерова И.Е. STEM – технология как средство обучения одаренных детей во внеурочной деятельности	280
Петрова Д.Б., Шевелева А.А. Различия в субъективном восприятии психологического благополучия педагогов в зависимости от стажа и специфики профессиональной деятельности	283
Ротерс Т.Т., Чекушкина В.А. Урок физической культуры как средство формирования исследовательских умений через проектную деятельность обучающихся	288
Спиридонова Ю.С. Особенности использования адаптивного обучения в системе электронной образовательной среды в вузах	293
Торбин В.В., Шibaева Л.В. Особенности организации времени студентов первокурсников в их соотношении с характеристиками жизненной саморегуляции	296
Усманов Р.Р., Козилова Л.В. К вопросу о проектной деятельности как совместном взаимодействии семьи и школы в развитии организационных навыков обучающихся	300
Шibaева Л.В. Психологические механизмы возникновения и дифференциации «рекордных целей» учащихся в условиях развивающей практики образования	302
Фэн Мэнюань, Козилова Л.В. К вопросу о распределении возможностей использования ресурсов образования в Китае	306

СЕКЦИЯ 1.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ

*Абашина Валентина Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: abashina86@mail.ru*

ЦИФРОВЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Использование цифровых средств обучения в математическом развитии детей дошкольного возраста автор статьи рассматривает как возможность сделать образовательный процесс интересным, увлекательным, творческим, содержащим элементы новизны и неожиданности. Актуальность внедрения цифровых технологий в ДОО регламентировано рядом нормативно-правовых документов. Использование мультимедийных презентаций, интерактивной доски, компьютерных игр способствует обновлению содержания и способов организации образовательного процесса, а также воспитание личности, готовой к жизни в информационном обществе.

Ключевые слова: математическое развитие, дети дошкольного возраста, мультимедийная презентация, интерактивная доска, компьютерная игра.

Цифровая трансформация образования коснулась сегодня не только школы и высшего образования. Детский сад не остается в стороне от тенденций современного цифрового общества: дошкольные образовательные организации являются активными участниками цифровых перемен в образовании. Развивающая предметно-пространственная среда современной дошкольной образовательной организации включает в себя не только игровое и дидактическое оборудование, но и цифровые средства обучения.

Цифровизация дошкольных образовательных организаций преследует две главные цели: повышение качества образования за счёт обновления содержания и способов организации образовательного процесса посредством использования цифровых технологий, а также воспитание личности, готовой к жизни в информационном обществе.

Актуальность внедрения цифровых технологий в ДОО регламентирована рядом нормативно-правовых документов.

«Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155)» [3] предъявляет высокие требования к материально-техническим условиям дошкольных учреждений и применению современных инновационных технологий.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [1] к необходимым умениям педагогов дошкольного образования, относит владение ИКТ компетентностями; к трудовым функциям педагогов дошкольного образования отнесена функция владения ИКТ компетенциями, необходимыми и достаточными осуществления образовательной деятельности с детьми раннего и дошкольного возраста».

Для развития у детей дошкольного возраста устойчивого познавательного интереса к математике очень важно сделать образовательный процесс интересным, увлекательным творческим, содержащим элементы новизны, неожиданности. Поэтому преимущество занятий с использованием цифровых средств вполне очевидно.

Мультимедийная презентация – одно из самых распространённых и доступных цифровых образовательных ресурсов. Мультимедийная презентация представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео и звукового ряда, организованных в единую среду. Как правило, она имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации.

При помощи презентации Power Point в условиях дошкольной образовательной организации в процессе формирования математических представлений можно продемонстрировать картинки, фотографии, схемы, видеоклипы, возможно с использованием эффектов анимации. За счёт активизации различных каналов восприятия информации при использовании мультимедийной презентации происходит формирование у ребёнка наиболее чёткие представления о величинах, множествах и числах и т.д.

Требования к мультимедийной презентации для дошкольников:

- ✓ Содержание слайдов должно логично отражать нужную информацию.
- ✓ На слайдах содержатся иллюстрации, текст отсутствует. Графические изображения должны быть чёткими, хорошего качества.
- ✓ На слайде одна картинка (если объект для сравнения, то две).
- ✓ Фон для слайдов следует выбирать в выдержанной цветовой гамме.
- ✓ Звуковое сопровождение не должно носить отвлекающий характер.

В процессе непосредственно образовательной деятельности возможны различные способы использования мультимедийных презентаций: как демонстрационный материал, используемый для изучения той или иной программной задачи; как дидактическая игра, закрепляющая математические представления детей; как приз за правильно выполненное задание (анимационная картинка, звуковой сигнал, сигнализирующий о правильно выполненном задании или ошибке).

Современные исследователи отмечают важную роль интерактивной доски в организации коммуникации и сотрудничества детей и взрослых. Использование интерактивной доски способно сделать процесс формирования математических представлений у детей дошкольного возраста увлекательным и более эффективным за счёт использования цвета, графики, звука, современных средств видеотехники. Таким образом, интерактивная доска значительно расширяет возможные способы предъявления изучаемой информации, позволяет усилить мотивацию ребенка к изучению математики.

Изучение математики с использованием интерактивной доски позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения детей математике к деятельностному, поскольку даёт возможность детям активно участвовать в выполнении разнообразных практических действий и осваивать элементарную математику.

В процессе выполнения действий стилусом на доске у детей совершенствуются графомоторные навыки, пространственно-зрительная ориентация. Побуждение детей в процессе игры находить альтернативные варианты действий, видеть разнообразие способов выбора, проводить необычные сравнения по разным основаниям способствует развитию мышления и воображения.

Способы применения интерактивной доски на занятиях по математике в детском саду достаточно разнообразны: презентации, обучающие программы, компьютерные игры. Доска используется с детьми в непосредственно образовательной деятельности, а также в других видах совместной деятельности. Деятельность детей у доски сопровождается беседой, игрой, гимнастикой для глаз и др.

Таким образом, использование интерактивной доски позволяет:

- педагогу находиться на занятиях в постоянном взаимодействии с детьми;
- улучшить восприятие материала за счёт включения различных каналов её восприятия;
- дошкольникам принимать самое активное участие в ходе занятия;
- обеспечивает высокую динамику проведения занятия и интерес к нему.

Средствами обучения на основе использования ИКТ выступают различные электронные обучающие и развивающие программы, игры и т. п., например, программа *«Остров арифметики»* содержит комплекс увлекательных игр-заданий, которые способствуют развитию речи, памяти, воображения, мышления, а также формированию математических представлений (обучение счёту, сравнению чисел, сложению и вычитанию и т.д.).

Компьютерные игры являются одной из эффективных форм развития математических представлений у дошкольников. В исследовании С.Л. Новоселовой и Г.И. Петку отмечается, что использование компьютерных игр в дошкольном возрасте может быть необходимо, это поможет повысить интерес к обучению и его эффективности, а также положительно повлияет на всестороннее развитие ребенка.

Авторы в своих работах выделяют следующие **виды компьютерных игр: обучающие, развивающие, диагностические.**

Данная классификация компьютерных игр обладает теми же характеристиками, что и дидактические, сюжетно-дидактические, сюжетно-ролевые игры. Обучающие игры сопоставимы с дидактическими и сюжетно-дидактическими играми, так как они представляют обучающие и игровые задачи, действия, правила. В основе этих игр всегда лежат конкретные задачи, направленные на достижение конкретных результатов в виде приобретенных знаний и умений.

Развивающие компьютерные игры сопоставимы с творческими играми (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, режиссерские и т.д.). Помимо того, что основной целью таких игр является общее развитие детей дошкольного возраста, они также содержат образовательные элементы, направленные на приобретение ребенком конкретных знаний и умений (освоение компьютера, изучение форм и цветов).

Особенно эффективны компьютерные игры, которые имеют логическое завершение: сложить из геометрических фигур зайца, построить дом, дорисовать рисунок и т.д. Таким образом, соблюдение данных правил в образовательном процессе в ДОО позволяет избежать возможных отрицательных воздействий и организовать грамотно и эффективно образовательный процесс.

Вместе с тем, нужно понимать, что использование ИКТ имеет как позитивные, так и негативные черты. Использование ИКТ в дошкольных организациях позволяют сделать занятия с дошкольниками динамичными, интересными, эмоционально окрашенными, что способствует хорошей результативности образовательной деятельности. Применение электронных образовательных ресурсов в качестве дидактических средств используется для повышения мотивации обучения, его индивидуализации.

Но вместе с тем, следует отметить и негативные особенности и риски использования цифровых технологий.

«Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [2] определяют требования в части использования интерактивного оборудования и других ЭСО (электронных средств обучения) для дошкольных организаций. Продолжительность непрерывного использования экрана интерактивной доски, сенсорного экрана, информационные панели и иных средства отображения информации, а также компьютеры, ноутбуки, планшеты или иных электронных средства обучения (далее – ЭСО) не должна превышать для детей 5-7 лет – 5-7 минут. Занятия с использованием ЭСО в возрастных группах до 5 лет не проводятся.

Следует понимать, что компьютер не заменит перцептивно-исследовательской деятельности так необходимой для формирования в дошкольном возрасте осознанных математических представлений. Использование компьютерной техники и её цифровых ресурсов открывает новые возможности математического образования дошкольников. Однако, стоит помнить, что каким бы положительным потенциалом не обладали информационно-коммуникационные технологии, но заменить живого общения педагога с ребёнком они не могут и не должны.

Каковы же пути решения обозначенной проблемы? Современный педагог должен уметь сочетать традиции и инновации. В связи с этим важной задачей на сегодняшний день является создание таких цифровых образовательных ресурсов, которые соответствовали бы возрастным особенностям детей дошкольного возраста и позволяли бы сочетать традиционные методы воспитания и обучения с инновационными технологиями.

Список литературы:

1. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» (с изм. от 05.08.2016 г. № 422н) [Электронный ресурс]. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-mintruda-rossii-544n-ot-18-oktyabrya-2013-g-ob-utverzhenii-professionalnogo-standarta-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-o.html> (дата последнего обращения: 09.09.2020).
2. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020г. № 28, зарегистрировано Минюстом России 18.12.2020, регистрационный № 61573). [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74993644/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: <http://www.rg.ru/2018/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата последнего обращения: 02.11.2020).
4. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования: монография / Н.В. Горбунова [и др.]. – Саратов, 2019. – С. 44–66. – Текст: непосредственный.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Аннотация. Взаимодействие, совместные усилия родителей и педагогов нужны, прежде всего, детям для их полноценного, гармоничного развития: совместная деятельность способствует появлению в семье общих интересов, дел.

Ключевые слова: взаимодействие, досуг, принцип открытости.

Дошкольное детство – это период, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых – родителей, педагогов. В соответствии с законом «Об образовании Российской Федерации» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, Уставом ДОО одной из основных задач является взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

В словаре русского языка С.И. Ожегова взаимодействие – взаимная связь двух явлений, взаимная поддержка [4].

В современном экономическом словаре взаимодействие означает участие в общей работе, деятельности, сотрудничество, совместное осуществление операций, сделок [5].

Считаем, что термин «взаимодействие» предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями, совместное сотрудничество, взаимное общение и взаимная помощь.

Важным, в настоящее время, является реализация принципа открытости детского сада для родителей. Этот принцип предполагает, что родители могут иметь возможность свободно знакомиться с деятельностью ребенка в детском саду, стилем общения воспитателя с дошкольниками, включаясь в жизнь группы.

По свидетельству ученых, ребенок дошкольного возраста более всего подвержен воздействию членов семьи. Поэтому, на наш взгляд, улучшение качества дошкольного образования, прежде всего, зависит от согласованности действий семьи и дошкольного учреждения, а в дальнейшем семьи и школы. Ведь именно в семье ребенок учится любить, радоваться, сочувствовать. В условиях семьи складывается эмоционально-нравственный опыт, семья определяет уровень содержания и социального развития ребенка. Поэтому так важно помочь родителям понять, что создание единого пространства развития ребенка должны реализовывать как детский сад, так и семья.

Сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и семьи предполагает совместные определения целей деятельности, планирование предстоящей работы, распределение сил и средств в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценку результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов.

В этой связи взаимодействие ДОУ и семьи предстает в виде структурного взаимодействия, которое направлено на развитие и социализацию детей.

Формы взаимодействия детского сада с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. Основная цель всех видов форм взаимодействия ДОУ с семьей – установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Таким образом, взаимодействие воспитателей с родителями, это:

➤ во-первых, это положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию детей. Родители должны быть уверены в том, что дошкольное учреждение не навредит, так как будут учитываться мнения семьи и предложения по взаимодействию с ребенком. Педагоги, в свою очередь, уверены в поддержке родителей, которые с пониманием относятся к необходимости решения проблем в группе (от воспитательных до хозяйственных). А в самом большом выигрыше находятся дети, ради которых осуществляется это взаимодействие.

➤ во-вторых, это учет индивидуальности ребенка. Поддерживая контакт с семьей, воспитатель узнает особенности, привычки своего воспитанника и учитывает их при работе.

➤ в-третьих, это укрепление внутри семейных связей, что также, является проблемным вопросом в педагогике на сегодняшний день.

➤ в-четвертых, это возможность реализации единой программы воспитания и развития ребенка в дошкольном учреждении и в семье.

Наша работа с семьей, а именно взаимодействие с родителями основана на структурно-функциональной модели, практическая разработка которой впервые была осуществлена педагогическими коллективами города Новоуральска Свердловской области под руководством директора ДОУ Е.А. Евсратовой и заместителя по учебно-воспитательной работе О.Г. Заводчиковой.

Данная модель состоит из трех блоков: информационно-аналитического, практического и контрольно-оценочного.

При помощи информационно-аналитического блока проводится сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, их трудностей и запросов, а также выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольного учреждения.

Второй блок условно назван практическим, потому что в нем содержится информация, направленная на решение конкретных задач, связанных со здоровьем детей и их развитием.

С целью эффективного решения этой задачи в модель взаимодействия дошкольных учреждений с семьей был введен третий блок – контрольно-оценочный. Контрольно-оценочный блок – это анализ эффективности (количественный и качественный) мероприятий, которые проводятся специалистами детского сада.

К новым подходам взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи относится формирование родительской компетентности, которая предполагает интегрирование разных аспектов личного родительского опыта.

Вовлечение родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет педагог, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка. Поэтому основным направлением в нашей работе, считаем, сближение интересов педагогов, детей и их родителей.

Эффективной формой для нас явилась организация воспитательно - образовательной работы нашего ДОО по образовательным проектам. Считаем, если правильно организовать взаимодействие семьи и детского сада, формировать педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания детей, то можно добиться повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса.

«Досуговые встречи» стали интересной и эффективной формой взаимодействия родителей и педагогов, где проявляет себя каждая семья, выполняя задания по идущему образовательному проекту в ДОО. Данная форма интересна тем, что тематика досуговых встреч может варьироваться в зависимости от социального запроса родителей и интересов наших воспитанников. Тематика «Досуговых встреч» основывается на названии текущего образовательного проекта ДОО.

Работа по подготовке материала проходит в определенном порядке:

1. Родители вместе с детьми намечают план действий (что надо сделать для выполнения, задуманного: какие прочитать книги, посмотреть телепередачи, посетить музеи, выставки и прочее.)
2. Предусматриваются практические дела в зависимости от темы образовательного проекта: (например, как мы ухаживаем за собакой, как выращиваем растения, собираемся в отпуск и другое).
3. Выполнив все мероприятия по намеченному плану, родители обсуждают с ребенком, все ли сделано для того, что задумывалось; что получилось хорошо, что плохо; что было делать легко, что трудно.
4. Собранный информация по заданной теме оформляется в виде газет, альбомов, журналов, фото и видеоматериалах.

Каждая «Досуговая встреча» способствует возникновению и развитию новых познавательных интересов дошкольников, а в группе появляются все новые и новые материалы (альбомы, папки, которые ребята любят рассматривать и дополнять свежими сведениями). Интеграция художественной литературы, изобразительной и музыкальной деятельности стали основой успешно реализованных вместе с родителями следующих образовательных проектов:

- ✓ «Музеи города Иркутска».
- ✓ «Россия – Родина моя!».
- ✓ «Мой маленький друг (о животных)».

«Досуговые встречи» проходят в разных формах: традиционные и нетрадиционные мероприятия (комплексные, интегрированные, эксперименты, экскурсии в музеи города и училище искусств, творческие выставки художественных работ, викторины). Содержание данной работы нашло отражение во взаимодействии с разными видами детской деятельности:

- знакомство с художественной литературой сибирских и российских писателей и поэтов;
- разучивание стихов о Сибири и родном городе;
- участие в театрализованных играх и концертах;
- рисование и лепка по мотивам сказок о Байкале и Ангаре;
- оформление фотоальбомов и стенгазет, литературных журналов.

Важным результатом данной работы стало понимание родителями ценности домашнего чтения с детьми детской, классической художественной литературы, заучивание стихотворений.

Таким образом, очевидно, что ценность каждого проекта и сложившаяся система работы с родителями в данном направлении способствует объединению педагогов, родителей и детей на основе общих интересов, привлекает взрослых к проблемам детей, тем самым, способствуя повышению качества образовательного процесса.

Организация взаимодействия ДОО и семьи в форме «Досуговых вечеров» представляет собой интересную современную модель работы по привлечению родителей к активному участию в образовательном процессе и способствует укреплению связи между дошкольным учреждением и семьями воспитанников. В результате неформального общения детей и взрослых создана не только внутрисемейная, но и межсемейная дружеская атмосфера, что послужило раскрытию творческих способностей детей и взрослых.

Список литературы:

1. Доронова Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДОУ и родителей. – М.: Просвещение, 2006. – С. 187.
2. Глебова С.В. Детский сад – семья: Воспитатель ДОУ. – М.: Просвещение, 2011. – С. 94.
3. Давыдова О.И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. – СПб.: ООО «Детство пресс», 2013. – С. 128.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 2000. – 940 с.
5. Современный экономический словарь: Словарь / под ред. Райзберга Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. – М.: Инфра-М, 2012. – 192 с.

ДОСТИЖЕНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИБОЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К БАЗОВЫМ ЦЕННОСТЯМ РОССИЙСКОГО НАРОДА В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ

Аннотация. В статье раскрывается практическая возможность приобщения дошкольников в процессе игры к базовым ценностям российского народа, освещается путь достижения одного из целевых ориентиров дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, базовые ценности, духовно-нравственное воспитание дошкольников, организация игр дошкольников.

Главной задачей образовательного процесса является необходимость передачи накопленного жизненного опыта от поколения к поколению. Соответственно, от педагога-практика ждут не размышлений над «зачем» и «что именно передавать», а неукоснительного выполнения всех требований в системе образования, содержащихся в Конституции Российской Федерации, федеральных законах, указах Президента Российской Федерации, постановлениях Правительства. При этом – качественного выполнения на самом высоком уровне самоорганизации и самоконтроля. А иначе коэффициент полезного действия образовательного процесса будет значительно ниже, каким бы количеством и формам проверок, какой бы «бюрократической нагрузке» не подвергался сам процесс образовательной деятельности и воспитательной работы с дошкольниками, а также результат действий педагога...

Рассмотрим одно из возможных решений конкретной задачи, поставленной перед воспитателем дошкольной образовательной организации Российской Федерации (далее – ДОО), но прежде введем условие этой задачи.

С 01 сентября 2023 г. ДОО самостоятельно разработают и утвердят образовательные программы дошкольного образования (далее – Программа), в основу которых будет положен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) [3] и Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – ФОП ДО) [2]. ФОП ДО планируемые результаты освоения Программы задает как целевые ориентиры, представляя результаты как «социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на разных этапах дошкольного детства». В ходе реализации Программы должно осуществляться «приобщение детей к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе». Отметим, что перечисленные традиционные российские ценности в Программе будут являться базовыми и соответствовать обозначенным в содержании соответствующего Указа Президента Российской Федерации [1].

Учитывая, что ведущей деятельностью дошкольника является игра, сформулируем задачу, стоящую перед воспитателем, следующим образом: самоорганизация педагога и самоконтроль его деятельности по приобщению дошкольников к базовым ценностям российского народа в процессе игры.

Решая задачу, воспитатель должен подобрать и/или разработать различные игры (подвижные, настольные, сюжетно-ролевые и др.), систематизируя материал определенным образом. Для самоконтроля деятельности, направленной на сбор и систематизацию материала, может быть создана справочная таблица. В этой таблице по горизонтали могут быть вписаны виды игр, а по вертикали – традиционные российские духовно-нравственные ценности (милосердие, жизнь, семья, патриотизм, достоинство, справедливость, труд, взаимопомощь и др.). В ячейках таблицы можно отмечать название игры, наличие/отсутствие игрового материала, готовность/неготовность к проведению игры и др.

Созданная подобным образом справочная таблица игр, направленных на приобщение дошкольников к базовым ценностям российского народа, может лечь в основу иных справочных таблиц, которыми руководствуется воспитатель непосредственно в процессе ежедневного планирования работы и проведения данных игр (по горизонтали могут быть вписаны виды игр, а по вертикали – режимные моменты или же образовательные области: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие. В ячейках можно указать особенности организации и проведения игры, делать иные заметки).

Приведем примеры нескольких игр.

Игра «Что можно делать? Что нельзя?»

Цели: формирование основ безопасного поведения дошкольников в различных ситуациях; знакомство с элементарными правилами поведения с объектами живой и неживой природы; воспитание любви и бережного отношения к природе; развитие внимания, памяти, мышления, связной речи.

Материал: карточки с вопросами для устного опроса детей или же карточки с изображением сюжетных картинок.

Ход игры:

1. Установить очередность игроков.
2. Познакомить участника в устной форме с ситуацией (или показать сюжетную картинку). Ребенок в ответ должен рассказать, как нужно правильно поступать в предложенной ситуации. То есть фактически ответить на вопрос: можно или нет так поступать (делать). Примеры вопросов-ситуаций: можно или нельзя поджигать сухую траву? Можно или нельзя топтать клумбы? Можно или нельзя поливать домашние растения? Можно или нельзя кормить домашних животных? Можно или нельзя подходить в зоопарке близко к клеткам? Можно или нельзя разорять муравейники? Можно или нельзя рвать в лесу незнакомые грибы и ягоды? Можно или нельзя есть немытые фрукты и овощи? Воспитатель следит за ходом игры и может в случае необходимости помочь игроку. Он учит детей связно выражать свои мысли, помогает составлять сложные предложения. «Правильный ответ», то есть достоверный рассказ, воспитателем фиксируется, а неправильные и неполные тут же еще и комментируются.
3. Далее в установленном порядке с предложенными вопросами-ситуациями (или же сюжетными картинками) работают остальные участники игры.
4. Игра завершается, когда все сюжеты верно прокомментированы. Победителем является тот, кто дал большее количество правильных ответов. Однако можно играть, не определяя победителя.

Лото «Православные праздники»

Цели игры: расширить, закрепить знания дошкольников о православных праздниках, его символах и традициях празднования; учить играть по правилам; развивать внимание, память, усидчивость; закрепить навык классификации изображений по группам.

Предварительная работа: заготовить карточки лото с картинками, на которых могут быть реальные изображения или рисунки символов православных праздников, элементы икон, отражены события, традиции конкретного праздника и др.

Материал: карточки с картинками (на одной карточке 7 картинок) и по 7 отдельных соответствующих картинок к каждой карточке лото по количеству участников игры.

Ход игры:

1. Расположить на столе разрезанные картинки к соответствующим карточкам лото изображением вниз. Перемешать.
2. По договоренности один из участников начинается игру, а именно – вытягивает из общего количества на столе одну картинку наугад. Если такая картинка есть среди семи на его карточке лото, то участник закрывает ее. Если нет – кладет картинку изображением вниз назад на стол к общему их количеству.
3. Далее вытягивают картинки друг за другом по этому принципу и все остальные игроки.
4. Победителем считается тот, кто быстрее остальных закроет все картинки на своей карточке лото.

Примечание: карточки лото можно изготавливать к одному православному празднику или к нескольким.

Игра «Отгадай православный праздник по его символу или традиции»

Цели: расширить, закрепить знания дошкольников о православных праздниках, его символах и традициях празднования; развивать образное и логическое мышление, внимание; учить играть по правилам, классифицировать в группы.

Предварительная работа: составить список символов и традиций православных праздников; подготовить несколько предметов или изображений символов праздников.

Материал: соответственные изображения.

Ход игры:

1. Воспитатель называет дошкольникам символ или традицию православного праздника.
2. Дети отгадывают.
3. Воспитатель комментирует.

Например, рождественская звезда (вертеп, ясли, волхвы) – Рождество Христово; крашенное яйцо (артос, кулич, паска) – Пасха; колокольный звон (свечи, просфоры, иконы) – любой православный праздник; освящение веточек вербы – Вербное воскресенье; украшение храма цветами и зеленью – Троица; освящение яблок, начатков плодов – Преображение Господне; Иордань – Крещение Господне; белая лилия – Благовещение Пресвятой Богородицы; голубь – Благовещение Пресвятой Богородицы, Крещение Господне.

Таким образом, в процессе игры будет осуществляться приобщение дошкольников к базовым ценностям российского народа, усвоение норм и правил поведения в обществе. При этом деятельность воспитателя, регулируемая государственной политикой в области образования, сопровождающаяся самоконтролем и высокой степенью самоорганизации, будет способствовать достижению целевых ориентиров дошкольного образования.

Список литературы:

1. Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] / Информационно-правовой портал «Гарант.ру». – Режим доступа: – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утвержденная приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – Режим доступа. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – Режим доступа. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/5e8d2fd374166ace7af36a64f1580dae/>

ОРКЕСТРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации оркестровой деятельности в дошкольной образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Автор раскрывает эффективные формы и методы методической работы, в процессе которой формируются навыки оркестрового музицирования у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагог, дошкольная образовательная организация, оркестровая деятельность, федеральный государственный стандарт, музицирование.

Игра на детских музыкальных инструментах – это одно из самых любимых занятий всех детей. Очевидно, что музицирование в детском оркестре как форма коллективного творчества помогает детям преодолеть застенчивость и способствует сплоченности детей в группе. Начиная обучение, детям сначала необходимо показать сами инструменты, рассказывая о них, а также приёмы игры на каждом инструменте в отдельности. Затем нужно дать задания в следующей последовательности: освоение различных ритмов; усвоение мелодий, построенных на двух-трёх звуках, наконец, мелодий, включающих большое число звуков и достаточно широкие интервалы. Приобщение к игре на музыкальных инструментах должно быть интересным и увлекательным. Поэтому очень важен качественный показ взрослого, чтобы дети видели правильные приёмы игры.

В дошкольной образовательной организации игре на музыкальных инструментах уделяется большое внимание. Старший возраст – очень важный период в жизни дошкольников. Исполнительство на музыкальных инструментах детей старшего возраста играет немаловажную роль в их развитии. Для детей старшего дошкольного возраста при обучении игре на различных инструментах ставятся наиболее сложные задачи в соответствии с программой и ФГОС ДО.

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях подобраны различные детские музыкальные инструменты для обучения – это шейкеры, бубенцы, ложки, маракасы, колокольчики, ксилофоны и металлофоны, треугольники, чаймбары, перкуссионные трубки и множество других видов шумовых и мелодических инструментов. Обучение игре на музыкальных инструментах старших дошкольников нужно проводить небольшими группами, но также и индивидуально с каждым ребёнком. Индивидуальная работа с каждым ребёнком содействует у детей развитию уверенности в себе, что сказывается в последующей игре в оркестре или ансамбле. Когда каждый ребёнок точно знает свою партию, то он становится более открытым и у него появляется желание играть на инструменте не только во время музыкальных занятий, но и в свое свободное время.

Педагог, хорошо зная индивидуальные особенности детей, внимательно следит за успехами ребят в обучении игре, замечает отстающих, организует им помощь, выявляет наиболее способных детей. Эти дети потом становятся лучшими помощниками воспитателя в обучении своих товарищей. Процесс обучения доставляет удовольствие и тем, и другим. Дети – «учителя» испытывают большую радость, научив играть товарища, а дети – «ученики» довольны, что их научили сверстники.

Обучение игре на детских инструментах в соответствии с ФГОС ДО состоит из нескольких этапов. Первый этап можно назвать подготовительным. Знакомство с произведением для игры в оркестре осуществляется на занятиях по музыке совместно с воспитателем и музыкальным руководителем. Сначала следует полностью прослушать произведение, определить его характер и настроение. На втором этапе происходит разучивание ритмического рисунка вместе с детьми всей группой. Сначала нужно спеть мелодию, например, на слог «на», потом вместе с педагогами прохлопать ритм песни или мелодии в ладоши. Только когда дети хорошо усвоят ритм мелодии, стоит переходить к индивидуальному занятиям с каждым ребёнком. В процессе индивидуального обучения каждый ребёнок должен научиться хорошо слышать ритм мелодии, правильно держать инструмент в руках, знать, когда нужно вовремя вступить во время совместной игры. Чёткое знание своей партии всех детей позволяет уже перейти к коллективному музицированию – это игра в оркестре или ансамбле.

Музицирование в оркестре является важной частью музыкального занятия. В старшем возрасте дошкольники активно интересуются различными музыкальными инструментами. Музыка для игры должна быть разнообразна, красива, тогда дети с удовольствием включатся в процесс музицирования в оркестре и будут эмоционально реагировать на произведение. Дети с большим желанием осваивают новый музыкальный репертуар. Поначалу в старшей группе, в соответствии с программой дошкольного образовательного учреждения, дети во время обучения на инструментах разучивают различные попевки и произведения. На следующем этапе старшие дошкольники знакомятся уже с наиболее сложными детскими

музыкальными инструментами музыкой. Если в младшем возрасте дети знакомились с самыми простейшими инструментами, не имеющими звукоряд, например, погремушки, колокольчики, то в старшей группе для детей открывается новый мир разнообразия детских инструментов. В процессе обучения они знакомятся с металлофонами и другими более сложными в приёмах игры музыкальными инструментами. Металлофон – это инструмент, имеющий звукоряд. Таким образом, старшие дошкольники с удовольствием обучаются приёмам игры уже на незнакомых им ранее инструментах и испытывают от этого огромную радость во время совместной деятельности.

При этом, на мой взгляд, педагогу, занимающемуся с детьми игрой в оркестре, необходимо совершить экскурс в историю игры на шумовых инструментах и познакомиться с исследованиями этого феномена в контексте детской музыкальной педагогики. Первые музыкальные инструменты появились ещё в Древней Руси, а детский оркестр был организован впервые в начале двадцатого столетия. Он появился ещё в тридцатые годы двадцатого века и имел несколько разновидностей: шумовой оркестр, ансамбль, смешанный оркестр.

Многие учёные исследовали такой вид деятельности, как игра на детских инструментах. Ещё в начале двадцатого века, во многих странах получила система коллективного музицирования, разработанная немецким педагогом Карлом Орфом. Карл Орф считал, что в основе обучения лежит «принцип активного музицирования» и «обучение в действии». Также автор разработал ряд упражнений и попевок, которые можно изменять и придумывать вместе с дошкольниками. Карл Орф создал для дошкольников специальный набор инструментов. В дошкольной педагогике его называют «Орфовский набор». В этот набор входят несколько видов инструментов: металлофоны, ксилофоны и гlockenшпили. Инструменты, которые использовал К. Орф, весьма разнообразны, а необыкновенная красота их звучания открывает для детей мир необычных музыкальных звуков. Главный принцип Орф-педагогике – «Учимся, делая и творя». Педагог говорил: «Кем бы ни стал в дальнейшем ребёнок, задача педагогов воспитывать в нём творческое начало, творческое мышление».

Музыкальные произведения для занятий с детьми нужно подбирать тщательно и грамотно их использовать. Чтобы подобрать музыкальный репертуар для совершенствования игры в оркестре, нужно быть хорошо ознакомленным с элементарной теорией музыки.

Язык музыки – это международный язык звуков, который понимают все люди. В ее основе лежит звуковысотная интонация, что раскрывается во времени, имеет динамичную и тембровую окраску и произведенные веками принципы формообразования. Основным «строительным» материалом музыки являются музыкальные звуки, называемые тонами. Музыкальный звук – звук особого качества, порожденный равномерным периодическим колебанием воздушных волн, в результате движения определенного упругого тела. Такие звуки имеют точно определенную высоту и продолжительность.

Приступая к разучиванию музыкальных произведений для игры в оркестре, необходимо подбирать репертуар в соответствии с программой и возрастом детей, а также следует обращать внимание на индивидуальные способности каждого ребёнка.

В старшем возрасте дети, обучаясь игре на музыкальных инструментах, сначала слушают оркестр в исполнении взрослых, знакомятся с тембрами различных инструментов и приёмами игры на них.

Прослушивание ансамблей и оркестров в исполнении взрослых доставляет детям необыкновенную радость и побуждает детей к самостоятельной игре на инструментах. Они с удовольствием берут инструменты и начинают активно заниматься и учиться на них играть между собой в группе.

В возрасте пяти-шести лет дети способны запоминать и уже самостоятельно исполнять в оркестре отдельные музыкальные композиции. Это даёт возможность подбирать для работы с детьми более сложный музыкальный репертуар, в основе которого лежат не только детские песни, народная музыка, но и классические произведения.

Индивидуальная работа с детьми также содействует преодолению робости и застенчивости у детей. Обучая игре на детских музыкальных инструментах, следует обращать внимание на исполнение правильной динамики в музыкальном произведении. Когда дети правильно обучены и хорошо исполняют произведение в заданном темпе, ритмично и динамично у них отлично развиваются творческие и музыкальные способности.

Игра на музыкальных инструментах развивает музыкальную память. Исполнение простейших попевок в процессе игры оказывает влияние на развитие звуковысотного и динамического слуха.

Дети, занимающиеся в оркестре, становятся другими: меняется их внутренний мир, наполняясь новым содержанием, интеллектуально и духовно они богаче тех, у кого нет опыта музыкального творчества и сотворчества. Качества характера, которые дети приобретают во время музицирования в оркестре, послужат отличным фундаментом для формирования высоко нравственного человека. Игра в оркестре побуждает детей с оптимизмом относиться к своим способностям и возможностям и ощущать радость совместной игры. Занятия ребят в оркестре формируют у детей не только специальные, связанные с исполнением музыкальных произведений, навыки и умения. Эти занятия развивают у детей чувство товарищества, взаимопомощи, вырабатывают дисциплинированность, ответственность за порученное дело. Детское музицирование обогащает ребёнка впечатлениями, оказывает влияние на развитие его творческих способностей, формирует моральный облик. Музыкальный опыт, который дети приобретают на занятиях, позволяет успешно применять полученные знания в праздниках, развлечениях, и, конечно, заниматься самостоятельной музыкальной деятельностью.

Резюмируя сказанное, отмечу еще раз, что музыка в жизни дошкольников занимает очень важное место. Для того, чтобы пробудить в детях добрые чувства необходимы практические умения и навыки. Навыки приобретаются на групповых музыкальных занятиях и во время индивидуальной работы с воспитанниками.

Систематическое применение на музыкальных занятиях различных игрушек и музыкальных инструментов вызывает у детей интерес к таким занятиям, расширяет круг их представлений и впечатлений, способствует творческой активности. Кроме того, такой вид творчества, как игра в детском оркестре создает прочную основу для позитивного общения, социализации детей, что особенно важно для дошкольников старшей и подготовительной групп, т.к. в этом возрасте закладываются основы коммуникации, впоследствии определяющие развитие детей в школе.

Список литературы:

1. Асеев В. Возрастная психология: учебное пособие. – Иркутск: ИГПИ, 1989.
2. Баренбойм Л.А. Карл Орф и институт его времени // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. – М., 1978.
3. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – С. 5.
4. Бублей С. Детский оркестр: пособие для музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений. – Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1989.
5. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л., Комисарова Л.Н. Музыка в детском саду (Старшая группа) Песни, пьесы, игры. – М.: Музыка, 1986. – 125 с.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. – М., 1967.
7. Давыдова М.А. Музыкальное воспитание в детском саду: средняя, старшая и подготовительная группы [Текст] / М.А. Давыдова. – М.: ВАКО, 2006. – 240 с.
8. Кононова Н.Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах: Кн. для восп. и муз. рук.д/с. – М.: Просвещение, 1990.
9. Медведева Т.Ю., Медведев А.Н. Народные промыслы в формировании трудовых ценностей. Перспективы науки. – 2020. – № 10 (133). – С. 123-125.
10. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников. – М., 1999.
11. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / под ред. Л.А. Баренбойма. – Л.: Музыка. – 1970. – 160 с.
12. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. – М., 2000.

Власова Валерия Владимировна,
студентка 2 курса
специальности «Дошкольное образование»
факультета среднего профессионального образования
e-mail:valerivlasova@gmail.com

Долинова Евгения Валерьевна,
преподаватель,
Мордовский государственный педагогический
университет им. М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: zhenya.vergasova@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ уровня сформированности основ здорового образа жизни у детей 6-7 лет. Автором представлена качественная характеристика ответов детей дошкольного возраста, выражающихся в правильных представлениях о здоровом образе жизни как активной деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья.

Ключевые слова: диагностика, основы здорового образа жизни, дошкольный возраст.

Первоначально, на констатирующем этапе исследования, нами была проведена беседа, цель которой состояла в выявлении элементарных представлений у детей 6-7 лет о здоровье и здоровом образе жизни.

Анализ детских ответов показал: первый же вопрос беседы вызвал существенные затруднения дошкольников в определении понятия «здоровье». В основном дошкольники связывали данное определение с отсутствием каких-либо заболеваний у человека. Из 20 детей, участвующих в опытно-экспериментальной работе пять человек не смогли дать ответ на заданный вопрос.

При ответе на второй вопрос беседы, дети называли множество факторов, способствующих оказывающих влияние на состояние человека. Чаще всего дети указывали, что человек может заболеть, если съест что-то холодное, промочит ноги, наестся снега или облизнет сосульку, съест испорченный продукт, упадет и стукнется. К сожалению, никто из детей не указал на то, что заболеть можно, если не выполнить следующие процедуры: не почистить зубы, не помыть голову, очень тепло одеться, есть все подряд. Это указывает на неполные представления детей о здоровьесберегающем поведении человека.

Основную угрозу для здоровья все дети видели на улице. Только трое детей кроме улицы указали на возможность заболеть и дома.

При ответе на четвертый вопрос беседы, дети единогласно утверждали, что человек будет здоров тогда, когда употребляет полезную пищу, назвав такими продуктами разные каши, фрукты, соки, но забыв указать на молоко, мясо, овощи, что также свидетельствует о неполных представлениях рационального и здорового питания.

Объясняя необходимость сна в дневное время, дети говорили о том, что когда мы спим, мы отдыхаем. Дошкольниками отмечено, что болезни лечат врачи и бабушки, которые умеют это делать. К сожалению, многие дети не дифференцируют врачей (лор, окулист, терапевт, хирург).

Однако, показательно, что многие дошкольники считают, что больному человеку может помочь природа. К сожалению конкретных способов, ими было названо недостаточно (дает полезные ягоды, овощи и фрукты).

В процессе беседы выявлено, что все дети группы чистят зубы, но многие делают это только по утрам. Чистят зубы и вечером перед сном всего шесть детей. При этом дошкольники показывают, что это их заставляют делать родители.

В процессе беседы выявлено, что все дошкольники знают о том, что необходимо мыть руки перед едой и после прогулки, однако многие не соблюдают данное правило.

Отвечая на десятый вопрос беседы, те же шесть дошкольников принимают душ перед сном, остальные утверждают, что делают это только в том случае, если испачкаются или сильно вспотеют.

Большинство детей указывают, что пешком ходят крайне редко, потому что родители возят их на транспорте.

Перед сном так же не все проветривают комнаты, считая, что во время сна в комнате должно быть тепло. Выявлено, что перед сном дети практически не гуляют, а те, кто гуляет, делают это только в хорошую погоду.

К сожалению, спортом так же занимаются лишь единицы и, к сожалению это только мальчики. Эти дети осуществляют утренние пробежки вместе с папами.

Многие дошкольники очень поздно ложатся спать, поскольку играют в компьютерные игры. Дети отмечают, что не спят они, пока не спят их родители.

Дети утверждают, что зарядку по утрам они делают только в детском саду, а по выходным они по утрам спят или смотрят мультфильмы.

Поддерживая порядок в квартире, дети подметают, убирают игрушки, вытирают стол, иногда пылесосят.

Ответы детей на восемнадцатый вопрос так же неоднозначны. Витамины они принимают только в детском саду. А дома только тогда, когда заболели. Делают это они для того, чтобы быстрее выздороветь.

Все дети дают однозначный ответ и отмечают необходимость следить за своей одеждой. Но о чистоте их одежды заботятся в основном мамы.

В процессе беседы выявлено, что задача закаливания решается в условиях детского сада. Дошкольники приводят в пример процедуру обливания ног холодной и горячей водой.

Таким образом, представления о здоровом образе жизни сформированы у детей старшего дошкольного возраста не достаточно. Дети «обладают поверхностными знаниями о способах здорового образа жизни и соблюдают их крайне редко» [2, с. 53].

Следовательно, можно констатировать, что знания детей сформированы частично и поверхностны, интерес к спорту нерегулярен или отсутствует вообще, навыки гигиены и закаливающие процедуры исполняются под руководством взрослого.

Результаты повторной диагностики после проведения формирующего эксперимента свидетельствуют, что всем детям известно содержание слово «здоровье». Раскрывая значение данного понятия, дети связывают его с физическим, психическим и душевным состоянием человека: «...когда у человека все хорошо», «...когда у него ни чего не болит», «...когда человек радуется и веселится», «когда человек занимается тем, что ему нравится». Дошкольники связывают здоровье человека с отсутствием каких-либо болезней, с занятием физкультурой, с необходимостью соблюдать чистоту. Дети знают, что если не соблюдать некоторые правила, то можно заболеть.

Некоторые дети при ответе на данный вопрос испытывали затруднения. Существенным показателем здоровья для детей данной группы является отсутствием болезней у человека. Из 10 детей, участвующих в опытно-экспериментальной работе три дошкольника вообще не смогли объяснить, что значит понятие «здоровый человек». Большинство детей не считают важным, что от холодного сока можно простудить горло, холодное мороженное может вызвать ангину, промочив ноги можно простудиться, посмотрев допоздна телевизор можно не выспаться и иметь плохое настроение.

Отвечая на второй вопрос беседы, детьми экспериментальной группы было перечислено большое количество факторов, влияющих на здоровье человека и приводящих его к болезни. Эти дети утверждали, что заболеть можно, если съесть испорченный продукт или холодное мороженное, промочить ноги, облизать сосульку, упасть или стукнуться. Примечателен тот факт, что эти дошкольники указали и другие причины возможной болезни человека: «не стрижет ногти – под ними скопятся бактерии, которые могут попасть в организм», «близко смотреть телевизор – можно потерять зрение», «не делать зарядку – будешь слабым и часто болеть», «не чистит зубы – зубы будут болеть», «не будешь есть мясо и овощи – будешь худым, бледным и часто болеть», «не будешь мыться и следить за собой – заведутся паразиты на теле», «наденешь много одежды – вспотеешь и простудишься». Это свидетельствует о достаточном объеме знаний и представлений о здоровом образе жизни [3, с. 45].

Дети контрольной группы, напротив, называли самые примитивные факторы, вызывающие болезнь: «наелся снега – заболел», «попил холодной воды – простудился». Эти дети не демонстрировали глубоких знаний о здоровьесберегающем поведении.

Среди возможных мест, где человек может подхватить болезнь, дети экспериментальной группы называли: магазин, больница, улица, туалет, транспорт, детский сад, спортивная площадка, огород, бассейн, море, зоопарк. Дети контрольной группы видели основную угрозу для здоровья человека лишь на улице и в больнице.

Дети экспериментальной группы утверждали, что человек будет здоров не только от полезной пищи (каши, фрукты, соки), но и того, сколько раз он ест в день, сколько раз гуляет на улице и отдыхает, делает ли он зарядку, проветривает ли свою комнату, следит ли за своей одеждой и внешним видом. Дети же контрольной группы видели прямую зависимость здоровья человека от того, сколько полезных продуктов съест человек.

Примечательно, что в экспериментальной группе дети говорили о пользе дневного сна, указывая на то, что во время сна человек отдыхает, сон помогает ему набраться новых сил, когда человек спит – он становится сильнее, развивается, если болеет, то сон помогает ему выздороветь быстрее. Дошкольники другой группы вместо дневного сна предпочли бы поиграть.

Отрадно, что детям экспериментальной группы известны различные врачи, участвующие в лечении человеческих болезней. Чаще всего детьми назывались терапевт, стоматолог, окулист. Показательно, что некоторым из детей знакомы даже психолог, аллерголог и гастроэнтеролог. Причем, эти дети имеют некоторое представление о том, что лечат данные специалисты. Дети контрольной группы из специалистов-врачей в основном называли терапевта и стоматолога. Для детей данной группы человеком, который лечит людей, является врач. Дошкольники отметили, что детей и людей еще лечит медсестра.

Дети экспериментальной группы утверждают, что природа помогает человеку быть здоровым: она дает полезные продукты (грибы, ягоды, овощи, фрукты), закаляет человека при помощи воды, воздуха и солнца, дает человеку одежду. Дети контрольной группы отметили только тот факт, что природа дает ягоды, овощи и фрукты.

Однако, показательно, что дети экспериментальной и контрольной группы чистят зубы, знают о необходимости делать это ежедневно. Дети экспериментальной группы пояснили, что делают это и утром и вечером. Результаты беседы с дошкольниками контрольной группы свидетельствуют о непостоянстве данной гигиенической процедуры. Многие дети данной группы делают это только утром и после напоминания об этом родителями.

Всем дошкольникам, участвующим в опытно-экспериментальной работе известно о необходимости мыть руки перед едой и после прогулки. Стоит отметить, что дети экспериментальной группы делают это постоянно, а дошкольники контрольной группы, к сожалению, забывают соблюдать данное правило.

Дети экспериментальной группы, принимая перед сном душ, смывают с себя грязь, накопившуюся за день, а дети контрольной группы делают это только в том случае, если испачкаются.

Дошкольники экспериментальной и контрольной групп знают о пользе прогулок пешком, однако, как и ранее, отмечают, что делать это им приходится редко, потому что родители всегда возят их на машине или на газели.

В первой группе детей зафиксировано, что они стали проветривать свою комнату и гулять перед сном, если это позволяет сделать погода. Дошкольники второй группы в основном не осознают ценность прогулок перед сном, но утверждают, что иногда родители проветривают их комнату на ночь. К сожалению таких детей, меньшинство.

Отмечено, что дошкольники экспериментальной группы стали чаще заниматься спортом. Так, например, двое мальчиков посещают секцию по каратэ, две девочки занимаются в секции гимнастики, а одна из девочек занимается танцами.

В контрольной группе детей, занимающихся каким-либо видом спорта, по-прежнему не выявлено.

Восемь детей экспериментальной группы указали, что они стали ложиться спать после программы «Спокойной ночи малыши!», остальные дети (2 человека) не смогли указать время, в которое они ложатся спать. Дошкольники контрольной группы указали на разное время, и только тогда, когда им скажут родители.

Все дети экспериментальной группы делают зарядку и дома и в детском саду, тогда как дошкольники контрольной группы зарядку делают только в детском саду, а по выходным они либо спят, либо смотрят телевизор.

Поддерживая порядок в квартире, дети экспериментальной группы помогают родителям вытирать пыль, убирают за собой игрушки, помогают пылесосить, поливают цветы, моют посуду, проветривают комнату, выносят мусор. Дети контрольной группы поддерживают порядок в квартире, только убирая свои вещи и игрушки.

Дошкольники экспериментальной группы принимают витамины, и особенно зимой, весной и осенью. Эти дети отмечают, что витамины не только продаются в аптеках, но и они есть в полезных продуктах. К сожалению, дети контрольной группы отмечают, что принимают витамины только в период болезни, для того чтобы быстрее выздороветь или потому что их заставляют родители [1, с. 188].

Все дети по-прежнему дают однозначный ответ и отмечают необходимость следить за своей одеждой. Дошкольники контрольной группы продолжают отмечать, что за чистотой их одежды следят в основном мамы.

Дошкольники экспериментальной группы занимаются закаливанием и дома и саду, дети контрольной группы отмечают, что закаливанием они занимаются только в детском саду и приводят в пример процедуру обливания ног холодной и горячей водой.

Таким образом, интерпретируя результаты повторной беседы, можно сделать вывод о том, что у большинства детей экспериментальной группы представления о здоровом образе жизни стали более глубокими и осознанными. Дети контрольной группы продолжают демонстрировать поверхностные не глубокие знания о способах здорового образа жизни, и соблюдают их крайне редко.

Список литературы:

1. Демидова В.Е. Здоровый педагог – здоровый ребенок. Культура питания и закаливания / В.Е. Демидова, А.Х. Сундукова. – Москва: Цветной мир, 2013. – 452 с. – Текст: непосредственный.
2. Максимова С.Ю. Теоретико-методологическое обоснование интеграционных возможностей физического воспитания / С.Ю. Максимова. – Текст: непосредственный // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – № 5. – С. 53-54.
3. Сократов Н.К. Мотивационные основы здоровьесберегающего воспитания / Н.К. Сократов, О.С. Брагирова, С.П. Маннакова // Воспитание школьника. – 2018. – № 9. – С. 44-47. – Текст: непосредственный.

Губайдуллина Гузель Ильфатовна,
воспитатель,
Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения детского сада № 28 «Калинка»,
г. Сургут
guguzelja@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРОГУЛОК В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТЕОСТАНЦИИ

Аннотация. Происходящая в стране модернизация образования, особенности государственной политики в области дошкольного образования на современном этапе, принятие Министерством образования и науки РФ «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ФГОС ДО), обусловили необходимость важных изменений в определении содержания и способов организации педагогической деятельности в детском саду.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, ФГОС ДО, детские виды деятельности.

В Концепции модернизации российского образования говорится, что развивающему обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью мышления, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. А это во многом зависит от педагогов, работающих с дошкольниками, то есть стоящих у истоков становления личности. Опираясь на требования к содержанию образования, представленные в ФГОС ДО, педагоги должны переориентировать содержание образовательной деятельности на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Саморазвитие личности возможно лишь в деятельности, которая включает в себя не только внешнюю активность ребенка, но и внутреннюю психологическую основу. Такая активная деятельность обеспечивает продуктивные формы мышления, при этом главным фактором выступает характер деятельности.

Во многих работах отечественных педагогов (Г.М. Лямина, А.П. Усова, Е.А. Панько) говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой они бы сами могли обнаруживать все новые и новые свойства предметов, замечать их сходство и различие. Одним словом, необходимо предоставление детям возможности приобретать знания самостоятельно. В связи с этим и представляет особый интерес изучение детского экспериментирования и его активное внедрение в практику работы дошкольного учреждения. Особое значение для развития личности дошкольника имеет усвоение им представлений о взаимосвязи природы и человека. Мы хотим видеть наших воспитанников любознательными, общительными, самостоятельными, умеющими решать возникающие проблемы и правильно ориентироваться в окружающей обстановке. Жажда впечатлений, желание детей самостоятельно исследовать мир вокруг заставляет педагогов искать новые методы организации детского экспериментирования.

Важно помнить то, что самые ценные и прочные знания – не те, что усвоены путем выучивания, а те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Самое важное то, что ребенку гораздо легче изучать науку, действуя подобно ученому (проводя исследования, ставя эксперименты, др.), чем получать добытые кем-то знания в готовом виде.

В настоящее время потребность человека в определении погоды на основе личных наблюдений за поведением животных, состоянием растений и некоторых явлений неживой природы заметно снижается. При современном уровне развития науки и техники легче узнать прогноз погоды из средств массовой информации, чем определять самому. Но «легче» не значит «лучше»: умение определять погоду оказывает большое влияние на общее развитие человека. Прогнозирование погоды – это деятельность познавательная, доступная ребенку, развивающая его умственные способности: наблюдательность, любознательность, умение сравнивать, предполагать, анализировать, сопоставлять, рассуждать, делать умозаключения, выводы. Прогнозирование погоды позволяет углубить знания о природе, о значимости ее компонентов, о зависимости органической природы от неорганической. Например, наблюдая за одуванчиком, мать-и-мачехой, дети узнают их отличительные признаки, реакцию на различные факторы среды (закрывают соцветия при понижении атмосферного давления, повышении влажности). Эти растения не только «живые барометры», но и отличные часы (в хорошую погоду открывают и закрывают соцветия в одно и то же время суток). Этот вид деятельности можно осуществлять в любом месте, в любое время суток, в любое время года и в любом возрасте.

Прогнозирование погоды позволяет использовать все методы экологического образования во всех формах работы, прежде всего это повторные и длительные наблюдения-исследования за растениями и животными в уголке природы, на прогулке, дома, на даче с последующим обсуждением результатов на «научной конференции». Этот вид деятельности позволяет открыть детям неизвестное в известном, хорошо знакомом. Например, все знакомы с воронами, но только сведущие люди знают: если вороны устраиваются на ночлег, повернувшись клювами в одну сторону, завтра ветер будет дуть с той стороны, куда направлены клювы, если садятся на ветки как попало, то ветра не будет.

Знакомство детей с народными приметами – это приобщение их к народной культуре, народной мудрости, народному опыту, а это воспитывает уважение к предкам, обеспечивает связь поколений. Знание народных примет, результаты собственных наблюдений в ходе их проверки позволяют развивать детей не только интеллектуально, но и творчески (для лучшего запоминания дети рифмуют приметы, зарисовывают их). Прогнозирование погоды позволяет детям испытывать радость открытия, почувствовать вкус исследовательской работы («А календула – это барометр? А рыбка в аквариуме?») При этом не важно, подтвердился прогноз или нет – дети радуются в любом случае. Если прогноз подтвердился – радости нет предела; если нет – можно аргументированно доказать неправомочность предположения. Знакомство детей с «живыми барометрами» способствует формированию бережного отношения к природе («Не наступи случайно на одуванчик или паучка: они подскажут, какая завтра будет погода»). Благодаря этому дети учатся понимать язык природы (о чем предупреждает ласточка, лягушка, ель и т.д.). На прогулке дети знакомятся с тем, как животные и растения приспосабливаются к изменяющимся условиям окружающей среды. Дети приучаются замечать изменения в состоянии объектов природы («фиалка загрустила» – наклонила цветок к земле – перед дождем и т.д.), а это способствует воспитанию чуткости и внимательности к миру. Прогнозирование погоды позволяет детям убедиться в существовании взаимосвязей живой и неживой природы, что способствует подведению детей к философскому понятию всеединства мира («все связано со всем»). Этот метод помогает детям разобраться в причинно-следственных связях, что очень важно для понимания экологических закономерностей и для жизни вообще.

Исходя из выше сказанного, педагогический коллектив МБДОУ № 28 «Калинка» пришел к выводу, что развивать у дошкольников умения экспериментировать, наблюдать можно доступными средствами: наблюдая за погодой и природными явлениями, как на метеоплощадке, так и на улице.

Развитие ребенка будет усиливаться, если педагогическая поддержка воспитывающих взрослых будет направлена на:

- создание развивающей предметной среды, ориентирующей дошкольников на активную субъектную позицию;
- обогащение образовательной деятельности эмоциональным содержанием через организацию разнообразных видов творческой деятельности и общения;
- воспитание у дошкольников гуманно-ценностного отношения к природе через понимание ценности природы.

С этой целью в нашем ДОУ была организована собственная метеостанция.

С её созданием появилась возможность уйти от стереотипов в наблюдении на прогулке и погрузить детей в мир исследований и открытий.

Наша метеостанция включает в себя следующие основные составные части:

- выделенный специально участок местности на территории детского сада;
- детская метеостанция.

Метеостанция, с размещенным на ней специальным оборудованием, предназначена для обучения детей элементарному прогнозированию состояния погоды.

Цели:

1. Усвоение системы знаний о природе: ее компонентах и взаимосвязях между ними.
2. Формирование представлений об универсальной ценности природы.
3. Воспитание потребности в общении с природой.
4. Привитие трудовых природоведческих навыков, экологического сознания.
5. Создание благоприятных эмоциональных условий при ознакомлении дошкольников с родным краем.

Задачи:

1. Развивать у детей навыки исследовательской деятельности: наблюдательность, любознательность, умение сравнивать, предполагать, анализировать, сопоставлять, рассуждать, делать выводы и умозаключения.
2. Учить детей прогнозировать погоду, устанавливая взаимосвязи между живой и неживой природой.
3. Развивать чуткость и внимательность к миру природы: замечать изменения в состоянии объектов природы («комары выются – к теплу», «фиалка загрустила» - склонила цветок к земле – к дождю» и т.д.)
4. Приобщать детей к народной культуре, народной мудрости, народному опыту: знакомить детей с народными приметами, проверять их в ходе наблюдений.
5. Учить детей фиксировать свои наблюдения с помощью знаков, символов в календарях погоды, тетрадах наблюдений и т.д.
6. Воспитывать интерес и потребность в общении с природой, любовь к родному краю.
7. Активизировать позицию родителей как участников педагогического процесса детского сада.

Основные требования к организации Метеостанции.

Метеорологические наблюдения на площадке проводятся для получения характеристики погоды в установленные сроки.

Схема метеоплощадки

Детская метеоплощадка должна быть оборудована на открытом участке местности, внутри огражденной территории детского сада и обеспечивать свободный подход детей к находящемуся на ней специальному оборудованию. В непосредственной близости от участка не должно быть сооружений и других построек, а также деревьев, которые могли бы препятствовать свободному перемещению воздушных масс и выпадению осадков.

Метеоплощадка имеет квадратную форму и с направлением сторон с севера на юг и с востока на запад. Для сохранения поверхности метеоплощадки в естественном состоянии по территории площадки разрешается передвигаться только по специально проложенной дорожке.





Оборудование метеоплощадки Производство наблюдений и их запись

Основное оборудование на метеостанции. Метеорологическая будка сконструирована таким образом, чтобы термометр и другие приборы находились в приземном слое воздуха. Дверца будки всегда обращена на север. Как вы думаете, почему?

Будка служит для защиты приборов от осадков, сильного ветра и солнечной радиации. Она выкрашена в светлый цвет и имеет специальные жалюзи.





Самая необходимая вещь на метеостанции – термометр

Наименование	 термометр
Назначение	Прибор для определения температуры окружающего воздуха.
Количество	2 штуки
Расположение	 Один термометр расположен в метеобудке, чтобы он был защищён от солнечных лучей. Второй укреплен на крыше метеобудки под прямыми солнечными лучами. Таким образом, мы узнаём температуру воздуха на солнце и в тени.
Цель, задачи	<p>Цель: определение принципа работы термометра.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • познакомить детей с устройством термометра и его назначением; • познакомить с понятием «температура»; • активизировать мыслительную деятельность детей в процессе исследования: • учить сравнивать, доказывать свою точку зрения, делать выводы; • развивать интерес к творческому поиску, учить видеть результат своей деятельности; • воспитывать доброжелательное отношение к товарищам.
Описание исследования	<p>1. Что влияет на температуру воздуха на улице? (солнце)</p> <p>Опыт. Как солнце может влиять на температуру воздуха. Дети измеряют температуру воздуха термометра, расположенного под прямыми солнечными лучами и температуру воздуха термометра, расположенного под крышей домика, в тени.</p> <p>Вывод: показания термометра, расположенного под прямыми солнечными лучами выше, чем показания термометра, расположенного под крышей домика, в тени. Это происходит потому, что термометр нагревают солнечные лучи и показания его выше. А термометр, расположенный в тени, защищен от солнечных лучей, его показания ниже.</p> <p>2. Где температура воздуха ниже в помещении или на улице и почему? Дети отмечают температуру воздуха на улице и в группе.</p> <p>Вывод: на улице температура воздуха ниже.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Почему в группе теплее, чем на улице: защищают стены, окна, батареи обогревают, мы дышим, влияет искусственное освещение. <p>Опыт 1. Действительно ли лампы могут обогревать воздух. Для этого необходимо включить настольную лампу. Взять термометр и отметить температуру воздуха на начало опыта. Через некоторое время отметить температуру воздуха около настольной лампы. Вывод: с помощью настольной лампы воздух нагревается, и температура становится выше. Искусственное освещение влияет на температуру воздуха в группе.</p> <p>Опыт 2. Подышали на ладошку. Тепло или нет?</p> <p>Вывод: Наше дыхание влияет на температуру воздуха в группе.</p> <p>3. Установить, как расстояние от солнца влияет на температуру воздуха.</p> <p>Опыт. Для опыта понадобится два термометра, лампа, длинная линейка. Воспитатель вместе с детьми берет линейку и помещает один термометр на отметку 10 см, а второй термометр – на отметку 100 см. Поднести линейку от нулевой отметки к включенной лампе. Через 10 минут сравнить показания обоих термометров. Ближний термометр показывает более высокую температуру.</p> <p>Вывод: Термометр, который находится ближе к лампе, получает больше энергии, следовательно, нагревается сильнее. Чем дальше распространяется свет от лампы, тем больше расходятся его лучи, они не могут сильно нагреть дальний термометр.</p> <p>4. Как температура воздуха зависит от солнечного тепла.</p> <p>Опыт 1. Сравнение температуры воздуха утром, днем, вечером. Воспитатель вместе с детьми измеряет температуру воздуха утром, днем, вечером. Температура воздуха заносится в дневник наблюдений за температурой. Чертится температурный график. После чего дети сравнивают температуру воздуха в разное время суток и делают выводы.</p>

	<p>Вывод: Температура воздуха утром, днем и вечером отличается друг от друга. Температура воздуха днем самая высокая. Это зависит от вращения Земли вокруг Солнца. Если Земля удаляется от Солнца, то его лучи больше расходятся, т.е. становятся длиннее и они не могут сильно нагреть земную поверхность. Днем солнечные лучи короткие, земная поверхность нагревается сильнее.</p> <p>Опыт 2. Сравнение температуры воздуха по месяцам. Воспитатель вместе с детьми каждый день измеряют температуру воздуха в течение двух месяцев. В дневниках наблюдений за температурой отмечается температура воздуха и рисуются температурные графики. После чего дети сравнивают температуру воздуха одного месяца и другого. Например, почему температура воздуха в октябре ниже, чем в сентябре?</p> <p>Вывод: Температура воздуха в октябре ниже, чем температура воздуха в сентябре. Это зависит от вращения Земли вокруг Солнца. Если Земля удаляется от Солнца, то его лучи больше расходятся, т.е. становятся длиннее и они не могут сильно нагреть земную поверхность.</p> <p>Опыт 3. Сравнение температуры воздуха по сезонам. Воспитатель вместе с детьми каждый день измеряют температуру воздуха. В дневниках наблюдений за температурой отмечается температура воздуха, и рисуются температурные графики. После чего дети сравнивают температуру воздуха одного сезона и другого. Например, почему температура воздуха зимой ниже, чем летом?</p> <p>Вывод: Температура воздуха зимой ниже, чем температура воздуха летом. Это зависит от вращения Земли вокруг Солнца. Если Земля удаляется от Солнца, то его лучи больше расходятся, т.е. становятся длиннее и они не могут сильно нагреть земную поверхность.</p> <p>Опыт 4. Сравнение температуры воздуха разных регионов. Воспитатель вместе с детьми в течение недели, например, зимой измеряют температуру воздуха в г. Сургуте и в Тюмени. В дневниках наблюдений за температурой отмечается температура воздуха г. Сургута и в Тюмени. Рисуются температурные графики. После чего дети сравнивают температуру воздуха г. Сургута и в Тюмени.</p> <p>Вывод: Температура воздуха зимой в г. Сургуте ниже, чем в Тюмени, потому что Тюмень находится южнее, т.е. ближе к Солнцу. Лучи Солнца меньше расходятся, т.е. становятся короче, и они могут сильнее нагреть земную поверхность.</p>
--	---

Наблюдение за ветром.

Наблюдение за ветром проводится с помощью флюгера и ветряного рукава, а также компаса вертушек и султанчиков, расположенных в метеодомике.

Наименование	  
Назначение	<p>Ветряной рукав – это метеорологический прибор для определения силы ветра. Длина рукава 70 см и устанавливается на вращающейся опорной оси.</p> <p>Вертушка – для определения наличия ветра.</p> <p>Флюгер позволяет наглядно показывать направление ветра по размещенному неподвижно у его основания указателю сторон света.</p>
Количество	<p>Ветряной рукав – 1.</p> <p>Вертушка – 3-5 штук разных размеров и форм.</p>
Расположение	Вертушка – по периметру метеостанции, флюгер , ветряной рукав – метеоплощадка .
Цель, задачи	<p>Цель: с помощью исследования определить наличие ветра и его силу.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) познакомить детей с устройством вертушки и ее назначением, познакомить с понятием «сила ветра»; 2) активизировать мыслительную деятельность детей в процессе исследования: учить сравнивать, доказывать свою точку зрения, делать выводы; 3) развивать интерес к творческому поиску, учить видеть результат своей деятельности; воспитывать доброжелательное отношение к товарищам, умение трудиться в коллективе.

<p>Описание исследования</p>	<p>ВЕТРЯНОЙ РУКАВ Наблюдение: листья на деревьях неподвижны, Вывод: Тихий ветер. Штиль. Наблюдение: колышутся отдельные листья. Вывод: легкий ветер, слегка колеблется рукав, листья временами шелестят. Наблюдение: листья и тонкие ветки деревьев постоянно колышутся, ветер развивает рукав. Вывод: слабый ветер. Умеренный ветер-ветер приводит в движение тонкие ветки деревьев, вытягивается рукав. Наблюдение: качаются толстые сучья деревьев, шумит лес. Вывод: Сильный ветер. Опыт: Взрослый показывает детям вертушку в действии. Затем обсуждает вместе с ними, почему она вертится (ветер ударяет в лопасти, которые повернуты к нему под углом, и этим вызывает движение вертушки). Взрослый предлагает детям изготовить вертушку по алгоритму, рассмотреть и обсудить особенности ее конструкции. Затем организует игры с вертушкой на улице; дети наблюдают, при каких условиях она вертится быстрее.</p> <p>ФЛЮГЕР Задачи: познакомить детей с устройством флюгера и его назначением; познакомить с понятием «направление ветра»; активизировать мыслительную деятельность детей в процессе исследования: учить сравнивать, доказывать свою точку зрения, делать выводы; развивать интерес к творческому поиску, учить видеть результат своей деятельности; воспитывать доброжелательное отношение к товарищам, умение трудиться в коллективе. Опыт № 1. Дети вместе с воспитателем выходят на улицу. <i>Воспитатель:</i> Как вы думаете, что может повлиять на погоду? <i>Дети:</i> Ветер. <i>Воспитатель:</i> Сегодня есть ветер? <i>Дети:</i> Да, сегодня сильный ветер. <i>Воспитатель:</i> Какой прибор на нашей метеостанции помог вам узнать об этом? <i>Дети:</i> Флюгер. Он постоянно кружится, не стоит на месте. <i>Воспитатель:</i> Да, верно, по движению флюгера можно определить наличие ветра. Дети рассматривают флюгер, а воспитатель знакомит их с устройством этого прибора. Вывод: Давление ветра на голову и хвост флюгера заставляет его принять положение, параллельное направлению ветра. Так как хвост больше головы, ветер сильнее отталкивает его, поэтому голова поворачивается в ту сторону, откуда дует ветер. Опыт № 2. Продолжаем опыт. Поставьте флюгер перед вашим окном в ветреный день. Посмотрите, что происходит. Задувает ветер в окно или из него, или вы не чувствуете дуновения ветра? Проверьте, дует ли ветер одинаково в окна, направленные в разные стороны?</p>
------------------------------	---

Наблюдение за атмосферными осадками

Наблюдения за атмосферными осадками состоят из определения вида осадков, их интенсивности, времени выпадения и измерений количества выпавших осадков. Количество осадков измеряется высотой (в миллиметрах) слоя воды, образовавшегося на горизонтальной поверхности от выпавшего дождя, мороси, обильных рос, тумана, растаявшего снега при отсутствии стока, просачивания. Количество осадков измеряется при помощи осадкомера или дождемера.

<p>Наименование</p>	 <p>Дождемер (осадкомер)</p>
<p>Назначение</p>	<p>Дождемер (осадкомер) – используется для измерения количества выпавших осадков. Емкость для выпавших осадков прикреплена к метеодомику (обрезанная пластиковая бутылка с крышечкой снизу), мерный стаканчик, для измерения количества осадков, внутри метеодомика.</p>
<p>Количество</p>	<p>1</p>
<p>Расположение</p>	<p>метеостанция</p>
<p>Цель, задачи</p>	<p>Учить использовать в ежедневных наблюдениях количества выпавших осадков</p>


Описание исследования	<p>Наблюдение за снежным покровом - состоит из измерения его высоты. Характер залегания снежного покрова определяется его признаками:</p> <ul style="list-style-type: none"> • равномерный (без сугробов); • умеренно неравномерный (небольшие сугробы); • без оголенных мест или с оголенными местами. Очень неравномерный (большие сугробы); • с проталинами. Лежит только местами. <p>Снегомер изготовлен из трубки длиной 140 см, толщиной 2 см, имеет шкалу в сантиметрах.</p> <p>Зачем осадкомер зимой?</p> <p>Зима редко приходит и уходит строго по календарю. Зависит от региона. В любом случае, при правильном размещении метеоплощадки, осадкомер показывает точный уровень дождя, снега, града. Также показания этого прибора дополняют детские знания о видах осадков понятием об их интенсивности.</p> <p>Что делать с линейкой для измерения снежного покрова летом?</p> <p>В нашем городе летом снега нет, это не повод забыть об этой линейке. Есть, как минимум два способа использовать метеорологический измерительный прибор с пользой.</p> <p>Опыт 1. Уличный ростомер сэкономит время воспитателю и покажет, как быстро растут дошколята. Кто сказал, что измерять рост можно только у стены или в кабинете медсестры? На прогулке это даже веселее. Положите рядом тонкий коврик, чтобы дети становились на него босыми ногами. Так не придется делать поправку на высоту подошвы или каблучка.</p> <p>Опыт 2. Измеритель высоты газона. Наблюдайте вместе с малышами, за ростом травы на площадке. Обратите внимание детей, что после дождя рост ускоряется, а в засушливые периоды замедляется.</p>
-----------------------	--

Наблюдение за солнцем (временем)

Наименование	<p style="text-align: center;">Солнечные часы</p> 
Назначение	<p>Солнечные часы – прибор для определения времени по изменению длины тени от гномона и её движение по циферблату.</p> <p>Древнейшее приспособление для определения времени, они состоят из циферблата и стержня, тень которого, перемещаясь по циферблату вследствие движения солнца, показывает солнечное время. Солнечные часы находятся на метеостанции. Устанавливаются на метеостанции с 21 марта по 23 сентября.</p>
Количество	1
Расположение	Метеоплощадка (Солнечные часы вполне пригодны, если их правильно установить, для определения времени при солнечной погоде в промежутке от 21 марта до 23 сентября).
Цель, задачи	<p>Цель: Определение времени по солнечным часам.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) познакомить детей с устройством солнечных часов и их назначением; познакомить с понятием «определение времени»; 2) активизировать мыслительную деятельность детей в процессе исследования: учить сравнивать, доказывать свою точку зрения, делать выводы; 3) развивать интерес к творческому поиску, учить видеть результат своей деятельности; 4) воспитывать доброжелательное отношение к товарищам, умение трудиться в коллективе.

Описание исследования	<p>Опыт № 1. Как устроены солнечные часы? Цель: знакомство с устройством солнечных часов. Материалы: одноразовые бумажные тарелки (по количеству детей), заточенные карандаши (по количеству детей). Ход опыта: Ни одна настоящая солнечная лаборатория не может обойтись без солнечных часов, для которых можно использовать бумажную одноразовую тарелку и карандаш. Вставьте в проделанное в центре тарелки отверстие карандаш заточенным концом вниз и это приспособление положите на солнце так, чтобы на него ни от чего не падала тень. Карандаш будет отбрасывать свою тень, по которой нужно прочерчивать линии каждый час, не забудьте проставлять по краю тарелки цифры, обозначающие время. Правильно было бы делать такие часы в течение всего светового дня – от восхода до заката. Но будет достаточно и того времени, когда вы обычно гуляете. На следующий день часами можно пользоваться, и ребенок сможет сам проследить, когда вы вышли на прогулку, сколько времени вы уже провели на улице и не пора ли вам домой.</p> <p>Опыт № 2. Как узнать время по солнцу? <i>Вариант 1.</i> Солнечные часы показывают время, исходя из перемещения солнца над горизонтом. За сутки оно описывает круг относительно Земли, за светлое время суток описывает полукруг. Выносим на улицу в солнечную погоду сделанные нами портативные солнечные часы и ориентируем гномон строго на север, так чтобы торчащий вверх уголок был направлен на полярную звезду (север). Время определяем по краю тени, которую отбрасывает гномон. На часах мы увидим солнечное время в нашем регионе. Оно может (и скорее всего, будет) отличаться от официального времени. <i>Вариант 2.</i> Проводим наблюдения по солнечным часам, расположенным на метеостанции. Фиксируем время выхода на улицу (сверяя по ручным часам) и время ухода с площадки.</p> <p>Вывод: положение тени гномона (столбика) меняется в течение дня. Устройство солнечных часов основано на использовании этого явления.</p>
	<p>Солнечные часы: что делать, если солнца нет? Вариантов несколько. Можно посвятить занятие теме «Стороны света». Солнечные часы на нашей метеостанции имеют обозначения: «Север», «Юг», «Запад» и «Восток». Часы монтируют так, что условные обозначения показывают действительные направления.</p> <p>Можно поговорить о движении планет. Возьмите фонарик, это будет Солнце. Столешница часов – Земля. Покажите ребятишкам, как солнце освещает нашу планету в движении, и как при этом меняется и движется тень от предметов.</p> <p>В пасмурную погоду предложите детям самим разгадать, почему сегодня на солнечных часах нет тени. И зачем вообще люди придумали часы. Конечно, после сбора версий и предположений воспитателю следует рассказать, как было на самом деле.</p>

Определение направления сторон по компасу

Наименование	 <p style="text-align: right;">Компас</p>
Назначение	Служит для ориентировки на местности и определения сторон света: где находятся север, юг, запад и восток.
Количество	По количеству детей или 1 шт. на двоих во время опыта.
Расположение	Метеоплощадка, в уголке познавательно-исследовательской деятельности
Описание исследования	<p>Цель: Познакомить с устройством, работой компаса и его функциями. Задачи: 1) познакомить детей с устройством компаса и его назначением; 1) познакомить с понятием «стороны света»; 2) активизировать мыслительную деятельность детей в процессе исследования: учить сравнивать, доказывать свою точку зрения, делать выводы; 3) развивать интерес к творческому поиску, учить видеть результат своей деятельности; воспитывать доброжелательное отношение к товарищам, умение трудиться в коллективе.</p>

	<p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) познакомить детей с устройством компаса и его назначением; познакомить с понятием «стороны света»; 2) активизировать мыслительную деятельность детей в процессе исследования: учить сравнивать, доказывать свою точку зрения, делать выводы; 3) развивать интерес к творческому поиску, учить видеть результат своей деятельности; 4) воспитывать доброжелательное отношение к товарищам, умение трудиться в коллективе. <p>Опыт № 1. Каждый ребенок кладет компас на ладонь и «открывает» его (как это сделать, показывает взрослый), наблюдает за движением стрелочки. В результате дети еще раз выясняют, где север, где юг (на этот раз – с помощью компаса). Вывод: компас – специальный прибор, с помощью которого можно определить стороны света. Синяя стрелка всегда показывает на север, а красная – на юг.</p> <p>Опыт № 2. Игра «Команды».</p> <p><i>Вариант 1.</i> Дети встают, кладут компасы на ладонь, открывают их и выполняют команды. Например, сделать два шага на север, затем – два шага на юг, еще три шага на север, один шаг на юг и т.д. Научите детей находить с помощью компаса запад и восток. Для этого выясните, что обозначают буквы – С, Ю, З, В – которые написаны внутри компаса. Затем пусть дети повернут компас на ладони так, чтобы синий конец его стрелки «смотрел» на букву С, т.е. – на север. Тогда стрелочка (или спичка), которая (мысленно) соединяет буквы З и В, покажет направление «запад – восток» (действия с картонной стрелочкой или спичкой). Таким образом, дети находят запад и восток. Игра в «Команды» с «использованием» всех сторон горизонта.</p> <p><i>Вариант 2.</i> Заранее положить несколько предметов в разных местах в группе и нескольким детям по очереди дать задание найти игрушку, сопровождая командами: игрушка находится в южном направлении, игрушка на северо-западе, игрушка спрятана на востоке и т. д.</p>
--	---

Меловой стенд. Зачем на метеостанции Меловой стенд?

Наименование	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Меловой стенд</p> </div> </div>
Назначение	Чтобы упростить работу воспитателю и облегчить восприятие новой информации для дошкольников.
Количество	1
Расположение	Метеоплощадка, в уголке познавательно-исследовательской деятельности
Описание исследования	<p>На стенде можно вести записи и рисовать. При помощи магнитов удобно размещать демонстрационные материалы по теме занятия.</p> <p>Примеры:</p> <ul style="list-style-type: none"> • рисуйте и изучайте с малышами условные обозначения осадков, тумана, изморози и т.д.; • показывайте вектором динамику температуры воздуха: стрелка вверх – жарче, чем вчера, стрелка вниз – холоднее; • прикрепите плакат с изображением всех времен года, чтобы дети определили по картинке, какая сейчас пора (нашли в окружающей их природе сходство с одной из картинок). <p>Пользуясь стендом, педагогу проще управлять вниманием группы. Дети адаптируются к обучающей среде, которая их ожидает в школе.</p>

<p>Наименование</p>	 <p style="text-align: right;">Барометр</p>
<p>Назначение</p>	<p>Отмечает перемены, происходящие в воздухе.</p>
<p>Количество</p>	<p>1</p>
<p>Расположение</p>	<p>Метеобудка</p>
<p>Описание исследования</p>	<p>Напоминает часы. Вернее, будильник. Только вместо часовой и минутной стрелок и цифр от единицы и до двенадцати у него одна малоподвижная стрелка, которая обычно указывает на цифру «754». Вторая стрелка – контрольная. Ею мы отмечаем, куда передвинулась первая стрелка. Над цифрой «754» написано: «Переменно», слева от этого слова стоит «Дождь», а еще левее «Буря». Справа есть слова «Ясно» и «Сушь». Когда стрелка стоит на «Переменно», обычно не бывает плохой погоды. В небе плывут облака, светит солнце, и только в редких случаях выпадает кратковременный дождь. Если от «Переменно» стрелка движется вправо, мы обычно не ждем плохой погоды. Зато, когда стрелка упорно идет влево – запасайся плащом или зонтиком. Воздух насытился водяными парами, надо ждать осадков: летом – дождя, а зимой – снега. Конечно, барометр не предсказывает погоды – он отмечает перемены, происходящие в воздухе. А уж мы, глядя на него, знаем, какой погоды можно ждать.</p> <p>Ежедневно во время прогулки на метеоплощадке проводить наблюдение за погодой. Данные заносим в специально разработанный календарь наблюдений условными знаками (Приложение 1).</p> <p>В конце месяца, сезона анализируем результаты, делаем выводы: какая погода была в течение месяца, сезона; как она менялась, сколько дней было ясных, пасмурных, дождливых или снежных, ветреных, морозных.</p> <p>В живой природе наблюдаем за переменами, происходящими с деревьями, кустарниками, травами по сезонам, обсуждаем, почему меняется состояние растительности, какие изменения происходят в жизни животных, насекомых, акцентируя внимание на изменениях жизненно важных условий.</p>

Список литературы:

1. Наставление гидрометеорологическим станциям и постам Гидрометеиздат. – Ленинград, 1958.
2. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006.
3. Виноградова Н.Ф., Куликова Т.А. Дети, взрослые и мир вокруг. – М.: Просвещение, 1993.
4. Волина В.В. В гостях у природы – СПб.: «Виктория – Специальная Литература», 1997.
5. Астапенко П.Д. Вопросы о погоде.
6. Баранникова Э., Тарасевич П. Создание развивающей среды на участке детского сада / Ребенок в детском саду. – 2002. – № 3.
7. Николаева Т. О чем говорят растения / Ребенок в детском саду. – 2002. – № 3.
8. Аполлонова Н. Приметы и прогнозы / Обруч 2006 г. – № 1.
9. Барabanщикова Е. Авилова Е. Красильникова С. Как рождается дождь / Обруч 2007 г. – № 3.
10. Масленникова О. Летняя академия / Обруч 2010 г. – № 4.
11. Бобылева Л. Чудо рядом с тобой / Дошкольное воспитание 2002 г. – № 7.
12. Йозова О.В. Дети экспериментируют / Дошкольное воспитание 2009 г. – № 9
13. Йозова О.В. Детям о природе / Воспитатель ДОУ 2010 г. – № 5.
14. Осипова Е.В. Все о цветах – ВОООП, 2004 г.
15. Левина Р. Метеоцентр в детском саду, или экология и творчество / Дошкольное воспитание. – 1998. – № 7.

Даниярова Айнур Шахметовна,

магистрант,

*ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
факультет начального, дошкольного и специального образования*

Тельнова Жанна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедра педагогики и психологии детства,

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

e-mail: aynur_daniyarova@mail.ru

КОМФОРТНАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе. Данная проблема является актуальным в современном обществе. Автор статьи выявил источники проблемы, показал их содействие на формирование характера ребенка дошкольного возраста и раскрыл пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: ребенок, воспитание, нравственность, среда, личность.

Прием ребенка в дошкольную организацию, безболезненная адаптация, легкое вхождение в атмосферу детского сада, совместные игры с детьми, чтение книжек, проведение различных видов деятельности по плану воспитателя, полная поддержка со стороны родителей... Это, как бы громко не звучало, можно сказать, полная идиллия в детском саду. Но, к сожалению, всем участникам воспитательно-образовательного процесса порой приходится сталкиваться с различными видами проблем, которые существенно могут являться препятствием для реализации образовательного процесса.

Время бежит, и мир не стоит на месте, ежесекундно проживая изменения вокруг. Не остался в стороне и мир детства, самый хрупкий и самый чистый. В современном мире вместе с глобальными изменениями вошли и негативные факторы, которые также очень сильно повлияли на процесс развития детей, в том числе и детей дошкольного возраста. По моему мнению, есть несколько факторов, которые внесли свой двусторонний вклад в развитие детей, и я хочу отметить именно отрицательные моменты. Смартфоны и электронные учебники заменили добрые книжки со сказками; герои мультипликационных фильмов носят больше негативный характер, в легком и широком доступе оказались социальные сети и различные платформы, на которых предоставлена информация далеко не для детей дошкольного возраста [2].

Дети, воспринимающие данную информацию, как за естественную и впитывающие ее со всеми ее сторонами, стараются ассоциировать увиденное и проявлять через свой характер, свои эмоции, свои движения, в особенности в контакте со сверстниками. Дети, попадающие под влияние «отрицательного» лидера, с полным непониманием следуют за ним, перенимая его свежеприобретенные навыки, что в последствии может создать недоброжелательную атмосферу в группе. Отмеченная атмосфера проявляется через капризы, агрессию, крики, плач, отказ от контакта со сверстниками и взрослыми. Этот момент можно назвать критическим и в данном случае важная роль педагога дошкольной организации – вовремя отреагировать на сложившуюся ситуацию и применить все эффективные инструменты для решения данной проблемы.

Дошкольная организация – специально обустроенная среда, в которой созданы условия для полноценного воспитания и развития ребенка дошкольного возраста, как личность, с учетом возрастных особенностей и всех его интересов и потребностей. В дошкольной организации должна быть создана комфортная среда, обеспечивающая ребенку все удобства при восприятии нужной информации и применении полученных навыков.

Как же комфортная среда, созданная в детском саду может влиять на нравственное воспитание детей дошкольного возраста? Сначала нужно определить, что означает нравственное воспитание и какие условия обеспечивают процесс нравственного воспитания. Нравственное воспитание является процессом, в ходе реализации которого формируется ребенок, как индивидуальная личность, складывается нрав и характер, вырабатываются эмоции и чувства, закладываются все жизненноважные элементы, дающую реальную связь с окружающим миром. В данной среде ребенок видит реальность, проживает ежедневную жизнь в детском саду со сверстниками, являясь активным участником воспитательно-образовательного процесса, приобретает навыки взаимопомощи, дружелюбия, приобретает и проявляет чувства доброты, сопереживания, сожаления, милосердия [4].

Исследования отечественных учёных доказывают, что основой нравственного воспитания дошкольников является формирование у них нравственных чувств. Рассмотрению проблем формирования чувств ребенка уделяли внимание Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Г. Ковалев, Ф.С. Левин-Щирина, В.С. Мухина, Я.З. Неверович, А.П. Нечаева, С.В. Петерина, Е. Смирнова и др. Особое значение в период дошкольного воспитания учёными придаётся формированию нравственного сознания (А.В. Запорожец, И.Н. Курочкина, Я.З. Неверович, В.Г. Нечаева, С.В. Петерина, Н.Н. Поддьяков) и форм нравственного поведения дошкольников (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский).

Правильно созданная комфортная среда – залог эффективного нравственного воспитания. Здесь, думаю, стоит сделать акцент на отношении воспитателя к ребенку и между детьми. Живое общение, правильно сложенный контакт, услышанный ребенок – могут гарантировать эффективный результат в данном направлении. Стоит отметить, что главную миссию в реализации нравственного воспитания несет педагог, на котором лежит вся ответственность за детей-дошкольников. По моему мнению, воспитатель, в первую очередь психолог, четко чувствующий душу каждого ребенка. Дети, в нашем случае, дошкольники, берут пример с воспитателя, и все сказанное ею, все сделанное ею будет дублироваться в лице маленьких детей. Воспитатель должен придерживаться определенных правил при работе с детьми, создавая условия равноправия и справедливости. И верно организованное и оказанное психолого-педагогическое сопровождение дает свой вклад в развитие ребенка.

При правильно созданных условиях и отношении между детьми будет доброжелательным, где можно будет, если даже не искоренить, но свести к минимуму негативные факторы. Дети научатся чувствовать ответственность друг за друга и за свои поступки.

Исходя из своей практики, в понятие комфортной среды после взаимодействия между педагогом и детьми я бы отметила особую важность предметно-пространственной развивающей среды. Ведь предметно-пространственная развивающая среда по сути является третьим воспитателем. И здесь не только ее наличие, а именно эффективность создания и материальное обеспечение среды. Здесь можно включить все необходимые для воспитательно-образовательного процесса атрибуты: мебель, модули, учебно-методический комплекс, дидактический материал, наглядно-раздаточный материал, игрушки, атрибуты в соответствии всех образовательных областей. В целях безопасности жизни и здоровья детей и всех участников воспитательно-образовательного процесса при создании предметно-пространственной развивающей среды дошкольная организация должна придерживаться общеобязательных правил и норм. Учитывая возрастные особенности детей, их интересы и потребности, в соответствии с нормативными актами, должна идти организация условий комфортной среды для реализации процесса нравственного воспитания. А именно: удобная мебель для детей (детские стулья с мягкой поверхностью сиденья, шкафы в виде игрушек увеличенного размера), оформление должно быть сделано в спокойных тонах (не употреблять одновременное использование множества цветов), не кричащие рисунки на стенах и полу (не использовать элементы рисунков, несущие негативные эмоции и чувства агрессии), минимум мелких изделий (использование более крупных предметов), отсутствие острых углов (все углы мебели округленной формы), доступное расположение предметов для детей (расположение предметов досягаемо до ребенка).

Подбор учебно-методического комплекса является важным аспектом в планировании всего воспитательно-образовательного процесса в направлении нравственного воспитания. В данном случае педагог должен предусмотреть наличие литературы и иллюстрационного материала с положительными элементами, пресечь допущение запрещенной литературы, не соответствующей возрасту детей и литературы, являющиеся возбудителями агрессии, враждебности и злости [3]. Рекомендуется использование художественную литературу, именно сказки с ненавязчивым сценарием и с положительным завершением [1].

Дидактический и наглядно-раздаточный материал является главным и ежедневным источником для получения и использования информации. В материале также не должны быть рисунки или изображения, негативного характера, предоставленный материал не должен причинять боль, доставлять неудобства и заставлять чувства переживания ребенку. Рекомендуется использовать иллюстрации с яркими, светлыми красками; с веселыми и добрыми героями и персонажами; обязательный учет возрастных особенностей детей, так как при использовании материала не в соответствии со своим возрастом, ребенок начинает нервничать, что не может выполнить задание или же наоборот, он с легкостью выполнил задание и ему стал наскучивать данный материал.

Игрушки являются главными инструментами воспитательно-образовательного процесса, так как игра – главный труд ребенка дошкольного возраста. Через игру можно воспитать в ребенке различные качества, которые могут внести весомый вклад в формирование характера ребенка. Игровая деятельность дает педагогу возможность регулировать образовательный процесс в правильном направлении, при том, что в процессе игры ребенок не будет чувствовать давление и навязчивое отношение со стороны педагога. На формирование нравственных качеств у детей дошкольного возраста могут влиять разные виды игр, в особенности можно отметить, сюжетно-ролевые и ситуативные. В ходе данных игр ребенок окунается в пространство иллюзий и воображений, где являясь одним из главных персонажей, получает возможность самостоятельного принятия решения и выхода из данной ему сложившейся ситуации с полной ответственностью за себя и своих соратников по игре. В данном случае обязательное обеспечение безопасных и безвредных игрушек – залог правильного становления ребенка, как самостоятельного индивидуума. Внешний вид игрушек должен обеспечивать получение положительных эмоций и радостное чувство при использовании. Рекомендуется категорически исключить игрушки с устрашающим видом и изъянами в частях тела.

При обеспечении и снабжении атрибутами в соответствии всех образовательных областей нужно руководствоваться программой дошкольного воспитания и обучения, в целях недопущения травматизма, как физического, так и морально-психологического. В каждой образовательной области даны свои задачи, которые реализуются с помощью применения соответствующих атрибутов (развитие физических, коммуникативных, познавательных, творческих, социальных навыков). При подборе тематических атрибутов рекомендуется учитывать их влияние на восприятие и поведение ребенка.

При правильной организации воспитательно-образовательного процесса с комфортным созданием условий для реализации данного процесса можно будет воспитать ребенка с правильно и хорошо сформированными нравственными качествами.

Список литературы:

1. Голубова Ю.А. Социально-культурные условия нравственного воспитания дошкольников средствами сказкотерапии: автореферат диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Тамб.гос.ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 24 с.
2. Немова О.А Мультипликационные фильмы как средство формирования семейных духовно-нравственных ценностей / О.А. Немова, А.Ф. Бурухина // Вестник Московского университета. Серия 18, Социология и политология. – 2014. – № 1. – С. 152-173.
3. Сидорова Л.А. Использование народных сказок в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста: диссертация канд. педагогических наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2001. – 191 с.
4. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.М. Зырянова [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2019. – 231 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/89987.html>. – ЭБС «IPRbooks».

Лашкова Лия Луттовна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования
БУ «Сургутского государственного педагогического университета»
г. Сургут
e-mail: lashkovall@mail.ru

Мавлютова Ляйсан,
магистрант,
БУ «Сургутского государственного педагогического университета»
г. Сургут
e-mail: lesik1985margo@yandex.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме сохранения духовно-нравственного начала у подрастающего поколения, приобщения к духовным и культурным традициям многонационального народа России (национальный воспитательный идеал). Описывается сущность и положение в современной дошкольной образовательной организации в области духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, духовные и нравственные ценности, дошкольная образовательная организация.

В последнее десятилетие происходит размытие целевых установок, приоритетов и подходов к воспитанию подрастающего поколения. И как справедливо отмечает известный российский психолог В.И. Слободчиков, «социально-политическая и мировоззренческая катастрофа, проявившаяся в конце XX столетия, все более рельефно оборачивается антропологической катастрофой и диссоциацией человеческого в человеке» [2].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности, создание благоприятных условий для самоопределения и социализации обучающихся 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, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, осторожного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [4].

Важным постулатом в данном случае является то, что источник базовых российских ценностей – это духовная культура многонационального народа России. Основные российские ценности отражены в законе «Об образовании в Российской Федерации» и «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» и других документах.

Принципами государственной политики в образовании являются приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования.

Основные направления развития воспитания – это гражданское, патриотическое, духовно-нравственное воспитание, приобщение детей к культурному наследию, популяризация научных знаний, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание. Российские базовые духовно-нравственные и культурно-исторические ценности.

В научных исследованиях К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что «если мы хотим воспитать образованного человека и гражданина, начинать необходимо с умения писать, читать, считать, со знания своей религии, своей родины, ее географии, природы, истории и культуры» [3]. Проблеме духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения посвящены современные научные исследования таких российских ученых, как: Е.П. Белозерцев, В.А. Беляев, О.В. Клыпа, Т.И. Петракова, Т.В. Скларова, М.Г. Тайчинов, В.А. Тукиш, В.К. Шаповалов, Э.А. Чурсина и др. В контексте данной проблемы под духовно-нравственным воспитанием подразумевается воспитание чувства гражданственности, долга перед родителями, патриотизма, совести, ответственности за свои слова и поступки; а также милосердия и терпения.

Идея нравственного воспитания детей является актуальной на протяжении многих веков. Об этом писали в своих исследованиях такие философы и педагоги, как И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. На всех исторических этапах развития человечества духовность являлась

ключевой характеристикой личности человека. Можно констатировать, что целью духовно-нравственного воспитания является духовно-нравственное развитие подрастающего поколения на основе его всестороннего развития.

Об эффективности нравственного воспитания можно судить по целевым ориентирам, которые четко прописаны в ФГОС ДО. Стандарт дошкольного образования учитывает специфику дошкольного возраста и включает в себя характеристики возможных достижений детей, которые не подлежат внешней оценке. Вместе с тем, это личная ответственность каждого педагога, который в ходе диагностики должен определить пути оптимизации воспитательной деятельности. Отметим, что многие из целевых ориентиров являются показателями духовно-нравственного развития ребенка.

Далее перейдем к теоретическим основам воспитания в детском саду. Несомненно, любое педагогическое явление имеет психологическое обоснование. Выдающиеся отечественные психологи внесли значительный вклад в теорию дошкольного воспитания, отмечая пластичность нервной системы ребенка, его подражательность, роль мотивации и социальных эмоций в формировании нравственных качеств. Это не сухая теория, а механизмы, которые реально работают в процессе воспитания.

Сегодня в рамках педагогической науки ведутся серьезные исследования. В разных городах нашей большой страны защищены кандидатские и докторские диссертации по проблемам нравственного воспитания. Следует отметить, что члены кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета также затрагивают в своих исследованиях нравственные аспекты: Е.А. Шанц – социальную активность, В.В. Толмачева – эколого-валеологическую направленность, Л.Л. Лашкова – культуру речи, С.М. Зырянова – представления о художественном образе, С.А. Якоб – ценностное отношение к культуре и природе ХМАО – Югры.

Следует помнить и о классических исследованиях метров в области нравственного воспитания В.Г. Нечаевой, С.А. Козловой, С.В. Петериной, Л.В. Коломийченко и др. В частности, в пособии С.А. Козловой прописан механизм нравственного воспитания: от знаний и убеждений мы приходим к привычкам, поступкам и поведению. Причем, по данному механизму мы можем сформировать любое нравственное качество: основы патриотизма, коллективизма, гуманных чувств и отношений, а также нравственно-волевые качества и др.

Методологическую основу организации процесса духовно-нравственного воспитания дошкольников могут составить следующие методологические подходы:

- системно-деятельностный подход, обеспечивающий проектирование духовно-нравственного воспитания как системы взаимообусловленных целей, задач, содержания, средств, методов, форм организации, условий и результатов взаимодействия педагогов с детьми;
- аксиологический подход, обеспечивающий учет закономерностей духовно-нравственного развития человека в соответствии с целевыми ориентирами государственной образовательной системы и позволяющий определить совокупность приоритетных ценностей в воспитании;
- субъектно-средовой подход, предполагающий необходимость учета влияния среды на духовно-нравственное развитие ребенка (семья, детский сад, общество, государство) и др.

Отсутствие единого концептуального обоснования регионализации дошкольного образования свидетельствует о необходимости теоретической разработки и практической апробации парциальных программ, включающих региональный компонент. В связи с этим, нами разработана программа «Наследие Югры: на пути к истокам». Ее цель – формирование у детей ценностного отношения к природе и культуре нашего округа. Результаты инновационной деятельности по реализации представленной программы постоянно обсуждались на методических семинарах ДОО «Теремок» Сургутского района, организованных совместно с преподавателями нашей кафедры. «Теремок» стал экспериментальной площадкой, где шла апробация разработанного нами программного продукта. Сегодня многие детские сады Сургута и округа учитывают данную программу при проектировании собственной и готовы делиться опытом.

Важной задачей воспитания является поддержка детской инициативы, развитие субъектности каждого ребенка. Отметим, если занятия и совместную деятельность мы научились грамотно планировать и реализовывать, то при организации самостоятельной деятельности дети зачастую находятся в свободном плавании. Мы забываем о методах косвенного руководства ролевой игрой дошкольников. Действительно, воспитатель должен быть незаметным, когда ребенок занят интересным делом, и незаменимым, когда нуждается в помощи.

Все эти задачи воспитания трудно решить без проектирования развивающей среды в ДОО. Среда должна стать третьим учителем. Несомненно, сегодня она соответствует всем требованиям Стандарта: содержательно насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна. Но и здесь есть куда расти нашим педагогам, развивать свои компетентности. Не следует забывать о детском дизайне интерьера группы. В большей степени детей радуют предметы, сделанные своими руками. Одновременно мы решаем педагогические задачи развития воображения и мелкой моторики (одни из западающих показателей готовности детей к школе). Интересен опыт ДОО других регионов. Коллеги из Красноярска, Шадринска, Челябинска в Контакте делятся своим проектом «Три дня без игрушек». Исчезновение игрушек из групповой комнаты несколько не огорчило и даже не удивило детей. Они активно начали использовать природный и подсобный материал, предметы-заместители для организации игровой деятельности.

Вместе с тем, в современных детских садах Югры активно используется цифровая образовательная среда, насыщенная цифровыми ресурсами. Особой популярностью пользуются смарт-доски, интерактивные песочницы, цифровые лаборатории Наураша в стране Наурандии и Енотик для организации познавательно-исследовательской деятельности детей, дидактическое оборудование Алма для формирования основ финансовой грамотности у дошкольников и многое другое. Встает вопрос, не как этим пользоваться, а как эти ресурсы направить на нравственное развитие дошкольников.

2023 год – год Педагога и Наставника. Сегодня особого внимания заслуживает вопрос планирования работы по повышению профессиональной компетентности педагогов (курсы повышения квалификации и внутрифирменное обучение), методической помощи молодым специалистам в период их адаптации к условиям ДОО. Как правило, именно в этот период начинают возникать сложности проектирования процесса воспитания, взаимодействия с родителями воспитанников (недоверие, страх, отсутствие опыта, сложность децентрации). В связи с этим, важно сформировать такие гибкие навыки коммуникации, критического мышления, работы в команде.

Методическая служба (методисты и старшие воспитатели) должна выстроить стройную систему методического сопровождения и поддержки педагогов. Это участие в конкурсах профессионального мастерства, инновационных проектах, форумах и конференциях и многое другое. Конкурс профессионального мастерства – это не только соревнование, но и великолепная методическая площадка, где педагоги могут развить свои компетенции: информационные – при проектировании интернет-портфолио, методические – в представлении педагогической находки, коммуникативные – при участии в ток-шоу «Профессиональный разговор». Посмотрев на победителей конкурса Воспитатель года 2021 и 2022 Ольги Хитровой и Юлии Дорониной, сразу вспоминаешь слова К.Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на Личности воспитателя. Никакие уставы и программы не могут заменить личности в деле воспитания».

Систематическая работа педагогов дошкольной образовательной организации, включающая разнообразные формы организации образовательной деятельности (тематические занятия, музейные занятия, познавательные рассказы, этические беседы, квест-игры, народные подвижные игры, краеведческие игры-путешествия, праздники, викторины, развлечения, виртуальные экскурсии) позволит в полной мере заложить нравственные ценности, ориентиры, осуществить развитие духовно-нравственных качеств личности детей.

Ученые рассматривают развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации как часть духовно-нравственного развития дошкольника (формирование у детей умений понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты и интонацию); критерии, показатели нравственного здоровья личности подростка и этапы его формирования; структуру, содержание профессионально-нравственной компетентности студентов и условия ее формирования; развитие духовности.

В исследованиях речь чаще всего идет о воспитании патриотизма и любви к малой родине средствами краеведческого материала через общекультурные компетенции, связь патриотического воспитания с физическим и духовно-нравственным [1]. Большая часть авторов рассматривает духовно-нравственное воспитание личности в рамках школы и вуза, так как подобное воспитание осуществляется в этих учреждениях системно, охватывает большую часть подрастающего поколения и не отличается сложностью организации исследований.

Подводя итог, нужно сказать, что в области духовно-нравственного развития и воспитания личности до сих пор остаются не изученные в полной мере аспекты, в первую очередь, практические, а также привитие семейных и общечеловеческих ценностей, духовно-нравственное воспитание вне системы образования и т.д. Важно помнить, что успешность духовно-нравственного воспитания личности обеспечивается взаимодействием всех субъектов социализации – семьи; образовательных учреждений; общественных организаций; религиозных объединений; учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и средств массовой информации.

Список литературы:

1. Королева С.В. Социокультурная среда дошкольной образовательной организации как фактор духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Теория и методика преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 14 декабря 2021 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – С. 68-72.
2. Слободчиков В.И. Психология становления и развития человека в образовании (доклад) // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-stanovleniya-i-razvitiya-cheloveka-v-obrazovanii-doklad>
3. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия: в 2 ч. Часть 1. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 203 с. – (Антология мысли). – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/514628>
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации».

Сидорович Марина Михайловна,
старший воспитатель,
БДОУ г. Омска «Детский сад № 20»
г. Омск
e-mail: marishazareckaya@mail.ru.

Лапа Ульяна Васильевна,
воспитатель,
БДОУ г. Омска «Детский сад № 20»
г. Омск
e-mail: ulyanalapa@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ И ИНСТИТУТАМИ ОБЩЕСТВА

«Семейная жизнь для ребенка то же, что для нас общественная. Душа его питается впечатлениями, получаемыми в семье. Здесь ребенок научается одно любить, другое ненавидеть, здесь привыкает к труду или праздности, получает первые... эстетические вкусы, здесь первоначально сосредоточиваются все его интересы, привязанности авторитеты».

А.Н. Острогорский

Аннотация. Огромные изменения, случившиеся за последние годы, и новые проблемы, связанные с воспитанием детей, обусловили переосмысление сущности семьи, места и роли в общественной жизни.

Полностью размытые и искаженные духовно-нравственные ориентиры, фактически стерты понятия, такие как доброта, порядочность, уважение, жажда жизни и пропаганда насилия, жестокости, отрицание семейных ценностей, предлагаемые нашим детям в СМИ, все это нелегким грузом обрушивается на неокрепшую душу ребенка. [1, с 17].

Основой для формирования духовно богатого гражданина нашей страны является, прежде всего, семья. В процессе такого воспитания зарождаются первые ростки духовности. Следовательно, в педагогическом аспекте под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс формирования сознательного человека, живущего по принципам, убеждениям, основанным на таких личных качествах, как ответственность, честь, честность, достоинство, уважение к другим, доброжелательность, преданность и др.. [3, с. 21].

Ключевые слова: педагог, дошкольная образовательная организация, эффективная коммуникация, коммуникативная компетентность, методическая работа.

Огромное значение приобретает определение целей, задач, духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Целью проводимой в нашем детском саду работы является воспитание у дошкольников высших духовных ценностей через взаимодействие семьи и институтами общества. Социальное взаимодействие одно из основных направлений в работе дошкольного учреждения. Ежегодно дошкольное учреждение подписывает договоры о социальном взаимодействии с разными организациями, такими как РОДОКО «Дружина Ермака», школы и дома творчества, музеи, библиотеки и так далее.

В процессе данной работы ставятся и решаются следующие образовательные и воспитательные задачи:

- 1) содействие формированию духовно-нравственного отношения к семье, городу, стране;
- 2) развитие у дошкольников понимания искусства и культуры наших предков;
- 3) развитие у детей познавательной, творческой активности;
- 4) изучение традиций русской культуры;
- 5) воспитание уважения к родителям.

В «Концепции модернизации российского образования» сформулированы важнейшие цели воспитания: «Формирование у детей гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации и активной адаптации в жизни». Огромное значение для решения этих задач имеет семья, именно семья является источником и опосредующим звеном передачи ребёнку социально-исторического опыта. В статье 18 Закона РФ «Об образовании» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте». Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом формирования духовно-нравственной составляющей общества. [4, с. 49].

Организуя работу по духовно-нравственному воспитанию, мы провели анкетирование по выявлению отношения родителей к проблеме духовно-нравственного воспитания детей. 67% опрошенных родителей дали положительный ответ, 33% – испытывали затруднения при ответе. Поэтому работу по духовно-нравственному воспитанию мы начали, как с детьми, так и с родителями. Мы рассказывали о том, что люди стремятся к совершенству, выступают против различного рода агрессии, с детьми разучивали русские-народные песни, стихи, пословицы, поговорки, в которых были отражены героические поступки старших. Мы приглашали на встречу с воспитанниками представителей региональной Омская Детской Общественной Казачьей организации «Дружина Ермака». Смотрели дети на юных казаков и казачек с восторгом и слушали рассказы о традициях казачества.

Также мы ведем активную работу по формированию традиций в семьях, приглашаем на круглые столы, родительские гостиные, спортивные семейные эстафеты, конкурсы, мастер-классы для родителей (мастерская игрушек). Совместно с родителями организуем праздники русской культуры «Рябинник», Мероприятие было организовано в тесном сотрудничестве с Ленинским домом творчества, в духе русских культурных традиций, родители активно помогали в организации, шили костюмы, подбирали атрибуты и. т.д.

На протяжении всего года работает мастерская игрушек и поделок. Совместный труд детей и взрослых формирует ту самую тонкую нить взаимосвязей в семье.

Побывали мы и на «Творческом фестивале для воспитанников дошкольных образовательных учреждений, посвященных Дню Матери-Казачки». Восторг был необыкновенный. Поездка помогла нам легко поставить свой концерт на базе учреждения по данной тематике. Дети участники фестиваля с огромным удовольствием показали свои танцы. Дети учили слова, движения, отработывали реплики, сделали ширму, устанавливали декорации, выбирали артистов. Показалось, что дети повзрослели, поумнели, стали духовно богаче. Родители активно участвовали в подготовке, сшили костюмы (предварительно изучив особенности казачьего костюма).

В рамках данного направления мы организовали конкурс для мам «Снегурочка 2022» Целью конкурса является, возрождение и сохранение традиций русской праздничной культуры, развитие народного творчества, повышение значимости ценностей национальной культуры. Одной из задач конкурса мы определили популяризации образа Снегурочки как ключевого образа новогоднего праздника, средоточия народных представлений о доброте, нежности и красоте. Мамы с огромным удовольствием ведут подготовку к конкурсу.

Формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к родному дому, семье, детскому саду, городу, родной природе, культурному наследию своего народа. В нашем учреждении ведется активная работа по данному направлению, созданы проекты, имеющие разную направленность. Наши педагоги охватили целый ряд направлений по духовно-нравственному воспитанию, это и проведение нетрадиционных родительских собраний по формированию культуры питания «Мы то, что мы едим!». Целью данного направления является, формирование культуры питания в семье и основ здорового образа жизни. Мы рассказываем о культуре питания, показываем различные вариации использования продуктов, представляем рецепты русской кухни, которые ведут свое начало с тех времен, когда культура питания передавалась из уст в уста нашими предками. Простота приготовления и различные вариации вкусовых красок делали пищу не только вкусной, но и полезной. Родители, посетив наши мероприятия, активно включают в рацион питания своей семьи подобные рецепты, затем делятся друг с другом. Организуют в своей семье такую традицию как собираться всей семьей за столом. Активными помощниками в организационных и информационных ресурсах стала библиотека имени Веры Чаплиной.

Совместно с родителями организуем праздники русской культуры «Масленица», «Колядки». Мероприятия были организованы в духе русских культурных традиций, родители активно помогали в организации, шили костюмы, подбирали атрибуты и. т.д.

На протяжении всего года работает мастерская игрушек и поделок. Совместный труд детей и взрослых формирует ту самую тонкую нить взаимосвязей в семье. Конкурсы поделок рассчитаны так, чтобы все члены семьи могли активно поучаствовать в процессе изготовления. Такой конкурс как изготовление кормушек помогает папам проявить свои способности, а ребенок активно участвует в процессе. Таким образом, формируются тесные связи детско-родительских отношений. Дети особенно восприимчивы к убеждениям, положительному примеру отца, матери, укладу жизни.

Комплекс мероприятий помогает детям привить чувства семейной ответственности, формирует в душе ребенка чувство гордости за свою семью, помогает правильно расставить жизненные ориентиры. В беседах с детьми мы обсуждали такие темы как «Добрые дела», «Подарки для родных и близких», «Хобби нашей семьи». Работа ведется комплексная, что благотворно влияет не только на детей, но и мы отметили положительную динамику в работе с родителями. Родители стали активно участвовать в жизни детского сада. Помогают в организации конкурсов, выполняют поручения по изготовлению атрибутов к развлечениям. А самое главное мы выходим на уровень, когда родитель является активным участником процесса формирования у ребенка верных представлений о поступках, нормах поведения, и общения как друг с другом, так и со сверстниками. Воспитывается в детях честность, щедрость, справедливость, умение сопереживать и сочувствовать. Любящая мать, на работе – умелая труженица, а в свободное от работы время – туристка, спортсменка, познакомились с культурными традициями семьи и любимыми занятиями членов семьи. Для родителей была проведена консультация сотрудника музея им. Врубеля, как правильно нужно составлять свое генеалогическое дерево, зачем это нужно для семьи. Такая форма работы сдружила детей с родителями. Например, работа семьи Симонян представила собой для группы настоящее открытие: девочка Варя Симонян в шесть лет узнала, что ее прадед был казаком и об этом рассказали всем детям в группе.

Организационно-нормативные условия тесно взаимосвязаны с мотивационно-целостными или социально-педагогическими условиями развития семьи. Они связаны с понятием установки на воспитание и служат основой самореализации взрослого человека.

Образовательная среда, обеспечивающая взаимодействие семьи и общества, оказывается необходимым условием для формирования и развития воспитательной функции семьи, для адекватной социализации юного поколения. Дошкольное учреждение должно устанавливать с родителями разных социальных групп реальное взаимодействие при этом организуя взаимодействие с общественными организациями в качестве активных наставников.

Образовательная организация в лице педагога, должна постоянно взаимодействовать с родителями, выстраивая одну линию поведения в воспитании молодого поколения. По результатам диагностик педагог выделяет группы риска, с которыми проводит профилактическую работу, с учетом разной социальной направленности групп. Такая совместная работа в дальнейшем показывает значительные улучшения в каждой группе по следующим показателям: уменьшение тревожности, снижение агрессивности, увеличивается взаимопонимание детей и родителей, повышается уровень образования у родителей и самооценки у детей.

Современная семья является составляющей общества, поэтому должны оставаться незыблемые ценности: любовь к людям, доброта, взаимовыручка, уважение.

Мы рассказывали о том, что люди стремятся к миру, выступают против войны, с детьми разучивали военные песни, стихи, пословицы, поговорки, в которых были отражены героические поступки старших, прослушивали записи выступлений ветеранов войны полных кавалеров орденов Славы нашего Ленинского округа, где они рассказывали о своих подвигах. Записи удалось сделать, сотрудничая с комитетом ветеранов Великой Отечественной войны при администрации нашего округа. Мы организовали проект «По фронтовым дорогам» в ходе реализации которого удалось затронуть самые важные аспекты современного образования по патриотическому воспитанию. Социальное партнерство явилось тем самым новым направлением современного образования для реализации проекта. Школьники из РОДОКО «Дружина Ермака» под кураторством своего руководителя Шаршиной Елены Викторовны подготовили цикл бесед, хореографический номер и сняли фильм о земляке Дмитрие Михайловиче Карбышеве.

Экскурсии в парк Победы к мемориалу «Вечный огонь», возложение живых цветов к братской могиле советских воинов, способствовали воспитанию у дошкольников духа патриотизма и чувства уважения к памяти боевых подвигов их прадедов в сражениях за освобождение нашей Родины от нашествия немецко-фашистских захватчиков в годы Великой Отечественной войны. Гуляя по Аллее Героев, закреплялись такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «трудовой подвиг».

Работа по ознакомлению с родным городом включала в себя словесные методы: рассказ, чтение с использованием фотографий, коллекций значков, открыток, сувениров, репродукций картин об Омске, а так же экскурсии по городу Омску, целевые прогулки, наблюдения на темы: «Наша улица», «Наш город растет и строится», «Улица героя». Свои впечатления дети отображали в своих рисунках. Рисунки мы вывешивали в нашей картинной галерее. В нашем саду так же имеется уголок «Русская изба». Здесь собраны такие экспонаты как: русская печь, прялка, чугуны, коромысло, ухват, самовар, русский народный костюм, люлька. Весь этот материал помогал в практической деятельности по ознакомлению детей с жизнью и бытом русского народа, его обрядами и обычаями и был представлен на краеведческих чтениях «Реализация краеведческого компонента в образовательном процессе, как условие достижения стратегических целей образования» или другими словами «Музейная педагогика».

При ознакомлении с историей и природой родного края были использованы экскурсии в Омский государственный исторический музей: «Давайте нарисуем лес» – экскурсия – знакомство с природой родного края, «Любимая игрушка» – беседа о старинных русских игрушках, «История глиняной посуды» – беседа, рассказывающая об истории глиняной посуды в нашем крае, «Старая крепость» – экскурсия-игра о первой Омской крепости.

Все самое запоминающееся дети переносили в рисунки, отображали в лепке, бумажной пластике, создавали коллективные выставки – художественную галерею, где каждый раз кто-то из детей был экскурсоводом. Свои знания они использовали в творческом оформлении детского сада.

Тема войны, тема подвига остаётся вечной в работе с подрастающим поколением. При ознакомлении с историей малой Родины была организована поисковая деятельность: детям было предложено расспросить своих родителей, дедушек и бабушек об истории названия улицы, на которой они живут и далее дошкольники обменивались полученной информацией, предлагали свои версии об истории некоторых названий улиц.

Рассматривание фотографий с видами улиц города, способствовало уточнению и дополнению знаний детей о месте, где они родились и живут. В результате данной работы, вырос познавательный интерес к истории города, уважение к знаменитым землякам.

На этом поисковая работа не закончилась. Наш детский сад находится в окружении частного сектора. Одна из улиц названа именем Героя Советского Союза Заслонова Константина Сергеевича. У мемориальной доски была проведена беседа с дошкольниками о подвиге сибиряка. Дети читали стихи. Все были притихшие и в тоже время гордые. Есть чем гордиться!

Поучаствовали в акции «Свеча Памяти», родители рассказали детям про ветеранов семьи и показалось, что дети повзрослели, стали духовно богаче. Совместно с родителями организовали инсталляцию «Фронтовой привал» она выполнена в знак уважения к людям, которые в тяжелейших условиях продолжали воевать за Родину. Дети увидели, как был организован быт в фронтовых условиях.

Музыкальная композиция «Встанем» стала символом единения. Традиция в учреждении проведение акции «Бессмертный полк» где родители и дети прошли с портретами своих прадедушек.

Проводимыми мероприятиями старались прививать детям чувство семейной ответственности, потребности радовать близких людей добрыми делами и заботливым отношением к ним. Какгодились беседы «Традиции моей семьи», «Я горжусь трудом своих родителей», «Любимые занятия моей семьи», рисование «Подарки нашим бабушкам и дедушкам», рассказы «Как я помогал маме (папе)». Продолжали формировать у детей представление о добре и зле, о хороших и плохих поступках, нормах и правилах поведения и общения друг с другом. Воспитывали в детях щедрость, честность, справедливость, умение сопереживать и сочувствовать другим людям. Помогли в этом игра-драматизация «Что такое хорошо и что такое плохо», детские игры «Разговор сквозь стекло», «Позовем сказку», беседы «Хорошо – плохо», «Будьте как дома», «Правила честности», этюд «Упрямые козлики». Особое внимание мы старались уделять пониманию многообразных социальных ролей, выполняемых взрослыми: женщина дома – любящая мать, на работе – умелая труженица, а в свободное от работы время – туристка, спортсменка, знакомились с культурными традициями семьи и любимыми занятиями членов семьи. Для родителей была проведена консультация, как правильно нужно составлять свое генеалогическое дерево, зачем это нужно для семьи. Такая форма работы сдружила детей с родителями.

Таким образом, мы считаем, что систематическая работа по воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения должна осуществляться в тесном сотрудничестве семьи и социальных институтов общества. Тем самым максимально формируется у подрастающего поколения социально значимые понятия и ориентиры.

Список литературы:

1. Болдырева Н.Г., Зверева Л.А., Рябинина С.И. Семейные традиции как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 753-755.
2. Духовно-нравственное воспитание дошкольника в наши дни: методическое пособие для воспитателей детского сада. – Москва, 2013.
3. Дошкольникам о защитниках Отечества / под ред. Л.А. Кондрыкинской. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
4. Дрешина Е.И. Воспитываем любовь к малой родине // Начальная школа.
5. Казакова А.И. Особенности патриотического воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
6. Короткова Л.Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности // Начальная школа. 2007. – № 11. – С. 15-17.
7. Комарова О.А. Развитие духовно-нравственной сферы личности ребенка дошкольников в условиях ФГОС ДО. – М.: ТЦ Сфера, 2015.
8. Патриотическое воспитание в наши дни: методическое пособие для воспитателей детского сада. – Москва, 2008.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития речевого этикета у детей дошкольного возраста. Автор рассказывает эффективные формы работы с детьми, в процессе которых формируется речевое развитие дошкольников.

Ключевые слова: развитие, этикет, речь, дошкольник, игра.

Гуманизация и демократизация сфер жизнедеятельности в современном обществе не могли не отразиться на структуре образования, в том числе и дошкольного. В современных детских садах существует множество дополнительных программ, главной целью которых является умственное воспитание ребенка. Сегодняшний выпускник дошкольного учреждения умеет читать и писать, и считать, но при этом у детей отмечается низкий уровень культуры общения. Приходя в школу, многие сталкиваются с проблемой не только речи, но и письма. Ведь то, как мы говорим напрямую связано с тем, как мы пишем. При пробелах в речи, ребенку сложно излагать свою мысль не только взрослому, но и сверстнику. Культура общения подразумевает не только умение выразительно, правильно и грамотно говорить, это ещё и умение внимательно слушать собеседника.

На сегодняшний день развитие культуры общения дошкольников старшего возраста очень актуальная проблема, требующая особого внимания. Именно в этот период дошкольного детства закладывается основа нравственного воспитания, активно развивается эмоционально-волевая сфера, идёт активное развитие коммуникативных способностей ребёнка.

Современное общество диктует нам свои правила поведения и общения, которые определяют взаимоотношения между людьми в семье, среди друзей, с коллегами и т.д. Все эти правила и есть составляющие этикета.

Этикет – это нормы и правила «хорошего тона», которые приняты в обществе. Речевой этикет – это система правил речевого поведения людей, которые отражают вежливые, доброжелательные взаимоотношения между людьми. Важно не только что мы говорим, но и как мы говорим. С каким темпом, интонацией, имеет ли место жестикация.

С детьми дошкольного возраста решается не только вопрос о том, как следует себя вести, но и почему именно так желательно поступать в той или иной ситуации, как отражается тот или иной поступок на отношениях людей, в чем состоит культура поведения. Глубокое, осознанное понимание правил этикета возникает у детей в старшем дошкольном возрасте. В этот период становится бесценной помощью воспитателя и родителей. Детей хвалят и ставят в пример их сверстникам, для каждого ребенка это очень важно и ценно. Иногда ребенку просто необходима похвала от взрослого, даже если он пока ее не заслужил. Взрослый может даже дать ее как бы авансом, помочь ребенку, ведь даже взрослому очень часто нужно одобрение и поддержка, а ребенку тем более, ведь его мировоззрение только формируется. И когда мы немножко поможем ребенку, он так начнет стараться, ведь воспитатель так в него верит и так им гордится. Опять же педагог должен помнить о том, что хваля одного ребенка, нужно быть очень внимательным и тактичным, не стоит выделять одного, сравнивая с остальными сверстниками, нужно говорить так, чтобы дети радовались успехам своего товарища, но ни в коем случае не обижались на него и не злились. Именно в такие моменты, при правильном подходе педагога к каждой ситуации в детском коллективе, у воспитанников растет желание совершенствоваться, быть полезными для окружающих и, соответственно, получать за это награду – похвалу и любовь со стороны взрослых, одобрение поступков и слов. Ребенок приобретает уверенность и веру в себя, и свои возможности, порой именно этого им и не хватает. Уверенности, которую очень часто даем детям мы, взрослые. Порой очень умные и талантливые, они совсем не уверены в себе, стесняются, а порой даже зажаты. Не стоит требовать от ребенка всего и сразу, и уж тем более постоянно указывать на его ошибки.

Становясь старше и самостоятельнее, в 5-7 лет, речевой этикет дети осваивают гораздо легче и быстрее. В этом возрасте дошкольники начинают общаться не только с родными и близкими знакомыми. Гуляя во дворе, посещая секции и различные кружки, круг общения со сверстниками растет, выходит за рамки детского сада. Расширение круга общения требует от ребёнка полного овладения средствами общения, основным из которых является, конечно же, речь ребенка, которая становится основой изменения и перестройки психических процессов.

На протяжении всего дошкольного периода продолжает расти словарный запас детей. По сравнению с ранним детством словарь ребенка увеличивается в разы. При этом рост словарного запаса зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития.

Усвоение языка зависит от активности самого ребёнка по отношению к языку. Уровень активности проявляется при словообразовании и словоизменении, дети проявляют интерес к звуковой форме слова. Они с увлечением упражняются в сочинении рифм, но это далеко ещё не поэтическое творчество. Скорее одна из особенностей дошкольников.

Рассмотрев особенности формирования речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста, следует отметить, что педагогу необходимо учитывать тот факт, что знание и понимание речевого этикетного правила еще не обеспечивают его выполнение ребенком, ведь каждый ребенок индивидуален, и он будет усваивать правила этикета в силу своих психологических особенностей; что воспитание речевого этикетного поведения, необходимо в условиях организации различных форм деятельности, которые подкреплены средствами обучения и воспитания. Роль воспитателя особо велика, нужно быть внимательным к ребенку и стараться создавать благоприятные условия для развития речи каждого воспитанника.

На седьмом году жизни словарь ребенка достигает такого уровня, что он свободно общается и может поддерживать разговор почти на любую тему, которая доступна для понимания в его возрасте. При рассказывании ребенок старается точно подбирать слова, яснее выражать свои мысли, связывая различные факты в единое целое. Речь ребёнка становится плавной и более точной. Словарный запас увеличивается за счёт слов, которые они сами придумали. Словообразование составляет одну из особенностей детской речи.

К старшему дошкольному возрасту, дети овладевают лексикой и другими компонентами языка. Уточнение смыслового содержания слов к 6-7 годам набирает силу. Это связано с усвоением новых знаний ребенка о мире, с зарождением эстетического отношения к слову и речи. Совершенствование связной речи невозможно без овладения грамматически правильной речью. Овладение грамматическим строем речи оказывает огромное влияние на общее развитие ребёнка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

Выделяют следующие особенности развития речевого этикета дошкольников: стремление подражать старшим, совершенствование практического употребления речи в общении, рост словарного запаса ребёнка, активность самого ребёнка по отношению к языку.

Дошкольный возраст – важный этап общественного опыта. Ребёнок живёт и развивается под влиянием впечатлений от окружающего его мира. Что делает ребёнок, когда начинает подражать взрослому? Конечно, играть. Сюжетно-ролевые игры дают возможность ребёнку стать тем самым взрослым, умным, сильным как папа, или уметь вкусно готовить как мама, а может кто-то мечтает стать воспитателем или врачом. Именно в игре ребёнок примеряет на себя роль взрослого, приобретает опыт, говорит словами или поступкам взрослого, пытается копировать мимику, интонацию, привычки.

Игра – это не только ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, это по-особому ценный способ получения новых знаний, эмоций. Именно игра соответствует наглядно-образному характеру мышления, его эмоциональности, активности, потребности в общении. В процессе игры ребёнок стремится познакомиться с окружающим миром, познавать его, активно действовать в общении со сверстниками, участвовать в жизни взрослых и даже осуществлять свои заветные мечты.

Игра – это естественный для ребёнка вид деятельности, это одно из наиболее эффективных условий формирования поведения детей с позиции современного этикета. Это способ познания окружающего мира.

Среди множества детских игр наибольшее значение имеет, конечно, сюжетно-ролевая игра. Она отличается тем, что ее действие происходит в некотором условном пространстве. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех или иных действий и отношений, которыми связаны все участники. Роль является основным правилом игры. Чаще всего ребенок принимает на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок воображает себя тем или иным человеком и действует в игре от его имени, вступает в разнообразные отношения с другими играющими, подражая и копируя поведение взрослых. Однако умение играть в ролевые игры предполагает достаточно высокий уровень речевого и умственного развития. Известно, что дети, плохо владеющие речью, не могут играть в сюжетно-ролевые игры: они не умеют планировать сюжет, не могут взять на себя роль, их игры носят примитивный характер (в основном это манипуляции с предметами) и распадаются под влиянием любых внешних воздействий.

В своей практике я часто наблюдаю, что воспитанники, играя в сюжетно-ролевые игры, проявляются совсем с другой стороны, многие из них становятся увереннее, активнее, они раскрываются. О чем же это говорит? Я считаю, что игра именно та среда, в которой ребенку наиболее комфортно, погружаясь в ее сюжет, который зачастую дети придумывают и выстраивают сами, они словно переносятся из реальности. Игра настолько их увлекает и объединяет, что мы можем сделать вывод о том, что это просто незаменимый инструмент в работе педагога. Через игру можно не только воспитывать, развивать или обучать ребенка, но и закладывать прочный фундамент культуры речи.

Нужно отметить, что роль педагога велика как в дошкольном, так и в школьном возрасте. Его задача состоит в том, чтобы помочь каждому ребенку стать максимум активным участником игрового коллектива, способствовать созданию между детьми таких отношений, для которых дружба, справедливость, ответственность будут на первом месте. Направлять детей и быть в первую очередь примером. Нужно помнить об этом.

Одной из составляющих культуры общения является речевой этикет. Уже в младшем, а особенно в среднем дошкольном возрасте, когда ребенок осваивает грамматический строй речи, учится правильно строить простые фразы, ему говорят о том, что называть взрослых нужно по имени и отчеству, на «Вы»,

корректируют произношение, учат детей говорить в нормальном темпе, без скороговорки или растягивания слов. Понятно, что культура общения в таких процессах формируется быстрее и легче. Но не менее важно воспитывать культуру общения в повседневной жизни, в разных видах их самостоятельной деятельности.

Старший дошкольный возраст – это наиболее благоприятный период для развития речевого этикета, которое необходимо для будущего каждого человека.

Так какова же роль игровой деятельности в воспитании речевого этикета у старших дошкольников? Ответ прост, она огромна. Игра и речь ребенка не могут существовать отдельно друг от друга. К тому же они друг друга дополняют, совершенствуют.

Игра наиболее эффективное средство формирования поведения детей с позиции современного этикета. Она как способ познания окружающего мира дает ребенку в яркой, понятной и интересной форме представления о том, как принято себя вести в той или иной ситуации, заставляет задуматься над своим поведением, своими манерами, словами, громкостью и четкостью их произношения.

Дети лучшие наблюдатели и подражатели. Они замечают любые мамины и папины поступки, слышат все их слова, перенимают от них манеру поведения, поэтому важной задачей является установление взаимосвязи между уровнем знаний о речевом этикете у детей и их родителей. Ребёнку постепенно внушают и объясняют разумность этих правил. И только родительское понимание, терпение, внимание, любовь, помогают детям справляться с неудачами и закреплять правила речевого этикета, соблюдение которого столь важно в жизни каждого человека. Овладев культурой общения, речевым этикетом человек приобретает уверенность в себе не только во время общения, но и в целом. Происходит осознание того, что он культурный, что его хотят слушать и слышат. Он приятный собеседник и возможно ему хотят подражать. Быть таким как он, говорить красиво.

В каждом слове есть суть мысли. Вот почему важно, чтобы растущий человек с самого раннего возраста учился мыслить, и умел обозначать мысль словом, соблюдая при этом общепринятый речевой этикет.

Список литературы:

1. Алексеева М.М. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева. – М.: Академия, 1999.
2. Акишина А.А. Русский речевой этикет / А.А. Акишина, Н.И. Формановская. – М.: Рус. яз., 1983.
3. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М.: Просвещение, 2005.
4. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников / С.С. Бычкова. – М.: Владос, 2002.
5. Богуславская Н.Е. Весёлый этикет. Развитие коммуникативных способностей ребёнка / Н.Е. Богуславская. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2012.

Чекашкина Валерия Сергеевна,
студентка 3 курса
специальности «Дошкольное образование»
факультета среднего профессионального образования
e-mail: lera24072004@mail.ru

Долинова Евгения Валерьевна,
преподаватель,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: zhenya.vergasova@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИУМЕ У ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт экспериментального исследования с целью выявления уровня сформированности основ безопасного поведения в социуме у детей 6–7 лет. Автором определены критерии и уровни сформированности основ безопасного поведения в социуме у детей 6–7 лет, осуществлена педагогическая диагностика, обработаны результаты исследования.

Ключевые слова: диагностика, основы безопасного поведения в социуме, дошкольный возраст.

Экспериментальная работа по формированию основ безопасного поведения в социуме у детей дошкольного возраста была проведена на базе МАДОУ «Детский сад № 82» комбинированного вида г. о. Саранск. В эксперименте приняли участие 20 детей 6–7 лет.

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение исходного уровня сформированности основ безопасного поведения в социуме у детей дошкольного возраста. На констатирующем этапе эксперимента решались следующие задачи:

1. Определить критерии и уровни сформированности основ безопасного поведения в социуме у детей дошкольного возраста.
2. Подобрать диагностический материал для изучения уровня сформированности основ безопасного поведения в социуме у детей дошкольного возраста.
3. Выявить исходный уровень сформированности основ безопасного поведения в социуме у детей дошкольного возраста.

Первоначально нами были определены критерии основ безопасного поведения в социуме у детей 6–7 лет, на которые мы опирались и ориентировались в дальнейшей работе:

- когнитивный: включает в себя элементарные знания об опасностях, которые могут подстергать ребенка на улице; способах защитного поведения; понимание ценности человеческой жизни; знание идентифицирующей информации);
- эмоционально-волевой: выражается в осознанности мотивов безопасного поведения, оценочном отношении к себе и людям;
- поведенческий: демонстрирует умение распознавать опасные ситуации в общении с чужими людьми и прогнозировать их развитие; умение соблюдать правила безопасности в общении с незнакомыми людьми; умение соблюдать правила безопасного поведения на улице.

На основе обозначенных выше критериев выделены три уровня сформированности основ безопасного поведения у детей 6–7 лет.

Высокий уровень: у детей сформированы устойчивые представления о типичных опасных ситуациях и способах поведения в них; дошкольники называют номера телефонов экстренных служб и свои имя, фамилию, возраст, домашний адрес, телефон; знакомы с предупреждающими, запрещающими и информационно-указательными знаками; могут следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и; владеют основными культурными способами деятельности; проявляют инициативу в общении; способны выбирать участников по совместной деятельности; соблюдают правила безопасного поведения в социуме; осознанно относятся к соблюдению правил безопасности в социуме; пытаются самостоятельно придумывать объяснения поступкам людей, обладают начальными знаниями о социальном мире.

Средний уровень: у детей сформированы недостаточные представления о типичных опасных ситуациях и способах поведения в них; дошкольники с подсказки педагога называют номера телефонов экстренных служб и свои имя, фамилию, возраст, домашний адрес, телефон; знакомы не со всеми предупреждающими, запрещающими и информационно-указательными знаками; иногда следуют социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками; владеют некоторыми их культурных способов деятельности; достаточно редко: проявляют инициативу в общении, выбирают участников по совместной деятельности, соблюдают правила безопасного поведения в социуме; нейтрально относятся к соблюдению правил безопасности в социуме; с затруднениями самостоятельно придумывают объяснения поступкам людей, начальные знания о социальном мире не расширены.

Низкий уровень: у детей отмечается отсутствие сформированности представлений о типичных опасных ситуациях и способах поведения в них; дошкольники с трудом называют номера телефонов экстренных служб и свои имя, фамилию, возраст, домашний адрес, телефон; они не знакомы с предупреждающими, запрещающими и информационно-указательными знаками; не следует социальным нормам поведения следуют социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками; не владеют культурными способами деятельности; не проявляют инициативу в общении, выбирают участников по совместной деятельности, соблюдают правила безопасного поведения в социуме; «нейтрально относятся к соблюдению правил безопасности в социуме; с затруднениями самостоятельно придумывают объяснения поступкам людей, начальные знания о социальном мире не расширены» [1].

С целью определения уровня сформированности когнитивного компонента основ безопасного поведения в социуме была проведена беседа. В предложенной беседе выделены пять направлений безопасного поведения в социуме. Это знания детей по следующим темам:

- несовпадение приятной внешности взрослого и его добрых намерений;
- опасные ситуации при контактах с незнакомыми людьми;
- насильственное поведение по отношению к ребенку со стороны незнакомого взрослого;
- поведение в общественном транспорте;
- ребенок потерялся на улице.

По каждой теме детям задавали по три вопроса. Оценка ответов осуществлялась по следующим критериям:

Высокий уровень: ребенок правильно ответил на 12-15 вопросов.

Средний уровень: ребенок правильно ответил на 8-11 вопросов.

Низкий уровень: ребенок правильно ответил хотя бы на 4-7 вопросов.

Представим содержание вопросов:

1. Может ли плохо одетый и некрасивый человек быть добрым?
2. Может ли симпатичный или даже красивый человек быть преступником или злоумышленником?

Приведи пример из сказки.

3. Приведи пример из сказки, когда плохо одетый человек с лицом, измазанным сажей или чем-либо еще, оказался очень добрым и красивым. Приведи пример из своей жизни, когда тебе помог некрасивый на твой взгляд человек.

4. Если незнакомец предложит тебе покататься в его машине и даже даст покурить, согласишься ли ты?

5. Если незнакомец представился маминим знакомым и предложил тебе пойти к нему в гости посмотреть его говорящего попугая. Что ты ответишь ему?

6. Лежит на земле пьяный мужчина. Его шапка и ботинки валяются в стороне. Человек просит: «Мальчик (или девочка), помоги мне, пожалуйста!». Что ты сделаешь?

7. Можно ли гулять одному в безлюдном месте до темноты?

8. Как должен вести себя ребенок, если кто-то незнакомец хочет взять его на руки?

9. Если незнакомец хватается ребенка за руку и тащит за собой, что должен кричать ребенок?

10. Разрешено ли маленьким детям ездить без родителей в транспорте?

11. Знаешь ли ты какие-нибудь правила поведения в транспорте?

12. В какую дверь автобуса или троллейбуса входить, и из какой двери удобнее выходить?

13. Можно ли обратиться за помощью к любому взрослому человеку?

14. Знаешь ли ты какие-нибудь правила поведения, если вдруг потеряешься на незнакомой улице?

15. Как лучше поступить: пойти с чужим мужчиной, который скажет, что живет рядом с вашим домом; обратиться к продавцу или кассиру ближайшего магазина; попросить любого работника магазина или охранника позвонить в полицию, чтобы он сообщил, что потерялся такой-то ребенок? (все эти вопросы корректны в случае, если у ребенка нет сотового телефона).

Результаты сформированности когнитивного критерия основ безопасного поведения в социуме у детей 6-7 лет:

• 5 дошкольников (25%) – высокий уровень: дети активно участвовали в беседе, охотно и подробно отвечали на вопросы. Они с легкостью рассказывали о возможных опасностях и о последствиях неправильного поведения в экстремальных ситуациях. У таких дошкольников отмечаются прочные знания основ безопасного поведения в социуме;

• 9 дошкольников (45%) – средний уровень: у детей наблюдаются довольно устойчивые знания о безопасном поведении в социуме, но такие дошкольники допускали ошибки при ответах на вопросы, многие вопросы вызывали затруднения и длительное обдумывание, периодически необходимо было задавать наводящие вопросы;

• 6 дошкольников (30%) – низкий уровень: дети во время беседы постоянно отвлекались и на большинство вопросов не ответили. Для изучения уровня сформированности эмоционального компонента основ безопасного поведения в социуме была проведена авторская методика (модифицированная Т.Г. Храмцовой [2]). Детям демонстрировались серия рисунков, и предлагалось ответить на 3 вопроса по каждому. Ответы оценивались следующим образом.

3 балла – высокий уровень: ребенок хорошо ориентируется в предложенной теме, не испытывает особых затруднений при выборе правильного выхода из предлагаемой ситуации.

2 балла – средний уровень: ребенок ориентируется в предложенной теме, но испытывает небольшие затруднения при выборе правильного выхода из предлагаемой ситуации.

1 балл – низкий уровень: ребенок ориентируется в предложенной теме, но не может самостоятельно выбрать правильный выход из предлагаемой ситуации даже после наводящих вопросов.

Низкий уровень соответствует 15-25 баллам, средний уровень – 26-35 баллам и высокий уровень – 36-45 баллам.

Вопросы к рисунку по 1-й теме:

1. Как ты думаешь, что предлагает эта красивая девушка девочке?
2. Ты согласилась бы сесть в машину покататься и где, якобы лежат интересные леденцы?
3. Что нужно ответить девушке на ее предложение?

Вопросы к рисунку по 2-й теме:

1. Ты видишь, что незнакомый мужчина подошел к мальчику, и предлагает ему плюшевого мишку в подарок. А еще предлагает мальчику погулять с мишкой на детской площадке или в парке, или зайти в магазин. Как ты думаешь, мальчику нужно принять подарок или отказаться?

2. Почему мальчик должен отказаться от подарка? Ведь мужчина ничего не просит взамен и никуда его не тащит с собой, а предлагает мальчику самому погулять с игрушкой.

3. Что мальчик должен ответить мужчине?

Вопросы к рисунку по 3-й теме:

1. Ты видишь мужчину, который хочет схватить одного из мальчиков и утащить его. Как ты думаешь, кого из мальчиков схватит мужчина?

2. Почему он схватит стоящего мальчика? Только ли потому, что он ближе?

3. Как схваченный мальчик должен поступить дальше?

Вопросы к рисунку по 4-й теме:

1. Расскажи, что ты видишь на рисунке?

2. Как ты думаешь, мальчик правильно ведет себя?

3. Какие еще правила поведения в общественном транспорте ты знаешь?

Вопросы к рисунку по 5-й теме:

1. На рисунке ты видишь мальчика, который потерялся. Как ты думаешь, к кому подойдет мальчик за помощью?

2. Как ты думаешь, стоит ли подходить к мужчине на скамейке?

3. Если мальчик решит зайти в магазин, как ты думаешь, как он там поведет себя?

Результаты сформированности эмоционального компонента основ безопасного поведения в социуме у детей 6-7 лет:

• 3 дошкольника (15%) – высокий уровень: дети хорошо ориентируются в предложенной теме, не испытывают особых затруднений при выборе правильного выхода из предлагаемой ситуации. Этими детьми были правильно определены последствия и правильные действия относительно изображенной ситуации. Для их ответов характерен точный и аргументированный характер.

• 10 дошкольников (50%) – средний уровень: дети ориентируются в предложенной теме, но испытывают небольшие затруднения при выборе правильного выхода из предлагаемой ситуации. Эти дошкольники смогли выразить свое отношение к поступку девочки/мальчика на картинке, но не смогли определить причину появления той или иной опасной ситуации. Иногда детьми неверно определялись последствия действий ребенка на картинке. Для ответов характерны краткость и односложность.

• 7 дошкольников (35%) – низкий уровень: дети ориентируются в предложенной теме, но не могут самостоятельно выбрать правильный выход из предлагаемой ситуации даже после наводящих вопросов. Дошкольники демонстрируют неумение видеть источники опасности, испытывают затруднения при определении неправильности действий ребенка на картинке, не могут определить свое отношение относительно поступка на изображении. Последним этапом стала организация наблюдения за дошкольниками в повседневной жизни с целью изучения сформированности поведенческого компонента основ безопасного поведения в социуме у детей 6-7 лет.

Наблюдение проводилось в течение 2-х недель по следующим критериям:

- поведение на лестнице (безопасность контактов);
- создание опасных ситуаций для себя и других детей;
- поведение в играх («Мы едем на автобусе», «Водитель и пассажиры»);
- поведение на прогулках;
- интерес к проблеме в различных видах детской деятельности;
- использование имеющихся знаний и навыков в самостоятельной творческой и продуктивной деятельности.

Результаты сформированности поведенческого компонента основ безопасного поведения в социуме у детей 6-7 лет:

- 4 дошкольника (20%) – высокий уровень: дети демонстрируют умение аккуратно и безопасно вести себя на лестнице, не создают опасных ситуаций для себя и других детей ни в группе, ни на прогулках; проявляют интерес к проблеме в различных видах детской деятельности; используют свои знания и навыки в самостоятельной творческой и продуктивной деятельности.

- 11 дошкольников (55%) – средний уровень: характеризуется наличием незначительных ошибок в действиях.

- 5 дошкольников (25%) – низкий уровень: для детей характерно отсутствие интереса к проблеме через использование дидактических и других игр, к иллюстрациям и книгам по теме, так же неумение сдерживать себя в попытках быстро спускаться с лестницы, и в необдуманных неконтролируемых ими сверхподвижных играх на прогулках.

Анализ результатов проведения диагностических заданий и наблюдения за детьми дошкольного возраста показал следующее:

- 4 дошкольника (20%) в анализируемой группе имеют высокий уровень сформированности основ безопасного поведения в социуме;

- 10 (50%) из них – средний;

- 6 (30%) – низкий.

Список литературы:

1. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет: парциальная программа / Л.Л. Тимофеева. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. – 160 с. – ISBN 978-5-906750-74-7. – URL: https://firo.ganepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/Timofeeva_Parcialnaya_programma.pdf. – Текст: электронный.
2. Храмцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения дошкольников на улице: учебное пособие / Т.Г. Храмцова. – Москва: Центр педагогического образования, 2007. – 80 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПРОБЛЕМА ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Алиева Гунел Мушвиц кызы,
учитель начальных классов,
МБОУ СОШ № 19
г. Сургут
e-mail: aligun98@mail.ru

ОВЛАДЕНИЕ ТЕХНИКОЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ БАСКЕТ-МЕТОДА

Аннотация. Статья посвящена овладению детьми младшего школьного возраста техникой смыслового чтения на уроках литературного чтения. Автор описывает виды и средства овладения данной техникой. Особое внимание уделяется Баскет-методу как эффективному средству. В статье приводится подробное описание применения Баскет-метода в образовательном процессе современной начальной школы.

Ключевые слова: смысловое чтение, младший школьный возраст, уроки литературного чтения, Баскет-метод.

Современная начальная школа меняет свой образ. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования включает в метапредметные результаты освоения программы начального общего образования «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров. Именно овладение техникой смыслового чтения является фундаментом всех универсальных учебных действий (УУД) и предметных действий. Через смысловое чтение формируются все другие УУД: поиск, понимание, преобразование, интерпретация, оценка [2]. В концепции универсальных учебных действий выделены действия смыслового чтения, связанные:

- с осмыслением цели и выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи;
- с определением основной и второстепенной информации;
- с формулированием проблемы и главной идеи текста [3].

В процессе обучения смысловому чтению младшие школьники должны научиться ... тексты: понимать; анализировать; сравнивать; видоизменять; генерировать (создавать тексты под свои цели и задачи). Таким образом, именно овладение техникой смыслового чтения является актуальной задачей в деятельности педагога современной начальной школы.

Термин смысловое чтение является достаточно изученным и не новым в отечественной педагогической науке. Еще Ф.И. Буслаев, ввел термин «отчетливое чтение», К.Д. Ушинский стал основателем метода объяснительного чтения. Продолжателями его идей стали В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков, Д.И. Тихомиров. Над теорией и методикой чтения работал русский языковед С.И. Абакумов. Принцип многочтения был предложен М.И. Омароковой, В.Г. Горецким и Л.Ф. Климановой. Методические разработки данных исследователей и были положены в основу современной теории смыслового чтения.

Г.И. Бондаренко дал определение понятию смысловое чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Это внимательное вчитывание и проникание в смысл с помощью анализа текста. Прежде всего, понятие смысловое чтение понимается как анализ прочитанного, умение выделять главную мысль и на основе этого строить свои суждения [3, с. 3].

В современной методике обучения чтению выделяют следующие виды смыслового чтения [6]:

Таблица 1

Виды смыслового чтения

Просмотровое чтение	Поиск конкретной информации или данных.
Ознакомительное чтение	В тексте определяется главный смысл, ключевая информация.
Изучающее чтение	Происходит поиск полной и точной информации и дальнейшая ее интерпретация. Из всего написанного выделяется первое и опускается второе.
Рефлексивное чтение	Вдумчивое чтение. На этом этапе учащийся узнает, что произойдет в будущем, прочитав заголовок.

Согласно современным авторам М.П. Воюшиной, Б.А. Ланину, цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию [3, с. 5]. Это чтение предполагает проникновение в смысл с помощью анализа текста. Овладение смысловым чтением, позволяет сформировать богатый словарный запас, развивать устную, а позже и письменную речь у обучающихся.

Несмотря на то что именно смысловое чтение во многом определяет успешность дальнейшего обучения, данное умение недостаточно сформировано у современных обучающихся. Так, на базе МБОУ СОШ № 19 г. Сургута была проведена диагностика, направленная на выявление уровня овладения смысловым чтением обучающихся третьего класса. Обратимся к результатам диагностики овладения техникой смыслового чтения.

Уровень овладения техникой смыслового чтения посредством Баскет-метода

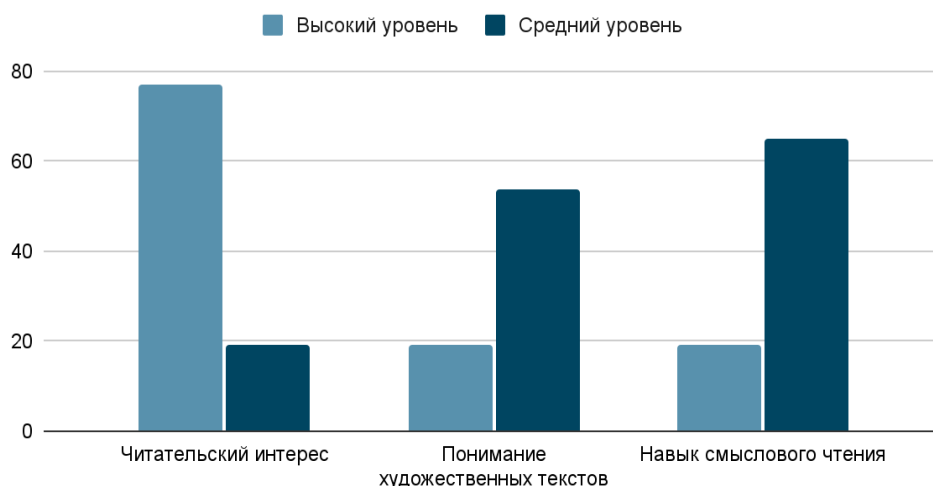


Рис. 1. Уровень овладения техникой смыслового чтения посредством Баскет-метода

Данные, приведенные в диаграмме (рис. 1), позволяют утверждать, что у обучающихся 3-го класса средний уровень овладения техникой смыслового чтения. Несмотря на то, что у обучающихся высокий уровень сформированности читательского интереса, у них достаточно низкий уровень сформированности навыка смыслового чтения и понимания текста.

В настоящее время педагогическая наука и практика находятся в поиске эффективных методов формирования УУД в целом и способов овладения техникой смыслового чтения в частности [1, 3, 5]. Анализ передового педагогического опыта позволяет утверждать что, в образовательном процессе современной начальной школы для овладения техникой смыслового чтению применяется:

- анализ полученных заданий обучающихся;
- поиск ключевых слов в задании и умение вчитываться в инструкцию;
- ответы на поставленные вопросы (и письменные, и устные);
- определение последовательности событий в тексте;
- формулирование простых выводов после прочтения;
- преобразование прочитанного текста в таблицу;
- сопоставление иллюстративного материала с текстовой информацией;
- объяснение различных ситуаций с помощью прочитанного текста;
- доказательство обучающимися собственной точки зрения, опровержение каких-либо утверждений;
- нахождение нужной информации в различных источниках: словарях, справочниках, энциклопедиях

и т.д.

Но как показал анализ методической литературы Баскет-методу, как способу овладения техникой смыслового чтения не уделяется должного внимания. Баскет-метод – это метод обучения, основанный на моделировании конкретной ситуации. Применение данного метода предполагает активное участие обучающихся в учебном процессе. Именно при помощи Баскет-метода возможно оценить способность учащихся работать с информацией и принимать решения на основе имеющейся информации.

Как показывает опыт применения Баскет-метода автором статьи, именно с помощью данного метода обучающиеся могут эффективно овладеть техникой смыслового чтения, именно Баскет-метод развивает у детей младшего школьного возраста способности к анализу, систематизации, выделению, и классификации наиболее важных и актуальных факторов, учит формулированию и поиску решений самых разнообразных проблем.

Баскет-метод используется для моделирования коллективного результата, что обеспечивает глубокую дифференциацию группы обучающихся, самостоятельность и активность. Главное отличие Баскет-метода от других активных методов обучения состоит в том, что обучающийся учит себя сам и помогает при этом учиться другим.

При использовании данной технологии на уроке литературного чтения мы руководствовались следующим алгоритмом:

- описание обучающемуся, роли, которую он должен сыграть;
- получение обучающимися материала и поиск решения в течении заданного времени;
- проведение финальной беседы с обучающимся.

Отдельно следует отметить, что данный метод может быть применен для решения различных дидактических задач на разных этапах урока. Так например, при организации закрепления с использованием Баскет – метода обучающийся получает роль читателя (прочитать про себя, по ролям); секретаря поэта – рассказать об авторе, пересказать произведение, передать послание; помощника учителя – подготовить задания (кроссворд, тест, карточка).

Приведем наиболее интересные, на наш взгляд, примеры использования Баскет-метода в собственной педагогической практике.

■ **Тема: «Обобщение по разделу «Русские писатели»**

Урок сегодня будет не совсем обычным. Вчера мы разделились на группы у каждой группы был выбран капитан или точнее заместитель писателя. Каждая группа выбрала писателя. Что же интересного вы узнали о нем и хотите рассказать нам?

■ **Тема: «Произведение В.М. Гаршина «Лягушка-путешественница»**

На прошлом уроке первая группа получила задание приготовить рассказ про писателя. Они ответственно отнеслись к заданию и уже готовы, а мы с вами внимательно слушаем и заполним таблицу (Знаю, хочу узнать, узнал).

Вторая группа приготовила для нас рабочий лист, который поможет нам закрепить полученные знания.

А третья группа – эксперты проверяют наши листы и оценивают нас.

■ **Тема: Рассказ А.И. Куприна «Слон»**

Мои помощники приготовили задания для 3-х групп. Сейчас получим наши конверты и приступим к выполнению заданий.

Работа в группах.

Задание для группы № 1.

Восстановите последовательность событий, которые отражены в плане, пронумеруй (учебник стр. 33-40).

– «Я уже совсем здорова»

– «Слон оказывается гораздо больше»

– «А что же слон? Он пришёл?»

– «Здравствуйте, Томми!»

– «В эту ночь во сне...»

– «А вы, Томми, уже пили чай?»

– «Когда все булки съедены, Надя знакомит слона со своими куклами»

Задание для группы № 2.

Откройте на рабочем столе ноутбука файл «А.И. Куприн «Слон». Распределите слайды в правильном порядке.

Проверьте правильность у другой микрогруппы.

Задание для группы № 3.

1. Дополните предложения.

В прочитанном отрывке А.И. Куприн не описывает состояние родителей. Но мы постоянно чувствуем их присутствие. Мы считаем, что родители, наблюдая за общением Нади и слона, испытывают чувство.

Они _____.

■ **Тема: М. Пришвин «Моя Родина»**

А теперь, мои секретари напомнят нам, что мы узнали о писателе на прошлом уроке?

Давайте слушаем моих помощников, которые приготовили пересказ произведения.

Молодцы, спасибо вам большое. А теперь выполним задания, которые приготовили для нас мои помощники.

Как показал опыт применения данного метода, баскет – метод позволяет развивать способность к анализу, систематизации и отбору наиболее важных факторов, их сортировке с учетом важности и срочности. Применение данного метода способствует не только овладению обучающимися навыками смыслового чтения, но делает процесс обучения более увлекательным и интересным.

Список литературы:

1. Арасланова А.А. Психология и педагогика в схемах / А.А. Арасланова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2021. – 94 с. – ISBN 978-5-4365-4424-3.
2. Бондаренко Г.И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе / Г.И. Бондаренко // Начальная школа плюс: до и после. – 2018. – № 1. – С. 1-3.
3. Захарова О.В. Смысловое чтение как основа формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс]: Мультиурок. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/smyslovoie-ctieniie-kak-osnovaformirovaniia-univ.htm>.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.: ил. – ISBN 9785090191487.
5. Лапыгин Ю.Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 248 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-02216-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/511528> (дата обращения: 28.01.2023).
6. Макеева С.Г. Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия / С.Г. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 30-38.
7. Технологии формирования смыслового чтения в начальной школе: методическое пособие / Н.Е. Скрипова, А.В. Бабухина. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 116 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье приводится характеристика функциональной грамотности, ее составляющих. Также приводятся задания, направленные на формирование компонентов функциональной грамотности.

Ключевые слова: младшие школьники, формирование, функциональная грамотность, начальная школа, задания.

В докладе ЮНЕСКО «Образование для всех» подчеркивается глобальная важность функциональной грамотности. Функциональная грамотность относится к набору практических навыков, необходимых для чтения, письма и математических расчетов в реальных жизненных целях, чтобы люди могли эффективно функционировать в своем сообществе. Это определение исходит от Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, а также ЮНЕСКО, международного агентства, занимающегося исследованиями в области образования, науки и коммуникации.

Функциональная грамотность включает в себя читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность. Однако в 2018 году структура функциональной грамотности была расширена PISA (Программой международной оценки учащихся), где глобальная компетентность (как способность учащихся взаимодействовать с внешним миром) была обозначена в качестве объекта проверки.

Опираясь на международные сравнительные исследования в области образования, В.С. Басюк и Г.С. Ковалева высказала мысль о том, что «российские учащиеся хорошо усваивают дисциплинарные знания на уровне их воспроизведения или использования в знакомой образовательной ситуации, но испытывают трудности с применением этих знаний в незнакомых ситуациях, которые ближе к реальной жизни» [2].

Можно выделить следующие последствия функциональной неграмотности:

- Трудности в выполнении простых арифметических действий;
- Трудности в прочтении книг, газет, журналов и вообще длинных и сложных текстов. Умение читать короткие тексты, не требующие обработки сложной информации;
- Трудности с правильным заполнением форм;
- Трудности в восприятии, связывании прочитанного с предыдущими знаниями и выражении своего мнения о прочитанном;
- Неумение читать карты;
- Неумение пользоваться словарем;
- Неумение обрабатывать полученную информацию и преобразовывать ее в последовательные действия;
- Трудно следовать письменным инструкциям;
- Трудности в устном общении и четком выражении мыслей. Грамматический и лексический дефицит;
- Сложность в принятии решений;
- Предпочтение телевидению и аудиовизуальным средствам массовой информации, а не чтению;
- Трудности в осуществлении социальной, гражданской или экономической функции;
- Неспособность действовать критически и легко;
- Трудности в эффективном использовании информационных и коммуникационных технологий, а также в работе с компьютером и такими инструментами, как текстовый процессор, электронная таблица или веб-браузер.

Причины могут быть следующие: нехватка учебного времени на занятиях, что не позволяет уделять много внимания практико-ориентированным заданиям и жизненным ситуациям; отсутствие дидактических, учебно-методических материалов; неготовность учителей (мотивационная, теоретическая, предметная и методическая) к формированию функциональной грамотности школьников [1].

Кроме того, мы можем упомянуть еще одну причину, а именно уровень и качество информационных навыков у учеников. Соответствующая практика показывает, что учащиеся (особенно младшие школьники) не умеют ориентироваться в информационном потоке, выделять главное и второстепенное, испытывают трудности в формулировании вопросов, поиске необходимой информации, систематизации и преобразовании ее, а также в использовании современного программного обеспечения для анализа источников информации.

Следовательно, умение работать с информацией может быть, как основой, так и проявлением функциональной грамотности учеников. Такое понятие, как «умение работать с информацией», тесно связано с понятиями «информационная грамотность», «информационная компетентность» и «информационная культура».

П.Н. Новиков, О.Ф. Селиверстова и И.Ф. Чаплыгин утверждали, что информационная грамотность – это способность человека осознать необходимость нуждаться в информации, эффективно осуществлять ее поиск, анализировать и использовать [1].

Следовательно, информационная грамотность является неотъемлемой частью информационной компетентности, и ее ядром является умение работать с информацией, уровень которой влияет на формирование информационной грамотности, культуры и функциональной грамотности, а также компетентности в целом.

В новой редакции федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования умение работать с информацией было вынесено в отдельную группу метадисциплинарных результатов. В стандарте, утвержденном Приказом Министерства образования Российской Федерации в 2021 году, обработка данных классифицируется как познавательная универсальная образовательная деятельность (как и в стандарте второго поколения 2009 года) и включает в себя возможность:

- выбирать источник информации;
- находить явную информацию в предлагаемом источнике в соответствии к заданному алгоритму;
- распознавать достоверную и неточную информацию самостоятельно или на основе метода ее проверки, предложенного педагогическими работниками и т.д.

Для формирования читательской грамотности детям может быть предложен для ознакомления текст, а потом на его основе даются задания, представленные ниже.

1. Найди названия представителей царства грибов. Обведи номера всех верных ответов.

- 1) плесень;
- 2) сыроежка;
- 3) дрожжи;
- 4) светлячки;
- 5) пенициллин.

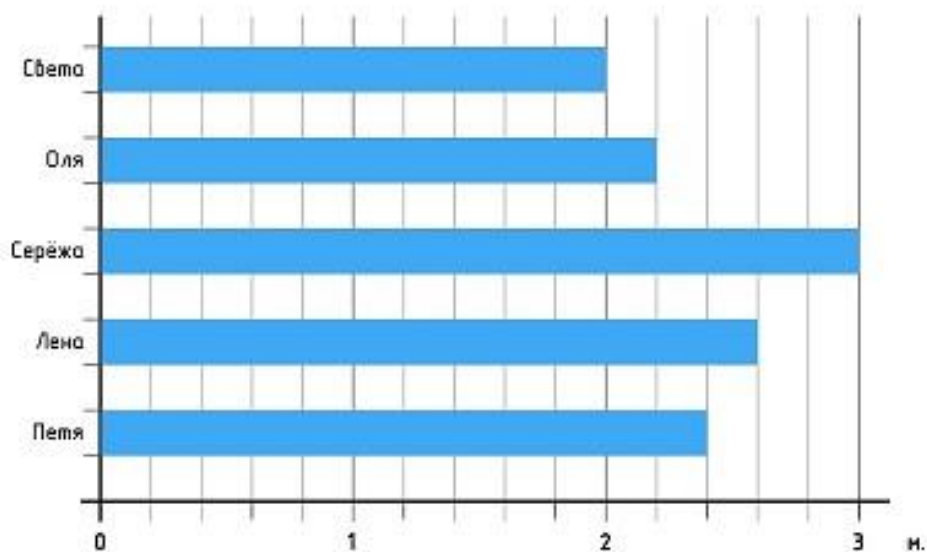
2. Почему грибы считаются организмами-долгожителями?

3. Что такое гифы? Запиши наиболее полное объяснение.

Гифы – это _____

Приведем пример задания для формирования математической функциональной грамотности.

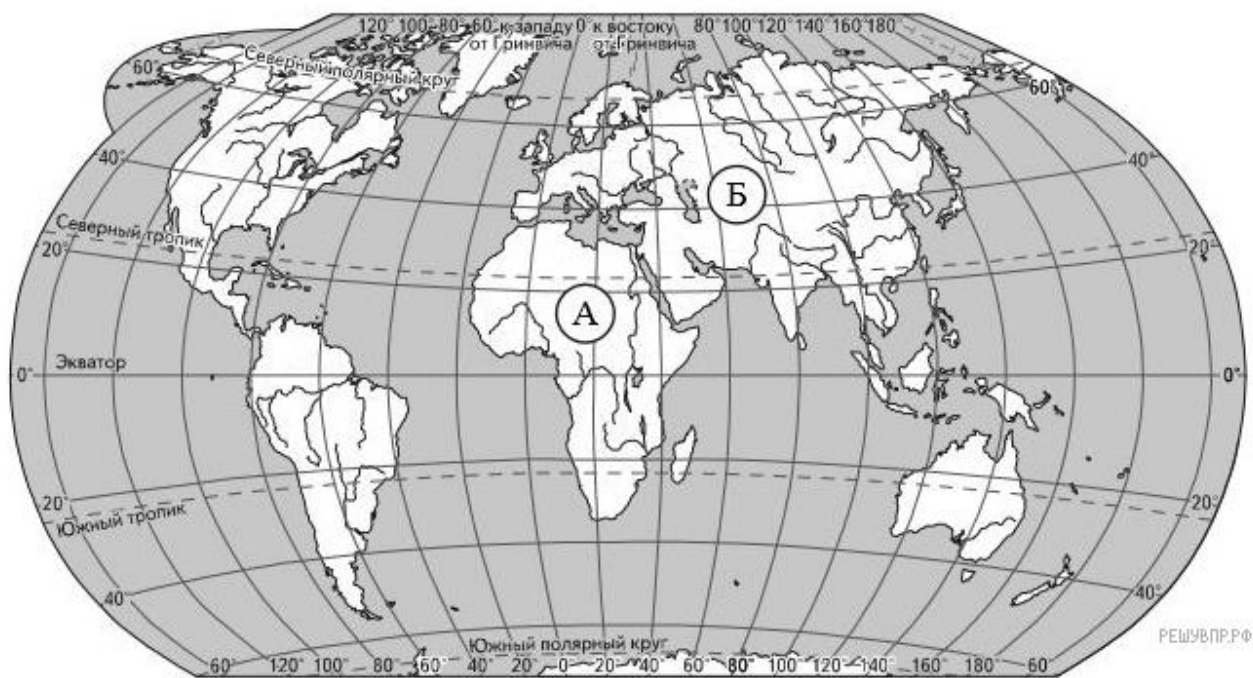
Задание 1. На диаграмме показаны результаты прыжков в длину с разбега учеников 4 класса. Прочитайте диаграмму и ответьте на вопросы.



- ✓ На какое расстояние в сантиметрах прыгнула Оля? _____
- ✓ Какова длина прыжка Пети в сантиметрах? _____
- ✓ На сколько дециметров Лена прыгнула дальше, чем Света? _____
- ✓ Каков рекорд класса в дециметрах? _____

Для формирования естественнонаучной грамотности используют задания с картами.

Рассмотри карту мира. На ней буквами А и Б отмечены два материка. Запиши название каждого материка в отведённое для этого поле.



Название материка А	Название материка Б
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Таким образом, предложенные задания будут способствовать формированию функциональной грамотности младших школьников.

Список литературы:

1. Барабаш Е.В. Функциональная грамотность младших школьников как составляющая качества образования / Е.В. Барабаш // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Тула, 25 октября 2022 г.). 2022. – С. 55-59.
2. Жумабаева А.Е. Тоқан А. Б. Ы. Ы. Проблемы формирования функциональной грамотности учащихся начальных классов и пути их решения // Образование в XXI веке: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2020. – С. 351-356.

Гринько Ирина Леонидовна,
учитель начальных классов,
КГУ «Средняя школа № 10 им. Н.К. Крупской,
Казахстан, г. Петропавловск
магистрант,
г. Омск
e-mail: irishkabaturina@mail.ru

Мурзина Наталья Павловна,
к.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства,
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья раскрывает теоретические основы моделирования в образовании на конкретном примере комплекса дидактических способов для развития самооценки и самоконтроля младших школьников. В статье рассматриваются методы и приёмы для формирования разных видов самооценки и самоконтроля обучающихся начальной школы. Описывается значимость данной модели в процессе обучения младших школьников.

Ключевые слова: самоконтроль, самооценка, младшие школьники, моделирование, модель, дидактические способы.

В содержании современного образования определены требования к формированию самооценки и самоконтроля учащихся начальной школы. Их сформированность эффективно влияет на мотивацию обучающихся к учебной деятельности и обеспечивает успех в обучении. Именно поэтому формирование самооценки и самоконтроля учеников начальной школы является важной задачей учителя. Для реализации этого процесса в практике школы необходимо предварительно смоделировать этот процесс на основе анализа затруднений обучающихся.

Отечественные педагоги и психологи (Д.Б. Эльконин, В.Г. Афанасьев, Л.А. Венгер, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, А.Н. Дахин, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский) раскрыли теоретические основы моделирования в образовании.

Д.Б. Эльконин определил и выделил ряд особенностей моделирования в образовании: «наглядность учебных моделей, образный характер учебных моделей, оперативная роль моделей, внешний вид учебной модели, эвристические функции моделей, модели служат средством анализа и решения условий» [7]. Его идеи позволяют разработать модель комплекса формирования самооценки и самоконтроля у обучающихся для разрешения затруднений в этом процессе.

В.В. Давыдов, разрабатывая модель развивающего обучения, доказал, что самооценка и самоконтроль являются важными компонентами учебной деятельности и личностного развития младших школьников [3, с. 163].

А.И. Липкина определяет «самооценку младшего школьника, как отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику» [5, с. 25].

Проблему формирования самооценки и самоконтроля младших школьников исследовали такие ученые, как Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, Е.И. Савонько, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и другие.

Личностно-деятельностный подход является главным принципом при отборе методов и приемов для создания модели. Он позволяет учителю учитывать качества ученика и те особенности, которые могут влиять на эффективность учебно-воспитательного процесса.

Цель модели: разработать комплекс дидактических способов формирования самооценки и самоконтроля у младших школьников в процессе обучения.

Задачи модели:

- 1) обучить ученика управлять своей деятельностью;
- 2) формировать действия самостоятельно контролировать и оценивать свои успехи;
- 3) стимулировать потребность справляться со сложными задачами и решать проблемы.

Для моделирования процесса формирования самооценки, педагог должен знать виды самооценки и показатели их сформированности у младших школьников. Это позволит выделить методы и приемы формирования каждого вида самооценки.

Основные виды самооценки младшего школьника: ретроспективная, пооперационная, прогностическая и рефлексивная самооценка.

А.В. Захарова определила, что «ретроспективная самооценка у младших школьников характеризуется не только подведением итогов, но и участием в составлении субъектом перспективных программ собственных действий» [4, с. 84].

Для её формирования А.В. Захарова предлагает использовать разнообразные приемы оценивания: приём «Волшебные линейки», тематические оценочные листы, дневники достижений и т.д.

Р. Бернс предложил алгоритм формирования ретроспективной самооценки на первом этапе становления учебной деятельности младших школьников:

«1 этап: ребенок оценивает свою работу после проверки учителем. Работа проверена учителем, но не оценена, ребёнок видит свои ошибки и оценивает себя;

2 этап: работа проверяется и оценивается ребёнком сразу после выполнения, до того, как он сдаёт её на проверку учителю, учитель проверяет и ставит свою отметку;

3 этап: ребёнок сравнивает результат самооценки данной работы с оценкой учителя» [1, с. 416].

По мнению А.Б. Воронцова «прогностическая оценка – это оценка своих возможностей для решения той или иной задачи. Именно она является «точкой роста» самой способности младших школьников оценивать себя. Это сложный вид самооценки, ее предлагают провести детям лишь в середине второго класса. «Суть прогностической самооценки заключается в предварительной оценке будущей работы» [2, с. 145].

Для её формирования он предлагает использовать разнообразные задания на прогностическую оценку: ответы на вопросы перед выполнением задания; определение заданий, которые не вызывают затруднения и задания, которые вызывают затруднения, формулирование критериев оценки задания.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов считают, что пооперационная самооценка взаимосвязана с «пооперационным (пошаговым) контролем». Выделенные критерии оценки самостоятельной работы отражают действия алгоритма выполнения задания, «контроль за правильностью процесса осуществления способа действия, который обеспечивает соответствие выполнения учебного действия его ориентировочной основе» [7].

Ученик контролирует каждый этап своей работы по плану. Результаты фиксирует для дальнейшего сравнения.

Рефлексивная оценка – это способность анализировать свои действия, взгляд на себя со стороны. Этот вид самооценки возможно формировать после самостоятельной работы, в конце урока.

Для формирования данной оценки можно использовать приёмы: «Защитный лист», приём «Поощрение», приём «Причина-Факт-Следствие», «Телеграмма».

Проблему формирования самоконтроля младших школьников исследовали Л.М. Фридман, Л.С. Выготский, Н.Ф. Тальзина, Г.А. Соболева, В.В. Давыдов, С.Л. Кабыльницкая, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин и другие.

По мнению Г.А. Соболевой «самоконтроль – это умение критически отнестись к своим поступкам, действиям, чувствам и мыслям, регулировать свое поведение и управлять им. Самоконтроль связан с личностью в целом» [6, с. 424].

В начальной школе формируются следующие виды самоконтроля:

- 1) предварительный (прогностический);
- 2) процессуальный контроль;
- 3) итоговый контроль.

Для моделирования процесса формирования самоконтроля, педагог должен знать виды самоконтроля и показатели их сформированности у младших школьников. Это позволит ему определить методы и приемы формирования каждого вида самоконтроля.

Предварительный (прогностический) самоконтроль – проверяет готовность к выполнению заданий, к решению задач. В процессе поиска способов решения учебной задачи ученик рассматривает все возможные способы и сравнивает их с ожидаемыми результатами.

Процессуальный контроль используется в разных видах работы. Ему свойственно наличие алгоритма действия. При процессуальном контроле учащийся мыслит в процессе выполнения заданий. При таком контроле ученик находит ошибку по ходу действия и сразу же может её исправить.

Итоговый контроль проводится по завершению задания.

В процессе моделирования дидактических способов учитель использует дифференцированный подход к подбору учебных заданий, к уровню сложности, индивидуальный подход для поддержки обучающихся, испытывающих трудности в самоконтроле и самооценке, создания учебной атмосферы доверия, оценка достижений каждого ученика.

Эффективным методом самоконтроля является и ведение оценочных листов, листов достижений, дневника открытий, таблицы требований к образовательным результатам по учебной теме, где будут отражаться поставленные цели, достигнутые результаты.

Результативность формирования самооценки и самоконтроля у учеников может быть оценена в процессе самостоятельной работы с самопроверкой ее результатов по предложенному эталону (образцу выполнения задания). На уроках развивающего контроля, стимулирующих мотивацию учеников к самоконтролю и самооценке, осознание соответствия планируемых результатов ученика и самооценке, создание положительной учебной атмосферы и эффективность учебной деятельности.

Эффективность деятельности учителя по формированию самооценки и самоконтроля может оцениваться по результатам достижений учеников, по отзывам родителей и коллег.

Таким образом, моделирование комплекса дидактических способов по формированию самооценки и самоконтроля младших школьников может значительно повысить их мотивацию и эффективность учебной деятельности.

Список литературы:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания [Текст] / Р. Бернс. М., 1986. – 216 с.
2. Воронцов А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2004. – 304 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Издательство ИНТОР, 1996. – 554 с.
4. Захарова А.В. Генезис самооценки / А.В. Захарова. – Тула: Изд-во Тульского Государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. – 1998. – 135 с.
5. Липкина А.И. Самооценка школьника [Текст] / А.И. Липкина. – М.: Просвещение, 1976. – 167 с.
6. Соболева Т.Г. Самоконтроль как фактор повышения качества образования / Т.Г. Соболева // Перспективы развития высшей школы: материалы IV Международной научно-методической конференции / Гродненский государственный аграрный университет. – Гродно: ГГАУ, 2011. – С. 424-426.
7. Эльконин Д.Б. Развивающее обучение / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. – URL: [Psychologist.tips / 2860...elkonina-davydova-tsel](https://psychologist.tips/2860...elkonina-davydova-tsel) (12.05.2023).

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются теоретические аспекты проблемы становления финансовой грамотности детей в условиях современного образовательного процесса. Обосновывается результативность реализации краткосрочной программы дополнительного образования для формирования финансовой грамотности младших школьников. Используя преимущества дополнительного образования, программа позволяет учитывать проблемы, запросы и потребности детей, их возрастные и индивидуальные особенности, включать интерактивные формы занятий, обеспечивать создание практико-ориентированной среды, производить корректировку с учетом результатов исходной и текущей диагностики формирования финансовой грамотности младших школьников, принимая во внимание ее структурные компоненты.

Ключевые слова: финансы, финансовая грамотность, младший школьник, внеурочная деятельность.

Актуальность состоит в том, что на сегодняшний день в нашей стране возникает большая потребность в формировании финансовой грамотности не только у взрослых, но и детей. При этом важнейшая задача образования в этой области – формирование у младшего поколения правильного отношения к финансам. Формирование финансовой грамотности необходимо уже с начальной ступени образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) говорится о том, что личностные результаты освоения основной образовательной программы НОО должны отражать овладение начальными навыками адаптации в динамично развивающемся и изменяющемся мире. Это и включает в себя простые экономические познания в находящейся реальности, финансовую социализацию и финансовую грамотность.

Финансовая грамотность – это, прежде всего, знания и умения, показывающее степень осведомленности в финансовых вопросах. [1, с. 5].

Изучение финансовой грамотности с самого детства позволит ребенку иметь в будущем высокий финансовый IQ, а значит и легко привлекать деньги в свою жизнь. [4, с. 226].

Грамотное отношение к собственным деньгам открывает множество возможностей и способствует финансовому благополучию детей, когда они вырастают. Финансовую грамотность необходимо развивать с раннего детства. В условиях современного общества, когда экономика не только развивается быстрыми темпами, но и сталкивается с рядом важных проблем и кризисов, требуется ознакомление детей с правильным использованием финансовыми средствами. Ребенок должен знать о финансовом положении своей семьи, ее возможностях и проблемах. Он должен понимать на покупку каких игрушек может рассчитывать. [4, с. 225]

Одной из важнейших задач современного образования является формирование финансовой грамотности школьников, формирование способности активно мыслить, преодолевать трудности в решении финансовых проблем, принятии ежедневных решений по вопросам получения и траты денежных средств. Поэтому развитие такого жизненно важного навыка как финансовая грамотность следует начинать как можно раньше, закладывая серьезный фундамент еще в начальной школе.

Заложение основ финансовой грамотности в начальной школе актуально по ряду показателей:

- образовательные программы школы уделяют мало внимания экономическому развитию учащихся;
- недостаточность экономического воспитания ведет к непониманию детьми важности знания способов бережного обращения со своими вещами, на приобретение которых затрачено немало денежных средств;
- раннее финансовое развитие помогает в профилактике финансовых проблем в будущем;
- необходимость развития навыков соизмерения доходов с расходами;
- финансовое развитие основывается на формировании математических представлений, которые способствуют развитию мыслительных процессов и активизируют познание.

В последние годы значительное количество статей и исследований посвящены изучению теоретических аспектов и практической реализации преподавания финансовой грамотности в начальной и основной школе. В этом контексте развивается современная система образования, изменяются нормативные документы, стандарты и программы, меняется и содержание учебных пособий, применяемых учителями начальной школы в профессиональной деятельности. [1, с. 25].

Так весной 2019 года по инициативе «Московского городского педагогического университета» (ГАОУ ВО МГПУ), проходило публичное обсуждение обновленных проектов Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС НОО), опубликованного ранее на официальном сайте Министерства Просвещения. Участники обсуждения, учителя начальной школы и методисты, отмечали недостаточную проработку вопросов формирования финансовой грамотности и необходимость поиска путей для устранения этих пробелов.

Самостоятельный предмет «Финансовая грамотность» в начальной школе не изучается, его составляющие могут быть включены в основную образовательную программу по предметам «Окружающий мир», «Математика», «Технология», а также изучаться в рамках дополнительного образования (внеурочная деятельность). Образовательный цикл интегрирует образовательные технологии, в том числе обновление содержания образования с учетом расширения дидактических единиц, связанных с финансами, а также упорядочивание и структурирование текущего и итогового контроля результатов обучения. [2, с. 242].

Так, включение элементов финансовой грамотности в содержание предмета «Окружающий мир» возможно в следующие темы:

- ✓ «Моя семья» (Что нужно семье).
- ✓ «Зачем нужны автомобили» (Сколько стоит автомобиль).
- ✓ «Опасные незнакомцы» (Кто такие мошенники).
- ✓ «Опасные места» (Когда рискуешь деньгами).
- ✓ «Что такое экономика и для чего она нужна» (Как разумно делать покупки).
- ✓ «Семейный бюджет» (Зачем семье сбережения).
- ✓ «Что такое деньги» (Из истории денег, денежные единицы, способы обмена товара).
- ✓ «Путешествия по городам и странам» (Деньги в разных странах).
- ✓ «Человек и информация» (Где можно делать покупки).
- ✓ «Путешествие по России» (Как пользоваться банковской картой) и другие темы.

В 1-м классе ученики знакомятся с числами, цифрами, чтобы писать эти числа; одновременно они знакомятся с единицами измерения стоимости – рублями, монетами достоинством 1, 5, 10 рублей. В этом возрасте дети должны научиться считать и выбирать монеты для оплаты любого продукта в пределах 20. [5, с. 110].

Во 2-м классе понятие денег вводит их функции: мера стоимости, средство обращения, средство платежа, средство накопления. Младшие школьники продолжают расширять свои знания о банкнотах: монеты и банкноты появляются в пределах 100 рублей. [5, с. 112].

В 3-м классе учащиеся знакомятся с денежными знаками: монетами, купюрами в пределах 1000 рублей. Начинают пользоваться формулой стоимости покупки: цена * количество = стоимость. Решают разные виды задач на нахождение цены, количества и стоимости товара. Карманные деньги могут быть в пределах 1000 рублей. Ребенок должен хорошо разбираться в ценах на продукты питания, канцелярские товары и т.д. [5, с. 112].

В 4-м классе школьники продолжают учиться переводить рубли в копейки и наоборот. Используя формулу стоимости покупки, они решают различные типы задач, чтобы определить цену, количество и стоимость продукта. В 4 классе появляются новые понятия: статья расходов и доходов семьи, семейный бюджет, планирование семейного бюджета. К концу 4 класса ребенок должен хорошо понимать, сколько стоит одежда, обувь и т.д. [1, с. 14].

Наиболее эффективным методом обучения детей основам финансовой грамотности является игровой метод. Игровое обучение – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности. Достоинство игрового метода заключается в том, что он вызывает у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогает концентрировать внимание на учебной задаче, которая становится не навязанной извне, а желанной. [3, с. 368].

Воспитывать финансовую грамотность можно и через интеграцию в урочную деятельность, классные часы, проектную деятельность, внеурочную деятельность:

- ✓ «Развитие речи» (работа с текстом, тесты, загадки, упражнения).
- ✓ «Учись учиться» (работа с различной информацией).
- ✓ «Разговор о правильном питании» (игры).
- ✓ «Я – гражданин и патриот России» (Путешествие по России – умение пользоваться пластиковой картой и проездным билетом, основной закон России – Конституция, государственный бюджет и др.).

На современном этапе знание финансовой грамотности необходимо также при выполнении ВПР и Комплексных метапредметных работ.

Таким образом, деятельность, направленная на воспитание финансовой грамотности школьников, может быть проведена в разных формах. Эти мероприятия способствуют формированию у обучающихся общих, и в то же время достаточно цельных представлений о процессах, связанных с экономикой, бизнесом, ресурсами и их разумным потреблением, формированию успешной личности каждого ученика. [3, с. 368].

или поощрение за инициативу в помощи по разным делам и др.

В результате изучения основ финансовой грамотности на уровне НОО обучающиеся должны знать:

- понимание природы и функции денег;
- умение ценить деньги;
- умение считать деньги;
- умение составлять финансовый отчет (доходы и расходы семьи);
- экономить и сберегать;

- умение тратить деньги и жить по средствам;
- умение делиться.

Самое популярное учебное пособие «Секреты финансовой грамоты» со 2 класса – 4 класс, автор: Калашникова Н.Г., Белорукова Е.М., Жаркова Е.Н., издательство: Просвещение. Данное пособие адресовано обучающимся в начальной школе (со 2 класса – 4 класс) и призвано сформировать у них базовые финансовые понятия с помощью доступных детям примеров из жизни сказочных героев и из реальных ситуаций. Пособие учит детей распоряжаться деньгами, объяснит взаимосвязь труда и его стоимости, ответит на вопрос: «Откуда берутся деньги?». Содержание учебного пособия включает материал в виде схем, графиков, таблиц, диаграмм и заданий для развития проектно-исследовательских умений и направлено на воспитание у обучающихся моральных качеств и нравственных установок.

В целях улучшения качества учебной литературы по финансовой грамотности, по нашему мнению, необходимо постоянное совершенствование учебных пособий для начальной школы, увеличение наглядности (схем, таблиц, статистических данных), примеров из российской действительности, улучшение иллюстративного ряда. Родители отметили, недостаток адаптированных для школьников ресурсов пособий и учебников, а это 51% учащихся. Вместе с тем, школьные учебники являются, по мнению родителей, более надежным и проверенным источником информации, по сравнению с сайтами в сети Интернет.

Опыт преподавательской работы с младшими школьниками и проводимые исследования подтверждают актуальность и востребованность формирования жизненных навыков школьников, напрямую связанных с финансовой грамотностью, являющейся основой их нынешней и будущей успешной жизнедеятельности в условиях быстро меняющейся социальной среды. Сами школьники и их родители осознают необходимость и важность этих современных тенденций. И даже при всех ощутимых проблемах, связанных с нехваткой учебного времени, недостаточностью адаптированных учебных пособий в школах, необходимостью повышения квалификации педагогов в условиях изменения содержания и методик образования.

Список литературы:

1. Гловелли Г.Д., Корлюгова Ю.А. Финансовая грамотность [Текст]: материалы для учащихся 4 класса / Г.Д. Гловелли, Ю.А. Корлюгова. – Москва: Вита-Пресс, 2014. – 128 с.
2. Данилова М.Р. Роль школьных кружков в развитии детей младшего школьного возраста [Текст] / М.Р. Данилова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 242-246.
3. Ситаров В.А. Дидактика [Текст] / В.А. Ситаров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – 368 с.
4. Плешаков А.А. Мир вокруг нас [Текст]: учебник для 3 класса начальной школы: в 2-х частях. Ч. 1 / А.А. Плешаков. – Москва: Просвещение, 2019. – 225 с.
5. Федин С.Н. Финансовая грамотность [Текст]: материалы для учащихся 2, 3 классов / С.Н. Федин. – Москва: Вита-Пресс, 2014. – 112 с.

Иноземцева Вера Сергеевна,
магистрант,
факультет начального, дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

Тельнова Жанна Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии детства,
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск
e-mail: vera-inozemceva@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ О ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема трудового воспитания дошкольников. Описана модель процесса формирования у младших дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых.

Ключевые слова: трудовое воспитание, формирование первоначальных знаний о труде взрослых, трудовые действия, наблюдение, беседа, экскурсия, игра.

Роль трудового воспитания детей дошкольного возраста очень велика и имеет огромное значение в развитии личности дошкольника. Трудовое воспитание маленького человека – это важная задача современного общества. «Трудовое воспитание детей – это мощное средство воспитания нравственно-волевых качеств, умственной активности, формирования познавательных интересов, уважения к труженикам и результатам их труда, установления доброжелательных взаимоотношений между сверстниками» [3, с. 1].

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях трудовому воспитанию уделяется очень мало внимания. Труд дошкольников перестал иметь воспитательную ценность, в то время как именно трудовая деятельность занимает особое место в системе дошкольного воспитания и играет огромную роль в становлении личности ребёнка.

Следует отметить и то, что те образовательные программы, которые разрабатываются для развития и обучения дошкольников не предусматривают решение задач трудового воспитания. Очень важно, чтобы труд имел место быть в жизни маленького человека, чтобы ребёнок уже в дошкольном детстве понимал, что у него есть определённые обязанности, и чтобы он был готов к тому, что эти обязанности ему необходимо выполнять. В этом вопросе особенно важна и велика роль педагога, именно педагог помогает воспитывать у ребёнка положительное отношение к труду, детскую самостоятельность, настойчивость, упорство, способность справляться с трудностями, оказывать необходимую помощь сверстникам и взрослым.

Трудовое воспитание младших дошкольников включает в себя формирование первоначальных знаний о труде взрослых. Знакомая детей с трудом взрослых, с миром профессий мы не только расширяем уже имеющиеся у них представления о мире взрослых, мы воспитываем в детях уважительное отношение к труду, бережное отношение к результату труда.

Ознакомление с трудом взрослых – это средство трудового воспитания детей дошкольного возраста. Оно решает задачи как трудового, так и нравственного воспитания. Так дети получают и расширяют знания о профессиях людей, об отношении взрослых к своему труду, к результату труда, об особой важности труда для окружающих. Представления о разных сторонах трудовой деятельности взрослых – это основа воспитания у младших дошкольников уважительного отношения к трудящемуся человеку, интереса к его работе; желания помогать взрослым, подражать их действиям. Таким образом, у детей появляется осознанное отношение к результатам труда, к усилиям, которые были потрачены. Детям становятся доступны нравственно-ценностные мотивы, которые побуждают их к деятельности, настойчивое стремление к достижению результата.

Всё выше сказанное свидетельствует о том, что вопрос трудового воспитания является актуальным на сегодняшний день, требующим особого внимания и решения.

Для того, чтобы ребёнок-дошкольник мог накапливать и улучшать собственный опыт трудовой деятельности и тем самым совершенствовать навыки труда мы пришли к необходимости создания модели процесса формирования у младших дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых и разработки дополнительной общеобразовательной программы общеразвивающей направленности по формированию первоначальных знаний о труде взрослых «В мире профессий».

Направленность Программы «В мире профессий» – трудовое воспитание. Программа направлена на создание такой образовательной среды, которая способствовала бы успешному формированию у младших дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых и трудовых умений. Во время написания Программы были учтены возрастные особенности детей младшего дошкольного возраста. Программа «В мире профессий» рассчитана на детей 3-4 лет, срок её реализации 1 год. Формы обучения – очная, индивидуальная, групповая. Занятия организуются в первой половине дня 1 раз в неделю. Цель Программы – всестороннее развитие личности ребёнка младшего дошкольного возраста в трудовой деятельности с учётом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей.

Программа «В мире профессий» разработана на основе ФГОС ДО, в соответствии с основной образовательной Программой БДОУ города Омска «Детский сад № 20» и инновационной Программой дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой.

Содержание учебного плана в Программе разделено на следующие разделы (модули):

- 1) Труд взрослых в детском саду;
- 2) Знакомство с трудом помощника воспитателя;
- 3) Знакомство с трудом повара;
- 4) Знакомство с трудом дворника;
- 5) Знакомство с трудом водителя;
- 6) Как трудятся люди (закрепление знаний об изученных профессиях).

В Программе представлен комплекс организационно-педагогических условий, календарный график с указанием времени, формы, темы занятий; условия реализации Программы.

Ведущим видом деятельности дошкольников является игра. В детском саду через игровую деятельность дети узнают о профессиях взрослых, когда они берут на себя их роли. Дошкольники наблюдают за трудовыми действиями тех взрослых, которые их окружают. В детском саду наблюдения за трудом взрослых имеет важное значение. Наблюдение не только расширяет имеющиеся у детей представления, оно способствует развитию живого интереса к труду взрослых, уважительного отношения к процессу и результату труда. Педагогу необходимо наблюдение сопровождать рассуждениями и объяснениями смысла действий трудящегося человека.

Младшим дошкольникам характерен живой интерес к деятельности взрослых. Воспитателю этот интерес необходимо поддерживать, чтобы дети смогли получить представления о трудовой деятельности, как о деятельности при помощи которой создаются предметы, которые очень важны и необходимы для жизни людей. Таким образом, воспитателю необходимо сориентировать деятельность ребёнка на то, чтобы у него возникло желание получить трудовой навык самостоятельно.

При ознакомлении младших дошкольников с трудом взрослых необходимо дать знания о том, как важен и ценен труд взрослых, что результат труда нужно уважать. Педагогу необходимо вызвать у детей желание трудиться, делать это качественно и эффективно.

Дидактические игры способствуют успешному формированию у младших дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых. Дидактические игры способствуют не только усвоению конкретных знаний, они всесторонне развивают младших дошкольников, помогают организовать детей с целью повышения их самостоятельной активности.

Для детей младшего дошкольного возраста можно использовать игры «Кому это нужно?», «Накроем стол для кукол», «Назови лишнее», «Кто это делает?», «Что не так?», «Собери картинку», «Кто что делает?».

Чтение художественной литературы, фольклорных произведений играет огромную роль при ознакомлении младших дошкольников с трудом взрослых. Вспомним, например, такие русские народные сказки как «Репка» или «Теремок». Содержание этих сказок помогает чётко понять, что коллективный труд взрослых всегда приводит к получению желаемого результата. Эмоциональное, образное, выразительное чтение детской художественной литературы о труде способствует развитию у младших дошкольников интереса к трудовой деятельности, желанию подражать героям произведений, желанию хорошо и добросовестно трудиться подобно героям произведений.

Экскурсии как одна из форм организации образовательной деятельности дошкольников имеет особое значение при формировании у детей представлений об окружающей жизни, о мире профессий людей. Экскурсии представляют собой особый вид занятий, которые дают уникальную возможность познакомить детей с трудом взрослых в естественной, реальной обстановке.

Беседа как эффективный метод обучения в сочетании с наблюдением имеет большое воспитательное значение при ознакомлении дошкольников с трудом взрослых. В процессе беседы формируем и систематизируем знания детей о труде работников детского сада (помощник воспитателя, повар, дворник, водитель), о трудовых действиях, которые они выполняют и какие при этом используют инструменты труда. В процессе беседы путём введения в активную речь детей новых слов (воспитывает, уважает) обогащается словарный запас. Воспитываем уважительное отношение к работникам детского сада, к труду каждого человека.

Таким образом, знакомство с трудом взрослых играет огромную роль при формировании у младших дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых, о значимости каждой профессии, о важной великой роли труда в жизни каждого человека и общества в целом. И только чётко спланированный целостный педагогический процесс по трудовому воспитанию дошкольников будет способствовать успешному формированию у детей младшего дошкольного возраста первоначальных знаний о труде взрослых.

Список литературы:

1. Алимова Г.К. Воспитание у детей интереса к профессиям в дошкольных образовательных учреждениях // Молодой ученый. – 2012. – № 11 (46). – С. 392-394.
2. Бондаренко Т.М. Приобщение дошкольников к труду: методическое пособие / Т.М. Бондаренко. – М.: ИЛ, 2014. – 208 с.
3. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 136 с.
4. Воспитание дошкольника в труде / под ред. В.Г. Нечаевой – М.: Просвещение, 1974. – 192 с.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Автором определены условия для формирования чувств патриотизма, как одного из приоритетных направлений в условиях модернизации образования и воспитания детей младшего возраста через проектно-исследовательскую работу.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, историческая память, исследовательская и проектная деятельность учащихся.

Современные требования ставят перед учителем непростую задачу – создание образовательной среды, которая способствует эффективному включению ребенка в процесс познания окружающего мира через активные формы, позволяющие формировать умения применять знания на практике, ориентироваться в нестандартных условиях. Мы идем в ногу со временем, и наша задача педагогов давать не только знания, а учить младших школьников жить не завтра, а жить здесь и сейчас.

Введение стандартов нового поколения предполагает необходимость организации проектной деятельности. «Проект» – «выброшенный вперед», есть всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определённой целью. **Проект – это «пять П»: Проблема.** Что меня интересует, предмет исследования. На данном этапе формулируется тема и определяется результат, продукт. Это мотивационный этап исследовательской работы. **Проектирование (планирование).** Составляется алгоритм действий, согласовываются способы совместной деятельности, делятся на группы. **Поиск информации.** Собирается материал, вся информация перерабатывается, сортируется. Формируется умение использования, кроме учебника, различных источников информации: энциклопедий, книг, Интернет – источников, консультации со специалистами, с родителями. Роль учителя на этом этапе координировать, наблюдать, давать рекомендации, проводить консультации. **Продукт.** Создается модель, панно или творческая работа, отражающая предмет исследования, практические опыты и т.д. **Презентация.** Защита проекта перед одноклассниками, родителями, потом на школьных и районных, региональных и всероссийских научно-практических конференциях. Коллективное обсуждение результата, самооценка деятельности. Обучающиеся выбирают форму презентации, защищают проект, отвечают на вопросы слушателей, сами выступают в качестве эксперта при защите других.

Проектная деятельность создает условия для проявления самостоятельности и инициативности, развития творческих способностей ребенка в различных видах и формах деятельности. В нашей школе проектная деятельность в школе осуществляется в двух направлениях: применение метода учебного проекта на уроках и во внеурочной деятельности. Фактором благоприятным для организации проектной деятельности учащихся становится само содержание учебных предметов. Одним из первых учебно-методических комплектов для начальной школы, который взял на вооружение метод проектов, стал УМК «Планета знаний». Для успешного осуществления проектной деятельности у нас есть всё необходимое информационно – технологическое оборудование.

Дети уже в первом классе на уроках знакомятся с проектной деятельностью. Например, по завершении темы «Алфавит» предлагаются несложные, но очень интересные творческие задания: «Придумай свою азбуку на пальцах», «Составь “фруктовую” азбуку», «Театр живых букв», «Составь буквы из природных материалов». Все проекты носят творческий характер и дают каждому ребенку возможность самовыражения. Начиная со 2-го класса, такие развороты содержат уже более обширную информацию. По теме «Народные сказки» предложены не только темы проектов, но также план подготовки и формы защиты (презентации) – малая конференция, выставка книг, репродукций, рисунков и поделок ребят, сборник творческих работ. Во втором классе, кроме творческих, появляются проекты информационные. Например, по окружающему миру при завершении темы «Знание – сила» предлагаются проекты, подготовка к которым предполагает работу с серьезными справочными источниками – энциклопедиями, посещение музея и даже встречи с людьми науки. В 3 и 4 классах мы встречаемся с практико-ориентированными проектами. После изученных тем предлагаются несложные, но очень интересные творческие задания: «Школа моей мечты», «Макет школы», «Выставка мод в рисунках», «Мои увлечения» и т.д.

Программа воспитательной работы школы направлена на формирование у учеников универсальных учебных действий и основ культуры исследовательской и проектной деятельности. Реализуются следующие проекты: «Читательский дневник» – где каждый ребёнок может проанализировать прочитанное произведение, найти главную мысль, составить отзыв к произведению и нарисовать рисунок! После всей проделанной работы создается читательский портфель на каждой параллели и оформляется выставка с лучшими читательскими дневниками. «Мой домашний питомец» В качестве конечного продукта – электронный альбом класса, где каждой семье посвящается страничка с рассказами о своём питомце. В проекте «Традиции моей

семьи», дети выступают с презентацией «Моя семья», оформляют фотоальбом, коллаж, стенд к праздникам 23 февраля и 8 марта. Учениками 3-4 классов реализуется проект «Букетик маме», где каждый ребёнок выращивает свой цветок для мамы.

В законе Российской Федерации «Об образовании» и в федеральных стандартах нового поколения широко представлены идеи гражданственности, любви к Родине, семье. Особенное место в моей проектно - исследовательской работе с детьми занимает развитие гражданственности, патриотизма, толерантности как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей; воспитание творческой личности.

Для повышения уровня патриотического воспитания использую разные методы: убеждение, беседы, коллективное творческое дело и т.д., но самым эффективным методом является метод проектно – исследовательской деятельности. Он позволяет каждому ученику почувствовать себя исследователем, самостоятельно овладеть навыками работы с различными источниками информации, а также объединить детей, родителей и учителей в совместную творческую деятельность.

Мои ученики на протяжении всех лет неоднократно принимают участие в исследовательских конференциях и фестивалях различного уровня, представляя работы, отражающие актуальные проблемы. Мы призёры и победители очных районных, региональных, всероссийских фестивалей и конференций «Юниор», «Россия и мир: История и Современность», «Леонардо», «Интеллект будущего» (Созидание и творчество), «Знаменские чтения», «Доктрина. Мы – гордость России» и т.д., где представляли свои исследовательские работы. Работы наши вошли в Ежегодный сборник по итогам конференций Академии Интеллект будущего. Мои ученики - победители и призёры региональных и всероссийских акций и конкурсов рисунков, поделок «Победа глазами детей». Призёры и победители Кирилло-Мефодиевских чтений и окружного конкурса «Родное слово». С учениками своего класса к 75-летию Великой Победы мы подготовили групповой проект «Книга Памяти», посвященный боевому пути воинов-освободителей, прадедушек и прабабушек наших учащихся. Мои ученики участники районных конкурсов собственных стихов патриотического направления: «Герои вне времени», «Письма из будущего в прошлое», где представили стихи собственного сочинения. В классе стали традиционными занятия «Моя семья в истории Великой Отечественной войне», «Семейная реликвия». Школьники с большим удовольствием и интересом собирают материал о членах своих семей, принимавших участие в Великой Отечественной войне.

Традиционно в этом году ученики моего 3Б класса массово приняли участие в ежегодном школьном конкурсе «Информационный БУМ – 2023», проходящего под девизом «Герои не умирают, они остаются в наших сердцах». Приняли активное участие и представили продукт проектной деятельности в разных секциях, тем самым показав, что дети собирают, изучают и хранят материал о своих прадедах, защищавших нашу Родину. Очень интересно представили видео «Прадеды, деды – солдаты Победы!», буклет «Помню! Горжусь! Не забуду!», портфолио «Портфель моих достижений!», виртуальную экскурсию «Животные – герои ВОВ», фотографии «Страницы памяти», коллаж «Героические страницы истории. Города-герои» и электронную газету «Маленькие герои – большой войны». В преддверии праздника «День Победы» провели литературно-музыкальную композицию «Этот праздник с сединою на висках», где дети показали сценку, приуроченную памяти событиям ВОВ. С гордостью я повторяла «Мои маленькие патриоты большой Родины». Информация о проектах освещалась на официальном сайте образовательной организации, в группах в социальной сети «ВКонтакте». https://vk.com/wall-156130137_9405

В рамках проектов изучения своей семьи, мы решили принять участие в марафоне конкурсных профориентационных мероприятий для учащихся «Мои родители – нефтяники». Марафон был организован активистами женсовета и Совета молодёжи НГДУ КН. Многие наши дети стали победителями, призёрами и получили яркие дипломы, дети остались довольны результатами своей деятельности. Ведь встреча с интересными людьми - приближает школьников к труду взрослых, показав его общественную значимость. Интересными получились наши коллажи «Профессии моей семьи», «Наш нефтяной край», а также книжки – раскладушки и рисунки. Радости не было конца, когда мы увидели себя в газете «Нефть Приобья» (статья «Незабываемое событие»).



Проектная деятельность помогает формировать все виды универсальных учебных действий. Умения и навыки исследования, полученные в детстве, легко переносятся в дальнейшем на все виды деятельности. Поэтому важно именно в начальной школе создать психолого-педагогические условия для успешной реализации ученических проектов. Что активно и делается в нашей школе. Такая деятельность формирует преемственность поколений, помогает сохранять историю семьи и способствует передачи ценной информации последующим поколениям. Я думаю, что мои ученики доказывают, что они – настоящие патриоты своей страны, уважающие ее историю, дела и традиции своих дедов и прадедов. Их ждет множество других открытий, ведь любое открытие зажигает маленькие искорки желания искать и творить, которые обязательно приведут к успешности ребенка в школьной жизни.

Список литературы:

1. Азаров Ю.Ж. Педагогическое искусство патриотического воспитания // Воспитание школьников. – 2008. – № 6. – С. 3-11.
2. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. – М., 2000.
3. Обухова Л.А. Патриотическое воспитание подрастающего поколения. – Воронеж: К вершинам педагогического мастерства, 2006.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

Сабралина Адиля Алемгеровна,
учитель начальных классов,
Средняя школа № 10 им. Н.К. Крупской,
г. Петропавловск, Казахстан
e-mail: a_alemgerkizy@mail.ru

ЕДИНСТВО ПЕДАГОГА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальности взаимодействия учителя и семьи в процессе патриотического воспитания младших школьников. Выделены проблемы взаимодействия педагога и семьи в патриотическом воспитании младших школьников. Приведен пример социального партнерства школы и семьи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, педагог, семья, взаимодействие, сотрудничество.

«Взаимодействие школы и семьи» в педагогике понимается как взаимосвязь педагогов и родителей в процессе их совместной деятельности и общения. Взаимосвязь учителя и педагога играет важную роль в процессе воспитания младшего школьника. В общеобразовательных организациях важно организовать совместную деятельность учителя, детей и их родителей, представив весь коллектив как огромную семью. «Семья – это группа живущих вместе близких родственников, объединение людей, сплоченных общими интересами» [2], которые занимаются развитием и воспитанием личности, а также формированием в ребенке доброты, ответственности, достоинства, порядочности и чести. Но не всегда развитие происходит правильным, в связи с тем, что у родителей высокий уровень занятости, уровень педагогической культуры значительно низкий. Все это негативно сказывается на патриотическом воспитании младших школьников.

Патриотическое воспитание на всех уровнях системы образования Республики Казахстан основывается на Патриотическом акте «Мәңгілік Ел», принятый в 2016 году, где отражены общенациональные ценности казахского народа, в соответствии с указанной национальной идеей [1]. «Мәңгілік Ел» – новая идеологическая концепция, представляющая своеобразную основу для будущего развития Казахстана и консолидирующую народ республики вокруг единой цели. Национальная идея «Вечная страна» нашла свое отражение в «Стратегии “Казахстан-2050”». «Однако в настоящее время в Республике Казахстан патриотическое воспитание испытывает определенные сложности. Этому за последние годы способствовал ряд факторов: мнение некоторых средств массовой информации об ошибочном пути развития Республики Казахстан, неоднозначное понимание роли соседних государств и отношений с ними, политический раскол в правительстве, сложная социально-экономическая ситуация в последние месяцы» [3].

В.С. Аванесов в своей статье пишет: «Повышение качества образования – это одна из основных задач современной школы», поэтому обязательное введение потенциала семьи в расширенный процесс патриотического воспитания дает эффективный путь повышения качества образования и воспитания. Следовательно, в значительной степени возрастает работа педагога по организации данной деятельности, от которой зависит успешность решения многих учебных задач.

Взаимодействие «педагог и родитель» во многом зависит от выбора форм работы. Один из эффективных форм сотрудничества является родительское собрание. Совместная работа педагога и семьи на родительских собраниях определяет единую патриотическую цель – разработка планов патриотического воспитания младших школьников, информирование о возможных проблемах и анализ результатов. За время моей работы учителем начальных классов было проведено различные виды собрания: общешкольные, классные, индивидуальные, групповые, совместные собрания детей и родителей, главная цель которых формирование патриотических качеств у младших школьников.

Как говорил В.А. Сухомлинский: «Человек может приобрести различные профессии, но одной из главных профессий мужчины и женщины, матери и отца является профессия быть родителем». Когда родители, и отец, и мать, стремятся проникнуть в суть науки отцовства и материнства, когда родители показывают своим детям разумное поведение и поступки, то есть огромный шанс добиться успехов в воспитании младших школьников. Вследствие этого учителя представляют собой помощниками в воспитании детей, а основную, долговременную и важнейшую роль в воспитании занимает семья.

Поэтому организация взаимодействия педагога и семьи важна для совместного решения проблем и задач для достижения лучших результатов без ущерба интересам друг друга. А как мы знаем, родители в начальной школе проявляют большой интерес и участие в школьной жизни, поэтому данное время необходимо использовать в интересах всех субъектов, создание единства педагога и семьи в воспитании.

Разработанная программа Свеженцевой Н.Ю. «Сотрудничество педагога и семьи» выделяет основные направления работы учителя: «организационная деятельность педагога по взаимодействию с семьей, просвещение родителей по вопросам педагогики, возрастной психологии и психологических особенностей детей младшего школьного возраста, формирование у родителей принадлежности к школьному образовательному пространству, развитие отношений взаимопонимания и взаимоуважения между родителями и детьми» [4].

Исходные представления младших школьников о патриотизме, формирующие понятия «Родина», «Малая Родина», «семья», «патриот», чувства и привычки, любовь к Родине, перенимаются от родителей, именно поэтому в семье предписывается и гарантируется воспитание важнейших качеств личности учащегося.

Чем раньше начинается патриотическое воспитание детей, тем продуктивнее, быстрее и благоприятнее получаем положительные результаты. Ребенок изучает своего внутреннего человека, иными словами уникальность своей личности со взрослыми. Поэтому воспитание патриотизма младших школьников не разделяется от семейного воспитания, а педагог должно сочетать и поддерживать взаимосвязь.

В связи с этим учитель должен учесть индивидуальные особенности детей, психологический климат между родителями, отношения детей и родителей в каждой семье. Данную работу необходимо исследовать на ранних этапах начальной школы, потому что последующая работа в значительной степени опирается на связи и отношения.

Патриотическое воспитание ставит много задач перед учителем, однако во взаимодействии с семьей, основная и главная – повысить психолого-педагогическую культуру семьи: научить умению быть родителями, помочь в приобретении педагогических знаний, умений и навыков, создавать благоприятные условия для развития ребенка в семье. У каждого учителя вместе с родителями младших школьников своя система работы. Успех заключается занимательными, содержательными событиями в жизни детей и их родителей, не ограничиваясь отдельными праздничными концертами. Важнейшим направлением взаимодействия педагога и семьи считается взаимное обучение трех субъектов воспитания родители – дети – учитель. Результат обучения друг у друга выступает в виде готовности к сотрудничеству, установление полного взаимопонимания, вера в успех патриотического воспитания младших школьников.

Процесс патриотического воспитания является творческим делом в работе учителя, участие родителей делает этот процесс еще более интересным и важным. Для взаимодействия педагога и семьи была составлена рабочая программа внеурочной деятельности «Юный патриот», родители с удовольствием участвовали на уроках и сотрудничали с педагогом. Цель программы: создание условий для формирования личности гражданина и патриота Казахстана с присущими ему ценностями, взглядами, ориентациями, установками, мотивами деятельности и поведения. Программа включает 5 направлений, связанных между собой логикой формирования подлинного гражданина Казахстана – «Мой мир», «Моя семья», «Моя школа», «Моя Родина», «Моя планета». При знакомстве с каждым из направлений дети и их родители узнавали о себе, о своей семье, семейных традициях и истории, о истории школы, школьных правилах поведения, о Родине. Вместе принимали участие в организации и проведения праздников «День единства народов Казахстана», «День Батыра», «День Победы». Результатом сотрудничества педагога и семьи нам дал конечный продукт в виде выставки рисунков «Мы едины», фотовыставки «Пока мы помним прошлое, у нас есть будущее» и праздничного концерта. Все мероприятия еще больше сблизили учителей, детей и родителей.

Одним из запоминающихся праздников был праздник «День Победы». Учителя «Средней школы № 10 им. Н.К. Круской» организовали праздничный концерт, где участвовала вся школа. От мала до велика готовили трогательные концертные номера, оформляли актовый зал дети и их родители, подготовили выставку своими руками. Гостями вечера были бабушки и дедушки ветераны войны, дети войны, и самое важное в это прекрасный вечер для детей были аплодисменты зрителей, услышать слова благодарности и увидеть их улыбки. Младшие школьники ждут слова поддержки, благодарность от своих родителей и учителей. Сотрудничество педагога и семьи внесли большой вклад для создания такого важного творческого дела. И родители, и дети, и учителя в том числе получили на таком патриотическом празднике хорошее настроение и положительные эмоции. Каждый родитель очень гордился своим чадом, а дети радовались предоставленной возможности показать мастерство и умения.

Существует огромное количество мероприятий для совместного взаимодействия педагога и семьи, одним из основных является семейные творческие дела, семейные вечера, спортивные эстафеты, традиционные концерты, общешкольные родительские собрания, в так же тематические классные часы. В Казахстане много праздничных дат, которые формируют чувства патриотизма у младших школьников и сплоченность педагога и семьи. В нашей школе проводим следующие мероприятия, полюбоившие не только дети, но и родители – День благодарности, День государственных символов РК, День Абая, День семьи, День матери, День пожилых людей. Младшие школьники встречаются с представителями старшего поколения, это развивает и воспитывает личность ребенка. Таким образом, дети понимают, что пожилых людей надо уважать и любить.

Таким образом, педагог и семья преследует единую цель в образовании и воспитании ребенка, поэтому они должны работать совместно. Взаимосвязь с родителями является обязательной, способной развивать каждого ученика в школе и за ее пределами. Учитель является связывающим звеном между школой и семьями учащихся.

Список литературы:

1. Мәңгілік Ел // СҚУ: [сайт]. – URL: <https://www.nkzu.kz/page/view?id=872> (дата обращения: 13.05.2023).
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – 1949.
3. Сабралина А.А. Современное состояние проблемы патриотического воспитания младших школьников в Республике Казахстан / А.А. Сабралина, Н.В. Савина // Детство, открытое миру: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 22 марта 2022 года. – Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2022. – С. 162-163. – EDN YLRDWH.
4. Свеженцева Н. Ю. Сотрудничество педагога и семьи в вопросах воспитания младших школьников / Н.Ю. Свеженцева // . – 2019. – № 5-3. – С. 107-109. – EDN AQLQNB.

Темирханова Шинар Керимкеретовна,
магистрант 2 курса, «Начальное образование»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
e-mail: shinar_3073@mail.ru

Научный руководитель: **Мурзина Наталья Павловна**
заведующий кафедрой педагогики и психологии детства,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск
e-mail: npmurzina@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт автора по реализации нескольких стратегий обучения младших школьников с использованием технологии развития критического мышления: «Корзина знаний», «Чтение с остановками», «Неполное предложение», «Ревизия», «Пометки на полях», «Диаграмма Венна». Раскрываются возможности формирования универсальных учебных действий, обучающихся на каждом этапе (фазе) технологии: вызов, осмысление, рефлексия.

Ключевые слова: развитие критического мышления, технология, стратегии обучения, младшие школьники.

Современный урок в начальной школе сегодня решает не только задачи формирования предметных знаний и умений. Сегодня главное – научить учиться школьников. Поэтому процесс образовательной деятельности на уроке основан на принципах деятельностного, личностно-ориентированного и развивающего обучения. В соответствии с ним, как отмечают А.К. Мынбаева и З.М.Садвакасова, основными установками в деятельности учителя становятся: «принятие любого ученика таким, каков он есть; эмпатийное понимание ученика; открытое и доверительное общение», формирование субъектной позиции ученика на всех этапах урока, начиная от целеполагания и до рефлексии. Идет поиск методов и технологий, которые являются альтернативой «академической и административной» педагогике [3, с. 17].

Г.К. Селевко, разработал классификацию современных технологий и описал каждую подробно. Он подчеркивал, что «личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность учащегося», обеспечивая условия для ее развития, раскрытия ее возможностей и способностей [4, с. 9].

К таким технологиям относится технология развития критического мышления через чтение и письмо. Технология развития критического мышления – это система учебных стратегий, методов и приемов, направленных на развитие критического мышления у учащихся. Согласно этой стратегии образовательный процесс строится на основе трех этапов (фаз): вызов, осмысление, рефлексия. Авторы технологии (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит) разработали комплекс приемов, обеспечивающих развитие критического мышления и способствующих развитию эффективного учебного взаимодействия, повышению мотивации учения и, в целом, продуктивности учебного процесса. Исследователи (Н.В. Матяш) относят эту технологию к инновационным педагогическим технологиям.

На фазе вызова происходит актуализация имеющихся знаний и понимания по данной теме. На этом этапе от учителя требуется умение связать новый материал с имеющимися у учащихся знаниями, вызвать интерес учащихся к изучению новой темы. Вовлечь учащихся в активную познавательную деятельность в начале урока можно путем постановки проблемного вопроса, создания проблемной ситуации, а также путем формулировки вопросов высокого порядка. Необходимо создать некую «информационную пустоту», ситуацию неопределенности, которую учащимся захочется заполнить или преодолеть.

На этапе вызова можно использовать прием вовлечения учащихся в самостоятельное определение темы и целей урока, в совместное с учителем планирование этапов и видов работ на уроке. Важно, чтобы учащиеся, приступая к изучению новой темы, могли ответить на вопросы: «Что это знание значит для меня?», «Зачем мне это нужно?».

На второй фазе – на фазе осмысления – необходимо реализовать этот смысл в определенной учебно-познавательной деятельности. На этой фазе решаются две основные задачи: организация активной работы с информацией и самостоятельное сопоставление изученного материала с уже известными данными, мнениями, знаниями.

Третья фаза – рефлексия, в данном случае понимается как «встраивание» нового опыта, новых знаний в систему уже имеющихся знаний и представлений учащихся. Чтобы новый материал стал для учащегося усвоенным в полном смысле этого слова, необходимо самостоятельно систематизировать новый материал и определить направления для дальнейшего самостоятельного изучения темы.

Технология развития критического мышления предполагает разные виды учебно-познавательной деятельности, раскрывающие в полном объеме потенциал учащихся: работа с информационным текстом; работа с художественным текстом; взаимообучение; дискуссия; письмо; урок – исследование.

Стратегии развития критического мышления помогают комплексно решать вопросы обучения, развития познавательной активности, отношений сотрудничества, способности к совместной деятельности в поиске решения учебных проблем, самостоятельной деятельности, и воспитания ценностей научного познания у младших школьников.

К наиболее распространенным стратегиям технологии развития критического мышления, которые с успехом можно применять в начальных классах, относятся стратегии «Корзина знаний», «Чтение с остановками», «Неполное предложение», «Ревизия», «Пометки на полях», «Диаграмма Венна».

Стратегию «Корзина знаний» уместно использовать на уроках русского языка при повторении правил грамматики. На карточках записываются правильные ответы на вопросы по теории, задаваемые ученикам, после ответов детей карточки с правильными ответами «складываются» в корзину. По мере расширения знаний по теме, разделу набор таких карточек увеличивается, и учащиеся наглядно видят, как пополняются их знания по теме. Данная стратегия может быть успешно применена на уроках по познанию мира, например, при изучении раздела «Природные зоны».

«Корзина знаний» является удобным приёмом организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальном этапе урока или на стадии обобщения имеющихся знаний, когда требуется организовать актуализацию знаний. Для этого на доске можно нарисовать значок корзины или прикрепить красивое изображение этого предмета. В корзину учащиеся должны будут «собрать» все, что учащиеся знают по проблеме. Например, при обобщении темы «Слова бывают разные», учащиеся отвечают на следующие вопросы: Какие бывают слова? Что могут обозначать слова? На какие вопросы отвечают слова? Учащиеся, работая в парах, вспоминают изученное, находят ответы, обмениваются мнениями в парах, группах, а затем находят нужные таблички и наполняют ими корзину.

Стратегию «Чтение с остановками» можно использовать на уроках литературного чтения, например, при проверке домашнего задания: учитель останавливает ученика в любой момент чтения текста и просит его пересказать прочитанное. Тем самым можно быстро выявить степень подготовленности учащихся по домашнему заданию, охватить опросом большее количество детей, развивать осознанность чтения. На уроках познания мира эта стратегия не вполне применима, т.е. тексты достаточно трудны для учащихся, в них много научных терминов и ученики не всегда могут пересказать прочитанное с первого раза или ответить на вопрос о прочитанном.

Стратегии критического мышления «Неполное предложение», «Неполное слово» можно использовать на уроках русского языка при закреплении изученного материала; на уроках математики для развития устной математической речи, предоставляя учащимся незаконченные фразы, например, чтобы вычислить площадь прямоугольника, нужно... Чтобы вычислить объем, нужно и т.д. Также эта стратегия применима при подведении итогов урока, обобщении изученного материала, первичном закреплении темы.

Рассмотрим пример использования стратегии. Вывешивается плакат, на котором записано: Со..., ро..., де..., мед..., во..., фа... Учащиеся самостоятельно записывают слова, затем по контрольным ответам проверяют написанное: собака, ромашка, девочка, медведь, воробей, фамилия. Проводится самооценка выполненной работы по критериям: без ошибок – «5», 1 ошибка – «4», 2 ошибки – «3».

Еще пример стратегии «Неполное предложение». Вывешивается плакат: Все слова языка... То, что означает... Лексическое значение... Слова, имеющие одно... Слова, имеющие несколько... Слова имеют... Перенос значения... Синонимы – это... Антонимы – это... Ученик по началу грамматического правила восстанавливает все правило целиком.

Стратегию «Ревизия» учителя начальных классов используют чаще всего на уроках русского языка на этапе чистописания. С ее использованием учащиеся выполняют задания по анализу элементов чистописания. По мере привыкания к работе с этой стратегией, как показывает практика, растет интерес к ней учащихся. Стратегия развивает внимание, наблюдательность, память, осуществляется межпредметная связь, становится более разнообразной работа над каллиграфией письма, техническая работа ученика по каллиграфии совмещается с грамматическими заданиями.

Рассмотрим пример использования этой стратегии. На доске записаны слова: лошадь, мяч, листья, сосна, собачка, съел, машина. Учащиеся читают слова, находят в них орфограмму, объясняют написание, затем выписывают орфограммы в строку: дь // чья // очк // ьим. (слова с доски стираются). Учитель дает задание: вспомнить и записать слово с щипящим звуком на конце. Ученики записывают это слово с полуовалами: мяч.

Стратегию «Пометки на полях» можно использовать на уроках познания мира. Здесь важно заранее познакомить учащихся с условными значками: + – знаю, – думал по-другому! – узнал новое? – не совсем понятно, есть вопросы.

«Диаграмма Венна» удачно используется при изучении и сравнении частей речи, в процессе характеристике героев художественных произведений, при объяснении способов решения задач на математике и т.д.

Стратегия «Мозговой штурм» успешно используется на этапе определения темы урока. Учитель дает задание: Слушайте мои определения, записываете угаданные буквы в строку. Выполнив это задание, вы сможете прочитать тему сегодняшнего урока: Согласный звук, звонкий, парный глухому – [з]; гласный звук в ленте букв на первом месте – [а]; согласный звук, глухой, в ряду парных согласных – третий – [к]; согласный звук, непарный, звонкий, пишется между [л] и [й]; Гласная буква в нижнем ряду, звук которого

[е] – э; согласный звук, парный, глухой, пара звука [б] – п; согласный звук, непарный, звонкий, между [м] и [р] – л; гласная буква, которую вы записали пятой – е; согласный непарный звонкий звук, в ряду непарных звонких – первый – [н]; гласная буква, в нижнем ряду между ю и е – [и]; гласная буква, которая уже дважды повторялась – е. Ученики прочитывают слово, если правильно выполнили все задания, получается тема: «Закрепление».

Стратегию «Прерванная логическая цепочка» используют при выполнении тренировочных упражнений. Например, учитель проговаривает начало цепочки – слово ветер. Учащиеся сначала называют только признаки-синонимы: холодный, северный, порывистый, сильный, пронизывающий, колючий. По команде учителя они начинают вспоминать признаки-антонимы: теплый, ласковый, жаркий, южный, ласкающий и т.д.

Стратегию «Перепутанные логические цепочки» можно использовать при работе с деформированным текстом пословицы. Работа проводится в группах. На столах каждой группы – деформированные предложения из пословиц. Нужно сложить слова в пословицу, прочитать, объяснить смысл пословицы, затем записать по памяти антонимы: Ученье – свет, а неученье – тьма. Горьким лечат, а сладким калечат. Куда ночь, туда и день. Правда кривду не любит. Правой рукой строит, а левой – разрушает. Сытый голодного не разумеет.

Стратегию «Да-нетка» можно использовать также при подведении итогов урока. Учитель читает предложения, если утверждение верное, ученики хором отвечают: «да», если неверное – «нет». Все слова языка образуют его словарный запас или лексику (да). То, что обозначает слово, является его лексическим значением (да). Лексическое значение слов каждый разъясняет по-своему (нет). Слова, имеющие одно лексическое значение, называются многозначными (нет). Слова, имеющие несколько лексических значений, называются многозначными (да). Слова имеют только переносное значение (нет). Перенос значения происходит, если у предметов нет какого-либо сходства (нет). Синонимы – это слова с противоположными значениями (нет). Антонимы – это слова, близкие по значению, но различные по написанию (нет).

На разных этапах урока в начальных классах практически по всем предметам можно использовать стратегии «ЗХУ» (знаю, хочу узнать, узнал), «Ассоциации», «Кластер» и многие другие.

Внедрение технологии развития критического мышления через чтение и письмо в практику начальной школы потребует, как отмечает Г.Ю. Ксензова, «не только психологической готовности детей к новым способам обучения, но и кардинального изменения педагогической парадигмы» [1, с. 28]. И, прежде всего, изменения позиции учителя, которая соответствует принципам развивающего образования.

Таким образом, мы продемонстрировали возможности стратегий технологии развития критического мышления на современном уроке в начальных классах. Они помогают комплексно решать вопросы обучения, развития познавательной активности, создание на уроке психологически комфортной атмосферы, воспитания младших школьников в процессе сотрудничества, взаимообучения и совместного творческого поиска.

Список литературы:

1. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
2. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. – Москва: Академия, 2011. – 160 с.
3. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Искусство преподавания: концепции и инновационные методы обучения: учебное пособие. – 4-е изд. доп. – Алматы, 2012. – 355 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – 556 с.

Юрьева Ольга Александровна,
студентка 4 курса
направление подготовки 44.03.05
Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки);
Направленность (профиль) Начальное образование, Социальная педагогика
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
г. Елец
e-mail: yuireva.olya@mail.ru

Научный руководитель: Алмазова Ирина Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
г. Елец
e-mail: almazofa@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье определена проблема формирования эстетических представлений конкретно в данном возрастном периоде, их роль в дальнейшей жизни младшего школьника. Также рассматриваются основные направления, принципы, виды и преимущества коллективной творческой деятельности и её особенности с точки зрения формирования эстетических представлений у обучающихся на ступени начального общего образования.

Ключевые слова: эстетические представления, младший школьник, коллективная творческая деятельность, начальное общее образование, технология воспитания.

В обновленном федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается важность использования технологии коллективной творческой деятельности. Данный тезис обуславливается тем, что такая технология совмещает в единой системе работу и педагогов, и учеников, и их родителей в одном общем деле, в процессе, по ходу содержания которого каждый участвует в поиске необходимой информации, её анализе, установлении и достижении целей и сопутствующих ей задач, анализе и рефлексии познания эстетического в окружающем мире.

Уроки, мероприятия и внеурочные занятия, в содержание которых включена коллективная творческая деятельность, нацелены на развитие ценностного и бережного отношения школьников к своей Родине, её многочисленным народам, населяющим ее, великой истории страны, а также культуре, богатой красоте и важности природы [4, с. 312].

Л.С. Выготский, И.П. Иванов, Т.С. Комарова, Н.К. Крупская, С.В. Кульневич, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ю.Н. Таран, С.А. Шмаков в своих работах рассматривали деятельность в рамках коллективного творчества, а также выделяли в этой теме множество отличительных закономерностей и особенностей.

Теоретические аспекты организационной стороны творчества на системном уровне рассматриваются в научных работах отечественных деятелей В.В. Аршавского, В.В. Давыдова, В.Н. Дружинина, А.И. Ерёмкина, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, Я.А. Пономарёва, Б.М. Теплова, М.Т. Ярошевского и других.

В современных исследованиях Л.И. Маленковой, С.Д. Полякова, М.И. Рожкова, Н.П. Суловой, Н.Е. Щурковой идёт речь о том, что коллективная творческая деятельность по своей сути включает в себя элементы и механизмы, которые включают обучающихся в активную деятельность, где формируются не только эстетические представления о конкретных вещах и явлениях, но и всего окружающего мира в целом.

Конкретно в период младшего школьного возраста эстетические представления формируются и закладываются как база самым успешным образом. Такую закономерность рассматривали в своих научных исследованиях А.И. Буров, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский.

Младший школьный возраст также важен тем, что эстетическое воспитание проводимое в этот период является основой последующей работы по воспитанию. Данную мысль поддерживали Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин.

Существуют три ведущие содержательные линии эстетического воспитания в начальной школе, которые следует учитывать в процессе обучения и воспитания младших школьников:

- 1) развитие эстетического отношения к явлениям окружающей жизни и искусства;
- 2) обогащение эмоционального мира младшего школьника;
- 3) создание условий для творческого развития [6].

По мнению И.П. Иванова, коллективная творческая деятельность – это такая организация совместной деятельности родителей, педагогов и воспитанников, при которой все члены коллектива принимают участие в поиске, планировании, организации, реализации целей, анализе и рефлексии. Автор подчеркивает, что такая деятельность носит характер коллективного творчества и включает в себя заботу не только друг о друге, но и о окружающих людях [2, с. 3].

Нужно подчеркнуть, что именно в коллективных творческих делах происходит развитие всех трех сторон личности младшего школьника: познавательной-мировоззренческой (научные знания, взгляды, убеждения, идеалы), эмоционально-волевой (высокие чувства, стремления, интересы, потребности), действенной (общественно-необходимые умения и привычки, творческие способности, общественно-ценные черты характера) [1, с. 49].

Существует большое многообразие различных средств формирования эстетических представлений у младших школьников. Б.Т. Лихачев выделял следующие средства: труд, природа, общение, искусство, в том числе, живопись, литература, игра, музыка и т.д. Переплетаясь между собой эти компоненты органично создают систему эстетического воспитания [5, с. 46].

В «Энциклопедии коллективных творческих дел» Иванова И.П. разработаны следующие виды КТД, согласно педагогике «общей заботы»:

1. Трудовые. В таких КТД участники проявляют заботу через переплетающиеся труд и творчество, изучают трудовую культуру, нормы и нравственность по отношению к труду. *Цель:* усовершенствовать знания школьников об окружающем мире, позитивно отразить понятие «труд» в их мировоззрении, показать важность заботы о близких и окружающих людях. *Примеры:* трудовая атака; подарок далёким друзьям; трудовой рейс; «Снежная сказка».

2. Познавательные. Подразумевают открытие мира с точки зрения радости и пользы для людей, включают возможности открытия каждого участника для себя нового, формируют гражданское отношение ко многим сторонам жизни в процессе коллективного общего поиска. *Цель:* приобщить интерес к происходящим в общественно-политической жизни, изучить новые профессии, заставить задуматься о здоровье и человеческих психологических процессах. *Примеры:* вечер весёлых задач; вечер-путешествие; защита фантастических проектов; пресс-бой; пресс-конференция; рассказ-эстафета; турнир знатоков.

3. Художественные. Такие КТД обогащают внутренний мир ребёнка, переплетают в себе различные аспекты изобразительного творчества, музыки, танцев, стихов и произведений, изученных на уроках и внеклассных мероприятиях. *Цель:* развить у школьников и взрослых художественно-эстетические вкусы, сформировать у детей духовную культуру и желание открывать прекрасное окружающим людям. *Примеры:* кукольный театр; литературно-художественные конкурсы; турнир знатоков поэзии; эстафета любимых занятий.

4. Спортивные. Заставляют задуматься о собственном здоровье, способствуют выработке ловкости, смелости, выносливости, настойчивости и дисциплинированности в характере у каждого обучающегося. *Цель:* развить гражданское отношение к спортивной и оздоровительной организации жизни у каждого. *Примеры:* «Бой за аэродромы»; «Бой неуловимых»; весёлая поход, шахматно-шашечный турнир.

5. Общественно-политические. Наполняют интеллектуальные способности детей новым общественно-полезным опытом. *Цель:* вовлечь участников в решение посильных им проблем соответствующего характера для пользы общества и себя самого. *Примеры:* День Победы, День учителя, анкета общественного мнения, аукцион идей.

6. Организаторские. Любое из вышеперечисленных КТД может стать коллективным и творческим только при существующей организаторской деятельности. *Цель:* организовать систему работы деятельности между детьми, педагогами и наставниками. *Примеры:* газета-«молния»; день рождения коллектива; «Живая газета»; журнал-эстафета; коллективное планирование.

На формирование эстетических представлений у младших школьников так или иначе влияют все виды КТД, но особое внимание в этой области играют именно художественные. Рассматривая психологическую и эмоциональную жизнь ребёнка младшего школьного возраста, П.М. Якобсон обращает особое внимание на наличие у детей особой эмоциональности, восприимчивости и чувствительности. Осознание и понимание красоты и прекрасного оказывает воздействие на заинтересованность ребёнка к различным видам деятельности, в том числе творческой и учебной. Художественные КТД содействуют перечисленным аспектам и существенно подталкивают к формированию эстетических представлений у младших школьников [4, с. 197].

Технология коллективной творческой деятельности, как правило, строится на единых принципах:

- непрерывности, а также преемственности учебного и воспитательного процесса начальной школы, в котором предыдущий период развития представляет собой направление для дальнейших новообразований;
- развивающего характера коллективной творческой деятельности, основанного на активности школьников в выполнении творческих заданий различного уровня трудности;
- рационального соотношения нескольких видов деятельности в ходе коллективной творческой деятельности;
- обеспечения психологического комфорта, особого внимания к здоровью обучающихся и педагога;
- уважения личности, поддержание интересов, предпочтений, эмоциональную и мотивационную сферы;
- развития универсальных способностей (рефлексии, самооценки, умения решать проблемные ситуации);
- развития творческих талантов и склонностей обучающихся [1, с. 50].

Все перечисленные принципы технологии коллективной творческой деятельности, в комплексе со многими другими факторами психологического и социального плана, позволяют добиться позитивных результатов, как в плане улучшения психологического и физического здоровья младших школьников, так

и в плане их успешного личностного становления, накопления социального опыта, формирования эстетических представлений об окружающем мире в коллективной творческой деятельности младших школьников [7, с. 62].

Таким образом, коллективная творческая деятельность и специфика её организации оказывают воспитывающее влияние на развитие детского коллектива и формирующуюся личность младшего школьника, в частности, на формирование его эстетических представлений об окружающем мире.

В коллективной творческой деятельности складываются интересы и стремления детей, развиваются их коммуникативные способности, нравственные, эстетические качества, реализуется творческий подход к систематизации чувственных образов, к освоению окружающего мира, обобщаются впечатления и личный опыт младших школьников, реализуется взаимосвязь личного опыта и воображения ребенка [3, с. 47].

Стоит отметить, что формирование эстетических представлений об окружающем мире средствами технологии коллективной творческой деятельности в своём процессе эффективно развивает и обогащает личность младших школьников, выявляет их таланты, наполняет каждого участника полезной информацией и ценным опытом, обеспечивает духовный, творческий и умственный рост.

Список литературы:

1. Алмазова И.Г. Современные технологии начального образования: учебное пособие / И.Г. Алмазова, Е.В. Долгошеева, С.Н. Числова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2019. – 94 с.
2. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – Москва: Педагогика, 1989. – 15 с.
3. Калинин А.Т. Эстетический идеал, искусство, познание / А.Т. Калинин. – Москва: Изд-во МГУ, 2021. – 112 с.
4. Кушнир Г.В. Занятия по изобразительной деятельности. Коллективное творчество: монография / Г.В. Кушнир. – Москва: Сфера, 2019. – 817 с.
5. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие для студ. пед. институтов / Б.Т. Лихачев. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с.
6. Недошивкина О.Ю. Программа по эстетическому воспитанию младших школьников // Социальная сеть работников образования. – Москва, 2019. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/raznoe/2014/09/11/programma-po-esteticheskomu-vozpitanuyu-mladshikhshkolnikov>.
7. Попов Е.Б. Основы педагогики: учебное пособие / Е.Б. Попов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 133 с.: ил., табл. – ISBN 978-5-4475-2798-3. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=494796>.

СЕКЦИЯ 3.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Абрамовских Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: natali-270171@mail.ru*

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены методические подходы к проблеме подготовки будущих педагогов начальной школы к формированию функциональной грамотности у младших школьников. Особое внимание уделяется выделению практико-ориентированных заданий, направленных на решение обозначенной проблемы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, начальная школа, будущий педагог начальной школы, деятельностный подход.

Глобализация, развитие технологий, более глубокое понимание социальных отношений и вовлеченность в коллективные проекты влияют на восприятие и понимание обществом современного образования. Бизнес, международные организации пытаются сделать новые запросы системе образования. Емкое обобщение пожеланий (требований) к современному гражданину можно найти в докладе ЮНЕСКО (2017):

- креативность, коммуникация, критическое мышление, решение задач, любопытство, метапознание;
- цифровая грамотность, IT-навыки, навыки использования технологий;
- базовая читательская, медиа, информационная, финансовая, научная, математическая грамотность;
- навыки межкультурного общения, лидерские навыки, глобальная осознанность;
- инициативность, самостоятельность, упорство, ответственность, адаптивность;
- предметные знания, инженерно-инновационное мышление и понимание естественных наук.

В нашей стране в последние годы вышел целый ряд нормативных документов, в которых четко поставлена задача развития функциональной грамотности у обучающихся [2, 3]. На Петербургском международном экономическом форуме в июне 2017 года Президент России Владимир Путин следующим образом сформулировал стратегическую цель: «Цифровая экономика – ... основа, которая позволяет создавать качественно новые модели бизнеса, торговли, логистики, производства, изменяет формат образования, здравоохранения, государственного управления, коммуникаций между людьми... Достижение этой цели требует от нас перехода к современным и эффективным механизмам управления: проектное управление, инновационный менеджмент, непрерывное образование, профессиональное самоопределение, ориентирует на кардинальную перестройку всей системы воспитания и социализации личности». На решение поставленных задач был направлен запуск в 2017 г. приоритетного национального проекта «Цифровая школа», включающего в качестве основных результатов формирование у школьников навыков жизни в цифровом мире, обучение обработке и анализу данных, элементам программирования, умению создавать цифровые проекты для освоения своей будущей профессии.

Таким образом, в современной системе образования поставлена задача формирования так называемых «новых грамотностей», позволяющих учиться в течение всей жизни, критерием результативность школьного образования объявляется способность (умения, навыки) решения реальных жизненных и профессиональных задач. Конкурентоспособность личности в современном информационном обществе определяется готовностью применять технические средства, ИКТ-технологии для решения как профессионально, так и личностно значимых задач.

До недавнего времени проблеме формирования функциональной грамотности в российском образовании уделялось недостаточное внимание. Противоречивость проявляется в том, что практика образования инерционна и по преимуществу осуществляется в традиционной парадигме, с опорой на объяснительно-иллюстративный метод преподнесения учителем, преподавателем новой информации. Этот метод требует от обучающихся воспроизведения услышанного (прочитанного), активизирует конкретно-

образное мышление в ущерб логическому, абстрактному. Исследования показывают, что образовательный процесс, спроектированный на таком методе, не создает условий для развития функциональной грамотности у обучающихся, сдерживает их общее развитие.

Возникает потребность в применении уже на уровне начального общего образования образовательных средств, способствующих эффективному формированию технологической грамотности обучающихся, формированию универсальных учебных действий и метапредметных гибких компетенций. Поэтому в рамках преподаваемых дисциплин в вузе необходимо находить возможности развития у будущих учителей начальной школы готовности к формированию функциональной грамотности обучающихся [1].

Покажем опыт применения практико-ориентированных заданий для решения поставленной проблемы на примере дисциплины «Теория и методика обучения в начальном общем образовании». Данная учебная дисциплина относится к числу дисциплин обязательной части модуля предметно-методический (Начальное образование) реализации основной образовательной программы подготовки будущих педагогов начальной школы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности Дошкольное образование и начальное образование. Изучение дисциплины «Теория и методика обучения в начальном общем образовании» осуществляется на 3 курсе. Для освоения дисциплины студенты используют знания, умения и навыки, сформированные в процессе изучения дисциплин «Педагогика», «Психология».

Основное содержание дисциплины направлено на выполнение следующей цели – научить студентов осуществлять обоснованный выбор методов организации процесса обучения детей младшего школьного возраста на основе нормативно-правовых требований к функционированию современной системы начального общего образования.

Учебные результаты дисциплины в аспекте обсуждаемой проблемы связаны с формированием умений студентов выполнять следующие действия:

- определение результата образовательной деятельности по формированию функциональной грамотности на основе характеристики возрастных возможностей и особенностей развития детей младшего школьного возраста;
- оценка условий достижения цели по формированию функциональной грамотности детей младшего школьного возраста исходя из ее компонентного состава.

Современный педагог должен уметь ориентироваться в нормативно-правовых документах и осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами образования, применяя традиционные и инновационные технологии, методы, приемы, руководствуясь современными направлениями психологической и педагогической теории и практики. Выстраивая образовательный процесс, педагог начальной школы должен опираться на научно обоснованные представления об основных целях, содержании, методах, организационных формах образования, соответствующих задачам культурного развития человека на определенном этапе онтогенеза. При решении задач профессиональной деятельности педагогу необходимо учитывать возрастные и индивидуальные возможности и особенности развития младшего школьника. Поэтому в рамках реализации поставленных задач студентам предлагается решение практических задач, направленных на осознанный выбор методов и приемов организации образовательного процесса с ориентацией на возрастные особенности и возможности младших школьников. Приведем пример такой задачи.

Выделите основные особенности развития детей младшего школьного возраста, заполните таблицу по результатам анализа.

<i>Особенности развития младших школьников</i>	<i>характеристика</i>
Физические	
Интеллектуальные	
Эмоциональные	
Социальные	

После анализа дополнительного материала, студентам предлагается разработать консультацию для родителей, в которой показывается важность учета данных особенностей при организации процессов обучения и воспитания младших школьников.

Для формирования у будущих педагогов начальной школы осознанного отношения к постановке целей формирования функциональной грамотности в рамках соответствующих предметных дисциплин в начальной школе также применяются комплексные практико-ориентированные задания. Например, направленные на анализ целей и результатов по формированию компонентов функциональной грамотности, обозначенных нормативными документами.

Сделайте содержательный анализ предметных результатов формирования технологической грамотности в различных предметных областях в соответствии с ФГОС НОО 3-его поколения, определите возможные технологии их формирования, отразите результаты в виде таблицы.

<i>Предметная область</i>	<i>Предметные результаты изучения</i>	<i>Технологии формирования функциональной грамотности обучающихся</i>
Изобразительная деятельность	Использовать различные техники создания рисунка	Технология создания рисунка в рамках определенной изобразительной техники

С целью закрепления умения студентов разрабатывать практические задания для младших школьников, направленные на формирование функциональной грамотности применяются задания на сравнительный анализ имеющихся в учебниках начальной школы задач и выявления в них развивающего потенциала.

Рассмотрите три задания по предметной области «Математика» для обучающихся начальной школы, проанализируйте и выделите развивающий эффект каждого задания для формирования математической грамотности учеников, обоснуйте свою точку зрения опираясь на принципы и условия, результативного формирования функциональной грамотности.

А) Решите пример $5 \cdot 4 = ?$

Б) В коробке 5 рядов по 4 конфеты в каждом. Сколько всего конфет в коробке?

В) У меня завтра день рождения, будет 15 человек. Хватит ли одной коробки конфет, если в ней 5 рядов по 4 конфеты в каждом? Поясните свой ответ.

Таким образом, формирование готовности будущих педагогов начальной школы к формированию функциональной грамотности обучающихся начальной школы – это сложный, многосторонний, длительный процесс. Достичь нужных результатов можно лишь умело, грамотно сочетая различные современные образовательные педагогические технологии.

Список литературы:

1. Абрамовских Н.В., Асланова А.Т. Методическое сопровождение педагогов начальной школы по реализации образовательных программ с применением образовательной робототехники // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (73). – С. 61-69.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 12.05.2023), свободный. – Загл. с экрана – Текст: электронный.
3. Национальный проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 3.09.2018 г. № 10) // Сайт правовой системы «Консультант Плюс». – Режим доступа. – <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 13.05.2023). – Текст: электронный.

Арасланова Анастасия Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: soldatovaa@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена достаточно актуальной проблеме создания психолого-педагогических классов в России как формы профессионального ориентирования старшеклассников к педагогической деятельности и их допрофессиональной подготовке. Автор отмечает, что данное явление не является новым и приводит опыт создания педагогических классов в дореволюционной, советской и постсоветской России. Особое внимание автор уделяет описанию опыта реализации проекта «Виртуальный педагогический класс», являющегося в настоящее время Федеральной инновационной площадкой.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, психолого-педагогические классы, проектирование образовательных программ, виртуальный педагогический класс.

Педагогические классы для нашей страны не являются новеллой. В России накоплен достаточно богатый опыт приобщения обучающихся к педагогической профессии, опыт создания условий профессионального ориентирования школьников посредством педагогических классов.

Первые педагогические классы в России появились в 1848 году в Смольном институте благородных девиц. Через некоторое время именно в институт благородных девиц инспектором пришел К.Д. Ушинский. Первое с чего он начал – с модернизации содержания образования. Он обратил внимание, на то, что много внимания уделялось «западным» предметам, таким как: французский язык, французская литература, история Франции. Изменение, произошедшие в институте под руководством великого педагога, были связаны с введением таких предметов как: русский язык, история, литература, география России, физика, биология и педагогика. Учебный предмет «педагогика» преподавал сам Константин Дмитриевич. Готовили домашних учительниц и гувернанток. Девушки знакомились не только с педагогикой как наукой, но и овладевали практическими навыками преподавания (под руководством учителей). Именно К.Д. Ушинский в 1859-1860 годах воплотил идею образования женщин с профессиональным педагогическим образованием [3, 4].

И после этого педагогические классы стали буквально «шагать» по всей России, создаваясь во многих женских гимназиях. Так, в 1864 году педагогические классы были открыты при столичных и провинциальных женских гимназиях ведомства учреждений императрицы Марии. А в 1867 г. в Ярославском женском училище духовного ведомства был введен курс педагогики. И несколькими годами позже при гимназиях Министерства просвещения стали создавать дополнительный 8 класс (при семилетнем общем обучении), где углубленно изучали педагогику и готовили домашних учительниц.

В XX веке в России, педагогические классы имели широкое распространение, акцент делали прежде всего на педагогическую практику, осуществляемую не в ущерб образовательной программе, а во внеурочное время. Ученики педагогического класса занимались со школьниками начальной школы и даже практиковались в проведении первых уроков.

С тех пор накоплен достаточно богатый опыт истории развития педагогических классов как в дореволюционный, так и в советский и постсоветский периоды.

Во время Великой Отечественной войны педагогические классы создавались в женских школах и способствовали достаточно быстрому решению проблемы острой нехватки педагогических кадров. В середине 60-х годов в качестве эксперимента делались попытки создания классов с ориентацией на педагогические профессии. В 1970-е годы такой эксперимент был организован Московским государственным педагогическим институтом [5].

В конце 1990-х годов старшеклассники страны имели возможность один день в неделю проходить обучение в учебно-производственных комбинатах (УПК) – организациях, обеспечивающих начальную профессиональную подготовку. Школьники уже в средней школе овладевали трудовыми специальностями, например, такими как: делопроизводитель, младшая медсестра, повар-кондитер и др. В УПК старшеклассники имели возможность обучаться и в педагогическом классе. Так, 25 лет назад при СурГПУ (тогда СурГПИ) были создан такой педагогический класс, который назывался педагогической студией (одно из значений слова студия – мастерская). И как результат, многие выпускники связали свою жизнь с педагогической деятельностью. Выпускники педклассов советского и постсоветского времени имели приоритетное право зачисления в вуз. Но с введением системы ЕГЭ это право исчезло. Кроме того, отсутствовали какие-либо нормативные документы, регламентирующие деятельность педклассов. И как следствие педагогические классы перестали быть востребованными и популярными и их количество в стране резко сократилось.

Но сегодня появились новые обстоятельства, новые реалии и новые импульсы в истории развития педагогических классов в России. Можно констатировать, что возникли новые факторы, способствующие развитию психолого-педагогических классов, связанные:

- с изменением подходов к разработке содержания школьного образования;
- с формированием на государственном уровне системы организационно-методической поддержки психолого-педагогических классов.

Минпросвещения России определило создание профильных психолого-педагогических классов одной из приоритетных задач в подготовке будущих учителей. К 2024 году в стране должно быть создано более 5000 педагогических классов. В настоящее время уже существуют и появляются новые методические рекомендации, регламентирующие деятельность психолого-педагогических классов. (Совсем недавно создано руководство по фирменному стилю педагогических классов, разработанное Академией Минпросвещения России для возможного учета в работе и размещения на официальных сайтах общеобразовательных организаций в сети «Интернет»). В настоящее время уже имеется возможность предоставления приоритетного права зачисления в вуз выпускников педклассов.

В Ханты-Мансийском автономном округе 15 мая 2023 г. состоялось совещание с руководителями органов местного самоуправления автономного округа, осуществляющими управление в сфере образования, по развитию сети психолого-педагогических классов. На данном совещании лейтмотивом звучало: «В соответствии с целевыми показателями Плана мероприятий по реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (на 2022-2024 годы), утвержденного Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т. Голиковой 28 декабря 2022 года № 16029п-П8, к декабрю 2024 года в Югре будет создано не менее 60 профильных классов».

В настоящее время существует немало апробированных и достаточно эффективных моделей организации классов психолого-педагогической направленности. Среди них наиболее популярными являются следующие две:

1) модель школьного педагогического класса как части общей образовательной программы, предполагающая введение дополнительных курсов в учебный план средней общеобразовательной школы;

2) «распределенного» педагогического класса с дистанционной формой обучения.

Вторая, из обозначенных выше моделей, была положена в основу реализации проекта «Виртуальный педагогический класс», ставшего Федеральной инновационной площадкой (приказ министерства науки и высшего образования РФ от 3 марта 2022 г. № 195), реализуемым Сургутским государственным педагогическим университетом.

В соответствии с «Положением о педагогических классах СМК НП 196», утвержденном в СурГПУ 28.05.2021, *«виртуальный педагогический класс – это форма организации педагогического класса, предполагающая взаимодействие обучающихся разных школ с профессорско-преподавательским составом и студенческим активом Университета, способствующая профессиональному самоопределению старшеклассников и их профессиональному ориентированию с применением дистанционных технологий обучения».*

Дистанционное взаимодействие организуется на базе образовательного портала университета. Каждый обучающийся, так же как и студент вуза, имеет собственный авторизованный доступ. На портале осуществляется взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности, именно там размещены материалы по каждому из трех образовательных модулей.

Обучающий модуль представлен профессионально ориентированными пропедевтическими онлайн-курсами, разработанными профессорско-преподавательским составом СурГПУ, включающими в себя серию видеуроков и задания с обратной связью.

Воспитательный модуль предусматривает включение старшеклассников в вузовские мероприятия, в том числе в олимпиады и конкурсы, предоставляющие дополнительные баллы при поступлении в СурГПУ.

Исследовательский модуль подразумевает выполнение наиболее мотивированными старшеклассниками индивидуального проекта под руководством преподавателя вуза и представление его результатов на студенческих научных мероприятиях разного уровня [1].

Виртуальный педагогический класс предоставляет возможность выбора обучающимся индивидуального образовательного маршрута с учетом собственных интересов и потребностей. Старшеклассники учатся делать осознанный и рациональный выбор при знакомстве с вузовской жизнью, при погружении в профессиональной ориентированные мероприятия, при освоении содержания, выбираемых ими онлайн-курсов.

В настоящее время в проект «Виртуальный педагогический класс» включены около 20 образовательных организаций г. Сургута и Сургутского района. Идет поиск и апробация наиболее эффективных методов и форм организации взаимодействия между школами и вузом, кураторами от ОО и представителями профессорско-преподавательского состава СурГПУ. Как и во многих, распространенных сегодня подобных профориентационных проектах, выстраивается инновационная, отвечающая требованиям современности, и использующая возможности современных информационных технологий, система профориентационной работы, при которой степень участия вуза достаточно велика. Значимым направлением дальнейшей деятельности видится проектирование программ допрофессиональной подготовки с учетом научно-обоснованного подхода, ориентируясь на все составляющие процесса самоопределения и обеспечивая возможность обучающимся делать сознательный и обоснованный выбор.

Список литературы:

1. Абрамовских Н.В. Виртуальный педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников / Н.В. Абрамовских, А.А. Арасланова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (73). – С. 18-25
2. Арасланова А.А. Профориентационная работа: актуальные вызовы, этапы развития и современные проблемы / А.А. Арасланова // Человек. Социум. Общество. – 2020. – № 9. – С. 4-10.
3. Днепров Э.Д. Ушинский и современность [Электронный ресурс]. – М., 2008. – 232 с. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2013/06/08/1231086591/Ушинский%20и%20современность.pdf> (дата обращения: 27.04.2023).
4. Емельянова Н.Р. Педагогические классы при женских гимназиях как феномен российской системы образования второй половины XIX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 3. – С. 20-25.
5. Коноплина Н.В. Педагогические классы: проблема проектирование образовательных программ // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (73). – С. 9-17.

Арасланова Вера Алексеевна,
кандидат географических наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарного образования
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: oikovera@mail.ru

Иванова Надежда Николаевна,
заместитель директора МБОУ «Лянторская СОШ № 5»,
г. Лянтор
e-mail: nnivanova10@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется десятилетний опыт наставнической деятельности, накопленный МБОУ «Лянторская СОШ № 5» Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. Отдельный акцент делается на наставничестве в организации исследовательской деятельности обучающихся школы в рамках реализации проекта «Виртуальный педагогический класс». Авторы отмечают, что взаимодействие школы и Сургутского государственного педагогического университета позволяет старшеклассникам полнее реализовать свой потенциал в рамках выполнения индивидуальных проектов.

Ключевые слова: взаимодействие школы и вуза, педагогический класс, исследовательская деятельности старшеклассников, наставничество, индивидуальный проект.

Современное общество требует от школы особого внимания к вопросам социализации выпускников, их психологической готовности к жизни и деятельности в обществе, конкурентоспособности и адаптивности в новых условиях.

Разработка и реализация Концепции развития системы профессиональной ориентации в ХМАО-Югре делает вопрос об изучении потенциала педагогических классов в деле социализации старшеклассников еще более актуальным. Социализация старшеклассников происходит под влиянием многих факторов, условий, целенаправленно создаваемых в школе. Главными в этих условиях должны стать отношения взаимопонимания, при которых педагоги смогут направить учащихся на путь самообразования, вовлечь в дело, в труд, в творчество. Подросток должен «прочувствовать» те социальные роли, которые ему придется играть в жизни, освоиться с ними, уметь изменять не только мир вокруг себя, но и самосовершенствоваться. Большую роль в этом процессе играет педагогический класс, вооружая каждого старшеклассника знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной социализации.

Педагогический класс в МБОУ «Лянторская СОШ № 5» был организован на базе 10 класса в 2012 году по результатам анкетирования учащихся на определение типов профессиональной направленности, проведенной психологом школы (Практические методы исследования: методика «КОС» Б.А. Федоришина и В.В. Сияевского, методика М.И. Рожкова с целью выявления уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся, включенное наблюдение). Обучение в педагогическом классе велось по специальным программам «Психология общения» и «Основы педагогики и методики воспитательной работы».

Практическая часть включала в себя тренинги, семинары, проведение уроков и классных часов, исследовательскую деятельность. Были подготовлены и проведены общешкольные воспитательные мероприятия: «День учителя», «Фестиваль профессий», «День здоровья», «Вечер встречи выпускников». Результаты оформлялись в виде материалов портфолио каждым учащимся.

В результате проведенной работы менялось восприятие детьми окружающей действительности, менялись они сами, становясь более самостоятельными, организованными, общительными. Происходило «взросление» старшеклассников, т.е. повышение уровня социализации. Конечно, не все выбрали профессию педагога, но их потенциальные возможности получили мощное развитие.

Еще в 2013-2014 учебном году учащиеся педагогического класса, задавшись вопросом «А зачем нам это?», под руководством наставников провели исследование, результатом которого стала работа «Влияние педагогического класса на социализацию старшеклассников», которая получила высокую оценку на научно-практических конференциях: «Шаг в будущее» (1 место), «Россия и мир: история и современность» (3 место), «Научный потенциал XXI» (2 место).

Столь же высокую оценку получила и вторая работа учащихся педкласса «Влияние коммуникативных и организаторских способностей на профессиональное самоопределение».

С 2014 года по сегодняшний день в школе реализуется такая модель проекта «Наставничество», при которой образуются пары «наставник-дублер», состоящая из учителя и учащегося 8-11 класса, объединенные в педагогическую группу.

Выбор видов деятельности в педагогической группе происходит добровольно в соответствии с интересами и пожеланиями учащихся; органичное сочетание учебно-познавательной и социальной деятельности предоставляет каждому старшекласснику возможности для самоутверждения и самореализации; создаются условия для создания многообразных социализирующих ситуаций, включения учащихся в диалог и коммуникацию.

Среди многообразия форм взаимодействия педагогов со старшеклассниками особое внимание уделяется исследовательской деятельности.

Исследовательской деятельности педагогами школы всегда уделялось и уделяется большое внимание при реализации проекта «Наставничество», т.е. в работе педагогической группы. При этом наставники-педагоги повышают своё профессиональное мастерство по организации проектной, исследовательской деятельности на курсах повышения квалификации, на семинарах и вебинарах, как внутри школы, так и на уровне района и округа.

С 2021 года школа включилась в реализацию проекта СурГПУ «Виртуальный педагогический класс» и исследовательская деятельность старшеклассников вышла на новый уровень.

В рамках выполнения индивидуальных проектов обучающимися в педагогическом классе были предложены примерные темы исследований:

- ✓ Улицы нашего города (посёлка).
- ✓ Памятники нашего города (посёлка).
- ✓ Моё генеалогическое древо.
- ✓ Фронтные письма, как Эстафета Оптимизма.
- ✓ Мои предки в освоении севера Западной Сибири.
- ✓ Это наша с тобой биография...» (история становления города, поселка).
- ✓ Портал «Память Народа» как источник информации о судьбах участников Великой отечественной войны 1941-1945 годов.
- ✓ Коренные малочисленные народы Ханты-Мансийского автономного округа-Югры: история и современность.
- ✓ Вклад спецпереселенцев в экономическое развитие нашего города (посёлка).
- ✓ Они ковали Победу!»: вклад предков жителей города (посёлка) во время Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.
- ✓ Фотография, как исторический источник, фиксирующий: факты, события.
- ✓ Участие в создании фотофонда Сургутского района [1, с. 25].

Сегодня можно говорить о первом опыте педагогического класса в данном направлении. Так, например, в 2022 году обучающиеся Лянторской СОШ № 5 результаты своего исследования на тему «Участие старшеклассников в сохранении историко-культурного наследия Сургутского района» представили на секции «Проектная деятельность обучающихся педагогических классов: от теории к практике» международной студенческой научно-практической конференции «Студенческие исследования – 2022».

Сотрудничество было продолжено и в 2023 году. И, в качестве позитивного примера можно привести результаты исследовательской деятельности ученицы 10 класса.

Так, тема юного исследователя – «Памятники города Лянтор». Обучающаяся ответственно подошла к планированию и организации своего исследования. Наставничество осуществляли два куратора: педагог школы (учитель истории и обществознания), от вуза куратором выступил автор статьи.

Так, как школа и вуз территориально отдалены (100 км), то оперативное руководство осуществлял школьный учитель. Преподаватель вуза помог сформулировать научный аппарат исследования, выбрать методы научного исследования, помочь применить их школьнице, подобрать литературу по теме индивидуального проекта и оформить полученные результаты в соответствии с требованиями к подобным работам в онлайн режиме.

Объектом исследования стали - памятники города Лянтор, а предметом – разработка информационного материала о памятниках города. Цель исследования - оказать помощь Администрации города Лянтор в популяризации историко-культурного наследия муниципального образования.

В процессе выполнения индивидуального проекта девушка выявила памятники своего города, их оказалось 14, систематизировала и описала их. Для обоснования актуальности исследования провела анкетирование среди обучающихся школы и горожан. Результаты анкетирования показали, что далеко не все горожане владеют достаточной информацией о существовании и истории появления памятников города. Итогом труда юного исследователя стал разработанный девушкой буклет с подробнейшей информацией о памятниках любимого города. Кроме того, буклет содержит QR – код, позволяющий получить более полную информацию о памятниках города Лянтор из видеоролика, снятого школьницей.

Результаты своего исследования школьница представила очно на международной студенческой научно-практической конференции «Студенческие исследования – 2023» и студенческой конференции СурГПУ «Студенчество в научном поиске», где достойно заняла I место.

Отдельно стоит отметить, что Администрация города Лянтор одобрила буклет и планирует его тиражирование и дальнейшее использование.

Таким образом, в рамках реализации проекта «Виртуальный педагогический класс» между МБОУ «Лянторская СОШ № 5» Ханты-Мансийского автономного округа-Югры и Сургутским государственным педагогическим университетом появился первый опыт наставничества в организации исследовательской деятельности старшеклассников, позволяющий старшеклассникам полнее реализовать свой потенциал в рамках выполнения индивидуальных проектов.

Список литературы:

1. Арасланова В.А. Исследовательская деятельность старшеклассников в архиве как способ профессионального самоопределения / Арасланова В.А. – Текст : непосредственный // В сборнике: Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Сургутский государственный педагогический университет. – Сургут, 2022. – С. 23-26.

Акулова Вероника Дмитриевна,
магистрант,
направленности «Менеджмент в дошкольном образовании»,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: v.akulova87@mail.ru

Зырянова Светлана Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматривается сущность профессионально-личностного развития педагога. Описаны основные принципы управления системой профессионального развития педагогических кадров, специфика действий социальных механизмов управления профессионально-личностным развитием, раскрыта суть применяемых кадровых технологий, обеспечивающих эффективность становления профессионализма педагога.

Ключевые слова: педагог, профессионально-личностное развитие, управление, образовательная организация.

Теория управления человеческими ресурсами исходит из представления о том, что непрерывное профессиональное развитие кадров является одним из основных факторов, формирующих в долгосрочной перспективе ее конкурентное преимущество. Помимо сотрудников, являющихся носителями ключевых компетенций компании, принцип постоянного развития распространяется и на руководство. Проблема непрерывного профессионального развития является весьма актуальной для такой отрасли, как образование, особенно для молодых педагогов.

Профессиональное развитие персонала организации в целом – это процесс, в результате которого ее работники сохраняют и приумножают профессиональные знания, умения и навыки, создавая основу для повышения качества и эффективности своей профессиональной деятельности. Систему профессионального развития персонала рассматриваем как совокупность принципов, положений нормативных правовых документов, современных технологий, которые обеспечивают качественные содержательные изменения в кадровом составе образовательной организации. Профессиональное развитие персонала имеет в своей системной совокупности три содержательные подсистемы: профессионально-квалификационного, профессионально-должностного и профессионально-личностного развития кадров организации.

Профессионально-личностное развитие педагога является ключевым направлением кадровой политики образовательных организаций различного типа. Процесс профессионализации педагогических кадров образовательной организации, развития личностно-профессиональных качеств является важным условием эффективного функционирования современной образовательной организации, в том числе и дошкольной образовательной организации.

Это стало особенно заметным на этапе реформирования национальной системы образования в Российской Федерации. Становится заметным и ощутимым, что созданная в нашей стране на протяжении десятилетий организационно-штатная структура системы образования отчасти сдерживает потребность в ее структурной и содержательной модернизации, приведении образования в соответствие с новыми социально-экономическими и политическими реалиями.

Сущность профессионального развития представлена в научной и учебной литературе как «процесс изменения качеств личности как субъекта профессионального труда, результат повышения профессионализма и специального образования, профессионального совершенствования и самоопределения работника, его профессионализации» [10, с. 14]. Обращая внимание на термин «профессионализация», отметим, что профессионализация является одной из составляющих социализации педагога.

Исходя из концептуальных представлений об управлении, процесс управления профессионально-личностным развитием педагогических кадров рассматриваем как совокупность регулирующих воздействий на личностные качества педагогов. При этом отмечаем, что управление профессиональным развитием педагога предполагает продуманную деятельность субъекта кадровой политики образовательной организации по целевому созданию условий (нормативных правовых, организационно-методических, ресурсных), необходимых и регулирующих динамику развития кадровых процессов в интересах достижения качества кадрового состава образовательных организаций и эффективности деятельности [10, с. 14].

В рамках данной статьи проанализируем специфику действий социальных механизмов управления профессионально-личностным развитием, раскроем суть применяемых кадровых технологий, обеспечивающих эффективность личностно - профессионального развития и становления профессионализма педагогического работника.

Социальный механизм управления профессиональным развитием в целом, и профессионально-личностного развития, в частности, это – совокупность приемов, технологий реализации социальных целей достижения определенных результатов, удовлетворения общественных и индивидуальных интересов. Профессионально-личностное развитие педагогических кадров рассматриваем при этом как:

- непрерывный процесс, детерминированный снятием противоречий в триаде жизнедеятельности педагога «степень жизнедеятельности – проявление психологической регуляции деятельности – уровень профессиональной деятельности»;

- процесс актуализации потенциала личности и достижения высокого уровня профессионализма;
- движение личности в развивающемся профессиональном пространстве;
- процесс освоения индивидом основных структурных компонентов, образующих основу профессиональной деятельности педагогов;

- процесс повышения профессионального уровня педагогических кадров.

Таким образом, профессионально-личностное развитие определяем как целенаправленный и целостный процесс изменений личности педагога, осуществляемых под воздействием субъектов кадровой политики образовательных организаций, влиянием процесса воспитания и обучения, самореализации и самосовершенствования [9, с. 62].

Личностно-профессиональное развитие выражаем как формирование личности педагога, направленное на достижение высоких показателей в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), профессиональной деятельности и профессиональных коммуникаций в образовательной организации. Профессионально-личностное развитие как непрерывный процесс включает приобретение способности управлять текущими событиями, формировать здоровые морально-психологические взаимоотношения, развивать интеллектуальные и организаторские способности, быть открытым для постижения педагогического и социального опыта.

На каждом этапе профессионального возвышения у педагога формируются присущие им личностные цели, которые должны быть соотнесены с социальными требованиями, традициями, нормативными установками и реализуются в соответствии с ними и личными ресурсами развития, потребностями и ценностными ориентациями.

По утверждению А.А. Деркача, «движущей силой личностно-профессионального развития выступают противоречия, основным среди которых является противоречие между способностями; одаренностью личности, мотивацией достижений и требованиями конкретной профессиональной деятельности, нормативностью поведения человека» [3, с. 83]. В результате личностно-профессионального развития происходит профессиональное и нравственное обогащение личности педагога, меняется целевая ориентация личности (актуализируются мотивы достижения, возрастает потребность в саморазвитии, расширяется круг интересов, повышается креатив). К тому же, развиваются деловые качества (организованность, исполнительность, инициативность, дисциплинированность), формируется профессионально-личностный потенциал, дополняется и меняется система ценностных ориентаций и мотивационных установок, накапливается профессиональный опыт педагогической деятельности и многое другое.

Для того, чтобы оставаться профессионалом в своей сфере деятельности, необходимо постоянное профессиональное развитие личности, включая содержательные стороны профессионализма: личностную, квалификационную и должностную. Это особенно важно применить к профессии педагога – одной из самых древних и наиболее почитаемых на всем протяжении человеческой цивилизации. С развитием общественных формаций менялось и положение педагога, возрастал его престиж в обществе, складывался авторитет, весьма необходимый для профессиональной деятельности, возрастали требования к педагогу как личности и образовательной организации. На наш взгляд, профессионально-личностное развитие педагога происходит преимущественно в форме саморазвития. И здесь возникает необходимость изучения и учета внутренних психологических механизмов данного процесса.

Профессиональное развитие педагога в значительной мере связано с личностным развитием. В исследовании проблемы личностно-профессионального развития представляется полезным учет различных акмеологических и социально-психологических теорий, в которых профессиональное развитие, включая личностное, может рассматриваться как прибавление нравственных качеств личности педагога, основанных на стремлении к саморазвитию [4, с. 63]. Старение и ограниченность профессиональных знаний и навыков педагога, дв том числе и управленцев этой социальной сферы, становятся существенным препятствием на пути успешной деятельности педагога. Несоответствие квалификации педагогических кадров, дефицит профессиональных и личностных компетенций и компетентностей, в сочетании с кадровым дефицитом образовательных организаций отрицательно сказались на результатах и эффективности их деятельности.

Организация профессионально-личностного развития персонала является одним из ключевых направлений реализации стратегии и кадровой политики организаций различного типа. Ведь развитие личности педагога, раскрытие его природного и компетентного творческого потенциала наиболее рельефно проявляется в профессиональной деятельности. Поэтому, важное значение имеет определение сущности и содержания социализации, личностно-профессионального развития педагогов образовательной организации, развитие работника как профессионала в сфере воспитания и обучения детей. При всем этом, важно учитывать специфику формирования и развития социальной компетентности педагогических работников, формирования и развития их личностного потенциала.

Научное представление о сущности личностно-профессионального развития педагога дает совокупность методологических, организационно-экономических и технологических мероприятий в области обучения, повышения квалификации и повышения профессионального мастерства педагогических кадров, стимулирования их социально значимой и востребованной деятельности. Возможность и условия профессионального развития являются непреложными атрибутами функционирования образовательных организаций. Однако, на этом пути значительным барьером является пренебрежение методологическими и организационными подходами, разработанными и освоенными в управлении человеческими ресурсами в целях эффективного использования технологий управления профессиональным развитием кадрового потенциала образовательных организаций.

Проблема профессионального развития в научных публикациях раскрывается с различных сторон: с точки зрения личности педагога, как профессионала и его профессионализма, саморазвития личности и профессиональной карьеры работника; условий, при которых обеспечивается повышение профессионального уровня и служебного продвижения, достижение кадрами своего профессионального и карьерного «акме» [3, с. 64].

Профессиональное развитие представляется авторами в виде процесса прибавления профессиональных качеств работника по восходящей траектории. По мере развития меняется сущностное представление о таком термине как «профессия». Здесь уже на первый план выходит желание и способность набирать «рост» в профессии, повышать профессиональный уровень, «конструировать» современные навыки, осваивать новые знания и профессиональные зоны в соответствии с возрастающими требованиями социума, организации. Постепенно формируется представление о развитии как о возвышении качественного состояния человека «переходе от низшего к высшему; от свернутого к развернутому, раскрытому, в целом из одного состояния в другое, более совершенное» [11, с. 102].

На наш взгляд, определяя и раскрывая сущность профессионально-личностного развития педагога, необходимо учитывать характер организационно-экономических и социальных условий на этапе модернизации образовательных организаций. При этом, профессионально-личностное развитие педагога выражаем в виде совокупности мероприятий по:

- профессиональному обучению, переподготовке и повышению квалификации;
- повышению профессионального уровня и профессионализации работника;
- социальному развитию педагога;
- формированию здорового морально-психологического климата в организации и ее структурах;
- профессиональной ориентации, адаптации, наставничеству;
- организации комплексной оценки кадров;
- планированию деловой карьеры кадров;
- работе с кадровым резервом на управленческие должности.

Процесс профессионально-личностного развития педагогов весьма сложен и определяется различными факторами. С внешней стороны, – личностно-профессиональное развитие кадров образовательных организаций обусловлено спецификой профессиональной деятельности. С внутриорганизационной стороны – личностное развитие кадров зависит от исходного уровня внутри личностных качеств и ресурсов педагога в образовательной организации, что имеет явно выраженную социальную специфику. Сюда относятся природные задатки и способности, определяющие профессиональные возможности педагога, а также мотивация, характеристики этапных особенностей совершенствования личности специалиста образовательных организаций для формирования соответствующей профессиональной компетентности, соответствующей установленным компетенциям.

Полагаем уместным отметить, что при различных определениях рассмотренных выше терминов и понятий по своей сущности и содержательной совокупности они представляют собой конкретный набор качеств и характеристик, нужных для успешного выполнения профессиональной деятельности в педагогической сфере. При всем этом, содержательная сущность профессионального развития педагогических кадров многогранна, и в ней надлежит выделять:

- 1) профессионально-квалификационное развитие, связанное с обучением и самообразованием персонала, приобретением новых знаний и профессионального опыта в сфере профессиональной деятельности;
- 2) профессионально-должностное развитие, обусловленное служебно-должностным ростом, востребованием педагога, как в конкретной организации, так и в интересах системы образования в целом;
- 3) профессионально-личностное развитие, представляющее, как отмечалось ранее, интенсивный развивающий процесс, связанный с изменением личностных и профессиональных характеристик педагогов. Именно они призваны обеспечивать современный уровень потребностей образовательных организаций, проявлять готовность и возможности саморазвития и самореализации в процессе педагогической деятельности.

Обобщая методологические и организационные подходы к пониманию личностно-профессионального развития кадров образовательных организаций, отмечаем, что в научной литературе этот процесс рассматривается преимущественно как многогранный. В нормативных правовых актах, адресованных регламентации педагогической деятельности, придается большое значение профессиональному и личностному развитию педагогов.

Научное раскрытие практики профессионального развития педагогических кадров свидетельствует, что необдуманное следование нормативным установкам при игнорировании системного подхода к организации кадровой деятельности и кадровой работы оказывает сдерживающее влияние на эффективность этого правового инструмента, а также на повышение качества кадрового состава образовательных организаций. Как своеобразная качественная сторона регулирования развития кадров образовательных организаций выступает творческий потенциал, отдельной личности: педагога, воспитателя. Модель креативно ориентированной личности педагога может быть представлена рядом содержательных характеристик [6, с. 52]:

- высокий интеллектуальный и профессиональный уровень (профессиональная компетентность, самостоятельность мышления, оригинальность, интуиция, способность сосредоточиться на приоритетных вопросах);
- инициативность, работоспособность и стремление идти на оправданный риск;
- высокая степень самообладания, терпимость к критике, сдержанность и вежливость в общении;
- организаторские способности, управленческие знания и навыки.

Рассмотрение проблем управления профессиональным развитием педагогических кадров начинаем с проникновения в содержательную суть понятия управления, которое имеет в научной литературе широкий диапазон определений. Исходя из изученных представлений с учетом специфики данного исследования, полагаем наиболее приемлемыми следующие суждения о феномене управления. Разделяем мнение ученых, что «управление, как функция организованной системы, представляет процесс воздействия субъекта на объект управления (личность специалиста, кадровые процессы и отношения, трудовой коллектив и др.) в интересах достижения целей и задач организации».

Анализируя теоретические представления об основах управления социальными процессами, полагаем необходимым обратиться к рассмотрению проблем регулирования кадровых процессов в образовательных организациях. Здесь весьма важное значение имеет выбор принципов. В научной литературе приведено обоснование принципов построения и функционирования системы управления кадровыми процессами. Применительно к образовательным организациям следует выделить, прежде всего, приоритетный характер кадрового обеспечения и профессионализацию педагогов, согласование единства прав и функциональных обязанностей.

К основным принципам управления системой профессионально-личностного развития педагогических кадров, распределения и рационального востребования потенциала творчески ориентированных педагогов автор считает уместным отнести:

- во-первых, учет интересов и потребностей творческих личностей, создание условий для реализации их потенциала;
- во-вторых, непрерывность процесса подбора и отбора, на всех этапах жизнедеятельности при учете особенностей каждого этапа развития;
- в-третьих, личностное развитие индивидов в научной и научно-социальной сферах на основе осмысленных методологических подходов.

Таким образом, реализация мер по совершенствованию управления профессиональным развитием педагогических кадров современных образовательных организаций должна осуществляться в рамках реализации Федеральных программ и проектов развития национальной системы образования, поскольку профессионально-личностное развитие достигается, преимущественно, в форме саморазвития, то есть возникает необходимость определения методологических подходов к исследованию и совершенствованию управления профессиональным развитием кадров образовательных организаций.

Список литературы:

1. Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.П., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090201>
2. Воронина, О.П. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Проблемы науки. – 2014. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov>
3. Деркач А.А. Субъект, формы, механизмы и пути развития: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – С. 183.
4. Деркач А. Акмеология: Личностное и профессиональное развитие человека: Методолого-прикладные основы акмеологического исследования. – Москва: РАГС. – 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://gpa.cfuw.ru/courses/os-ped>
5. Долгова В.И., Мельник Е.В., Моторина Ю.В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm>
6. Злобин Б.К., Романов Ю.А. Управление развитием интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – С. 29.
7. Котова С.А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. – 2010. – № 8. – [электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-v-dolzhnosti-i-osvoenie-professii-uchitelya>

8. Мешкова И.В. Трудности реализации жизненных планов молодых учителей в условиях современной школы // Инновации в профессиональном и профессионально педагогическом образовании: Материалы 23-й Международной научно практической конференции, Екатеринбург, 24-25 апреля 2018. – Екатеринбург, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35322231&pf=1>
9. Полетаева Н.М., Родина Е.А. Адаптация молодых педагогов к профессиональной деятельности // Царско-сельские чтения: материалы международной научной конференции, 22-23 апреля 2014 г. – СПб., 2014. – Т. 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti>
10. Управление персоналом: учебник / под общ. ред. А.И. Турчинова. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 608 с.
11. Шаповаленко В.И. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2009. – 349 с.
12. Яковлева Э.Н., Красилова И.Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС // Образование и наука. 2016. – № 5 (134) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-podderzhki-molodyh-pedagogov-v-stranah-es>

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ, КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается сущность, структура, критерии и процесс формирования социальной активности учителя физической культуры. Автор рассматривает противоречия между возросшими требованиями к личности и качеством профессиональной готовности современного учителя к воспитательной работе и уровнем проявления социальной активности в ней.

Ключевые слова: социальная активность личности, ее структура, критерии, уровневые характеристики, процесс и условия формирования.

Одним из условий реформирования высшего педагогического образования является повышение качества подготовки учительских кадров, сочетающих в себе глубокую профессиональную компетентность, высокую общую культуру и общественную активность. Свою миссию носителя всего передового учитель может выполнить при условии, если сам станет активным участником общественной жизни. Если не замкнется в кругу узко педагогических задач, будет стремиться обладать теми качествами, которые намерен воспитать у других. Ведь его личность – это своеобразный компас, по которому учащиеся ориентируются в своей жизнедеятельности.

Серьезный недостаток в воспитательной работе с учащимися средствами физической культуры и спорта – это очень слабая включенность в нее многомиллионной армии учителей-предметников. Одни из них не обладают необходимой профессиональной готовностью к данной работе; другие, если и имеют тот или иной ее уровень, проявляют индифферентность к ней. Создается ситуация, при которой учитель физической культуры оказывается в положении одиночки, ответственного за целое направление воспитания учащихся, что негативно отражается на качестве и содержании целостного процесса формирования личности.

Наличие противоречия между возросшими требованиями к личности и качеству профессиональной готовности современного учителя к воспитательной работе и уровнем проявления социальной активности в ней потребовало изучения этого социально-педагогического феномена и процесса его формирования.

Социальная активность как высшая форма активности человека сформировалась на основе более общего родового понятия «активность», которое происходит от латинского «*activus*» и означает действие, поступок, деяние. Социальная активность – ее качественно особая форма, проявляемая только через общественную деятельность. Анализ философских (Е.А. Ануфриев, Г.С. Арефьева, Л.П. Буева и др.) и психолого-педагогических (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.) подходов к феномену социальной активности указывает на то, что он рассматривается в нескольких аспектах: как мера деятельности; как деятельность вообще; как отдельное качество; как совокупность качеств (свойств); как отношение к деятельности; как концентрированный показатель деятельной сущности личности. В контексте нашего исследования социальная активность определялась как интегральное, динамическое, идейно-нравственное качество, проявляемое и формируемое в общественно полезной деятельности, совершаемой по внутренним побудительным мотивам и направленной на совершенствование социальной действительности и самой личности [6, с. 398-401].

Поскольку сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности, структура социальной активности в своих основных чертах будет определяться предметной деятельностью, ее содержанием, в зависимости от которых можно выделить соответствующие ее виды. На основе специфики жизнедеятельности студентов выделяются такие виды социальной активности, как учебно-познавательная, общественно-политическая, трудовая (в том числе в быту), научно-исследовательская, художественно-эстетическая, физкультурно-спортивная. Они взаимосвязаны и взаимодействуют между собой и с социальной активностью в целом, поскольку содержат такие общие с нею черты, как инициатива, творчество, личный почин, самостоятельность, способность выдвигать новые общественные задачи и брать на себя ответственность за их решение, умение мобилизовать свои силы и возможности. Однако каждый вид социальной активности имеет специфические особенности, отличается не только степенью значимости для общества и самой личности, но и формами реализации. Кроме того, разные виды деятельности предполагают наличие соответствующих природных задатков и способностей, без которых трудно добиться значительных успехов. Именно этим можно объяснить различное проявление студентами активности в тех или иных видах деятельности. При этом участие в одном виде не всегда предполагает проявление активности в других. Следовательно, каждый вид социальной активности имеет собственную структуру, обусловленную характером и спецификой конкретной деятельности, сформированностью мировоззренческих и волевых качеств личности [1, 2, 7].

Социальная активность указывает на то, что он рассматривается в нескольких аспектах: как мера деятельности, как деятельность вообще, как отдельное качество, как совокупность качеств (свойств), как отношение к деятельности, как концентрированный показатель деятельной сущности личности. В контексте нашего исследования социальная активность определялась как интегральное, динамическое, идейно-нравственное качество, проявляемое и формируемое в общественно полезной деятельности, совершаемой по внутренним побудительным мотивам и направленной на совершенствование социальной действительности и самой личности [5, с. 117-119].

Обоснованно определить структуру социальная активность в физкультурно-спортивной деятельности можно, опираясь на методологический принцип, указывающий на многоплановость, многообразие связей и отношений социальная активности с другими явлениями общественной жизни, а также на то, что личность обнаруживает свою активность во взаимодействии с окружающим миром и в процессе общественно значимой деятельности. Кроме того, такое сложное качество необходимо расчленить на более простые компоненты с постоянной и устойчивой, хотя и подвижной взаимосвязью между ними. С одной стороны, это придаст социальная активность качественную определенность, с другой – обеспечит ее динамичность. Такими компонентами социальной активности будущих учителей в физкультурно-спортивной деятельности оказались следующие: мотивационный, процессуально-деятельностный и волевой. Мотивационный компонент является источником социальная активности, составляет ее основу и включает в себя потребности, мотивы, интересы, убеждения, ценностные ориентации. Основу процессуально-деятельностного компонента составляют знания и умения, обеспечивающие практическую готовность студентов к воспитательной работе с учащимися. Реализация знаний, умений и убеждений в практической деятельности невозможна без волевых усилий личности, составляющих фундамент нравственного развития – форму активности человека, сознательно регулирующего свое поведение и деятельность в соответствии с поставленными целями, побуждая к преодолению возникающих трудностей [4, с. 123].

Для анализа социальной активности большое значение имеет нахождение ее критериев, определенным образом субординированных, которые обеспечивают количественно-качественную характеристику. Сопоставительный анализ множества показателей, влияющих на проявление социальной активности, позволил отобрать наиболее существенные и подчеркнуть их особенности. Комплексный показатель включает объективные критерии (факт участия, характер и значимость общественных функций, результативность и др.), характеризующие внешнюю активность субъекта. Субъективные критерии (потребностно-мотивационная сфера, ценностное отношение, удовлетворенность деятельностью и др.) обуславливают ее внутреннюю активность. Объективные и субъективные критерии тесно взаимообусловлены. Комплексный показатель должен фиксировать деятельное состояние субъекта, его самостоятельность, указывать на направленность деятельности, ее общественно значимый результат, характеризовать количественные и качественные параметры деятельности, раскрывать механизм этой деятельности, ее побудительные внутренние силы; информировать о степени удовлетворенности, об отношении к деятельности; определять наличие знаний и умений, необходимых для ее выполнения. Если каждому из выделенных критериев присвоить количественную оценку в зависимости от степени выраженности, то их суммарная величина будет отражать различные уровни комплексного проявления социальной активности.

Для студентов с высоким уровнем развития социальной активности характерно постоянное, инициативное, продолжительное по времени участие в общественной деятельности, высокая удовлетворенность ею, положительное отношение, наличие хороших, прочных знаний и умений выполнять ее. Как правило, они руководствуются широкими социальными мотивами. У них сформирована убежденность в необходимости активного использования средств физической культуры как в личной жизни, так и в воспитательной работе с учащимися.

Лица со средним уровнем социальной активности отличаются периодическим участием в общественной деятельности, при достаточно хорошем уровне методической подготовленности, испытывают умеренную удовлетворенность от выполняемой работы при положительном отношении к ней. В мотивах деятельности у них доминирует общение. Их активность проявляется при условии попадания в благоприятную среду.

Студентами с низким уровнем социальной активности считаются эпизодически принимающие участие в общественной деятельности, в основном исполнительского характера, с незначительными затратами времени. Они редко испытывают удовлетворенность деятельностью, относятся к ней чаще индифферентно, руководствуются мотивами, связанными с требованиями преподавателей коллектива. Их знания и умения не соответствуют требованиям самостоятельного выполнения общественной работы.

Студентами с очень низким уровнем социальной активности считаются пассивно относящиеся к делам своего коллектива, с очень низким уровнем знаний и умений, не желающие выполнять общественную работу.

С прекращением педагогических воздействий социальной активности студентов двух последних групп практически затухает. В воспитательной работе и в самосовершенствовании по окончании вуза средств физической культуры они не используют.

При изучении процесса формирования социальной активности будущих учителей учитывалось, что он происходит под воздействием условий, создаваемых обществом и практикой деятельности самого субъекта, направленных на изменение этих условий и самого себя. Он должен вписываться в логику целостного учебно-воспитательного процесса и обеспечивать поэтапное формирование социальной активности от более низкого уровня к более высокому, трансформацию внешних побуждений во внутренние.

Опытно-экспериментальная работа, которой было охвачено 73 студента, показала, что этот процесс включает три взаимосвязанных этапа. На первом осуществляется введение студентов в перспективное «видение» и «погружение» в будущую профессиональную деятельность, создавался фундамент для повышения в дальнейшем их социальной активности. Для этого внимание было сосредоточено на воспитании профессиональных интересов, четком представлении о функциональной деятельности учителя в воспитательной работе средствами физической культуры и спорта, овладении для этого необходимыми знаниями и умениями; включении в реальную общественно-педагогическую деятельность с учетом текущих возможностей студентов и воспитанием ответственности за ее выполнение, формировании потребности в физкультурно-спортивной деятельности.

Второй этап был направлен на дальнейшее совершенствование системы знаний и практических умений, их целостную реализацию в воспитательной работе с постепенно усложняющимся содержанием, на осознание студентами значимости их общественной деятельности.

На третьем этапе актуализировалось накопление педагогического «багажа» в физкультурно-спортивной работе с учащимися. Расширился спектр индивидуальных и коллективных педагогических заданий и самостоятельных решений, осуществлялось включение студентов в учебно-исследовательскую работу.

В учебно-воспитательном процессе акцентировалось внимание на образовательно-воспитательном содержании учебных и внеучебных занятий, обеспечивалась внутренняя упорядоченность теоретического и практического разделов, предотвращающая фрагментарность и бессистемность знаний и практических умений. С целью развития социальной активности широко использовались постановка ближних, средних и отдаленных целей в учебной и внеучебной деятельности, введение проблемных ситуаций, педагогических задач, отражающих реальные ситуации в физкультурно-спортивной работе с учащимися, моделирование учителя-воспитателя. На протяжении всего периода обучения в организации педагогической практики предусматривалась тесная взаимосвязь содержания и характера знаний (методических и практических) по физическому воспитанию учащихся с ее основным психолого-педагогическим содержанием. При этом создавались условия для проявления студентами инициативы, самостоятельности, творчества. Большое внимание уделялось созданию условий, способствующих превращению студента из объекта в субъект воспитания на основе непрерывности, последовательного усложнения, периодической сменяемости заданий, определяемых преподавателем и самими студентами, их конкретности, посильности ответственности за качество решения.

Опора на индивидуально-дифференцированный подход диктовала необходимость расширять у студентов с высоким уровнем социальной активности. Диапазон физкультурно-спортивной деятельности, требующей реализации более сложных функций, глубоких знаний и умений, выполнения ими наиболее ответственных обязанностей, оказания помощи студентам с низким и очень низким уровнями социальной активности. Одновременно обращалось внимание на то, чтобы у них не развивалось чувство исключительности, эгоизм. Со студентами среднего уровня социальной активности проводилась усиленная работа по формированию потребностно-мотивационной сферы, приобретению дальнейшего опыта воспитательной деятельности, знаний и умений, его обеспечивающих. В работе со студентами с низким уровнем социальной активности создавались благоприятные внешние условия, способствующие формированию слабых показателей социальной активности. Они включались в такие виды общественно-педагогической деятельности, которые соответствовали их желаниям и интересам, отличались доступностью, помогали проявить свои лучшие качества, поверить в свои силы, занять соответствующее положение в коллективе. Основное направление работы со студентами с очень низкой социальной активности состояло в том, чтобы преодолеть отрицательное отношение к ней, вызвать заинтересованность общественно-педагогической деятельностью и обеспечить их готовность к ее выполнению. Для этого использовались наставничество, выполнение интересных для них заданий с оказанием методической помощи, поощрение даже небольших успехов в работе.

В целом, чем ниже уровень сформированности социальной активности, тем больше учебно-воспитательный процесс должен отличаться привлекательностью, эмоциональностью, адекватностью предлагаемых заданий, индивидуальным возможностям студентов.

В процессе исследования нами были определены педагогические условия, необходимые для успешного формирования социальной активности студентов в общественно-педагогической деятельности средствами физической культуры и спорта. К ним относятся следующие:

1) профессиональная направленность физического воспитания, пронизывающая и связывающая в единое целое учебную и внеучебную деятельность студентов, стимулирующая познавательный интерес к физической культуре и потребность в ней будущих учителей, развивающая их ответственность, инициативу, самостоятельность и компетентность в воспитательной работе ее средствами;

2) физкультурно-спортивная деятельность, организованная таким образом, чтобы она удовлетворяла общественные и личные интересы студентов, вызывала положительные эмоции, чувство профессиональной сопричастности, включения в социально и профессионально значимую деятельность, являлась одним из способов реализации профессиональных планов и намерений;

3) активизация и развитие в ходе учебно-воспитательного процесса потребностно-мотивационной сферы будущих учителей, эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов их деятельности;

4) осуществление личностно-деятельностного подхода, определяющего учет индивидуально-психологических особенностей и психофизических возможностей студентов, уровень их социальной активности, самореализацию и самовыражение в общественно-педагогической деятельности;

5) использование активных методов обучения и педагогических ситуаций, заданий, направленные на интенсификацию профессиональной подготовки, интегрирование в ней теоретических знаний и практических умений, обеспечения проявления творческих способностей; включение студентов с начала обучения в педвузе в индивидуальные и коллективные формы общественно-педагогической деятельности с постепенным усложнением ее содержания и моделированием реальной деятельности учителя физической культуры.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – Т. 2: Развитие и воспитание личности. – 546 с.
2. Ануфриев Е.А. Политическая социализация личности как проблема современной политологии // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология. – 2008. – № 3. – С. 34.
3. Арефьева Г.С. Общество, познание, практика. – М.: Мысль, 1988. – 204 с.
4. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – С. 117-119.
6. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (введение в теорию физической культуры; общая теория и методика физического воспитания): учебник для высших учебных заведений физкультурного профиля. – 4-е изд. – М.: Спорт, 2021. – С. 398-401.
7. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Бадина Татьяна Анатольевна,
преподаватель биологии и географии
ГАПОУ «Свердловский областной педагогический колледж»
г. Екатеринбург
tsiganova32@yandex.ru

Научный руководитель: **Моисеева Людмила Владимировна,**
д.п.н., профессор УрГПУ
г. Екатеринбург
momila2013@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ЭКОЛОГО-АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА С ЭЛЕМЕНТАМИ БИОЭТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В современной экологической ситуации в центре внимания становится ценность жизни. Сохранить жизнь в любых формах и проявлениях задача современного общества. В эко-условиях возникает новая мировоззренческая система – экологическая этика, биоэтика, экологические ценности, имеющие методологические основания разных ученых. В статье раскрывается адаптированный курс биоэтики в аспекте эколого-аксиологического подхода, влияющие на формирование экологических ценностей будущих горных инженеров. Утверждается мнение, что экологические ценности, становятся важными механизмами, оказывающие влияние на поведение, профессиональную деятельность, мировоззрение личности по отношению к природе.

Ключевые слова: биоэтика, эколого-аксиологический подход, герменевтический подход, экологические ценности.

Сегодня востребован гражданин, имеющий высокий уровень профессиональных знаний, способный проводить в окружающей среде мониторинговые исследования, анализировать, прогнозировать развитие экологических ситуаций. Быстро и компетентно находить решения экопроблем, нести ответственность за свои действия, понимать ценность окружающей среды, живого организма и уметь отстаивать свою экомировоззренческую позицию. В пункте 34 «Основных положений стратегии устойчивого развития России», сказано, что только общество, состоящее *из людей с новым мировоззрением*, будет способно развиваться устойчиво [27].

Экомировоззрение возможно формировать с помощью становления экологических ценностей личности. Поставленную задачу социума способно решать экологическое образование, содержащее мощную филодологско-профессионально-образовательную функцию, основываясь на «этики Земли» О. Леопольда, ноосферного учения В.И. Вернадского, «благоговения перед жизнью» А. Швейцера. В современном экологическом обучении необходимо осуществлять педагогические подходы опираясь на философию данных ученых, актуализирующие сущность эоцентрического мировоззрения.

Так, например, Н.Н. Марфенин [23, с. 542], Л.В. Моисеева, О.М. Дорошко [1, с. 542], В.А. Зибзеева [26, с. 112], О.Н. Яницкий [37, с. 6, с. 17] считают, что только человек с экологическим мировоззрением, способен разумно распоряжаться ресурсами природы, создавать экологическую безопасность и устойчивое социально-экономическое развитие страны. Т.В. Жерневская [14], Э.В. Гирусова [36] считают, что добиться данного результат можно через формирование личных убеждений, основанных на уважительном и гуманном отношении ко всему живому, в том числе и к природе как самому ценному явлению на планете.

Имея мощную содержательную, методологическую, дидактическую основу экологическое образование создает условия для реализации эколого-аксиологического подхода, механизмами которого являются экологические ценности, ценностные установки экологической этики, аксиологии. С нашей точки зрения *эколого-аксиологический подход – комплексное педагогическое воздействие, направленное на формирование ценностно-личностного отношения обучающихся к окружающему миру, ведущее к становлению сознательной ответственности за будущее состояние природы.*

Для реализации эколого-аксиологического подхода мы обращаемся к содержанию науки биоэтики, учению о нравственном отношении человека ко всему живому. В современных образовательных условиях, мы считаем, что биоэтика – синтез экологических знаний, способствующее формированию ценностного отношения человека к другим живым существам, способному обосновывать миро-жизнеутверждение в своей деятельности и поведении. Основные работы в области преподавания биоэтики представляют О.А. Ботязова, Г.Ю. Лазановская, Т.Н. Павлова, И.М. Швец и др.

Наука биоэтика носит мировоззренческий характер, является междисциплинарным знанием, особой формой социальных практик. Как учебный предмет, биоэтика включает эпистемный, мировоззренческий, аксиологический, моральный и педагогический аспекты. Это новый вид этики и выход на новые ценностные горизонты [2-6].

Данный курс необходимо преподавать не только в системе биологического и медицинского образования, его нужно обязательно адаптировать и внедрять в учебный процесс технических вузов.

Апробируя данную дисциплину нами, был сделан акцент на то, что человек и природа – это взаимосвязанные элементы биосферы, основная цель которой является формирование нравственного отношения человека к природе, любой форме жизни, как самой важной общечеловеческой ценности. На занятиях обязательно происходит обсуждение этических норм по отношению к любым живым существам, независимо от уровня их организации.

Биоэтика содержит большой потенциал и возможности для воспитания «человека благоговящего» перед жизнью своего родного края основанной на формуле А. Швейцера: «Я – жизнь, которая хочет жить, я – жизнь среди жизни, которая хочет жить». Разработанное содержание дисциплины основывается на трех основных принципах А. Швейцера: «Благоговение перед жизнью», «Человек – человеку», «Человек-природа».

Любовь и уважение к родной земле, малой Родине всегда являлось мощным ресурсом для становления нравственности человека. Ведь недаром восхищение красотой родной природы характерно для многих великих писателей, поэтов, композиторов, художников, ученых, что способствовало их духовному становлению и было началом многим великим творениям. Научить студента видеть красоту родной природы, беречь и любить ее – главная задача любого преподавателя. На занятиях пробуждалось стремление к познанию природы родного края, а изучение краеведческого материала на занятиях способствовало закреплению знаний об окружающей среде и вело к формированию экологических ценностей [30]. Разработанные нами учебно-методические пособия для студентов УГТУ («Учение о биосфере», «Почвоведение», «Социальная экология», «Учебная практика», «География России. Часть 1-2») [7-8, 10-11, 24, 29] только усиливают реализацию данного направления.

Аксиологическая составляющая дисциплины, основывается на общечеловеческих ценностях, которые были утверждены в русле научных течений, таких как «русский комизм» [31], учение о ноосфере В.И. Вернадского [9], этики А. Швейцера [32-33], П.А. Кропоткина [20], Олдо Леопольда [22]. Каждый из них формулировал свое понимание гармоничного отношения человека и природы через понимание проблем, которые они решали (философские, космические, экологические). В условиях нарастающего современного экологического кризиса нравственно-философские позиции экофилософов становятся все более актуальными и в нашем случае при реализации эколого-аксиологического обучения с элементами биоэтики основополагающим.

Формирование экологических ценностей студентов возможно с помощью подачи учебного материала через реализацию *герменевтического подхода*, влияющий на экологизированное поведение, деятельность, экологический стиль жизни личности.

В Уральском государственном горном университете на кафедре ГлЗЧС преподают дисциплину «Экология» не только своим студентам, но и другим факультетам УГТУ. Формирование экологических ценностей, в том числе нравственных принципов – одна из приоритетных задач кафедры. В ходе учебного процесса реализовывался герменевтический подход, направленный на формирование у студентов ответственного и бережного отношения к окружающей природе, прогнозированию экологических рисков, принятию ответственных решений.

Герменевтика (греч. *hermeneia* – толкование) в педагогике – философский подход и принцип научного исследования, требующий всестороннего, конкретно-исторического осмысленного и глубокого понимания сущности воспитания и обучения [19, с. 28]. Основные исследователи данного подхода – это философы, историки, филологи (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, М. Хайдеггер). Герменевтика М.М. Бахтина основывается на идеях человечности, понимания «живой личности»; переход от идеи диалога к проблеме понимания текста [18, 21, 28].

Герменевтической техникой является вчитывание. Студент может вжиться, вчувствоваться во внутренний мир автора текста и воспроизвести мысль, воспроизвести истинный смысл. Герменевтический подход настаивает на осознании понимания, на принципе понимания, «искусство понимания письменно зафиксированных проявлений жизни» [13]. Необходимо подчеркнуть, что средством проникновения в мир автора становится не только «вживание» в его мир, но и диалог с автором, в рамках занятия для этого используется, беседа, организуемая преподавателем. Благодаря диалоговой вопрос ответной системе (между учащимся и текстом, учащимся и педагогом, учащимся и автором текста, учащимся и культурой в целом) и возникают предпосылки для создания интерпретатором (читателем) собственного авторского текста [25].

Проблемами педагогической герменевтики занимались авторы А.Ф. Закирова, М.Т. Дудина, И.В. Кичева, Г.М. Коджаспирова, О.П. Мокиенко, И.А. Щирова.

Герменевтический подход в педагогике непосредственно обращен к проблеме выработки личностных смыслов, к ценностным аспектам педагогической деятельности, решает задачу движения к идеалам духовности на основе гуманистического миропонимания. Таким образом, *педагогическая герменевтика* – это теория и практика (наука и искусство) истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в разножанровых текстах, имеющая целью наиболее полное и глубокое их понимание с учётом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания [15-17].

В работах О.П. Мокиенко [25], И.А. Щировой [35] герменевтика это механизм чтения, интерпретации текстов, влияющие на сознание человека, на способы его мышления и миропонимания и др. виды деятельности (прогнозирование, моделирование, проектирование, диагностику и общение). Становление творческой

личности как отрасль знания, связанной с интерпретацией смысла текстов, как компонент содержания педагогического образования представляет Е.В. Шевченко [34]. Подчеркивая ценность для педагогики, герменевтику связывают с надеждой на целостное понимание общечеловеческих ценностей.

Усиленный интерес к герменевтике возникает в связи с изучением текстов первоисточников (толкование, интерпретация, понимание), в нашем случае известных эко-философов В.И. Вернадского, П.А. Кропоткина, А. Швейцера. Изучая первоисточники, студенты вживаются во внутренний мир текста и стараются воспроизвести мысль, истинный смысл автора. После активного изучения материала отвечают на вопросы, высказывают свое мнение о поставленных проблемах авторов, т.е. выступают в роли герменевтиков.

Таким образом, наш педагогический опыт показывает, что содержание науки биоэтики, адаптированное в условиях эколого-аксиологического и герменевтического подходов может активно влиять на формирование экологических ценностей у студентов будущих горных инженеров.

Список литературы:

1. Дорошко О.М. Современные подходы к определению понятия «Экологическая культура». Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – № 9 (17). – 2012 www.sisp.nkras.ru
2. Бадина Т.А. Аксиологический подход в методологии воспитания учащихся / Наука-образованию. Материалы окружной науч.-практ. конф. (7-8 дек. 2007, Екатеринбург). – Екатеринбург: Изд-во «Раритет», 2010. – Ч. 1. – С. 358-361.
3. Бадина Т.А. Биоэтика: понятие, категориальный аппарат, принципы // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: сборник трудов VI межд. науч.-метод. конф. (заочной): 26 фев. 2008 г.: в 2 ч. Ч. I: Общественные науки. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – С. 8-10.
4. Бадина Т.А. Возможность реализации идей биоэтики при изучении курса «География России» // Географические исследования на Урале и проблемы методики обучения географии: сборник науч. Трудов. ГОУ ВПО Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – С. 221-226.
5. Бадина Т.А. Воспитание человека через анализ аксиологических проблем в элективном курсе «Биоэтика» // Инновационные процессы в биологическом образовании в школе и вузе: сборник материалов II-ой Межд. науч.-метод. конф. 13-15 апреля, 2011 г. – М.: МПГУ, 2011. – С. 110-113.
6. Бадина Т.А. Реализация содержания биоэтики в процессе преподавания: технологический аспект // Новые образовательные технологии в вузе: сб. докладов 5 межд. науч.-метод. конф., 4-6 февраля 2008 г.: в 2 ч. – Ч. 2. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2008. – С. 32-38.
7. Бадина Т.А., Михеева Е.В. Учение о биосфере: практикум. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2012. – 39 с.
8. Бадина Т.А. Социальная экология с элементами геоэкологии / Е.А. Байtimiрова, Е.В. Михеева // Урал. гос. горный ун-т. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2013. – 55 с.
9. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Айрис-пресс, 2003 [Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1991].
10. География России. Часть 1: учеб.-метод. пособ. по выполнению самостоят. работ дисциплины «География России» для студентов направления бакалавриата 20.03.01 – «Техносферная безопасность» очного и заочного обучения. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2015. – 65 с.
11. География России. Часть 2: учеб.-метод. пособие по выполнению самостоят. работ для студентов направления бакалавриата 20.03.01 – «Техносферная безопасность» очного и заочного обучения. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2017. – 87 с.
12. Дневник труженика планеты Земля. 5-10 класс [Электронный ресурс]: рабочая тетрадь / Урал. гос. пед. ун-т ; сост. Т.А. Бадина. – Электрон. дан. – Екатеринбург.
13. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. – Екатеринбург: УрГУ, 2002.
14. Жерневская Т.В., Мальчикова Л.А. Система сотрудничества с родителями как условие оптимизации экологического воспитания дошкольников // Управление ДОУ. – 2007. – № 3. – С. 84-94.
15. Закирова А.Ф. Буйко Н.С. Герменевтика педагогического текста: монография. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. – 244 с.
16. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: монография. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 272 с.
17. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций: учеб. пособие. – Тюмень. Изд-тво Тюменского госуд. ун-та. 2011. – С. 324.
18. Ивин А.А. Фурманова О.В. Философская герменевтика и проблема научного знания // Философские науки. – 1984. – № 5. – С. 66-73.
19. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
20. Кропоткин П.А. Этика. – М.: Политическая литература, 1991.
21. Кузнецов В.Г. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления // Логос. – 2000. – № 5. – С. 47.
22. Леопольд Олдо. Календарь песчаного графства: пер. с англ. – 2-е изд., стереотип. – М.: Мир, 1983. – 216 с.
23. Марфенин Н.Н. Устойчивое развитие человечества: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2006.
24. Михеева Е.В., Бадина Т.А. Почвоведение: практикум. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2012. – 24 с.
25. Мокиенко О.П. Герменевтический подход в обучении (на примере обучения литературе). Вектор науки ТГУ. № 3 (6). – 2011. – С. 204-206.

26. Моисеева Л.В., Зебзеева В.А. Экологическая депривация личности в современной субкультуре детства // Воспитательные проблемы современного образования. – М., 2011. – № 2.
27. Основные положения стратегии устойчивого развития России / под ред. А.М. Шелехова. – М., 2002. – 161 с.
28. Панькова В.Н. Экология и природопользование: словарь-справочник. – Новосибирск: Сибирское соглашение, 2000. – 212 с.
29. Учебная практика: учеб.-метод. пособие по выполнению практич. работ для студентов направления бакалавриата 022000 – «Экология и природопользование» очного и заочного обучения / Е.В. Михеева, Е.А. Байтимирова, Т.А. Бадьина, В.А. Почечун. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2014. – 42 с.
30. Формирование экологического мировоззрения у студентов-геологов [Электронный ресурс]: монография / Т.А. Бадьина, Л.В. Моисеева, В.Д. Ширшов; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
31. Циолковский К.Э. Путь к звездам. – М.: Академия наук СССР, 1960.
32. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / пер. с нем. А.А. Гусейнова, М.Г. Селзнева. – М.: Прогресс, 1992.
33. Швейцер А. Жизнь и мысли / пер. с нем. А.Л. Чернявского. – М.: Республика, 1996.
34. Шевченко Е.В., Коржуев А.В. Герменевтическая педагогика как компонент послевузовского педагогического образования преподавателей высшей школы // Перспективные разработки науки и техники. – Польша, 2013.
35. Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 472 с.
36. Экология и экономика природопользования: учеб. для студентов вузов, обучающихся по эконом. специальностям / под ред. Э.В. Гирусова. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 591 с.
37. Яницкий О.Н. Экологическая культура: очерки взаимодействия науки и практики. – М.: Наука, 2007. – 271 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены методологические подходы (аксиологический и деонтологический) на идеях которых выстраивается процесс становления профессиональной ответственности будущего педагога в вузе.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, аксиологический, деонтологический, подход, будущий педагог.

Процесс подготовки будущего педагога в вузе заключается в освоении им профессиональной деятельности: комплекса знаний о педагогической деятельности, о профессиональных и личностных важных качествах учителя, о правилах и нормах педагогической деятельности, профессиональном поведении.

В этом направлении одной из основных задач вузовской подготовки становится формирование профессиональной ответственности как профессионально-личностного качества будущего специалиста. Профессиональная ответственность это качество личности, которое выполняет функцию регулирования, контроля и самоконтроля над деятельностью. Это, прежде всего, происходит за счет актуализации её составляющих: системы нравственных ценностей самой личности, что является мотиватором внутреннего профессионального поведения педагога (нравственная сторона) и системы правовых норм, заданных со стороны общественной морали, позволяющих на их основе устанавливать межличностные связи с субъектами образовательной деятельности (правовая сторона) [3].

Теоретико-методологической основой при проектировании процесса формирования профессиональной ответственности будущего педагога являются основные положения аксиологического (ценностного) и деонтологического подходов, что соответствует основным составляющим этого качества личности.

При формировании нравственной стороны профессиональной ответственности аксиологический подход дает основание для определения приоритетных идеалов и ценностей направленной подготовки будущего педагога:

1. Уважение достоинства каждой личности и предоставление вариантов для свободного всестороннего развития человека (В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский).
2. Развитие индивидуальности у каждой личности, «духа свободолюбия» (Царскосельский лицей);
3. Самоценность человеческой личности, знание природы человека, антропологичность воспитания (К.Д. Ушинский).
4. Автономия в нравственном выборе, самоопределяющаяся и самосозидающая личность (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий).
5. Гармонизация личных и общественных перспектив и интересов; забота об окружающем мире, радость от общественно-значимой работы (А.С. Макаренко, И.П. Иванов).
6. Синтез идеи права человека с идеями справедливости, справедливость для самой личности и для других (Е.В. Бондаревская, Б.Т. Лихачев).

Сохранение и преемственность ценностных оснований из истории педагоги очень важна, так как позволяет опереться на накопленный ценностный опыт многих поколений и далее обновить и обогатить ценностно-мотивационный ряд новыми приоритетами подготовки будущих педагогов.

«Аксиологической пружиной» (по мнению И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова) в ценностном подходе выступают идеи гуманизма, утверждающие высшую ценность социального развития – человека [4]. В тоже время ценностный статус образования определяется социально-культурными условиями жизнедеятельности общества, т.е. взаимоотношением человека и общества. В этом контексте, становление такого качества как профессиональная ответственность может выступать той ценностью, которая приобретет для педагога жизненный и профессионально-личностный ориентир в профессии.

Если рассматривать профессиональную ответственность как ценность, то стоит обратить внимание на сложившиеся представления о формах и уровнях существования педагогической ценности. В этом контексте она рассматривается как образовательный норматив, действующий на социально-педагогическом, профессионально-групповом и индивидуально-личностном уровнях. На социально-педагогическом уровне рассматривается в качестве определяющего концепта, регламентирующего деятельность личности в сфере образования. На профессионально-групповом – выступает основой для общения и взаимодействия педагогов с будущими профессиональными группами-общностями в рамках одной образовательной среды. На индивидуально-личностном уровне этот образовательный норматив выступает как социально-психологическое образование, в котором отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики педагога как части его системы ценностных ориентаций.

Деонтологический подход является фундаментом для становления правовой стороны профессиональной ответственности будущего педагога, который реализует себя как гражданин и профессионал своего дела. Отношение зависимости будущего педагога-гражданина возникает, прежде всего, от норм и законов, принятых на государственном уровне и регламентирующих профессиональную деятельность специалиста (к примеру, Профессиональный стандарт педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт и др.).

Актуальными сегодня остаются слова просветителя и организатора народного образования К.П. Яновского: «существеннейшие интересы общества и государства требуют, чтобы высшие заведения давали нам людей, развитых духовно и телесно, не только обладающих известной суммой научных знаний, но и воспитанных в строгом уважении к закону» [1, с. 447].

Требования к личности педагога, к его поведению и ведению им образовательной деятельности всегда выдвигались исходя из социально-исторической ситуации развития общества. В зависимости от этого менялся сам педагог и его социальный статус.

Основными ориентирами становления педагога-гражданина определяются:

1. Сохранение традиций воспитания; рассматривать личность не как особую исключительность, а в отношении с другими людьми и обществом в целом (К.Д. Ушинский).
2. Любить детей; постоянно совершенствоваться (П.П. Блонский).
3. Ответственность при выполнении профессионального долга, «величие духа» (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).
4. Правовая культура личности, готовность к правоохранительной деятельности (О.В. Лебедева).
5. Следование требованиям профессиональной этики (п. 2 ч. 1 ст. 48) [5].

Следовательно, фундаментом правовой стороны профессиональной ответственности будущего педагога должны быть такие ценности, которые признают соблюдение интересов каждого человека в отдельности и, в том числе, гармонизируют индивидуальные и общественные интересы в системе подготовки будущих педагогов.

Деонтологический подход к процессу становления профессиональной ответственности будущего педагога дает основания для овладения будущим специалистом нормами профессиональной этики, должностными обязанностями, ценностями педагогической профессии. Умение нести ответственность за свое профессиональное поведение, поступки и за их последствия, выстраивать свою деятельность на основе общечеловеческих и педагогических ценностей – это основа профессиональной этики педагога. На этой содержательной основе в процессе подготовки будущего педагога происходит выработка профессионально-целесообразных стратегий и ориентиров решения педагогических задач.

Развитие деонтологического подхода нами видится в контексте осуществления будущей профессиональной деятельности, а это значит, особое внимание необходимо обратить на педагогическую деонтологию как профессиональную этику, которая гарантирует «отношение доверия между участниками деятельности и общения; включает в себя совокупность педагогических компетенций, которые обуславливают терпимость, профессиональную толерантность по отношению к другим людям и их идеям, моральную ответственность за принятые в учебной и воспитательной деятельности решения» [3].

Педагогическая деятельность педагога специфична по своей сути и вызывает необходимость создания свода этических и деонтологических правил, определяющих границы выполнения профессиональных обязанностей, в том числе устанавливающих пределы вмешательства или невмешательства во внутренний мир обучающегося.

Знание деонтологических правил и норм определяется как ресурс, заложенный в процессе подготовки в вузе, продукт и средство познания педагогической действительности. С их помощью педагог вырабатывает отношение к себе как к профессионалу, к другим участникам педагогического процесса и уже через их призму оценивает все факты педагогической реальности.

Процесс формирования правовой стороны профессиональной ответственности необходимо начинать с первого курса обучения в вузе, когда происходит формирование профессиональных убеждений, отношения к профессиональному долгу. Соответственно, сформированные твердые убеждения будущего педагога в дальнейшем трансформируются в деонтологическое кредо как внутреннее убеждение педагога, формирующее его миропонимание, основанное на осознании профессионального долга. Это и становится регулятором его поступков в будущей профессии.

Востребованность идей деонтологического подхода в процессе подготовки будущего специалиста отвечает требованиям современной школы, которая нуждается в педагогах с высоким уровнем правовой ответственности.

Исходя из вышесказанного, стоит обозначить, что становление профессиональной ответственности происходит на основе идей аксеологического и деонтологического подходов. Это сложный и непрерывный процесс, который связан с формированием сознания будущего педагога – отражением объективных обязанностей в идеях, чувствах, убеждениях, во внутренних мотивах к педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начало XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Быкова С.С. Становление профессиональной ответственности будущего педагога: теоретико-методологические предпосылки: монография / С.С. Быкова. – Киров: ВятГУ, 2018. – 121 с.
3. Гребенникова В.М. Деонтологический подход к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / В.М. Гребенникова. – М., 2012. – 41 с. – Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01005048090> (дата обращения 12.05.2023).
4. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Сибирский педагогический журнал. – 2005. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-i-kulturologicheskij-podhody-k-issledovaniyu-problem-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-nauchnoy-shkole-v-a-slastenina> (дата обращения 12.05.2023).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lhkw12q4w4609098839 (дата обращения 12.05.2023).

Гришак Светлана Николаевна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры английской и восточной филологии,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск
e-mail: svetlanagrishak@mail.ru

Степанушко Инна Владимировна,
аспирант I курса,
направление подготовки
«Образование и педагогические науки»,
профиль подготовки «Теория и методика профессионального образования»,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск
e-mail: inna_st_00@mail.ru

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В данной статье анализируются этический кодекс переводчиков, а также работы практикующих переводчиков и переводчиков-исследователей, касающиеся определения профессиональных и этических ценностей. На основе анализа этих работ выявляются профессионально-этические ценности, необходимые будущим переводчикам для осуществления их профессиональной деятельности, к которым относятся: мультикультурализм, коммуникабельность, адаптивность, самообладание, достоверность, конфиденциальность, беспристрастность.

Ключевые слова: ценности, профессия, этика, аксиологический аспект, переводчик.

Выступая не только ориентирами, но и регуляторами поведения человека в различных областях жизнедеятельности, ценности занимают важное положение в системе общественных взаимоотношений и общества в целом. На современном этапе развития межличностных, межгосударственных, межкультурных отношений на передний план выходит толерантное сосуществование, а вместе с ним и развитие личности, обладающей духовными, нравственными, моральными и другими принципами. В связи с этим на современном этапе развития отечественной педагогики наблюдается актуализация формирования у обучающихся не только практических навыков, но и ценностей, которые, в свою очередь, являются фундаментом как социальной реализации человека, так и успешной профессиональной деятельности. Возникает необходимость конкретизации аксиологического аспекта профессиональной деятельности, а именно определения ряда профессионально-этических ценностей, которыми должен обладать специалист.

В контексте нашего исследования под профессионально-этическими ценностями мы понимаем комплекс этических и профессиональных установок, норм и принципов, являющихся показателями нормативного поведения и побуждающих к определённому образу действий в профессиональной среде.

Анализ многочисленных исследований (Е.А. Вызулин, Е.И. Хачикян, И.Б. Бичева, А.О. Маленков, И.А. Корецкая, М.Х. Титма) позволяет заключить, что существуют общие для представителей различных профессий ценности, к которым относятся целостность, честность, трудолюбие, доброта, сострадание, эмпатия, сочувствие, справедливость, храбрость, обязательность, толерантность, обучаемость, умение работать в коллективе, самодисциплина, правовое сознание и поведение, профессиональная честь, долг, достоинство, совесть, солидарность, свобода воли, ответственность, самореализация, творчество в труде, самосовершенствование, полезность людям и обществу, значимость труда, статус профессии, уважение, общественное призвание, вознаграждение за труд, успех, профессиональный рост.

Однако в каждой профессии существуют собственные, частные, характерные ценности, нормы и правила, которые в большинстве случаев отражены в этических сводах законов и кодексах. Данные правила, основанные на морально-этических ценностях и профессиональных стандартах, должны выполнять все специалисты определённого профессионального поля. Поскольку данное исследование направлено на исследование профессионально-этических ценностей переводчиков, рассмотрим ценности в контексте этического кодекса этой профессии.

Прежде всего, следует отметить, что существуют разные этические кодексы переводчиков, а также различные исследования аксиологических аспектов данной профессиональной деятельности, и не существует единого перечня профессионально-этических ценностей, которыми должен обладать переводчик.

Проводя сравнительную характеристику этических кодексов переводчиков разных стран, А.Р. Станиславский на основе этических принципов выделяет следующие профессиональные ценности: конфиденциальность, взаимопомощь, объективность, саморазвитие, самосовершенствование [3, с. 4]. Обращаясь к этим ценностям, которые являются общими для многих переводческих сообществ, можно определить и такие профессионально-этические ценности, как конфиденциальность, точность, верность, эквивалентность перевода, беспристрастность, стремление к улучшению качества работы, объективность, независимость, нейтральность, знания, профессионализм, добросовестность [3, с. 9-13].

Рассмотрим этический кодекс переводчика, разработанный отраслевым экспертным советом и одобренный на крупнейшей переводческой конференции Translation Forum Russia.

Так, анализ данного этического кодекса позволил выделить следующие профессионально-этические ценности переводчиков: добросовестность, самосовершенствование, нейтральность, абстрагированность, знания, объективность, серьёзность, ответственность, обязательство, коммуникабельность, законность, профессионализм, конфиденциальность, честность, уважение, вежливость, доброжелательность, учтивость, взаимопомощь [5, с. 1-5].

Следующим шагом к определению профессионально-этических ценностей стало изучение научной литературы, посвященной вопросам профессиональной этики и профессиональным качествам современного переводчика.

Изучение положений, предлагаемых Л.С. Московчук для этического кодекса переводчиков, дало возможность определить такие профессионально-этические ценности переводчика, как конфиденциальность, коммуникабельность, доверие, выдержка, хладнокровие, корректность, вежливость, аккуратность, уместность, пунктуальность, предупредительность, абстрагированность, нейтральность, отзывчивость, саморазвитие и самосовершенствование, профессионализм, солидарность, взаимопомощь [2, с. 57-58].

Ознакомление с особенностями профессионально-личностных качеств переводчиков различных специализаций и профилей, рассматриваемых А.Р. Зиминой, способствовало выделению профессионально-этических ценностей вне зависимости от их специализации (знание, самообразование и самосовершенствование, тайм-менеджмент, хорошая память, осмотрительность, мультикультурализм, адаптивность), а также с учетом их профиля как переводчиков-синхронистов (знания, речевые данные, быстрая реакция, абстрагированность, эмоциональная стабильность, самообладание), устных переводчиков (спокойствие, выдержка, коммуникабельность); письменных переводчиков технических (узкопрофильные знания, точность, достоверность) и художественных текстов (культура речи и письма, знания, эрудиция, трудолюбие, усидчивость) [1, с. 1022-1023].

Изучение работы А.А. Хаматовой, которая рассматривает профессионально-этические ценности в контексте компетенций переводчика, позволяет выделить в качестве профессионально-этических ценностей будущих переводчиков знания, коммуникабельность, выносливость, сдержанность, память, саморазвитие, самосовершенствование, реакцию, профессионализм, эрудицию [4, с. 57].

Следует отметить, что автор выделяет различные виды знаний. Так, она отмечает знания исходящего и переводящего языков, знание предмета коммуникации, знание обычаев, культурно-бытовых реалий, литературы, музыки, истории, экономики, политического устройства общества, знание техники перевода конкретного типа текста, знание механизмов и законов коммуникации, знание коммуникативного поведения [4, с. 54-55]. Данное разнообразие видов знаний может говорить о многогранности профессионального аспекта переводчика и, соответственно, важности наличия профессиональных ценностей для качественного осуществления деятельности в профессиональной сфере.

В ходе исследования научных источников (А.Л. Елин, А.П. Синельникова, Л.В. Ремезова, А.И. Молчанова, Е.В. Гакова, В.С. Каширин), помимо вышеуказанных, также были выделены следующие профессионально-этические ценности, необходимые, на наш взгляд, будущим переводчикам: обязательность, коллегиальность, неконфликтность, тактичность, собранность, реакция, сдержанность, трудолюбие, понимание, вежливость, корректность, невмешательство, саморефлексия, культура речи и письма, гибкость, эмоциональная стабильность, воздействие, логическое мышление, критическое мышление, эрудиция, кругозор, креативность, любознательность, концентрация, самокритичность, выносливость, наблюдательность, многозадачность.

При этом важно отметить, что анализ различных работ по исследованию профессионально-этических ценностей переводчиков позволил выявить, что такие профессионально-этические ценности переводчиков, как саморазвитие, конфиденциальность, коммуникабельность, профессионализм, знания, нейтральность выделяют в своих работах большинство авторов, что говорит об их общем мнении касательно данных ценностей как обязательных составляющих профессию переводчика. Значимыми для многих исследователей являются и такие профессионально-этические ценности переводчиков, как добросовестность, абстрагированность, объективность, ответственность, взаимопомощь, память и др.

Вместе с тем, нами замечено, что некоторые ценности встречаются только в отдельных работах. Это такие ценности, как многозадачность, терпение, наблюдательность, учтивость, выдержка, креативность, гибкость, независимость. Данный факт, однако, не преуменьшает значения этих профессионально-этических ценностей в деятельности переводчика. Это говорит о различии мнений относительно необходимых для переводчика ценностей, и ещё раз подтверждает, как было указано выше, что не существует единого перечня профессионально-этических ценностей, которыми должен обладать переводчик.

Некоторые исследователи пытаются классифицировать профессионально-этические ценности. Так, существуют терминальные и инструментальные ценности, в свою очередь, терминальные ценности делятся на смысловые и целевые, а инструментальные – на ценности-компетентности и ценности-свойства и качества.

К смысловым ценностям переводчика относятся: истина, независимость, совесть, доверие, понимание, мультикультурализм.

К целевым ценностям переводчика относится саморазвитие.

К ценностям-компетентностям относятся: знания, эрудиция, профессионализм.

К ценностям-свойствам и качествам относятся: коммуникабельность, беспристрастность, тактичность, гибкость, хорошая память, адаптивность, быстрая реакция, креативность, пунктуальность и другие.

Обращаясь к вышеупомянутой классификации, следует отметить, что профессионально-этические ценности переводчика по большей части состоят из ценностей-свойств и качеств, что говорит о том, что для качественного осуществления профессиональной деятельности важно наличие не только знаний и навыков, но и сопутствующих черт, которые в комплексе со знаниями и умениями позволяют специалисту достичь максимального результата. Также следует отметить, что терминальные ценности изображают переводчика как человека с собственным мировоззрением, ценностным отношением, стилем жизни, а инструментальные – как специалиста, который обладает необходимыми знаниями и навыками для осуществления профессиональной деятельности, при этом важны обе категории ценностей.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, что деятельность переводчика не ограничивается набором знаний и навыков. Профессионализм как единственная ценность может обезличивать переводческую деятельность. В данном случае следует говорить о необходимости ряда общечеловеческих ценностей и такой ценности, как мультикультурализм. Общечеловеческие ценности, имея гуманистическое направление, содействуют не только положительному характеру деятельности в профессиональном поле, но и улучшению общества в целом; в то время как мультикультурализм, выступая в качестве ценности, играет смыслообразующую роль в переводческой деятельности: переводчик не просто переводит текст с одного языка на другой, он содействует пониманию и коммуникации культур.

Таким образом, ключевым понятием данного исследования являются профессионально-этические ценности, которые мы понимаем как комплекс этических и профессиональных установок, норм и принципов, являющихся показателями нормативного поведения и побуждающих к определённому образу действий в профессиональной сфере. Анализ вышеизложенных подходов к выделению профессиональных и этических ценностей, необходимых будущим переводчикам, позволяет подойти к их определению. Так, к ним мы относим мультикультурализм, коммуникабельность, адаптивность, самообладание, достоверность, конфиденциальность, беспристрастность.

Список литературы:

1. Зимина А.Р. Профессиональные и личные качества современного переводчика / А.Р. Зимина // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С. 1022-1023.
2. Московчук Л.С. Традиции и перспективы профессиональной этики переводчика / Л.С. Московчук // Парадигма: философско-культурологический альманах, 2018. – № 28. – С. 51-62.
3. Станиславский А.Р. Этические кодексы переводчиков: по обе стороны лингвистического водораздела [Электронный ресурс] / А.Р. Станиславский // Гуманитарные научные исследования, 2016. – № 4. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2016/04/14797>.
4. Хаматова А.А. О курсе «Профессиональная этика переводчика» / А.А. Хаматова // Известия Восточного института, 2011. – № 1. – С. 54-63.
5. Этический кодекс переводчика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://translation-ethics.ru/code/> (дата обращения 12.05.2023).

*Гуськова Светлана Константиновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики
ЧОУ ВО «Московский университет им.С.Ю. Витте»
г. Москва
e-mail: sguskova@mail.ru*

КОМПЕТЕНЦИИ SOFT SKILLS СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА – КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Аннотация. Личностная эффективность является основой для успешности в жизни в новых реалиях. Навыки soft skills – это навыки будущего: формирование намерения на достижение результата, целеполагание с ориентацией на результат, креативность, умение работать в команде и организовывать ее, лидерские способности, коммуникативная культура, эмоциональный интеллект, тайм-менеджмент, мастерство публичного выступления, активная жизненная позиция, позитивное отношение к жизни – очень важные и необходимые умения.

Ключевые слова: soft skills, эффективность, педагог, менеджмент, коммуникация.

Мы живем в то время, когда знания стремительно приращиваются, их объем возрастает, при этом они также параллельно устаревают. И в этих условиях неслучайно возрос интерес к способностям человека, которые ему помогут оставаться «в тренде» и быть востребованным специалистом. Иными словами – это soft skills, или так называемые «гибкие навыки», – это надпрофессиональные навыки, которые, независимо от специальности, помогают коммуницировать, работать с другими людьми, а также решать жизненные задачи. Придя из бизнес-лексики, они проецируются на все сферы деятельности людей, и сегодня потребность в них ощущается очень сильно. Технологии развиваются, и успешным становится тот, кто умеет быстро учиться, моментально адаптироваться под новые условия и иметь дивергентное мышление.

Для достижения успеха на работе нужно уметь общаться с коллегами, налаживать с ними контакты, кроме того, есть и руководство, клиенты, менеджеры, в глазах которых мы создаем имидж себя и формируем собственный бренд. Работодатели особенно ценят людей, у которых хорошо развиты навыки soft skills.

Изучением проблем «гибких» навыков (soft skills) занимались В. Давидова, Л.Н. Степанова, И.И. Черкасова, М.И. Беркович, Э.Ф. Зеер и др. В педагогике публикации на тему формирования и развития soft skills принадлежат таким исследователям, как А.С. Патлина, Т.А. Яркова, И.И. Черкасова и др. В процессе изучения понятия навыков «soft skills» мы опирались на мнение Д. Карнеги, П. Друкера, Д. Канемана, Л. Кинга, В. Эдварда и др.) и выяснили, что данные «гибкие» навыки, или универсальные навыки связаны с личной эффективностью и с взаимодействием с другими людьми. С личной и профессиональной эффективностью связаны, к примеру, умение управлять собой и своим временем, производственными процессами, критическое мышление, ориентация на результат, умение учиться. Некоторые исследователи включают в классификацию умение адаптироваться под обстоятельства, стрессоустойчивость, этика и такт, риск-менеджмент и умение управлять конфликтами. Также существенным навыком выделяют умение общаться, публично выступать, формировать имидж себя как позитивного и доброжелательного человека, умение мотивировать других и др.

Проанализировав разные подходы, мы выделили основные навыки soft skills, которые необходимы преподавателю: коммуникация, критическое мышление, эмоциональный интеллект, ненасильственное общение, управление проектами и знаниями, принятие решений, обучаемость, работа в режиме неопределенности, стресс-менеджмент, экологичность мышления, самоанализ и саморефлексия.

1. Коммуникация – это взаимодействие с целью обмена информацией и чувствами, это межличностное взаимодействие, которое включает в себя мимику, общение, жесты, тон голоса, слова, письменность, речь. Коммуникативная культура актуальна независимо от изменений способов коммуникации. Эффективная коммуникация – неотъемлемая часть современного педагога, который стремится быть успешным везде – и на работе, и в личной жизни [1]. Ведь чтобы достигнуть высот, нам необходимо уметь зарекомендовать себя. В коммуникативную культуру входят деловая культура (переписка, общение в соцсетях, ведение документации), презентация и ораторское искусство (умение понятно и четко говорить, доносить свои идеи до других людей).

Слово является самым сильным оружием человека, – писал Аристотель. Мастерство публичного выступления – это искусство, необходимое в наше время педагогу для представления себя общественности, или для самопрезентации перед новой аудиторией, самопродвижения. Особенно в условиях конкуренции и неустойчивости современного общества, когда одни модели поведения и профессии исчезают, появляются новые принципы управления жизнедеятельностью, коммуникациями и связями с общественностью, переход офф-лайн образования в он-лайн формат, разнообразие образовательных программ и возможностей их выбора. Но по-прежнему важна и необходима деятельность педагога, связанная с коммуникацией и взаимодействием со слушателями, учениками или студентами.

Речь в руках опытного и компетентного оратора может превратиться в мощный инструмент. Поэт В. Шеффер написал: «Словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести». Часто качество воспринимаемой информации зависит от голоса спикера, от мелодизма, тембра, темпа, речевых оборотов, образной речи, интересных ярких слов. В нашем сознании формируется речевой имидж говорящего. Цицерон отводил важную роль в формировании оратора высокой общей культуре (знание литературы, истории, философии и права), владению стилистикой речи (знание разговорного и возвышенного публичного стилей), ритму, умению тонировать речь, владению интонацией и искусством влияния на оппонента различными экстрасенсорными приемами. Мыслитель отмечал, что наилучшим оратором является тот, кто своим словом и научает слушателей, и доставляет удовольствие, и производит на них сильное впечатление. Для педагога языковая культура – показатель профессиональной состоятельности. При этом необходимо тщательно позаботиться о собственном имидже: стиль, манеры, дресс-код, жестикуляция, интонация, речь, дикция, взгляд. Речь должна быть четкой, внятной, с приятной интонацией. Ещё до начала общения имиджевыми факторами выступают облик преподавателя, внешний вид, спортивность фигуры, ухоженный вид, аккуратность, а также готовность к лекции, дисциплинированность, собранность, требовательность к себе и к окружающим. Первое впечатление – это крайне важно, никогда не будет второго шанса создать первое впечатление.

2. Критическое мышление – способность взвешенно подходить к переработке и потреблению информации, которая поступает к нам в огромном объеме из разных источников и зачастую является причиной стресса. Навык критического мышления позволяет ее анализировать на предмет объективности и возможности использования с целью принятия верных решений.

Неотделимость современного человека от процессов, связанных с получением, переработкой и откликом на информационные стимулы стала одной из основных причин, провоцирующей срыв адаптационных механизмов личности. Такой срыв принято называть информационным стрессом. В ходе стресса возникает информационная перегрузка, когда количество поступающей полезной информации превосходит возможности ее восприятия человеком, т. е. человек не способен справиться с информацией в огромных масштабах. В итоге факты накапливаются, но не усваиваются. Происходит перенасыщение лишней информацией. Перегрузка притупляет как эмоциональные, так и интеллектуальные способности человека, в результате постепенно пропадает врожденная способность сопереживать и принимать взвешенные решения. Кроме того, под влиянием перегрузки мозг перестает адекватно воспринимать входящую информацию и переключается на самые элементарные задачи, что ослабляет способность думать и теряет творческие навыки. Соблюдение баланса труда и отдыха, использование только необходимой информации, формирование внутренней информационной культуры позволит педагогу снизить влияние информационного стресса на его организм.

3. Человекоцентрированность и эмоциональный интеллект – способность понимать эмоции других людей, подстраиваться под их эмоциональное состояние для построения эффективной коммуникации. Навыки soft skills закладываются в детстве, а развиваются в течение всей жизни и связаны с эмоциональным интеллектом. *Эмпатия в современное время очень важна: люди, умеющие чувствовать состояние других, способны быстрее установить положительный контакт* [5]. Ничто человеческое нам не чуждо – исходя из этого принципа педагогу можно выстраивать доверительную коммуникацию, сразу расположив человека к себе, говорить с ним как со знакомым человеком. В 2017 году Google провела исследование в своей компании и обнаружила, что на успех работы компании повлияли развитые навыки коммуникации, эмпатии и лидерства сотрудников. Умение определять потребности целевой аудитории для предоставления ей наибольшей пользы помогает конкурировать на рынке труда в условиях существующей и развивающейся рыночной экономики.

4. Ненасильственное общение – метод донесения информации до собеседника на понятном ему языке без давления и методов авторитарного воздействия. Выслушивая собеседника при помощи приема «активное слушание» и донося при этом ему свое мнение экологично и безопасно для него, вы не причиняете вреда, при этом реализуете свои коммуникативные потребности. Навык ненасильственного общения помогает договариваться с разными людьми при широком спектре форматов взаимодействия (личное общение, совещание, звонок, брифинг и др. *Но самое главное – это общаться с членами коллектива и искусство ведения переговоров. Уметь слушать, не торопиться отвечать, держать паузу, задавать вопросы, что-то узнать о собеседнике, добиться его согласия, создавать обстановку доверия и безопасности, использовать прием «активного слушания» способствует плодотворной взаимовыгодной коммуникации, зарождению доверия, крепких взаимоотношений. Такие результаты ценны в любой сфере жизни, а в частности, психолого-педагогической* [2].

5. Управление проектами – в учебно-воспитательном процессе проекты существуют везде, а педагог, который ими управляет, стоит в центре всей управляемой системы проекта, он руководит также командой, участвующей в проекте. При этом команда – это группа людей, которые распределяют между собой ответственность за конечный результат, задачи и вместе двигаются к общей цели. *Результат создания команды – это вовлеченность в работу, ощущение поддержки и безопасности каждого участника, определение зоны ответственности для каждого, распределение функций, система поощрений и внутреннего развития. А самое главное для членов педагогического коллектива – это работа, приносящая удовлетворение и удовольствие. Коммуникативная компетентность играет ключевую роль: умение договориться, выслушать, внушить, убедить, повлиять, владеть способами воздействия и взаимодействия. Ведь руководитель – это ядро команды, он является мотиватором для других, должен обладать открытым мышлением и развивать его у окружающих.*

6. Принятие решений – это способность выбирать наиболее удачное решение из существующих вариантов. Обладая этим навыком, можно очень быстро и эффективно достичь своей цели. Для принятия решений педагогу важна способность чувствовать время. Неправильное расходование личного времени – тоже источник стресса. Ведь время – это самый невозполнимый ресурс, и следует научиться управлять им. Если педагог неэффективно использует своё время, у него возникают такие чувства, как: ощущение постоянной спешки; нехватка времени на любимые дела; постоянные опоздания; отсутствие четкого плана времени; неумение делегировать и отказывать людям, отнимающим ваше время; периодически возникающее ощущение напрасной траты времени.

7. Один из основателей тайм-менеджмента Питер Друкер отмечает, что человек будет испытывать стресс и беспокойство по поводу использования времени, если он не обладает навыками эффективного управления временем, которое включает в себя четыре этапа:

- 1) анализ собственного времени;
- 2) планирование распределения времени;
- 3) сокращение непроизводительных затрат;
- 4) укрупнение времени.

Прежде чем начинать решать текущие задачи дня, испытывая стресс от того, что времени не хватает на все дела, следует начать с анализа распределения своего времени и только затем переходить к его планированию. Далее нужно постараться сократить непроизводительные временные затраты. Последний этап следует использовать для того, чтобы свести своё «личное» время в максимально крупные и связанные между собой блоки. П. Друкер обращает внимание, что большой ошибкой находящихся в постоянном цейтноте менеджеров является попытка делать крупное дело мелкими порциями. На самом деле эффективность такой работы крайне низкая, ибо для крупных дел требуются цельные блоки времени (так же, как невозможно создать цельную скульптуру из кусочков мрамора). Таким образом, правильное использование времени и позволяет не только быстрее и качественнее выполнить работу, но и избежать стрессов, связанных с ощущением непроизводительной траты времени.

8. Управление знаниями и обучаемость – это способность педагога получать новую информацию и применять ее в жизни для решений повседневных задач. Получая информацию в виде определенного знания, мы превращаем ее в умения, а затем приобретаем навыки. И очень важно не коллекционировать этот багаж, а грамотно применять на практике. Управление знаниями помогает выбирать полезные источники информации, классифицировать ее и управлять планом своего обучения.

9. Конечно работа в режиме неопределенности сейчас крайне необходима, учитывая сложность и неоднозначность нашего времени. Чтобы быть конкурентоспособным и востребованным, нужна гибкость и умение быстро адаптироваться к изменениям. К навыку работы в режиме неопределенности относятся: умение быстро реагировать на изменения условий задачи, принимать решения, управлять своими проектами и ресурсами.

Окружение и среда также оказывают существенное влияние на личность, и противостоять им бывает очень сложно [3]. Среда – это физическое, социальное, информационное, культурное, историческое наполнение мира, которое соприкасается с педагогом уникальным, неповторимым набором факторов и феноменов. Среда мегаполиса в значительной степени влияет на функционирование психики человека: возрастает психофизиологическая нагрузка на организм человека, усиливается воздействие на поведение индивида. Высокие затраты на проживание в большом городе; сложность ориентации; небезопасность; неврозы и так называемые «болезни цивилизации» вследствие высокого темпа жизни, отрицательных эмоций (гнев, страх), хронической нехватки времени, информационных перегрузок; «транспортная усталость»; сверхвысокий изматывающий темп; ухудшение здоровья (отсутствие сбалансированной физической нагрузки, малоподвижный образ жизни, нарушенный режим сна и питания, злоупотребление фармакологическими препаратами); большое количество новых незнакомых стимулов.

10. Поэтому для педагога актуален стресс-менеджмент – умение управлять своим состоянием и поведением других людей в сложные периоды психологического или физического напряжения (например, в условиях форс-мажоров, сжатых сроков и больших нагрузок). Почти все люди сталкивались в своей жизни со стрессом. Стресс подстерегает нас везде, но бывает, что приводит к психосоматическим расстройствам. Сам стресс не всегда плох, потому что позволяет нам изобретать индивидуальные способы борьбы с жизненными трудностями, делает нас взрослее, закаленнее, умнее. Однако, если стресс чрезмерен или чрезвычайно длителен, он может привести к прямо противоположному результату, и превратить нашу жизнь в настоящий кошмар. Но педагогу необходимо находиться в ресурсном состоянии и не быть подверженным стрессу, избегать его, нивелировать.

11. Экологическое мышление – способность относиться к происходящим событиям без вреда для себя и окружающих, умение экономить человеческие или производственные ресурсы, ликвидировать потери, препятствовать выгоранию, улучшать процесс создания чего-либо. Такое мышление связано с позитивным отношением к миру, поможет педагогу увлечься своим делом и получать удовлетворение от результата, а также предполагает ответственность за свои действия, а в случае сдвига сроков проекта не паниковать, а искать решение проблемы. К тому же есть такое понятие, как ценности. Например, ценность деятельности, профессии, гармонии, счастья, благополучия, справедливости, жизненного баланса, умения адаптироваться и контролировать свои эмоции, личностного роста, развития и др. Если у педагога есть четко выраженные

цели, стремления, гражданская позиция, убеждения, то его не легко сломить. Такой человек имеет прочный внутренний стержень и не поддаётся колебаниям деструктивных эмоций. Он имеет чёткие позиции, которые его защищают от внешних или внутренних влияний, критики или сомнений. Такая личная убежденность, имеющая в основе ценности даст возможность остаться на плаву и не сойти со своих позиций, придаст уверенности, сформирует полноценные отношения с окружающими, создаст крепкое психическое или физическое здоровье и повысит производительность труда.

12. Самоанализ и саморефлексия – это самостоятельный анализ своих поступков, поведения, деятельности с целью оценки собственных действий, осознания их и принятия дальнейших решений. Часто мы ждём от себя больше, чем можем сделать, или ожидаем необъективно завышенную оценку себя со стороны других людей. И когда результат не соответствует ожиданиям, разочаровываемся, фрустрируем и, как следствие, загоняем себя в стрессовую ситуацию, которая мешает нам спокойно и адекватно отнестись к себе и взаимодействовать с миром. Завышенные ожидания – это синдром когнитивного расстройства. Люди, страдающие от этого синдрома, не чувствуют удовлетворения в процессе работы и не радуются конечному результату. При таком стиле жизни у человека развивается зависть или чувство истощения и усталости, раздражительность, желание держать под контролем всё, что происходит в жизни самого себя и окружающих, а также бессонница, тревожность.

Психология человека такова, что конфликт вымышленного и реального мира порождает беспокойство и тревогу, и невозможность взять от жизни «свое» понижает самооценку. От непомерных запросов страдает не только сам человек, но и его окружение. Чем раньше человек признает наличие такого состояния и причин его, тем больше шансов улучшить качество жизни. Также нет необходимости сравнивать себя с теми, кто уже на вершине успеха. Педагогу лучше объективно оценить свои способности, таланты и развивать их, стараться сегодня стать лучше, чем был вчера – только такое сравнение даст положительный результат. Нужно стремиться к внутренней гармонии, учиться радоваться жизни, ценить те мелкие радости, которые делают счастливым, получать удовольствие от жизни, быть благодарным людям, не копить обиды и иметь позитивное мышление.

Вопросы развития soft skills у педагога заслуживают особого внимания, так как именно они призваны формировать «гибкие навыки» у подрастающего поколения. Профессия педагога является публичной, и значимыми выступают навыки самопрезентации, умения выстраивать коммуникацию, способность и готовность решать творческие задачи; проявлять лидерские качества. Эти умения и навыки становятся особенно актуальными в эпоху цифровизации, характеризующейся процессами трансформации как общества, так и образования, что влечет за собой трансформацию понятия педагогической профессии. Развитие «гибких» навыков во многом зависит от самого человека. Развитие soft skills – залог профессионального успеха в XXI веке. Личностный ресурс педагога – один из главных факторов, влияющих на развитие детей, поэтому важно понимать какой образ взрослого транслируется обучающимся. На первый план выходит личность педагога и важно, насколько она соответствует требованиям современного общества. Чтобы создать необходимые и достаточные условия для развития soft skills надо понимать: каким ждет ребенка современный мир, с какими качествами и компетенциями он войдет в мир ближайшего будущего, который, будет сильно отличаться от той действительности, к которой мы привыкли.

Задача развития навыков soft skills очень актуальна в нашем динамичном мире. Это влияет на академическую и профессиональную успешность, поможет изменяться, ориентироваться и адаптироваться в современном мире. У каждого «мягкого» навыка, навыка soft skills, свои уровни и критерии развития. Чем больше педагог будет практиковаться, тем лучше эти навыки разовьются, и тем выше будет его профессиональная и личностная эффективность и успешность.

Список литературы:

1. Ашырбекова А.С. Коммуникативная компетентность педагога-менеджера как залог успешности его деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 11-2. – С. 259-264. <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37314>
2. Гуськова С.К. К вопросу о роли преподавателя в воспитании студента вуза: сборник трудов международной научно-практической конференции «Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблем, перспективы». – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2022. – С. 179-184.
3. Кинг Л. Как разговаривать с кем угодно, когда угодно, где угодно. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 223 с.
4. Эдвардс В. Наука общения. Как читать эмоции, понимать намерения и находить общий язык с людьми <https://www.rulit.me/books/nauka-obshcheniya-kak-chitat-emocii-ponimat-namereniya-i-nahodit-obshchij-yazyk-s-lyudmi-read-568863-1.html>
5. Сорокопуд Ю.В. и др. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (86). – 2021 [Электронный ресурс] – file:///C:/Users/HomePC-i7/Downloads/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov.pdf

Демьянова Жанна Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков,
Национальный исследовательский университет "МЭИ"
г. Москва
e-mail: DemyanovaZV@mpei.ru

О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ CHARTGPT В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. В данной статье представлены возможности использования бота ChartGPT для изучения иностранных со студентами неязыковых факультетов. Автор описывает способы использования бота, приводит варианты заданий и результаты запросов.

Ключевые слова: ChartGPT, изучение иностранного языка, студенты неязыковых факультетов, задания, запросы.

Chart GPT-3 (сокращение от Generative Pre-trained transformer – генеративный предварительно обученный трансформер) – это ИИ-бот разработанный компанией OpenAI и запущенный в ноябре 2020 года. Уже в начале февраля 2023 года число пользователей достигло миллиона человек. Бот создан для работы в диалоговом режиме и может использоваться для поиска информации, с целью общения, написания текстов любой сложности на различные темы и много другого. Бот обладает способностью «запоминать» вопросы и ответы пользователя, анализировать их, учитывать его интересы, то есть персонализирован.

В процессе изучения иностранного языка пользователь может создавать запросы (prompts) с целью получения информации, ведения диалогов, создание моделей диалогов в процессе собеседования, поиск источников, подготовка к интервью и многое другое), например: Can you give me some tips to write a CV/ Make a list of .../ Create a study (plan)/ Correct my mistakes/ make up a job interview (role play)/ Create a text or dialogue to study.

Возможна работа с лексикой и текстами с использованием таких запросов как, например: Make a plan for the text/ Ask questions on the text, Give the Definitions of .../ What is the difference between ... (e.g. rotation and the revolution) / What are the synonyms/antonyms for .../ Give the list of collocations with the word .../ Give the etymology of words and phrases .../ Help me to remember the words with mnemonics / Check up my sentences / Transcribe the text into phonetic script / Create grammar or vocabulary tests or quizzes/ adapt a text for lower or higher level.

Более того, с помощью ChartGPT можно подготовиться к экзаменам по запросу: Help me with exam preparation (IELTS, FCE, CAE etc.).

Достоинства использования бота при изучении иностранных языков подтверждаются опытом использования и заключаются в следующем: у студентов повышается мотивация использовать иностранный язык в новых ситуациях общения, растет интерес к предмету, формируются новые компетенции (умение работать с информацией, строить запросы, оформлять работы, сравнивать, анализировать полученную информацию).

Преподаватель может использовать бот при подготовке к занятиям, составлении тестов, подборке материалов, составлении упражнений, списков источников и тем для рефератов и презентаций в рамках работы над программной темой.

К возможным недостаткам работы с ChartGPT можно отнести то, что:

1) ответы могут быть некорректны, но чаще это касается фактологической информации, когда система выдает правдоподобные, но бессмысленные ответы. Нужно учитывать, что в основе информационной базы, которой обладает бот, лежат данные, собранные до 2020 года, то есть получить информацию позднего периода на данном этапе развития бота невозможно;

2) необходимо очень четко формулировать запрос, так как неверная формулировка может привести к неправильному ответу;

3) существует мнение, что студенты могут злоупотреблять помощью бота, необходимо научить студентов работать с информацией и критически ее оценивать.

Возможные этапы работы с ChartGPT на практических занятиях по дисциплине иностранный язык это – 1) знакомство с ботом; 2) задания с использованием бота; 3) обсуждение/демонстрация результатов.

В качестве иллюстрации практического использования ChartGPT ниже приводятся задания в рамках темы «Computer Programming», при выполнении которых на разных этапах изучения темы студентам факультета Информационных технологий предлагалось воспользоваться помощью бота:

1) *составить словарь терминов по теме Computer Programming 15 слов на английском с переводом.*

Ответом бота было следующее:

1. Algorithm – Алгоритм 2. Code – Код 3. Compiler – Компилятор 4. Debugging – Отладка 5. Function – Функция 6. Loop – Цикл 7. Object-oriented programming – Объектно-ориентированное программирование 8. Pointer – Указатель 9. Source code – Исходный код 10. Syntax – Синтаксис 11. Variable – Переменная 12. Boolean – Булев тип данных 13. Conditional statement – Условный оператор 14. Data type – Тип данных 15. Exception handling – Обработка исключений.

2) написать на английском дефиниции к терминам *Algorithm, Compiler, Debugging, Object-oriented programming*.

Результат по запросу:

1. Algorithm – a set of instructions or steps to solve a problem or accomplish a task in a computer program.
2. Compiler – a software program that translates source code written in a high-level programming language into machine code that can be executed by a computer.
3. Debugging – the process of identifying and fixing errors or bugs in a computer program.
4. Object-oriented programming - a programming paradigm that uses objects, which are instances of classes, to represent and manipulate data and behavior in a program

3) составить на английском 10 вопросов по теме *Object-oriented programming*.

Результат по запросу:

1. What is object-oriented programming and how does it differ from other programming paradigms?
 2. How are objects defined in object-oriented programming?
 3. What is a class in object-oriented programming and how is it used?
 4. How do encapsulation and data hiding work in object-oriented programming?
 5. What is inheritance in object-oriented programming and how is it implemented?
 6. How do polymorphism and method overriding work in object-oriented programming?
 7. What are the benefits of using object-oriented programming in software development?
 8. How can object-oriented programming be used to model real-world objects and systems?
 9. What are some common design patterns used in object-oriented programming?
 10. How has object-oriented programming evolved over time and what are some current trends in the field?
- 4) *make a plan for discussion on the topic Object-Oriented Programming.*

Результат по запросу:

1. Introduce the concept of programming paradigms and briefly discuss some of the most common paradigms (procedural, functional, etc.).
2. Define object-oriented programming and explain how it differs from other paradigms.
3. Discuss the concept of objects in object-oriented programming and how they are defined.
4. Explain the role of classes in object-oriented programming and how they are used to create objects.
5. Describe the concepts of encapsulation and data hiding in object-oriented programming and how they work.
6. Discuss the concept of inheritance in object-oriented programming and how it is implemented.
7. Explain the concepts of polymorphism and method overriding in object-oriented programming and how they work.
8. Discuss the benefits of using object-oriented programming in software development, including improved code organization, reusability, and maintainability.
9. Explain how object-oriented programming can be used to model real-world objects and systems.
10. Discuss some common design patterns used in object-oriented programming and their applications.
11. Finally, discuss the evolution of object-oriented programming over time and current trends in the field, such as the increasing use of functional programming concepts in object-oriented languages.

5) *make a list of: a) most famous programmers of XX century, b) most important discoveries in the field of programming.*

Результат по запросу:

a) 1. Alan Turing 2. Grace Hopper 3. Ada Lovelace 4. Dennis Ritchie 5. Bill Gates 6. Steve Jobs 7. Linus Torvalds 8. Tim Berners-Lee 9. John Carmack 10. Bjarne Stroustrup;

b) 1. The invention of the first computer by Charles Babbage 2. The development of the first programming language, Fortran, in the 1950s 3. The creation of the C programming language by Dennis Ritchie in the 1970s 4. The emergence of object-oriented programming in the 1980s and 1990s 5. The development of the World Wide Web by Tim Berners-Lee in the early 1990s 6. The rise of open-source software and the Linux operating system in the 1990s and 2000s 7. The advent of cloud computing and big data technologies in the 2010s 8. The increasing use of artificial intelligence and machine learning in software development.

6) *biography of Bill Gates (up 10 sentences).*

Результат по запросу:

Bill Gates is an American entrepreneur and philanthropist, born in Seattle, Washington in 1955. He displayed an early interest in computing and left Harvard University after two years to co-establish Microsoft Corporation with his close friend Paul Allen in 1975. Under Gates' leadership, Microsoft became a major player in the computer industry with its Windows operating system and Office software package. Gates' vision of personal computing transformed the way people interact with technology. In addition to his business success, Gates is also a notable philanthropist. He established the Bill and Melinda Gates Foundation in 2000, which focuses on global health and education projects. The foundation has donated billions of dollars to combat diseases such as malaria and polio. Gates stepped down as CEO of Microsoft in 2000 but remained as chairman of the board until 2014. Despite criticism of Microsoft's business practices over the years, Gates' contributions to the computer industry and his philanthropy have had a significant impact on society. He has pledged to donate most of his wealth to charitable causes and is currently dedicated to his philanthropic endeavors. Overall, Bill Gates is a prominent figure in both the business world and the world of philanthropy, leaving a lasting legacy in both fields (<https://beingassistant.com/bill-gates>, <https://scholarwiz.com/a-biography-of-bill-gates-from-harvard-dropout-to-billionaire/>).

7) *simplify the above text and summarize it up 5 sentences.*

Результат по запросу:

Bill Gates is an American entrepreneur who co-established Microsoft Corporation with Paul Allen in 1975. He revolutionized personal computing with his vision and leadership, making Microsoft a major player in the computer industry. Gates is also a notable philanthropist who established the Bill and Melinda Gates Foundation in 2000, focusing on global health and education projects. Despite criticism of Microsoft's business practices, Gates' contributions to the computer industry and his philanthropy have had a significant impact on society. He has pledged to donate most of his wealth to charitable causes and is currently dedicated to his philanthropic endeavors (<https://beingassistant.com/bill-gates>, <https://scholarwiz.com/a-biography-of-bill-gates-from-harvard-dropout-to-billionaire/>).

8) *give possible collocation with the words programming.*

Результат по запросу:

1. Expertise in programming 2. Programming language 3. Computer programming 4. Software programming 5. Web programming 6. Object-oriented programming 7. Mobile programming 8. Game programming 9. Backend programming 10. Frontend programming 11. Embedded programming 12. Parallel programming 13. Functional programming 14. Scripting programming 15. Cloud programming 16. Machine learning programming 17. Artificial intelligence programming 18. Data analysis programming 19. Database programming 20. Network programming.

Опыт использования ChartGPT на практических занятиях по английскому языку показывает, что в целом использование ChartGPT может помочь студентам улучшить свои навыки в области письма, чтения, говорения и понимания английского языка.

В качестве заключения можно сказать, что ChartGPT – это полезный инструмент, который целесообразно использовать в изучении английского языка. Бот позволяет быстро и эффективно обрабатывать информацию, адаптируется к уровню знаний и потребностям каждого ученика и предлагает уникальные возможности для дальнейшего самообразования. Однако, нужно учитывать ограничения, а также необходимость дополнительной корректировки и проверки результатов. В ближайшей перспективе технологии нейросетей будут продолжать развиваться и улучшаться, что позволит еще более эффективно использовать их в обучении языкам.

Елькина Алла Николаевна,
студент 2 курса,
Московский педагогический государственный университет
г. Москва
e-mail: an_elkina@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Козилова Лидия Васильевна,**
профессор кафедры управления образовательными системами
им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, д.п.н., доцент
г. Москва
e-mail: lidiya-mggu@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТА

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития цифровой образовательной среды в высших учебных заведениях. Перечислены направления развития цифровой среды, проблемы, с которыми могут сталкиваться студенты и преподаватели в условиях цифровой образовательной среды, а также предложены методы и пути их разрешения с позиции студента.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, преподаватели, студенты, проблемы развития, пути решения.

В последние годы цифровая образовательная среда (ЦОС) стала неотъемлемой частью университетского образования. Это связано с быстрым развитием информационных технологий и инноваций в области образования.

Цифровая образовательная среда – это совокупность компьютерных программ, приложений, устройств и сетей, используемых в образовательном процессе для создания, распространения и управления знаниями и информацией. Она позволяет студентам получить доступ к учебным материалам, коммуникационным средствам, инструментам и ресурсам, а также обучаться в любом месте и в любое время. Цифровая образовательная среда повышает качество образования, увеличивает его доступность и эффективность, сокращает время и затраты на обучение, повышает мотивацию и интерес учащихся к учебному процессу в том случае, если студент заинтересован в обучении, удовлетворении потребности в развитии и саморазвитии [4].

Развитие цифровой образовательной среды в университете происходит в нескольких направлениях [1].

Первое направление – это обновление традиционных форм обучения с использованием цифровых технологий. Это может быть, например, использование интерактивных досок, электронных учебников, онлайн курсов и лекций.

Второе направление – это разработка и использование инновационных образовательных технологий, которые могут существенно изменить способы обучения. К ним относятся, например, массовые открытые онлайн курсы (МООС), геймификация (применение игровых элементов в обучении), виртуальная реальность и др.

Третье направление – это создание цифровой инфраструктуры, которая позволит студентам и преподавателям эффективно использовать цифровые технологии в образовательном процессе. Эта инфраструктура может включать в себя электронные библиотеки, базы данных, системы управления учебным процессом и др.

Развитие цифровой образовательной среды в университете имеет много преимуществ. ЦОС позволяет студентам получать знания в интерактивной форме, которая более интересна и эффективна, чем традиционные лекции и учебники. Это также позволяет университетам улучшить качество образования и снизить затраты на обучение, например, за счет использования онлайн курсов или МООС [5].

Цифровая образовательная среда для студента - это комплекс программных и аппаратных средств, позволяющих создавать, хранить, обрабатывать и передавать информацию, необходимую для обучения и самообразования. Она включает в себя:

1. Электронные учебники и курсы. Они позволяют студентам получать знания и навыки в удобном для них формате, изучать материалы в своем темпе и повторять их по необходимости.
2. Интерактивные задания и тесты. Они помогают студентам проверить свои знания и умения, а также получить обратную связь и рекомендации по улучшению своих результатов.
3. Видеоуроки и вебинары. Они позволяют студентам получать знания и навыки от опытных преподавателей и специалистов, а также общаться с ними и задавать вопросы в режиме реального времени.
4. Электронные библиотеки и базы данных. Они предоставляют доступ к большому количеству научных и учебных материалов, позволяют искать и выбирать нужную информацию.
5. Системы дистанционного обучения. Они позволяют студентам получать образование в удаленном формате, не выходя из дома или работы.
6. Социальные сети и форумы. Они позволяют студентам общаться между собой, обмениваться опытом и знаниями, задавать вопросы и получать помощь.
7. Мобильные приложения. Они позволяют студентам получать доступ к учебным материалам и заданиям в любое время и в любом месте, используя свои мобильные устройства [4].

Цифровая образовательная среда для преподавателя – это комплекс программных и аппаратных средств, позволяющих создавать, хранить, обрабатывать и передавать информацию, необходимую для преподавания и организации учебного процесса. Она включает в себя:

1. Электронные учебники и курсы. Они позволяют преподавателям создавать и хранить учебные материалы, а также предоставлять их студентам в электронном виде.
2. Системы управления обучением. Они позволяют преподавателям организовывать учебный процесс, создавать задания и тесты, а также контролировать и оценивать результаты студентов.
3. Видеоуроки и вебинары. Они позволяют преподавателям проводить занятия и лекции в режиме онлайн, а также записывать их для последующего использования.
4. Электронная почта и мессенджеры. Они позволяют преподавателям общаться с студентами, отвечать на вопросы и предоставлять обратную связь.
5. Электронные библиотеки и базы данных. Они предоставляют доступ к большому количеству научных и учебных материалов, позволяют искать и выбирать нужную информацию.
6. Социальные сети и форумы. Они позволяют преподавателям общаться между собой, обмениваться опытом и знаниями, задавать вопросы и получать помощь.
7. Мобильные приложения. Они позволяют преподавателям получать доступ к учебным материалам и заданиям в любое время и в любом месте, используя свои мобильные устройства [4].

Цифровая образовательная среда для преподавателя помогает сделать учебный процесс более эффективным и интерактивным, а также повысить качество образования.

Стоит отметить, что многие люди в университете сталкиваются с проблемами относительно использования цифровой среды [2]. К ним относятся:

- ✓ Недостаточная оснащенность учебных заведений: отсутствие необходимой техники и программного обеспечения, бедное интернет-подключение и неквалифицированный персонал. Зачастую преподаватели не готовы и не обладают нужными навыками для работы с цифровыми технологиями, что может создать проблемы в их применении.
- ✓ Отсутствие единой системы: необходимы единые стандарты и руководства по использованию цифровых технологий, чтобы обеспечить единообразие и оптимизацию учебного процесса.
- ✓ Недостаток специалистов в области цифровых технологий для обучения: учителей, преподавателей и других специалистов, которые могут использовать эти технологии в образовании.
- ✓ Проблемы конфиденциальности и безопасности: в цифровой среде ученики и преподаватели могут быть подвержены кибератакам и нарушениям конфиденциальности.
- ✓ Недостаток доступа и инфраструктуры: неравномерное распределение доступа к цифровым технологиям и интернет-услугам в различных регионах, странах и в разных слоях общества.
- ✓ Низкий уровень мотивации студентов: многие студенты не видят преимуществ цифровых технологий в обучении, не знакомы с их возможностями и просто не заинтересованы в обучении с помощью этих технологий.
- ✓ Неравномерное распределение ресурсов: разработка и реализация цифровых технологий в образовании требует значительных ресурсов, которые не всегда доступны всем учебным заведениям и группам студентов [2].

Однако решение для проблем развития цифровой среды может включать в себя [5]:

- ✓ Инвестирование в цифровое образование и повышение квалификации сотрудников образовательных учреждений. Обучение учителей и преподавателей использованию новых технологий и методик обучения поможет развивать цифровую грамотность студентов/учеников.
- ✓ Создание цифровых инфраструктур и технологических платформ, которые позволят людям легче находить нужную информацию и общаться друг с другом. Особенно важно обеспечить доступность цифровых технологий в удаленных и труднодоступных регионах.
- ✓ Поддержка малого и среднего бизнеса, который является двигателем цифровизации экономики. Для этого необходимо создавать условия для малого и среднего бизнеса, чтобы они могли принимать в свою работу новые технологии, а также предоставлять им доступ к финансированию и инвестированию.
- ✓ Регулирование и защита персональных данных. Необходимо разработать законодательство, которое защитит граждан от незаконного использования и продажи их персональных данных.
- ✓ Улучшение качества интернет-соединения и повышение скорости доступа к сети Интернет. Это позволит существенно увеличить количество людей, которые могут пользоваться цифровыми сервисами, ресурсами и инструментами.
- ✓ Развитие цифровой экосистемы и установка единых стандартов для разных областей цифровой экономики. Это поможет сделать цифровую среду более прозрачной, открытой и удобной для пользователей.

Стоит отметить, что цифровая образовательная среда продолжает развиваться и улучшаться благодаря постоянному развитию технологий. В последние годы был замечен значительный рост использования информационных и коммуникационных технологий в обучении и обучении на удаленном доступе.

Интеграция цифровых технологий в учебный процесс позволяет улучшить доступность образования и повысить его качество. Все более активное применение цифровых форматов позволяет студентам получать знания, где бы они ни находились, учителям легче контролировать процесс обучения, а системам управления учебным процессом – работать более эффективно.

Кроме того, цифровые технологии позволяют создавать более гибкие образовательные программы, которые могут быть адаптированы под определенные потребности студентов. Например, многие университеты используют онлайн-курсы для повышения уровня образования и подготовки к определенным профессиям.

Однако быстрый темп развития цифровых технологий может привести к тому, что многие учебные заведения начнут использовать их не всегда достаточно осознанно и грамотно, что может негативно отразиться на качестве образования. Поэтому важно обращать внимание на качество цифровой образовательной среды и более осознанно подходить к ее созданию и использованию [1].

Таким образом, одной из причин, почему цифровая образовательная среда становится все более важной, является увеличение количества студентов, которые проходят обучение в удаленном формате. Онлайн-технологии позволяют педагогам предлагать более гибкие графики занятий, а студентам возможность получать образование в комфортной обстановке.

Помимо этого, цифровая образовательная среда также обеспечивает быстрый и безопасный доступ к учебному материалу, что важно для студентов, которые не всегда могут присутствовать на лекциях, занятиях.

Современные технологии также позволяют преподавателям создавать интерактивные занятия, используя видео, аудио и другие форматы контента, что делает обучение более увлекательным и эффективным.

В целом, развитие цифровой образовательной среды в университете необходимо и актуально, чтобы обеспечить студентам наилучшие условия для обучения, отвечать на высокие требования современного и конкурентного рынка труда.

Список литературы:

1. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спирин Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14. – С. 5-37.
2. Бузык С.В. «Цифровое» поколение в образовательной системе российского региона: проблемы и пути решения // Открытое образование. – 2019. – № 1. – С. 27-33.
3. Козилова Л.В., Чвякин В.А. Влияние образовательной среды педагогического университета на профессиоогенез педагога // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 96-114. DOI: 10.32744/pse.2022.4.6
4. Маниковская М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. – 2019. – № 2 (87). – С. 100-106.
5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

Емельянова Ирина Евгеньевна,
доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой теории
и методики образовательной деятельности
Московского финансово-промышленного университета «Синергия»
г. Москва
IEmelianova@synergy.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО: ОТ МЕНТОРСКОЙ К ТЬЮТОРСКОЙ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема поддержки и сопровождения молодых специалистов на современном этапе развития образования. Автор раскрывает специфику менторской и тьюторской модели наставнической деятельности начинающего педагога в образовательной организации.

Ключевые слова: наставничество, тьютор, субъектное пространство, индивидуально-дифференцированный профессиональный маршрут педагога.

Работа в школе должна быть привлекательна для молодых специалистов, которые, как известно, стремятся туда, где интересно и престижно, где есть ясные перспективы личного и карьерного роста и, конечно, убедительные материальные стимулы. Российская школа нуждается в талантливых и открытых всему новому преподавателях.

В.В. Путин

Требование современных реалий во всех сферах жизни общества – это высокопрофессиональные, компетентные и мобильные специалисты, которые способны быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

Согласно одному из подходов к определению этапов профессионального становления, предложенному Е.А. Климовым, фаза адаптации, «привыкания» молодого специалиста к работе длится от 3 до 5 лет, она связана с вхождением в практическую педагогическую деятельность, с постоянным возникновением нестандартных, подчас неожиданных ситуаций, поэтому педагоги чаще всего покидают педагогическую профессию на этой стадии.

По данным Минпросвещения к 2029 году учителей моложе 30 лет будет не более 6%, то есть из 17 педагогов только один будет молодым.

Поэтому сегодня актуальным является вопрос о привлечении молодых специалистов и их поддержке в осуществлении трудовой деятельности в образовательных организациях. С целью адаптации начинающих педагогов в условиях продвижения в профессии традиционно используется наставничество. Трактовка данного понятия трансформируется с учетом исторического периода развития общества и представляет собой:

- форму профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи [12, с. 5];
- процесс целенаправленного формирования личности, ее интеллекта, физических сил, духовности, подготовки ее к жизни в целом, к активному участию в трудовой деятельности [8, с. 7];
- универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [11].

Цель наставнической деятельности триедина и определяется интересами трех субъектов взаимодействия:

- 1) для молодого специалиста: совершенствование общепрофессиональных и профессиональных компетенций на основе приобретения педагогического опыта для дальнейшего профессионального и карьерного роста;
- 2) для наставника: повышение уровня универсальных компетенций в процессе обучения;
- 3) для организации-работодателя: повышение уровня подготовки педагогических кадров на основе их делового сотрудничества.

Технология наставнической деятельности предусматривает три этапа взаимодействия:

- 1) прогностический: выявление профессиональных трудностей, испытываемых подопечным, формулирование целей и задач профессионального взаимодействия, выстраивание отношений взаимопонимания и доверия, определение круга обязанностей и полномочий субъектов;
- 2) практический: разработка и реализация программы адаптации (выбор основных направлений, форм, методов и средств деятельности), корректировка профессиональных умений молодого специалиста;
- 3) аналитический: определение уровня профессиональной адаптации молодого специалиста и уровня его компетентности для выполнения своих функциональных обязанностей. [3, с. 111].

Таким образом, традиционная (менторская) модель наставничества как одна из форм профессиональной поддержки относится к закрытому типу образовательного пространства, так как наставник – это учитель с конкретными способами своей деятельности, который ориентирует своего подопечного на освоение и воссоздание внешне заданного опыта, учитывая при этом его исходный профессиональный уровень. Деятельность наставника имеет временные ограничения и связана с достижением определенных практических результатов молодого специалиста.

Однако современный этап развития образования предусматривает введение новых личностно-ориентированных подходов к организационно-содержательным формам поддержки молодых специалистов в образовательной организации в условиях открытого образовательного пространства, предоставляющего свободу выбора профессиональных предложений и составления собственных программ саморазвития и самосовершенствования начинающих работу педагогов.

Поэтому сегодня в рамках наставнической деятельности происходит переход от менторской модели поддержки к тьюторской модели сопровождения начинающего педагога.

В российском образовании понятие «тьютор» имеет различные определения в соответствующих работах ученых (Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, Л.В. Бендова, Н.Д. Хатькова, Ю.А. Павличенко, Ю.Л. Деражне, С.И. Змеев, С.А. Щенников, Г.А. Гуртовенко и др.), отражающие консультационные, организационные, методические функции преподавателя, наставника в работе со студентами, профессиональным контингентом взрослых, учащимися в школе с целью построения индивидуальной образовательной траектории, а также траектории личностно-профессионального развития и саморазвития. Неоднозначность трактовки понятия «тьютор» зависит, на наш взгляд, от определенного контингента людей, с которыми работает сам тьютор.

Поэтому мы определяем данное понятие следующим образом: это субъект (педагог-наставник), деятельность которого направлена на сопровождение профессионального становления молодых специалистов на основе спроектированной траектории их профессионально-личностного развития.

Технология сопровождения предполагает наличие двух субъектов: сопровождаемого (в нашем случае начинающего педагога), имеющего потребность в профессиональном становлении и дальнейшем саморазвитии, самосовершенствовании, и сопровождающего (педагога-наставника), работающего с профессиональным запросом адаптанта.

Раскрытие личностно-смыслового потенциала профессиональной деятельности молодых педагогов происходит при создании субъектного пространства. С учетом этимологического анализа взаимосвязанных категорий «субъект», «субъектность», «субъектная позиция» [2, с. 22] мы обозначаем понятие «субъектное пространство» как определенную ресурсную среду профессионально-личностной активности и развития молодого специалиста в процессе овладения разнообразными видами и формами педагогической деятельности и социально-ролевых отношений.

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога [10] и исследованиями Т.М. Ковалевой о векторах работы тьютора [5, с. 23] мы обозначаем в контексте нашего изучения среди них следующие: психолого-педагогический, предметно-методический и профессионально-личностный.

Психолого-педагогическое векторное направление предполагает работу с запросами молодых учителей в ситуациях их взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации трудовой функции «воспитательная деятельность».

Предметно-методический вектор предусматривает работу с запросами в области методики преподаваемого предмета для достижения педагогического мастерства в рамках реализации трудовой функции «обучение».

Профессионально-личностный вектор предусматривает запросы молодого педагога в развитии своей личности как работника образовательной организации и личности учащегося в рамках реализации трудовой функции «развивающая деятельность».

В связи с этим работа наставника позволяет начинающему педагогу создать свое субъектное пространство для реализации собственного профессионального маршрута.

Технология наставнической деятельности в условиях тьюторского сопровождения включает в себя следующие этапы:

1) *диагностический*: анализ профессионального запроса адаптанта на основе выявленных проблем, трудностей, уровня компетентности, сформированности профессионально-ценностных ориентаций, интересов;

2) *проектировочный*: проектирование траектории профессионального «движения» молодого учителя по векторным направлениям на основе разработки профессионального маршрута;

3) *деятельностный*: осуществление «движения» начинающего педагога в профессии в соответствии с разработанным маршрутом;

4) *рефлексивный*: осуществление самоанализа, самооценки достигнутых результатов в профессиональном движении и последующая корректировка траектории.

Основным инструментарием создания субъектного пространства адаптантов в процессе тьюторского сопровождения является индивидуально-дифференцированный профессиональный маршрут (ИДПМ) педагога, представляющий целенаправленно проектируемую дифференцированную программу, обеспечивающую молодому специалисту позицию субъекта профессиональной деятельности.

В структуру ИДПМ включены элементы, образующие его как целостную систему: целевая направленность, организационное обеспечение, достигнутые результаты.

Цель маршрута направлена на развитие общепрофессиональных и профессиональных компетенций, мотивации трудовой деятельности на основе профессионально-личностных возможностей, интересов, потребностей, ценностных ориентаций молодого специалиста.

Цель маршрута предопределяет его организационное обеспечение, которое включает в себя средства, формы сопровождения начинающего педагога.

Ожидаемые результаты ИДПМ связаны с поставленными целями и характеризуются динамикой развития профессиональной компетентности и трудовой мотивации начинающих педагогов.

Таким образом, тьюторское сопровождение молодых специалистов способствует успешной адаптации педагогической деятельности и индивидуализации процесса их профессионального совершенствования.

Список литературы:

1. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 2006. – 23 с.
2. Емельянова И.Е. Становление субъектной позиции будущих учителей в процессе педагогической практики // Образовательная политика. – 2008. – № 10. – С. 21-30.
3. Емельянова И.Е. Формы организации поддержки молодых учителей в процессе их профессионального становления / Материалы межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей. Санкт-Петербург, 29 апреля 2011 г. / под общ. ред. д.пс.н., профессора Ю.А. Шаронова. – СПб.: Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии, 2011. – С. 110-116.
4. Железцова Г.А. Сопровождение: теория и практика // Практика развития образования. – Красноярск, 2001. – 339 с.
5. Ковалева Т.М. К обсуждению принципиальной модели тьюторского сопровождения // Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2008. – № 5. – С. 19-24.
6. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология // Технология открытого образования. – М., 2002.
7. Костина Н.А. Тьютор как сопровождающий профессиональное развитие педагогов // Сибирский учитель. – 2006. – № 1. – С. 47-49.
8. Недвецкая М.Н. Кто поможет молодому педагогу? – М., 2006. – 56 с.
9. Проскуровская И.Д. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) // Открытая модель дополнительного образования региона. – Красноярск, 2004. – 277 с.
10. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf?ysclid=Iht7roz4bm912084570>
11. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-25122019-n-r-145-ob-utverzhdanii/>
12. Учитель-методист – наставник стажера: кн. для учителя; под ред. С.Г. Вершловского. – М.: Просвещение, 1988. – 141 с.

Зайцева Наталья Владимировна,
магистрант 1 курса
института педагогики и психологии образования,
направление подготовки «Менеджмент в образовании»,
Московский городской педагогический университет
г. Москва
e-mail: ZaitsevaNV871@mgpu.ru

Илюшина Наталия Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент, департамент педагогики,
Московский городской педагогический университет
г. Москва

ЗНАЧИМОСТЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Целью настоящей статьи является осуществление попытки обосновать влияние внедрения корпоративной культуры в образовательную организацию как способа формирования медиативной компетенции руководителя. По мере проведения исследования было сделано предположение о том, что внедрение корпоративной культуры регламентирует взаимоотношения между коллективом, а также диктует какие нормы, правила и ценности необходимо поддерживать в нем. Вышесказанное так же снижает уровень конфликтности среди всего коллектива, что указывает на формирование медиативной компетенции руководителя.

Ключевые слова: медиативная компетенция, корпоративная культура, конфликты, образовательная организация, руководитель.

Деятельность руководителя любой сферы, в том числе в области образования, непосредственно связана с тем, чтобы управлять коллективом, в том числе, регулировать конфликтное поведение. Использование различных средств разрешения конфликтных ситуаций указывает на становление медиативной компетенции. Актуальность настоящего исследования связана с тем, что в настоящее время в образовательных организациях имеется недостаточное количество обученных руководителей-медиаторов, которые к тому же строят корпоративную культуру в целях снижения уровня конфликтности в учебно-образовательном учреждении.

Ряд исследователей посвятили свои труды выявлению роли корпоративной культуры в разрешении конфликтных ситуаций и формирования у руководителя организации медиативной компетенции. Так, Т.И. Никулина, А.М. Гангур подробно изучили сущность медиативной компетенции, тогда как О.Г. Смолянинова и О.О. Андронникова дополняли их идеи о том, насколько важно развивать медиативную компетенцию у руководителя образовательной организации. О.А. Пестерова, Э.В. Будаева, А.А. Николаева, И.А. Савченко и Е.А. Корецкая в своих исследованиях ссылались на то, что корпоративная культура может быть таким средством, разработка и введение которого позволит руководителям образовательной организации контролировать конфликты в коллективе.

Перед тем, как определять значимость корпоративной культуры в формировании медиативной компетенции будущих руководителей образовательной организации необходимо обозначить суть корпоративной культуры и медиативной компетенции по отдельности.

Обратим внимание на то, что в условиях современного образовательного процесса достаточно часто происходят столкновения интересов в связи с чем существенную роль получают умения и способности каждого субъекта к продуктивному разрешению конфликтной ситуации. Руководитель образовательной организации примерно четверть своего времени, отведенного на управление образовательной организацией, затрачивает на улаживание конфликтов среди всего коллектива. Сказанное определяет то, что современный руководитель должен обладать соответствующей компетенцией и опытом по снижению негативных последствий конфликта. Так, стоит определить, что значит термин «медиативная компетенция». Исследователи Т.И. Никулина и А.М. Гангур указывают на то, что под этим термином стоит понимать часть социально-психологической компетенции руководителя, которая заключается в способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений [2]. О.Г. Смолянинова, В.В. Коршунова указывают на то, что медиативная компетенция представляет собой способность руководителя выстраивать продуктивное взаимодействие и организовывать коммуникацию в условиях столкновения интересов для обеспечения мирного разрешения конфликта [4].

Таким образом, медиативная компетенция представляет собой способность руководителя образовательной организации работать с конфликтными ситуациями, а именно – урегулировать их. Для руководителя важно понимать природу возникновения конфликта и способы его разрешения. Именно медиативная компетенция отвечает за решение этой задачи. Прежде всего важно, чтобы в педагогическом коллективе существовала атмосфера сотрудничества и взаимодействия в команде. А этому может способствовать наличие единого руководства или же свода правил, которое может быть выражено в форме корпоративной культуры.

В статье О.А. Пестеревой и Э.В. Будаевой указывается, что корпоративная культура в образовательном учреждении представляет собой некоторую систему, которая включает в себя совокупность норм, ценностей, убеждений и образцов поведения, форм отношений и взаимоотношений с сотрудниками, а также применение способов их профессионального объединения [3]. На основе представленного определения становится очевидным, что корпоративная культура в учебно-образовательном учреждении и для ее руководителя очень важна, поскольку может выполнять ряд функций, среди которых следующие:

- внутренняя интеграция. Подразумевает усиление сплоченности коллектива и взаимопонимания, общности;
- внешняя адаптация. Формирует имидж образовательной организации, который отличает ее от других учреждений;
- аксиологическая функция. Способствует созданию ценностей и их закреплению среди всех участников образовательного процесса;
- стимулирующая функция. Усиливает процесс вовлеченности всех педагогов в работу и процветание образовательной организации;
- регламентирующая функция. Формирует единое пространство с принятыми нормами и правилами поведения среди педагогов;
- коммуникативная функция. Обеспечивает взаимопонимание и взаимодействие педагогов непосредственно через корпоративные ценности, традиции и нормы поведения [2].

Учитывая рассмотренные функции корпоративной культуры, стоит понимать, что она может быть одним из средств по предотвращению конфликтных ситуаций среди сотрудников образовательной организации.

Очевидно, что конфликтные ситуации возникают по определенным причинам и они могут быть различными, что связывает их с носителями корпоративной культуры. Конфликт не является самостоятельным явлением, потому что он не может существовать автономно от носителей. В связи с чем становится очевидным, что конфликт тесно связан с корпоративной культурой, поскольку корпоративную культуру и конфликт создают их носители.

Принципы и цели внедрения корпоративной культуры позволяют руководителю образовательной организации контролировать конфликтные ситуации, потому что корпоративная культура будет воздействовать на поведение и будет определять какое поведение будет ценным для образовательной организации и какое не является таковым. Обычно, субъекты одного общества придерживаются принятых норм и правил для того, чтобы «не выбиваться» из общества.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что каждый руководитель образовательной организации должен понимать какой микроклимат существует среди педагогов, какие причины возникновения конфликтов и как они могут быть улажены. Одним из средств регулирования конфликтов может быть разработка и внедрение в организацию корпоративной культуры. В настоящее время в Российской Федерации эта идея не является реализованной, так как в большинстве образовательных учреждений отсутствует корпоративная культура, соответственно медиативная компетенция педагогов находится на низком уровне.

В статье Тхамрина Н.М. указывается опыт индонезийских организаций, которые ввели корпоративную культуру в целях сокращения конфликтных ситуаций. Проводимое исследование подтвердило, что интеграция в коллектив корпоративной культуры подчиняет эмоциональную, социальную и культурную сферы сотрудников педагогов, что позволяет медиатору (руководителю образовательного учреждения) отслеживать взаимоотношения между всеми сотрудниками и вовремя отслеживать зарождение и распространение конфликта [5].

Таким образом, в текущем исследовании была совершена попытка изучить по отдельности суть корпоративной культуры и медиативной компетенции, а также обозначить взаимосвязи между корпоративной культурой и конфликтами среди персонала образовательной организации. На основе представленных функций корпоративной культуры сделано предположение о том, что если в коллективе педагогов существуют определенные главные правила, регламентирующие нормы и поведения, то степень конфликтности может свестись к минимальной.

Ввиду того, что разработкой корпоративной культуры занимается руководитель образовательной организации, то верно разработанная и правильно интегрированная корпоративная культура в образовательной организации может воздействовать на развитие медиативной компетенции руководителя, которая отвечает за способность осуществлять межличностное общение и регулировать конфликтные ситуации.

Таким образом, необходимо, чтобы повсеместно в образовательных организациях происходила разработка своей уникальной корпоративной культуры, которая учитывала бы все особенности, как организации, так и коллектива.

Список литературы:

1. Николаева А.А. Корпоративная культура образовательной организации как средство разрешения и профилактики конфликтов / А.А. Николаева, И.А. Савченко, Е.А. Корецкая // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 3 (24). – С. 76-82.

2. Никулина Т.И. Медиативная компетентность субъектов образовательного процесса / Т.И. Никулина, А.М. Гангур // Психологическая наука и практика инновации в образовании: материалы Пятой конференции психологов образования Сибири. – Иркутск, 2018. – С. 526-530. – URL: http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf_works_ISU/Pn_soderzhanie/Pn-86.pdf (дата обращения: 20.04.2023).
3. Пестерова О.А. О формировании культуры у будущих педагогов и психологов / О.А. Пестерова, Э.В. Будаева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 1-8.
4. Смолянинова О.Г. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства / О.Г. Смолянинова, В.В. Коршунова, О.О. Андронникова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 413-428.
5. Thamrin H.M. The Mediation Role Of Organizational Culture: Factors Affecting Competencies Toward Employee performance // Grostlog. – 2020. – V 2. – № 3. – P. 596-606.

Казаева Евгения Анатольевна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры управления психологии
ФГАОУ ВО «Уральского федерального университета
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,»
г. Екатеринбург,
kazaevaevg@mail.ru

Чхетиани Нонна Сергеевна,
доцент кафедры эстрадно-джазового пения
Института современного искусства
г. Москва,
sekvencia@mail.ru

ОТ ИДЕАЛА К РЕАЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы формирования гражданской идентичности и позиции студенческой молодежи. Представляется уровень разработанности данной темы в научной литературе и анализируются понятия «гражданская идентичность» и «гражданская позиция» относительно студентов. В работе выделяются противоречия, существующие в социально-педагогической практике, в педагогической науке и деятельности педагога высшей школы на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровнях. Это позволяет конкретизировать проблему и предложить ее решение в педагогической практике высшей школы.

Ключевые слова: гражданская идентичность, гражданская позиция, система высшего образования, студенческая молодежь.

В Российской Федерации наблюдается изменение государственного устройства, что предоставляет гражданам возможность участия в политической и социальной системе. Однако молодежь не всегда ощущает принадлежность к общности граждан, что препятствует ее коллективному действию и проявлению гражданской идентичности. Это может привести к нигилизму, лени, незрелости и даже экстремистским настроениям, о чем свидетельствуют исследования таких ученых, как Н.А. Залыгина, И.А. Зимняя, И.Я. Копылов, А.Г. Макеева, Н.Д. Никандров, Л.Е. Никитина, В.М. Пустовалов, Е.Л. Руднева, А.Н. Сергеев, В.Н. Согаатовский, В.В. Фортунатов и др. Кризис устоявшихся социальных институтов и норм приводит к потере идентичности на индивидуальном и групповом уровнях, а такие понятия, как нравственность, духовность, честь и достоинство, могут рассматриваться как устаревшие.

Учитывая все вышеизложенное, мы понимаем, что система образования стоит перед сложной задачей – формированием гражданской идентичности как нравственного качества. Только при таком подходе можно рассчитывать на устойчивое развитие демократического государства, где гражданское общество является важнейшим признаком и условием. Под гражданским обществом мы понимаем состояние социума, характеризующееся развитыми культурно-нравственными, правовыми, политическими и экономическими отношениями между гражданами. Это состояние дает гражданам право участия в жизнедеятельности государства, а также возможность свободного выбора и самореализации в сотрудничестве с государством [4].

Многие в России обеспокоены проблемой молодежи, поэтому ученые, педагоги, политические и общественные деятели активно работают, чтобы привлечь внимание общества к этой проблеме. Важность этой работы подчеркивается в ключевых нормативно-правовых документах, таких как Концепции национальной безопасности России, Концепции модернизации Российского образования, Законе РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., в письме Министерства образования РФ «О гражданском образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях РФ» и других [1; 2].

Таким образом, можно заключить, что для изменения образовательной системы необходимы согласованные действия, направленные на формирование нового типа личности с гражданской идентичностью и гражданской позицией молодежи. В работах А.С. Гаязова, Т.В. Ковалевой, Д.В. Ольшанского, Г.Н. Филонова, В.Е. Шукшунова и других исследователей отмечается, что гражданственность должна рассматриваться в контексте сопричастности личности с морально-нравственными убеждениями к общим делам государства и вовлеченностью в общественные процессы. Социальная активность, в свою очередь, означает осознанные действия, направленные на важные преобразования в материальной и духовной среде общества.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что гражданская идентичность – это комплексное свойство личности, которое выражается в ее гражданском мировоззрении, ценностном отношении к государству и обществу, а также в выполнении своих прав и обязанностей и участии в жизни общества. Гражданская позиция, в свою очередь, представляет собой осознанное и активное участие человека в общественной жизни, при котором учитываются как личностные, так и общественные интересы. Следовательно, понятия «гражданская идентичность» и «гражданская позиция» имеют близкое значение.

В вузе, где приоритетной задачей является формирование гражданского самоопределения студентов, их ответственности за выбор и собственную деятельность, а также развитие личностных качеств, соответствующих нормам и ценностям гражданского общества, основной составляющей образовательного процесса является формирование гражданской идентичности и гражданской позиции.

В литературе изучаются различные аспекты развития гражданской идентичности и гражданской позиции. Социально-философский анализ проблемы проводят Л.М. Архангельский, С.Ч. Иконников, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, В.Н. Лифанов, Г.Л. Смирнова, И.М. Тагильцева, Г.Н. Филонов, В.Н. Шепелев и др. Правовую позицию представляют Г.П. Давыдов, Е.В. Известнова, Т.В. Корчагина, Л.В. Лазарев, А.Ф. Никитин, В.М. Обухов, Н.В. Соколов, Д.С. Яковлева и др. Педагогический аспект исследуют Л.И. Аманбаева, А.В. Беляев, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, О.И. Волжина, Б.З. Вульф, О.С. Газман, А.С. Гаязов, В.Б. Горелик, Г.Я. Гревцева, В.А. Караковский, Г.И. Кокорина, С.В. Митросенко, Э.И. Монозон, Э.П. Стрельникова, Ю.А. Танюхина и др. Психологический аспект рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна, С.М. Годника, К.Г. Курбанова, А.А. Реана и др. [3; 5].

За последние десятилетия возникли новые тенденции в изучении проблем развития гражданской идентичности и гражданской позиции. Эти тенденции включают формирование гражданских качеств в процессе образования, гражданской зрелости, гражданских качеств личности и гражданства в различных видах деятельности. Однако мало исследований посвящено студентам, обучающимся на творческих направлениях, таких как музыканты. Кроме того, понятия, связанные с гражданской идентичностью, гражданской позицией, гражданственностью, гражданским образованием и другими, остаются предметом дискуссий и неопределенности.

Статистические данные подтверждают актуальность данной проблемы. В ходе опытно-поисковой работы, проведенной в Институте современного искусства и Челябинской государственной академии культуры и искусств, исследовалась проблема формирования гражданской идентичности и активной гражданской позиции среди студентов. Результаты работы показали, что уровень гражданской культуры и сформированности вышеописанных качеств у многих студентов оказался низким. Из исследования также стало ясно, что многие студенты не имеют должного знания таких вопросов обществознания, как сущность демократического строя, гражданского общества, прав человека, участие граждан в управлении государством, методология плюрализма и многовариантности, политическая и гражданская зрелость, участие в общественно-значимых мероприятиях и т.д. Согласно проведенному исследованию, 97% респондентов реагируют на происходящие в стране события эмоционально, однако лишь 28% из них стремятся проанализировать ситуацию. Отмечается, что у большинства респондентов наблюдается недостаточный уровень знаний в области истории, обществознания, политологии, права, мировой политики, что не позволяет им осуществлять критический анализ происходящих событий.

56% респондентов сообщили, что у них сформирована гражданская идентичность и гражданская позиция. (Например, были получены такие ответы: Я участвую в общественной жизни и интересуюсь политикой; Я понимаю важность активного участия в гражданской жизни и считаю, что каждый гражданин должен иметь свою позицию по важным вопросам; Я учился в школе, где много внимания уделялось обществознанию и правам человека, поэтому у меня сформировалась гражданская идентичность; Я постоянно слежу за новостями и анализирую события в стране и мире, чтобы иметь свою гражданскую позицию; Я участвую в мероприятиях, организованных общественными организациями, и считаю, что это помогает формированию гражданской идентичности и позиции).

16% респондентов заявили, что ранее не задумывались над этим понятием, но попытались сформулировать свое мнение на основании прочитанных определений. В частности, были получены следующие ответы: «Я не был знаком с этим понятием раньше, но попытался разобраться, чтобы ответить на вопросы анкеты»; «Ранее я не интересовалась этими вопросами, но после прочтения определений, я поняла их значение и попыталась сформировать свое мнение».

13% респондентов не имеют гражданской позиции и не желают ее иметь, считая себя гражданами мира. В этой группе были получены следующие ответы: Я считаю, что национальные границы не имеют значения, и мы все должны сотрудничать для достижения мирового мира и благосостояния всех людей; Я не интересуюсь политикой и не хочу тратить свое время на нее. Я сконцентрирован на своей личной жизни и карьере; Я считаю, что все государства и политические системы имеют свои проблемы, и я не хочу выбирать между ними; Я просто хочу жить своей жизнью и не участвовать в политике; Я не считаю, что одна группа людей или одно государство должны быть важнее других; Я уважаю все культуры и народы, и хочу, чтобы все жили в мире и гармонии; Я не хочу участвовать в политике, потому что считаю, что это неэффективно. Думаю, что могу больше помочь людям, работая в других сферах, например, помогая нуждающимся или внося свой вклад в творчество.

2,8% респондентов полностью не понимали задания и его смысл («каждый человек является гражданином той или иной страны, то есть имеет изначально и гражданскую идентичность, и гражданскую позицию»).

Большинство студентов, согласно исследованию, не имеют ясной и осознанной гражданской позиции. Они часто высказывают мнения, основанные на поверхностных знаниях и случайных представлениях, которые не являются убеждениями. Большинство респондентов не могут дать точных определений понятий, таких как «политика», «гражданин», «демократия», «гражданское общество» и «гражданская зрелость», без предварительной подготовки. 17% студентов считают, что их голос все равно не будет услышан, и не чувствуют ответственности за происходящее в их государстве.

Студенты, придерживающиеся подобной точки зрения, не стремятся изменить ситуацию или считают это бесполезным, и не предлагают решения проблемы. Они относятся к государству как к противнику, их целью является получить как можно больше от государства, а затем попытаться уехать из него. Но это не значит, что большинство современных студентов аполитичны и равнодушны к судьбе своей страны, они скорее заботятся о своих личных проблемах. Однако, система образования не уделяет достаточного внимания проблемам гражданского и политико-правового воспитания и образования, что приводит к тому, что знания студентов по этим вопросам ограничены и односторонни. Поэтому повышение уровня осведомленности в этих областях может стать ключевым фактором для формирования активной гражданской позиции у студентов и соответственно сформировать их гражданскую идентичность.

Таким образом, проблема, которую мы рассматриваем, является актуальной по нескольким причинам. Во-первых, она связана с эволюционными изменениями в образовании, которые требуют формирования гражданской идентичности и гражданской позиции у молодежи. Во-вторых, недостаточность концептуальных оснований для развития этой идентичности и позиции у молодежи. И в-третьих, отсутствие методик и технологий, которые помогли бы достичь желаемого результата.

Таким образом, в области социально-педагогической практики и науки, а также в деятельности педагогов высшей школы, можно выделить следующие противоречия:

- на социально-педагогическом уровне: противоречие между увеличением проблем, связанных с развитием гражданской идентичности и гражданской позиции, и необходимостью строительства гражданского общества и правового государства.

- на научно-педагогическом уровне: между необходимостью знакомства студенческой молодежи с историко-культурными ценностями России и недостаточной разработанностью теории формирования гражданской идентичности и гражданской позиции на основе этих ценностей.

- на научно-методическом уровне: между потребностью в эффективных методиках, обеспечивающих успешность процесса формирования гражданской идентичности и гражданской позиции, и недостаточной разработанностью методик на основе творческих направлений подготовки в этой области.

Список литературы:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 10-40.
2. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 19.12.2012 г. № 1666 // Президент России. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/36512> (дата обращения: 20.11.2022).
3. Казаева Е.А. Воспитание основ гражданственности как проблема современной педагогики / Е.А. Казаева // Проблемы вузовской и школьной педагогики. тезисы докладов региональной научно-практической конференции. Глазов, 2001. – С. 37.
4. Казаева Е.А. Использование в образовательном процессе вуза партисипативных методов развития гражданской позиции будущих педагогов / Е.А. Казаева // Профессиональное образование. Столица. – 2014. – № 4. – С. 22.
5. Казаева Е.А. Развитие гражданской позиции будущего учителя: ядро педагогической концепции / Е.А. Казаева // Понятийный аппарат педагогики и образования. коллективная монография; отв. ред.: Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. – С. 230-243.

Карташева Мария Сергеевна,
магистрант общепедagogической кафедры психологии образования
Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета
г. Москва
E-mail: kartashevams540@mgpu.ru

Научный руководитель: **Илюшина Наталия Николаевна,**
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: innxx@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам формирования коммуникативной компетентности будущего руководителя образовательной организации. Сформулировано несколько подходов к определению коммуникативной компетентности. Определены трудности, с которыми может столкнуться будущий руководитель образовательной организации. Представлены требования к руководителям, которые стремятся обладать коммуникативной компетентностью. Определена структура коммуникативной компетентности, критерии ее развития. Автор приходит к выводу о том, что решением перечисленных проблем будет являться развитие таких навыков руководителя, как гибкое мышление, специальные упражнения и тренинг, а также быстрая адаптация к постоянно изменяющимся условиям социальной среды.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, образовательная организация, руководитель образовательной организации, дискуссионные умения, недостаточный практический опыт коммуникации.

В настоящее время появляются новые требования к работникам сферы образования, которым теперь приходится решать профессиональные задачи и осуществлять свою деятельность в условиях новой профессиональной среды. Такие изменения затрагивают, в том числе, и систему подготовки будущих руководителей образовательных организаций.

В последние годы опубликовано значительное количество исследований отечественных авторов, посвященных проблеме профессионального становления руководителей образовательных учреждений, а также их последующего развития. Данное обстоятельство обусловлено тем, что профессиональные и личностные качества, которыми обладает директор образовательной организации, выполняют ключевое значение для результатов его профессиональной деятельности.

Особый интерес представляет направленность на коммуникативную компетентность руководителей образовательных организаций. Компетентность представляет собой характеристику личности, которая выступает в качестве результата деятельности педагога. Иначе говоря, это способность применять теоретические знания на практике.

В условиях современного общества, для которого характерны высокая конкуренция и кризис, именно компетентность занимает первое место в деятельности руководителя. Будущее организации напрямую связано с тем, какими качествами, знаниями и навыками обладает руководитель, а также с тем, какими организационными способностями он обладает.

Навык компетентности формируется в процессе образовательной и практической деятельности, а также нуждается в постоянном контроле и редакции со стороны опытного наставника. В таком случае руководитель сможет приобрести необходимые для работы качества, знания и умения, что поможет ему в будущем добиться высоким результатов своей деятельности.

Коммуникативная компетентность представляет собой структурированную систему стратегий и тактик поведения, навыков и умений общения в различных социальных ситуациях, которая дает возможность реализовывать эффективное взаимодействие с окружающими людьми, согласно существующим условиям межличностного взаимодействия, а также поставленным целям. Имеющиеся коммуникативные навыки, умения и знания способствуют протеканию качественного коммуникативного процесса в образовательной сфере.

Рассмотрим различные подходы к пониманию коммуникативной компетентности.

Е.А. Кудрина и Т.В. Кобзева отмечают, что «основной целью коммуникации выступает построение наиболее благоприятных взаимоотношений между людьми, умеренной психологической обстановки в коллективе. Под взаимодействием предполагается обмен знаниями и эмоциями между индивидами» [4, с. 24].

Такой подход подразумевает, что коммуникативная компетентность руководителя обладает довольно простой структурой. В данном случае уделяется большое внимание психологическому аспекту коммуникативной компетентности: эффективность деятельности руководящего звена зависит не только от рациональности выбора методик, применяемых в работе, но также от способности выстраивать глубокую эмоциональную связь со своими подчиненными, умения разрешать разногласия и навыка координации взаимоотношений между людьми.

Г.Л. Бардиер отмечает, что «для коммуникативной компетентности свойственна более сложная иерархическая структура, в которую входит множество различных компетенций. Каждая из компетенций характеризуется совокупностью знаний и навыков руководителя относительно способов и средств достижения коммуникативной цели и достижения определенной коммуникативной роли» [1, с. 263].

Исходя из этого, мастерство руководителя образовательного звена состоит в том, что он разрешает различные коммуникативные вопросы, полагаясь на свои знания в психолого-педагогической сфере. Это позволяет скоординировать коммуникативную деятельность так, чтобы образовательный процесс привел к достижению поставленных образовательных целей.

Развитие коммуникативной компетенции руководителя предъявляет к нему ряд требований. И.Д. Чечель выделяет, что это объясняется следующими причинами:

1) «отсутствием возможности реализации наиболее эффективной деятельности образовательной организации без учета воздействия со стороны внешней социальной среды;

2) появлением новых инструментов и методов мотивации педагогов к трудовой деятельности;

3) интенсивным процессом компьютеризации образовательной деятельности, а также активное внедрение новых информационных технологий;

4) повышением требований к образовательному процессу;

5) необходимостью разрешения проблем финансового спектра;

6) ужесточением требований, которые касаются лицензирования и аттестации образовательного учреждения;

7) совершенствованием системы оценивания качества образовательного и учебного процесса» [5, с. 15].

Ф.С. Исмаилова выделяет несколько основных критериев развития коммуникативной компетенции руководителя:

1) «способность осуществлять как вербальный, так и невербальный обмен информацией, а также уметь анализировать личные качества и особенности другого человека;

2) навыки разработки стратегии, техники и методов взаимодействия с окружающими, умение организовывать их совместную деятельность для достижения определенной цели;

3) навыки эмпатии, способность к идентификации себя со своим собеседником» [3, с.42].

Вышеперечисленные требования подразумевают наличие у руководителей коммуникативных умений и навыков.

Особенность коммуникативных компетенций в образовательном процессе состоит в том, что руководитель должен выйти за рамки своих профессиональных умений, расширить область своих знаний. Это связано с тем, что деятельность руководителя напрямую связана с естественной коммуникацией, где управляющему приходится решать множество различных сложных задач, к которым невозможно подготовиться заранее. Соответственно он должен обладать высоким профессиональным уровнем коммуникации.

Руководитель, который умеет слушать и слышать, полностью вовлеченный не только в собственные проблемы, но и в проблемы каждого из участников коллектива, сможет достичь целей всей организации.

Итак, стоит говорить о процессе формирования коммуникативной компетенции, основу которого составляет накопленный коммуникативный опыт. В качестве начальных источников формирования коммуникативной компетенции выступает знание языка коммуникации, далее опыт межличностного взаимодействия с людьми, а также опыт восприятия образцов культуры и искусства.

Коммуникативная компетенция начинает появляться в кругу семьи, и далее продолжает обогащаться тогда, когда человек начинает взаимодействовать с другими социальными институтами, постепенно увеличивая их.

Исходя из этого, можно выделить несколько трудностей в формировании коммуникативной компетенции, с которыми может столкнуться будущий руководитель образовательной организации. Во-первых, это недостаточный практический опыт коммуникации будущего руководителя. Причина этого состоит в интерактивной среде, в которой осуществляется образовательный процесс.

В сфере управленческого общения коммуникативная компетенция предъявляет к руководителю ряд требований: знание основных законов межличностного взаимодействия, навыки эмпатии и умения правильного восприятия другого человека, высокий уровень развития коммуникативных способностей. Однако в условиях современности каждый руководитель образовательной организации должен обладать специфическим для этого периода навыком, а именно – уметь подстраиваться под окружающую обстановку и хорошо ориентироваться в ней, то есть обладать гибким мышлением.

«Цель любой дискуссии – достижение максимально возможной в данных условиях степени согласия ее участников по обсуждаемой проблеме. Средства, используемые в дискуссии, должны признаваться всеми ее участниками. Ее итог должен не сводиться к сумме высказанных точек зрения, а выражаться в более или менее объективном суждении, поддерживаемом всеми участниками дискуссии или их большинством. Таким образом, в ходе дискуссии выделяется более четкая и ясная формулировка решения проблемы, снимается, устраняется до известного предела момент субъективности: убеждения одного человека или группы людей получают должную поддержку других и тем самым объективируются» [2, с. 49]. Этим, дискуссионным умениям необходимо учить будущих управленцев еще на студенческой скамье.

В настоящее время в образовательном пространстве часть коммуникационного процесса между руководителем и подчиненными происходит на интерактивной платформе. Кроме того, уже имеющийся опыт 2020 года, связанный с эпидемией Covid-19 и сопутствующими методами по сдерживанию распространения данной инфекции, а именно введение дистанционного формата обучения, во многом изменил отношение к такой форме получения образования в положительную сторону.

Можно говорить о том, что в будущем такая тенденция только продолжит свое развитие. Следовательно, будущие руководители образовательных учреждений не смогут получить достаточного коммуникационного опыта, и как следствие, необходимых для достижения коммуникативных компетенций.

Также возникают трудности, связанные с новыми для человека условиями социальной среды, для которых характерна высокая конкуренция, более жесткие требования к руководителям и подчиненным, высокая система оценки качества работы сотрудников и т.д. В связи с этим руководитель может быть сосредоточен исключительно на достижении высоких показателей в отношении данных аспектов. В таком случае процесс выстраивания взаимодействия между сотрудниками для руководящего звена уходит на второй план.

И наконец, в условиях новых условий образовательного процесса перед руководителем возникают такие проблемы, решение которых нельзя найти в истории, основываясь на опыте прошлых лет. Это связано с тем, что человек живет в эпоху научно-технического прогресса, когда в его жизнь постоянно внедряются новые технологии.

В таком случае можно сделать вывод о том, что в будущем в связи с активным развитием IT-технологий в процессе формирования коммуникативных компетенций могут произойти существенные изменения. Следовательно, необходимо искать новые способы формирования такого умения у будущих руководителей.

Итак, подводя итог вышесказанному можно прийти к выводу о том, что для того, чтобы достичь высоких результатов своей деятельности, руководитель должен постоянно расширять область своих знаний, умений и навыков, увеличивать свой практический опыт. Особое значение должно уделяться работе над знаниями в сфере практической психологии.

Руководитель образовательной организации должен помнить, что коммуникативная компетенция – это важное условие успешной реализации личности и индикатор его профессионализма.

Список литературы:

1. Бардиер Г.Л. Бизнес-психология / Г.Л. Бардиер. – М.: Генезис, 2002. – С. 262-264.
2. Илюшина Н.Н., Кучерявый Д.П. Формирование дискуссионных умений у будущего руководителя образовательной организации // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2022. – № 10. – С. 48-52.
3. Исмагилова Ф.С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф.С. Исмагилова // Вестник Московского Университета. Сер. Психологии, 2008. – № 2. – С. 42-43.
4. Кудрина Е.А., Кобзева Т.В. Коммуникативная компетентность руководителя как фактор успешности его профессиональной деятельности / Е.А. Кудрина, Т.В. Кобзева // Коммуникология: электронный научный журнал. – 2019. – Том 4. – № 3. – С. 23-29.
5. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.

Катаева Наталья Николаевна,
кандидат химических наук, доцент,
доцент кафедры общей химии

Наронова Наталия Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей химии

Ермишина Елена Юрьевна,
кандидат химических наук, доцент,
доцент кафедры общей химии

Голицына Кристина Олеговна,
ассистент кафедры общей химии

Уральский государственный медицинский университет
г. Екатеринбург
e-mail: kataeva.nn@mail.ru

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ПО ХИМИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА УГМУ

Аннотация. В статье представлен образец экзаменационного билета по химии для студентов лечебно-профилактического факультета медицинского университета. Описана структура билета и методика оценивания всех заданий. Проанализированы результаты экзамена, показана высокая корреляция между экзаменационной оценкой и рейтингом студентов в семестре.

Ключевые слова: химия, итоговый контроль, методическая работа, медицинский университет

Введение

Оценивание учебных достижений – это показатель уровня усвоения студентами образовательной программы курса и эффективности работы преподавателя. Следовательно, очевидна доминирующая роль оценивания как средства повышения качества образования. Как для преподавателей, так и для студентов важно, чтобы оценивание было справедливым, эффективным, не ограничивалось проверкой фактологических и алгоритмических знаний, а способствовало формированию навыков использования полученных знаний в практической деятельности. Современные системы оценивания нацелены на достижение максимальной объективности [4].

Балльно-рейтинговая система оценивания (БРС) ориентирует студентов на систематическое обучение, позволяет преподавателю осуществлять мониторинг качества образовательного процесса, но имеет ряд недостатков: мотивирует студентов к получению баллов, а не устойчивых знаний, создает педагогам дополнительный объем работы, связанный с оформлением рейтинговой документации. Как способ организации системы обучения БРС, безусловно, является стимулятором успешного усвоения дисциплины, однако нуждается в некоторых коррективах [3].

В настоящее время в ВУЗах применяются разные подходы к методике применения БРС и организации контроля по химии. Например, использование модульной балльно-рейтинговой системы оценивания с формированием индивидуальной образовательной траектории по окончании обучения, не предусматривающей итоговый контроль [2]. Описана эффективность применения БРС при обучении химии студентов естественно-географического факультета [5], при этом итоговый контроль в билетной форме не является обязательным (необходимость проходить итоговый контроль определяется рейтингом студента в течение семестра). Для студентов медицинских ВУЗов химия является важной для формирования профессиональных компетенций врача дисциплиной, поэтому изучение химии заканчивается обязательным для всех экзаменом, с применением разных методических подходов к его организации [1].

Итоговый контроль по химии – один из первых экзаменов первокурсников медицинского университета. Успешное преодоление этого этапа придает уверенность студентам и способствует повышению мотивации к дальнейшему обучению. Задача преподавателя обеспечить системную подготовку обучающихся к экзамену, разработать качественные контрольные материалы и прозрачную систему оценивания.

Цель исследования – проанализировать методику оценивания экзаменационного билета по химии для улучшения качества подготовки студентов к итоговому контролю по дисциплине.

Материалы и методы исследования

Проанализирована методика оценивания итогового контроля на примере курса «Химия» для студентов Уральского государственного медицинского университета (УГМУ), г. Екатеринбург. В соответствии с ФГОС ВО 3++ «Химия» относится к блоку дисциплин обязательной части учебного плана основной профессиональной образовательной программы высшего образования специалитета. Аудиторные часы дисциплины проходят в первом семестре на базе кафедры общей химии УГМУ и включают лекционные и практические занятия в объеме 32 ч. и 34 ч., соответственно. Курс завершается обязательным итоговым контролем в форме письменного экзамена.

Обобщены результаты итогового контроля 550 студентов первого курса, обучающихся по специальности 31.05.01 Лечебное дело в 2022-23 учебном году. Статистическая обработка данных проведена в программе Microsoft Excel. Полученные показатели представлены в виде средних арифметических величин и стандартной ошибки среднего ($M \pm m$). Рассчитан коэффициент корреляции Пирсона для поиска линейной зависимости между двумя величинами.

Результаты исследования и их обсуждение

В соответствии с «Положением о балльно-рейтинговой системе оценивания учебных достижений студентов УГМУ» обучающемуся необходимо набрать определенную сумму рейтинговых баллов в семестре (минимум – 50 баллов, максимум – 80 баллов), при которой он будет допущен к экзамену. Рейтинговые баллы могут быть получены за счет разных видов деятельности, например, за письменное выполнение домашних задач и упражнений, промежуточных контролей; за устные ответы на практических занятиях; компьютерное тестирование; за письменное оформление отчетов по лабораторным работам, конспектов лекций. Экзаменационный рейтинг по дисциплине, в том числе и химии, составляет 10-20 баллов. Итоговый рейтинг студента по учебной дисциплине определяется в результате суммирования баллов, набранных студентом в течение семестра и баллов за итоговый контроль (экзаменационный рейтинг). Для перевода итогового рейтинга студента в аттестационную оценку вводится следующая шкала (табл. 1).

Таблица 1

Шкала перевода рейтинговых баллов в аттестационную оценку по дисциплине «Химия»

Аттестационная оценка студента по дисциплине	Итоговый рейтинг студента по дисциплине, баллы
Неудовлетворительно	0-59
Удовлетворительно	60-69
Хорошо	70-84
Отлично	85-100

Итоговый контроль по дисциплине «Химия» проходит в форме зачета с оценкой и эквивалентен экзамену. Студентам предлагаются задания, оформленные на отдельном бланке по аналогии с контрольными материалами ЕГЭ по химии. При этом в билет включены задачи и упражнения разного типа, как открытые, так и тестовые на множественный выбор или соответствие. Вопросы билета охватывают все изучаемые темы курса (см. табл. 2, 3), время выполнения контроля – 1,5 часа.

Таблица 2

Пример экзаменационного билета по химии

1. Запишите реакцию декарбоксилирования пировиноградной кислоты, используя структурные формулы органических веществ:

Используя табличные данные, вычислите значения энтальпии, энтропии, энергии Гиббса для данной реакции при 298 К.

Вещество	ΔH_f° , кДж/моль	S° , Дж/(моль·К)
углекислый газ	-393	+213
пировиноградная кислота	-584	+179
этаналь	-166	+264

Уравнение для расчета энтальпии: _____

Значение энтальпии данной реакции (с указанием знака и ед. измерения): _____

Уравнение для расчета энтропии: _____

Значение энтропии данной реакции (с указанием знака и ед. измерения): _____

Уравнение для расчета энергии Гиббса: _____

Значение энергии Гиббса данной реакции (с указанием знака и ед. измерения): _____

Энтальпийный фактор вызывает _____ (прямую/обратную) реакцию. Энтропийный фактор вызывает _____ (прямую/обратную) реакцию. При 298 К протекает _____ (прямая/обратная реакция). Термодинамическое равновесие в данной системе _____ (возможно/невозможно), т.к. энтальпийный и энтропийный фактор действуют в _____ (разных/одном) направлении(ях).

2. Расположите в ряд по увеличению кислотности: 1) рН=1 2) рОН=1 3) рОН=11

Ответ:

--	--	--

3. Установите соответствие: название БС – тип:

гемоглобиновая	1	биологическая БС первого типа
пиридиновая	2	биологическая БС второго типа
ацетатная	3	небиологическая БС первого типа
аммиачная	4	небиологическая БС второго типа

Ответ:

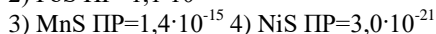
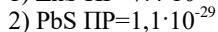
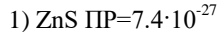
--	--	--	--

4. Установите соответствие: раствор – его осмотическое свойство по отношению к цельной крови:

0,3М раствор хлорида натрия	1	изотонический
0,15М раствор глюкозы	2	гипотонический
0,15М раствор хлорида натрия	3	гипертонический

Ответ:

5. Расположите вещества в порядке возрастания концентрации ионов S^{2-} в насыщенном растворе:



Ответ:

6. Дан 0,2%-ный раствор хлорида кальция (степень диссоциации 75%), плотность раствора 1,01 г/мл. Молярная концентрация данного раствора с точностью до сотых равна ___ М. Осмотическое давление данного раствора при 37°C с точностью до сотых равно ___ атм. Этот раствор по отношению к цельной крови ($\pi=7,63$ атм) является _____ (гипотоническим /гипертоническим/изотоническим). При помещении клеток в этот раствор произойдет _____ (норма/лизис/плазмолиз).

7. Выберите вещество X для соответствующего уравнения реакции:

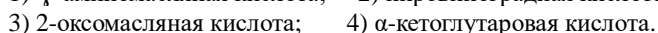
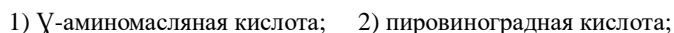
глутаминовая кислота + $НАД^+ + H_2O \leftrightarrow X + НАДН + H^+ + NH_3$	1	уксусный альдегид
щавелевая кислота + $Ca(OH)_2 \rightarrow X + H_2O$	2	α -хлорвалериановая кислота
пировиноградная кислота $\rightarrow X + CO_2$	3	α -кетоглутаровая кислота
валериановая кислота + $Cl_2 \rightarrow X + HCl$	4	окалат кальция
	5	глутаровая кислота
	6	β -хлорвалериановая кислота

Ответ:

8. Выберите отличительные признаки строения природных высших жирных кислот: 1. сопряженные кратные связи в составе ненасыщенных кислот 2. метиленразделенные кратные связи в составе ненасыщенных кислот 3. разветвленный углеводородный радикал 4. цис-конфигурация двойных связей в составе ненасыщенных кислот 5. четное число атомов углерода.

Ответ:

9. Глутаминовая кислота декарбоксилируется с образованием – [А], а аланин трансаминируется с образованием – [Б]



Ответ:

10. Моносахарид А при восстановлении образует два эпитимерных шестиатомных спирта, а в щелочной среде образует две альдозы В и С. Выберите вещества А, В, С из предложенных:



Ответ:

11. Напишите уравнение реакции гидролиза сахарозы с использованием структурных формул органических веществ. Укажите условия протекания реакции, тип гликозидной связи в дисахариде, дайте полные названия продуктам реакции: _____

12. Укажите компонентный состав соответствующих нуклеозидов:

аденозин	1	тимин, дезоксирибофураноза
дезоксигуанозин	2	аденин, рибофураноза
тимидин	3	урацил, рибофураноза
уридин	4	тимин, рибофураноза
	5	гуанин, дезоксирибофураноза
	6	аденин, глюкопираноза

Ответ:

Задания билета сгруппированы по следующим дидактическим единицам: «Основы химической термодинамики и биоэнергетики. Химическая кинетика. Химическое равновесие»; «Учение о растворах»; «Теоретические основы биоорганической химии»; «Низкомолекулярные биоорганические соединения: строение, физико-химические, химические свойства, биологическое значение»; «Высокомолекулярные биоорганические вещества и их компоненты». Такая структура итогового контроля соответствует структуре самого курса дисциплины «Химия».

Рассмотрим методику оценивания вопросов. В каждой из указанных дидактических единиц представлены задания как базового, так и повышенного уровней сложности. Вопросы составлены с учетом нарастания того количества действий, которые сформированы в ходе изучения дисциплины. Тестовые задания с кратким ответом базового уровня сложности оцениваются минимум в 0,5 баллов при правильных двух ответах из трех/четырёх возможных и максимум в 1 балл при полном выполнении. Задания 2-5 – на соответствие между позициями двух множеств, при этом задания 2,4,5 проверяют умения проводить различные алгебраические расчеты с использованием знаний о понятиях и законах общей химии. Вопросы 7-12 включают упражнения по биоорганической химии, имеют вариативность по уровням сложности и, соответственно, по шкале оценок. Если ответ записывается в виде последовательности цифр как выбор верных признаков из числа предложенных, то он оценивается по тому же принципу, что и тестовые задания по общей химии. Наиболее сложные упражнения на знание химических свойств органических соединений оцениваются в 3 балла, при этом 2 балла дается за правильное написание формул исходных веществ и продуктов реакции и по 0,5 баллов – за названия веществ и указание условий процесса.

Задания 1 и 6 высокого уровня сложности и требуют развернутого ответа. Эти задачи состоят из элементов разных тем курса. Студентам необходимо самостоятельно сформулировать логический ответ с выводами. В первом задании нужно проявить знания по общей и биоорганической химии: составить уравнение биоорганической реакции, произвести расчеты с использованием термодинамических данных и сделать вывод о возможности протекания реакции и химическом равновесии. Данное задание оценивается в 5 баллов по совокупности всех выполненных действий. Задание 6 – это задача по общей химии. Она оценивается в 3 балла. При ее выполнении студентам необходимо проводить комбинированный расчет по темам 2-5, представленным в таблице 3. Задание 6 также ориентировано на проверку общих учебных знаний и умений: выделять характерные признаки понятия, выявлять его взаимосвязь с другими понятиями и использовать это понятие для объяснения различных фактов и явлений. В представленной задаче студенту необходимо уметь рассчитывать концентрации растворов разными способами, осмотическое давление раствора на основе закона Вант-Гоффа и оценивать явление, происходящее при помещении клеток в этот раствор.

По результатам итогового контроля по химии в текущем 2022-2023 учебном году, представленным в таблице 3, видно, что студенты наиболее успешно справляются с тестовыми вопросами, оцениваемыми в один балл, в которых предложены варианты ответа. В то время, как задания открытого типа: вопросы 1,6 (расчетные задачи по общей химии), вопросы 7-12, оцениваемые в 3 балла, на написание уравнений биоорганических реакций выполняются правильно только небольшим количеством студентов, о чем свидетельствуют низкие средние баллы. Задания по темам «Липиды» и «Нуклеиновые кислоты» оказались самыми сложными для выполнения (см. табл. 3), что требует как более целенаправленной методики обучения студентов на практических занятиях, так и корректировки соответствующих вопросов в билетах.

Таблица 3

Результаты итогового контроля по химии студентов лечебно-профилактического факультета в 1 семестре 2022-23 уч. года

<i>№ вопроса</i>	<i>Содержание вопроса</i>	<i>Максимальный балл за ответ</i>	<i>Средний балл студентов за ответ</i>
1	Расчетная задача по термодинамике	5	3,38±0,01
2	Свойства растворов электролитов	1	0,65±0,01
3	Буферные системы	1	0,66±0,01
4	Осмоз	1	0,63±0,01
5	Теория произведения растворимости	1	0,79±0,01
6	Расчетная задача на физико-химические явления в растворах	3	1,18±0,01
7	Карбоновые кислоты	1	0,70±0,01
8	Липиды	1	0,49 ±0,01
		3	0,80±0,01
9	Аминокислоты, белки	1	0,62±0,01
10	Моносахариды	1	0,64±0,01
11	Полисахариды	1	0,67±0,01
12	Нуклеиновые кислоты	1	0,34 ±0,01
		3	0,84±0,01

Эффективность методики оценивания итогового билетного контроля по химии можно определить по взаимосвязи таких показателей, как рейтинг студента в семестре, экзаменационный рейтинг и аттестационная оценка. Коэффициент корреляции Пирсона между экзаменационным рейтингом и аттестационной оценкой равен 0,81 – это очень высокая положительная связь между параметрами. Коэффициент корреляции Пирсона между рейтингом студента в семестре и экзаменационным рейтингом равен 0,60 – связь между параметрами высокая положительная.

Заключение

Прозрачная и алгоритмическая методика оценивания итогового билетного контроля по химии облегчает работу преподавателя в ходе проверки и способствует более качественной, то есть целенаправленной подготовке студентов к экзамену. Анализ студенческих работ по степени и уровню выполнения задач и упражнений по конкретным темам позволяет выявить наиболее сложные задания и скорректировать их содержание, а также изменить методику преподавания этого материала на лекционных и практических занятиях.

Список литературы:

1. Ермишина Е.Ю., Катаева Н.Н., Медведева О.М., Голицына К.О., Белоконова Н.А. Анализ различных методических подходов к организации итогового контроля по химии для студентов медицинского университета в ходе реализации ФГОС-3 // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2022. – № 3 (47).
2. Зырянова И.М., Голованова О.А., Крохин С.А. Методика оценки учебных достижений по химии студентов инженерного вуза // Вестник ОмГУ. – 2015. – № 1 (75).
3. Коряковцева О.А. Преимущества и проблемы применения балльно-рейтинговой системы в ВУЗе // Гуманитарные науки. – 2021. – № 1 (53).
4. Нигматов З.Г. Современные средства оценивания образовательных результатов // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2013. – № 6.
5. Черемнова Т.В. Балльно-рейтинговая система как эффективный способ оценивания знаний студентов (на примере дисциплины «Химия») // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 4 (4).

Козилова Лидия Васильевна,
профессор кафедры управления образовательными системами
им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, д.п.н., доцент
lidiya-mggu@mail.ru

Иноземцев Евгений Владимирович,
директор МБОУ СОШ № 26
г. Химки
inozemcev.1970@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА «ШКОЛА-ВУЗ» КАК РЕСУРС ВЗАИМОВЫГОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье актуализируется вопрос социального партнерства «школа-вуз» и описан опыт сотрудничества школы с вузом на примере практической подготовки студентов к будущей педагогической деятельности. Описаны основные этапы подготовительной работы школы и вуза к предстоящей практике студентов. Приводится ряд заданий на практику студентов.

Ключевые слова: социальное партнерство, ресурс взаимовыгодного сотрудничества, практическая подготовка студентов.

Изменения, происходящие за последние годы в сфере образования, касающиеся воспитательно-образовательной направленности, актуализируют деятельность всех представителей педагогического сообщества. Что в свою очередь является наиболее ценным для дальнейшего развития обучающихся школы, решения первостепенных задач в подготовке выпускников к социальной нравственной жизни. В этом отношении актуализируется роль школы и вуза в отношении социального партнерства – как ресурс взаимовыгодного сотрудничества.

Во-первых, школа является базой для прохождения педагогической производственной (ранней, преподавательской) практики студентов института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета (МПГУ), сотрудничество с которым осуществляется с 2016 года.

Во-вторых, практическая подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности происходит на базе МБОУ СОШ № 26 г. Химки и включает ряд задач, по достижению которых достигается главная цель образования – формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося (школьника, будущего педагога, наставника).

Подготовка школы к взаимодействию с вузом для выстраивания траектории прохождения практики студентов, в том числе для студентов с ОВЗ, опирается на ценностно-смысловой, антропоцентрический, аксиологический, культурологический, здоровьесберегающий, полисубъектный, проектно-ресурсный, системно-деятельностный подходы с учетом национальных особенностей, связи с вузом как социальным равноправным партнером, с целью актуализации задач воспитания и личностного развития студента, профессионального становления, раскрытия творческого потенциала, профессиональной компетентности и профессиональной готовности (зрелости) к выполнению трудовых обязанностей.

В-третьих, подготовка школы к взаимовыгодному сотрудничеству – социального партнера как площадка для приема студентов на практику, предоставления возможности каждому студенту погрузиться в педагогическую деятельность, почувствовать себя в роли практиканта, профориентолога, учителя, наставника, коллеги, пройти путь адаптации к новым условиям профессиональной деятельности на этапе профессиогеनेза [1, с. 82].

Основными этапами подготовки со стороны вуза к предстоящей практике являются:

- сотрудничество со школами, которые занимают лидирующие позиции по многим показателям качества обучения, воспитания, развития детей, а также наличие современного оборудования, кадрового ресурса для обеспечения образовательной деятельности, участие в различных проектах города, района и т.д.

- заключение со школами договора об организации и проведении практической подготовки обучающихся МПГУ, предметом которого является объединение усилий со стороны вуза и школы, направленных на организацию и проведение практической подготовки обучающихся Университета. Разработанная вузом образовательная программа производственной педагогической практики, ее содержательные компоненты в обязательном порядке заранее согласуются с администрацией и педагогическим составом школы, а также направления определенного количества обучающихся на практику в школу, сроки, время, задания практики;

- подготовка студентов к выходу в школы является обязательным при наличии медицинской книжки, которую студенты готовят заранее до выхода в школу на практику;

- альтернативной формой прохождения практики является заявление (желание) студента пройти производственную педагогическую практику в другой школе. Например, в школе, в которой студент учился до поступления в вуз или в школе, расположенной недалеко от места проживания. Такая возможность студенту предоставляется в том случае, если школа соответствует всем указанным выше условиям и студент самостоятельно договаривается с директором школы о прохождении практики, условиях, сроках на базе данного учреждения и при получении согласия, заключается индивидуальный договор МПГУ со школой.

Студент отправляется в выбранную им школу, выполняет те же задания в соответствии с программой и планом практики. Готовит по результатам практики отчет – индивидуальный дневник с отзывом директора (учителя-куратора практики) о приобретенных навыках в период практики, об отношении к выполнению заданий практики и т.д.

1. Организовать качественную педагогическую практическую подготовку студентов по получению ими первичных практических навыков является ответственным сложным и важным этапом на пути к будущей профессиональной деятельности как со стороны вуза, так и – со школы [2, с. 294].

В процессе педагогической практики студенты обязаны приходить на практику в школу точно в срок, выполнять ряд заданий в соответствии с планом-графиком и программой.

Примерный перечень заданий прописан в программе практики для студентов 2 курса бакалавриата в период ознакомительной практики. Вот примерные задания на практику:

- ознакомиться с организационно-методической и учебно-методической документацией образовательной организации (сайт ФГБОУ ВО «МПГУ», сайт школы (на выбор студента), устав, лицензия, номенклатура дел и пр.);

- до выхода в школы ознакомиться с сайтом данного учреждения, изучить какие разделы, вкладки представлены на сайте, составить план работы общеобразовательной организации, виды деятельности; проанализировать работу (например, классных руководителей 5-6 классов или учителей-предметников на предмет организации внеурочной работы с детьми, какие мероприятия и на какие темы проводятся, какие формы работы чаще всего используются), заполнить таблицу, в которой указать количественные и качественные показатели школы;

- на основе изучения сайта школы составить аналитическую справку, которая содержит следующие данные: управленческий состав школы, место расположения школы, анализ сайта (внешний вид, информативность с точки зрения родителей, удобство использования), наличие предпрофильных и профильных классов, количество детей на всех уровнях образования, педагогический состав, количество и квалификации, какие программы реализуются, по каким учебникам осуществляется учебный процесс по предметам Обществознания, Право, ОРКЭС (методические материалы);

- перечень общешкольных мероприятий, в какой форме и как проводятся,
- участие школы в проектах: Москвы, Подмосковья, Департамента образования Москвы, Министерства Просвещения и т.д.

- по каким направлениям организуется дополнительное образование;

- какая информация представлена на сайте для работы с родителями.

Запланировать выезд в одну или две школы на очную встречу для знакомства с образовательной организацией.

На итоговой конференции представить результаты работы и обсудить их перед группой студентов.

Задание на педагогическую производственную рассредоточенную практику студентов 3 курса составляется в соответствии с профессиональными компетенциями ФГОС ВО 3++. Данная практика проходит на базе общеобразовательных организаций, с которыми заключен договор или продлен на определенный срок. Студенты посещают школу один раз в неделю в течение всего учебного года с перерывом по семестрам. Например, с сентября по декабрь и с февраля по июнь. Базы практик можно менять по согласованию и желанию студента, а также с целью получения и сравнения опыта в разных школах.

Вот примерный перечень заданий на первый семестр практики студентов 3 курса:

- посетить от 3 и более различных уроков, мероприятий у разных учителей, разных классов и понаблюдать за деятельностью педагогов в работе с детьми на уроке и во внеурочной деятельности;

- определить структуру урока, тип, этапы, плотность и т.д. – анализ урока;

- провести одно-два школьных внеклассных мероприятия совместно с учителями или одноклассником по выбору студента;

- вести запись в дневнике по практике о тех нестандартных ситуациях, которые показались сложными, интересными, полезными и актуальными с точки зрения общения, поведения, профессиональной этики и т.д., то есть ситуации, требующие разрешения с разных позиций (с точки зрения юриста, психолога, педагога, медицинского работника, администрации и т.д.).

В процессе производственной практики студентам самостоятельно приходится решать ряд задач, с которыми необходимо самому справиться, принять соответствующие решения. Все это помогает каждому будущему педагогу сознательно и ответственно относиться к решению задачи, проявления характера, личностных, индивидуальных качеств.

По результатам прохождения практики организуется и проводится итоговая конференция, в ходе которой студенты-практиканты делятся накопленным опытом в период практики, и что особенно важно, рассказывают о тех сложных, на их взгляд, ситуациях и заданиях, с которыми им пришлось столкнуться. На итоговую конференцию приглашаются руководители практики с кафедр института, учителя (представители от школы), сами студенты, куратор практики, заместитель директора института по учебной работе и студенты младших курсов.

Социальное партнерство «школа-вуз» как ресурс взаимовыгодного сотрудничества позволяет проанализировать полученный опыт и наметить дальнейшее развитие по разным направлениям деятельности (воспитательной, патриотической, просветительской, профориентационной, общественно-культурной и др.).

Список литературы:

1. Козилова Л.В. Особенности развития инновационного опыта социального партнерства «школа-вуз» /Человек в современном мире: пространство и возможности для личностного роста [Электронный ресурс]: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Омск, 20 апреля 2021 г. / отв. ред. В.Е. Михайлова. – Омск: Изд-во Многопрофильной академии непрерывного образования, 2021. – 194 с. – С. 79-86.
2. Козилова Л.В. Поликонтекстная образовательная среда вуза как условие повышения качества подготовки педагогов на вузовском этапе профессиогенеза / Педагогическая деятельность как творческий процесс: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, 29 октября 2022 г. – Махачкала: Изд-во АЛЕФ, 2022. – 626 с. – С. 293-301.
3. Козилова Л.В., Чвякин В.А. Влияние образовательной среды педагогического университета на профессиогенез педагога // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 96-114. DOI: 10.32744/pse.2022.4.6

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН МОДУЛЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА БАКАЛАВРИАТЕ МПГУ

Аннотация. Статье кратко описан опыт работы МПГУ по организации и проведению вожатской практики в процессе изучения дисциплин «Основы вожатской деятельности», «Технология и организация воспитательных практик» модуля воспитательной деятельности на бакалавриате. Приводятся некоторые задания по этим дисциплинам.

Ключевые слова: программа воспитания МПГУ, вожатская Педагогическая практика, практический опыт

Опыт Московского педагогического государственного университета (МПГУ) по подготовке педагогов для системы образования всей России уникален, важнейшая роль которого заключается не только в фундаментальной подготовке выпускников, но и в наполненном интересном содержании воспитания будущего педагога. Недаром девиз МПГУ: «Верен традициям, открыт инновациям». Эта добрая традиция, заложенная еще при создании Московских высших женских курсов, сохраняется на протяжении многих лет, а в современных условиях востребована с новой силой развития и реализации.

Разработанная программа воспитания МПГУ на 2023-2024 учебный год, утвержденная Учебно-методическим советом МПГУ протокол № 4 от 20 апреля 2023 года, нацелена на воспитание студента и формирования у него российских традиционных духовных ценностей, правил и норм поведения в российском обществе; формирования готовности к саморазвитию, поддержки мотивации студента к познанию и обучению; развития социально-значимых качеств личности, в том числе приобщение студента к ценностям профессии [1].

На этапе профессионогенеза студентам 3 курса бакалавриата предоставляется возможность получить удостоверение Вожатый и пройти летнюю вожатскую педагогическую практику в лучших детских оздоровительных лагерях России. Для этого студенты с интересом изучают дисциплины модуля воспитательной деятельности «Основы вожатской деятельности», «Технология и организация воспитательных практик», целью которых является формирование компетенций, обеспечивающих эффективную реализацию основных профессиональных функций при осуществлении вожатской деятельности в различных образовательных организациях, в том числе в детских оздоровительных лагерях, полевых, военно-патриотических и т.д., а также приобретения практических умений и организаторских способностей для решения задач профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития. Эти дисциплины относятся к обязательной части образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), реализуются в течение одного семестра, по результатам которого могут продолжить обучение по программе профессионального обучения «Вожатый» в рамках проекта «Студенческая академия «Будь профи!» и представить в ходе итоговой аттестации свою практическую работу (проект, КТД и др.).

Реализация накопленных педагогических знаний, получение профессионального опыта в работе с детьми, с временным детским коллективом (далее ВДК) в условиях детского оздоровительного лагеря (далее ДОЛ) – все это позволяет говорить о приобретении необходимых и достаточных знаний и практического опыта у студентов на этапе его становления в профессии.

Разнообразные задания в период изучения вышеуказанных дисциплин направлены на достижение главной цели – подготовка вожатого к организации детского временного коллектива, управление деятельностью детей в период работы вожатым в условиях лагеря.

Вот ряд некоторых заданий. Составить методическую копилку вожатого.

Методическая копилка представляет собой подборку интересного материала (игры, конкурсы, проекты) для развития личностных качеств воспитанников, для организации КТД, для организации досуговой деятельности, для первого знакомства в среде воспитанников и т.д., которая может пополняться в период подготовки и во время вожатской практики и использоваться в работе с детьми. Методическую копилку подготовить (дополнить своими примерами) и выступить с ней на практическом занятии по дисциплине, продемонстрировать свои организаторские, коммуникативные речевые способности. Методическую копилку подготовить с ссылками на использованные источники (указать правильно), а также на личный имеющийся опыт. Требования: Подборка заданий, игр, конкурсов, речевок, песен для сплочения коллектива по основным способам организации и оценки различных видов деятельности (общение, труд, игра). Представить материал до 20 заданий всего, включая игры, конкурсы и т.д. Список использованной литературы. Объем не более 7 страниц формата А4. Шрифт Teams New Roman, 1,5 интервал, 12.

Предлагается примерный перечень содержания методической копилки вожатого, который может быть дополнен самостоятельно студентами по желанию.

1. Материалы по организации организационного адаптационного периода.

2. Варианты знакомства с лагерем, с сотрудниками.
3. 5 творческих дел – для знакомства.
4. Проект сбора (ИКТ) коллективного планирования.
5. Заготовки для концерта воспитателей (вожатых) к празднику открытия.
6. Тексты песен (для костра, «огонька», детских, эстрадных, спортивных, туристических, народных, шуточных).

Еще одно интересное задание. Подготовить аннотацию. Ознакомьтесь с опытом лучших вожатских практик студентов МПГУ – 2021/2022 и напишите на три из понравившихся вам релизов аннотации [2].

Аннотация («description» в пер. с англ. «описание») – краткий пересказ содержания работы с указанием цели, задач, ключевых слов, полученных результатов и области их применений. В аннотации ставится акцент на то, что нового несет в себе данное сообщение в сравнении с другими работами по схожей теме. Аннотацию пишут кратко, безоценочно. Объем аннотации не более 200 слов. Подготовленную аннотацию выложить в папку. Критерии аннотации: кратко и точно передан смысловой пересказ с акцентом на актуальность, оригинальность содержания. Аннотация соответствует объему и содержанию, выполнена в срок. Максимальное количество баллов – 5.

Ориентировочные вопросы для самопроверки и контроля знаний:

- ✓ Как действовать вожатому в случае, если дети по приезду в лагерь не организованы, не послушны и не реагируют на вас?
- ✓ Если один вожатый сделал замечание непослушным ребятам и забрал у них игральные карты, может ли напарник вернуть карты ребятам?
- ✓ Как необходимо организовать работу детей-подростков по уходу за своими вещами?
- ✓ Приведите конкретные приемы взаимодействия с напарником по выполнению профессиональных обязанностей до приезда детей в детские оздоровительные учреждения?
- ✓ Как действовать в случае с ребенком, который получил травму? Следует ли сообщить об этом родителям ребенка, и кто это должен сделать?

Задание: Проанализируйте ситуации и опишите свои действия в каждом из предложенных случаев:

1. Ваш напарник веселый, энергичный, ответственный, но его внешность отличается от других вожатых (прическа яркая, асимметричная, на теле видна татуировка). Как вы будете с ним работать?

2. В период отдыха у одного из детей день рождения. Именинник обратился к вам с просьбой отметить этот день. Что вы предпримите?

3. Ваш отряд проиграл в спортивном состязании. Дети расстроены, их накрывают негативные эмоции. Как вы поступите?

Для проведения промежуточной аттестации организуется и проводится зачет в форме круглого стола.

Круглый стол – современная форма активного, свободного обсуждения актуальных вопросов заинтересованными лицами. Вопросы для обсуждения на круглом столе по дисциплине «Основы вожатской деятельности».

1. Проблемы, связанные с реальным состоянием дел в группе с учетом культурных различий детей, возрастных и индивидуальных особенностей детей, межличностных отношений и динамики социализации личности.

2. Культура общая и профессиональная этика современного педагога-вожатого.

3. Основы искусства общения и культуры поведения современного педагога-вожатого.

4. Особенности организации лагерей «Артек», «Костёр», «Романтик», «Океана», «Смена», «Литвиново», «Чуланчик» и др.

5. Подготовка детей и родителей к организации каникулярного отдыха детей школьного возраста.

6. Изучение практического опыта коллективов ДОЛ.

7. Добросовестность и этика вожатого – из практики деятельности опыта коллективов ДОЛ.

8. Проблемы готовности педагогических кадров к вожатской деятельности в режиме инновационного развития организации ДОЛ.

9. Выявление уровня межличностных отношений и динамики социализации личности в условиях ДОЛ и т.д.

10. Напарничество в вожатстве.

Вожатская педагогическая практика обусловлена государственными задачами в области воспитания подрастающего поколения, строится на принципах поэтапности, системности, целенаправленности и обеспечивается за счет многообразия подходов (культурологический, системный, субъектный, деятельностный, здоровьесберегающий и т.д.). Вся совокупность подходов направлена на всестороннее и последовательное овладение основными видами профессионально-педагогической деятельности вожатого, закрепление и углубление им теоретической подготовки обучающихся и приобретение практических навыков профессиональной деятельности.

Летняя вожатская практика студентов является важным этапом погружения студентов в реальную педагогическую деятельность, в процессе которой ответственность ложится на плечи студента.

В период прохождения вожатской летней практики студенты работают вожатыми в детских оздоровительных и городских лагерях, на школьных летних площадках, учатся организовывать работу кружков и секций в подростковых клубах и школах, участвуют в организации и проведении мероприятий

детских общественных объединений, принимают участие в организации и проведении внутришкольных, региональных проектах, выезжают работать в лагеря, которые принимают детей из ЛНР и ДНР. Часть студентов проходят практику не одну смену как установлено учебным планом, а остаются на все лето. Заряжаясь оптимизмом, желанием работать с детьми, продолжают выезжать в лагеря после 4 курса и 5 курса обучения.

По окончании лета студенты выступают с презентациями и докладами на итоговой конференции по вожатской практике – это сентябрь месяц – перед студентами младших курсов, для того чтобы поделиться своим опытом и предостеречь от ошибок будущих вожатых. На итоговой конференции каждый студент поделился накопленными впечатлениями, приобретенными в период работы вожатым, своими радостями, достижениями, успехами и трудностями, и огорчениями, с которыми столкнулся в лагере. Некоторые студенты (результаты 2022 года) проходили практику в ДОЛ «Дружба» г.о. Пушкинский, «Степнячок» Ставропольского края, ДСООЦ «Лазурный», «Поленово» Детская Республика Тульской обл., МОСГОРТУР, полного дня. Часть студентов выбрали для себя пришкольные детские площадки, самостоятельно заключили договора со школами МБОУ СОШ № 8 г. Сафоново Смоленской обл., Школа Сокол Тамбовской обл., МОУ СОШ № 13 г. Железногорска Курской обл., СОШ № 9 г. Ефремово Тульской обл., Лого-лагерь при Школе в Капотне и др., а часть студентов были задействованы в организации работы приёмной кампании – такая альтернативная форма прохождения в МПГУ предоставляется.

Выступая на конференции, каждый студент отмечает, что полученные теоретические знания и опыт игропрактик, комплект рекомендаций и советов в период изучения дисциплин «Основы вожатской деятельности», «Технология организация воспитательных практик», а также обучение на основной профессиональной программе «Вожатый» – все это пригодилось и использовалось в работе с детьми, коллегами, администрацией. В ходе выступления с презентацией студенты с гордостью рассказывают о своих успехах в работе с напарником-вожатым, с детьми разного возраста, о том, что полученный опыт в качестве вожатого позволил им раскрыть внутренний потенциал, узнать свои сильные стороны, качества личности.

Вожатский опыт был разным: кто-то работал в паре, кто-то – самостоятельно. Кому-то пришлось работать с разновозрастными отрядами, с детьми с ОВЗ. Однако это не сломило их желание работать с детьми. Чувствуется, что для некоторых ребят это крайние, но уж точно не последние смены детского лагеря. Возможно, у вожатых по вечерам появляется возможность немного взгрустнуть и вспомнить что-то из своего детства! Студенты до сих пор поддерживают связь со своими коллегами.

Включение студентов в реальную педагогическую работу в детских лагерях позволяет развивать профессиональные компетенции, которые во многом определяют успех будущей профессиональной деятельности, желание продолжать развиваться в этом направлении, быстро адаптироваться к новым условиям.

Опираясь на многолетний личный педагогический опыт и опыт работы со студентами по подготовке их к профессиональной педагогической деятельности важным остается личность преподавателя (педагога), который сам заряжает и вдохновляет своим примером, словом и делом на профессию учителя [3].

По мнению автора, начинающий учитель в пространстве педагогических практик, к которым относится вожатская летняя практика, овладевает целым рядом способностей, развития гибких навыков не только у себя, но и у детей [4].

Список литературы:

1. Рабочая программа воспитания МПГУ на 2023-2024 учебный год file:///C:/Users/%D0%9B%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D1%8F/Downloads/!%20%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%202023%20(1)%20(1).pdf
2. Педагогическая вожатская практика: опыт подготовки студентов МПГУ: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой, М.С. Сергеевой. – Москва: МПГУ, 2022. – 228 с.
3. Козилова Л.В. Стратегия развития практической подготовки студентов к педагогической деятельности / Образование, наука и технологии: современное состояние и перспективы развития: электронный сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (пгт Монино, 17 декабря 2022 г.) / сост. О.Ю. Антонов, Е.В. Антонова; Авт. некоммерческая орг. доп. проф. образования «Авиационный учебный центр «Зодиак». – Казань: Бук, 2023. – 36 с. – С. 17-19. – Текст: электронный.
4. Козилова Л.В. Начинающий учитель в пространстве педагогических практик // Дельта науки – 2021. – № 1. – С. 31-33.

Крылова Наталья Викторовна,
преподаватель высшей категории, преподаватель-методист
Многопрофильный педагогический колледж
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск
e-mail: krylova-natysya@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. В статье приводится теоретическое обоснование необходимости формирования и развития когнитивной мобильности и гибкости у студентов педагогического колледжа с позиции компетентностного подхода. Автор раскрывает эффективные формы и методы методической работы, в процессе которой формируются когнитивная мобильность и гибкость обучающихся при решении разнообразных практико-ориентированных задач.

Ключевые слова: педагог, обучающиеся, колледж, когнитивная компетенция, когнитивная мобильность, когнитивная гибкость.

Современный образовательный процесс характеризуется постоянными изменениями. Данная ситуация является отражением существенных изменений, происходящих в современном мире. XXI век – это время soft skills. В современном мире конкурентоспособный специалист должен отвечать ряду требований. К качествам, которые в настоящее время становятся критериями успешности современного специалиста в различных профессиональных областях, относятся: профессиональная мобильность, инициативность, креативность, самостоятельность, способность овладевать новыми ЗУН и адаптировать свою профессиональную деятельность в соответствии с изменением своей профессиональной функции.

Характер изменений, происходящих во всех сферах жизни, настоятельно требует от человека наличия качеств, позволяющих эффективно ориентироваться в многообразии окружающей действительности, творчески и продуктивно подходить к любым изменениям.

Успешность личности в любой сфере деятельности в современном информационном обществе во многом зависит от активизации творческого потенциала и проявления мобильности в решении познавательных задач. В сфере профессионального образования это привело к формированию системы целей и ценностей, направленных на формирование и развитие когнитивной мобильности, интеллектуальной и творческой личности будущего специалиста.

Европейское сообщество в настоящее время фокусируется на пяти ключевых компетенциях профессионального образования: социальной, коммуникативной, информационной, специальной и когнитивной.

Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен характеризовали мобильность в русле компетентностного подхода как ключевую компетенцию, которая обеспечивает самореализацию и самосовершенствование личности в различных ситуациях повседневной, профессиональной или социальной жизни.

В исследованиях когнитивных стилей личности Т.А. Гусевой, И.С. Кудинова, М. Найса, У. Уиткина, М.А. Холодной раскрывалось значение мобильности в познавательной деятельности. Было обнаружено, что мобильность стиля поведения, сформированная у человека, дает значительные преимущества.

Мобильность приобретает особое значение в профессиональной деятельности педагога. Педагогическая деятельность протекает в динамических условиях, при обилии одновременно действующих факторов, поэтому она сложна по содержанию. В сфере образования постоянно происходят изменения, внедряются новые технологии, и каждый раз учителю приходится выполнять большой набор заданий, поэтому от него требуется умение вовремя находить оптимальные решения в различных ситуациях.

Педагогическая деятельность предъявляет к педагогу высокие требования. Хорошо известно, что у большинства педагогов со временем возникают предпосылки для «педагогического выгорания», поэтому педагогу часто трудно принимать решения и трудно менять свое мышление и поведение. Все это негативно сказывается на его работе, препятствует взаимопониманию педагога и обучающихся, приводит к снижению эффективности педагогической деятельности, мешает обучающимся стать самостоятельными, независимыми, самореализующимися и конкурентоспособными.

Стимулировать студентов к самопознанию и саморазвитию, развивать самостоятельность в получении ими знаний и проявлению социальной активности может только тот педагог, который сам способен успешно преодолевать ситуации неопределенности, эффективно решать проблемные ситуации и реализовывать свои потенциальные возможности. Становится очевидным, что сложившаяся ситуация порождает необходимость поиска, разработки и развития современных условий и средств для максимально возможного содействия развитию когнитивной мобильности как важной составляющей личности будущего педагога.

Значительную роль в образовательном процессе играют психические познавательные процессы. Когнитивные исследования опираются на идеи Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. К когнитивным процессам относятся восприятие, распознавание образов, память, воображение, языковые функции, психология развития,

мышление и решение задач, человеческий и искусственный интеллект. А, как известно, только при сформированности этих процессов у студентов обучение будет эффективным и новый материал, связанный с уже имеющимися знаниями и умениями, будет включаться в существующую когнитивную сферу.

Уже давно стало понятно, что основой, необходимой во всех видах деятельности XXI века (хотя и в разной степени), является когнитивная мобильность (от англ. cognition – «познание», to cognize – «интеллектуальный», «относящийся к постижению мира умом человека»). Умения видеть в реальной действительности противоречия и находить пути их рационального решения, гибко перестраивать содержание и направления своей работы, самостоятельно приобретать необходимые знания и использовать их в новой ситуации определяют успешность специалиста в любой сфере в современном быстроменяющемся обществе.

Харари Юваль Ной, профессор исторического факультета Еврейского университета в Иерусалиме, автор международного бестселлера «Sapiens: Краткая история человечества», считает когнитивную гибкость (интеллектуальную гибкость, гибкость ума) и эмоциональный интеллект основными компетенциями будущего. Он уверен, что гибкость ума и эмоциональная сила – это два важных качества, которые помогают выживать и добиваться успеха в современном мире.

Давайте рассмотрим эти психолого-педагогические категории более подробно.

Когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию, постоянному обогащению своей профессиональной компетентности.

Когнитивная мобильность – это способность быстро адаптироваться к новой информации, быстро переключаться между задачами, находить нестандартные решения и свободно общаться на разных языках мышления. Эта способность особенно важна для студентов, которые будут работать в педагогической сфере, где каждый день приходится сталкиваться с новыми задачами и требованиями. Состоит из двух компонентов: *креативного* (его основу составляют инициативность и креативность) и *рефлексивного* (выражается в критичности и рефлексивности). Эти компоненты тесно взаимосвязаны между собой и в совокупности характеризуют уровень когнитивного и целостного личностного развития. Поэтому когнитивную мобильность можно считать оптимальным условием, которое необходимо для профессионального и личностного роста будущего педагога.

Взаимное обучение – основа развития когнитивной мобильности. В его основе лежат позитивная взаимозависимость участников, сотрудничество, взаимоподдержка и взаимообогащение, которые способствуют формированию открытой познавательной позиции обучающихся, стимулируют инициативность, активное проявление творческих резервов личности, совершенствуют рефлексивные умения и навыки в различных образовательных обстоятельствах.

Быстрая адаптация к меняющимся условиям, поиск инновационных решений проблем и умение видеть новое в знакомых вещах – все это про один из главных навыков – **гибкость мышления**. На Международном экономическом форуме было признано, что когнитивная гибкость входит в ТОП-10 необходимых качеств работника.

Когнитивная гибкость – это способность мозга быстро переключать типы мышления и поведения в новой ситуации и в ситуации, когда она меняется или происходит что-то неожиданное: способность учиться и соответствующим образом переключаться между действиями, способность воспринимать новую информацию и быть открытым для новой информации, способность управлять людьми, разрабатывать какую-либо стратегию и принимать решения. Когнитивная гибкость будет проявляться в нашей жизни всегда и везде, независимо от нашего желания. Способность переходить от одного к другому является основным принципом развития когнитивной гибкости, который тесно связан с развитием интеллекта, мышления и способности находить гибкий и эффективный подход к решению новых проблем.

Педагог с хорошей когнитивной гибкостью – это педагог, который:

- быстро адаптируется к изменениям или новым ситуациям;
- может быстро переключаться между заданиями и задачами, не теряя качества;
- может легко переходить от одного вида деятельности к другому и знает, как вести себя в каждой ситуации;
- может видеть альтернативные решения, такие как принятие чужой точки зрения;
- рассматривает ситуацию или проблему с разных точек зрения, что позволяет легко находить различные решения проблемы;
- спокойно воспринимает ошибки и изменения в своих планах, рассматривает ситуацию с точки зрения другого человека и легко находит компромиссы.

Развитие когнитивной мобильности и гибкости, как и любого другого навыка, у студентов педагогического колледжа возможно только за счет постоянного выполнения упражнений, требующих настойчивости и практики. Эти упражнения могут быть чисто умственными (призваны изменить привычный ход мыслей) или вполне реальными заданиями и играми с практико-ориентированной направленностью. При этом нужно иметь в виду следующее.

1. Для развития творческой составляющей когнитивной мобильности будущим педагогам необходимо сосредоточиться на своей самостоятельности, вариативности принятия решений и творчестве при решении постоянно усложняющихся учебных и профессиональных задач. Чтобы стимулировать мыслительную

деятельность обучающихся, педагог должен позволить им обмениваться опытом, знаниями и смыслами посредством организации взаимодействия. Для этого преподаватель должен использовать такие формы работы, как ролевые дискуссии, анализ проблемных ситуаций, творческие проекты и т.д. В результате обучающиеся постепенно начнут продуктивно решать учебные задачи.

2. Каждого студента необходимо постоянно стимулировать для преодоления стереотипных способов действий, разработки различных идей и гипотез, поиска многовариантных решений проблем (посредством групповых дискуссий с использованием специальных приемов для повышения творческой инициативы ее участников: создание ситуаций, содержащих противоречивые моменты и позволяющих проявлять различные точки зрения; поощрение независимых, неожиданных и неординарных суждений; развитие противоположных позиций и т.д.). Это будет способствовать постепенному переходу студентов от репродуктивной деятельности к творческой, более самостоятельной, основанной на инициативе и вариативности деятельности в решении поставленных педагогических задач. Основная задача преподавателя при этом – не навязывать свое мнение и не сообщать готовое решение.

3. Ориентация студентов на самостоятельную постановку проблем и задач, творческий поиск и определение оптимальной стратегии их решения должна быть приоритетным направлением педагогического руководства в развитии рефлексивного компонента. Это может быть достигнуто за счет применения рефлексивных диалогов и полилогов, анализа конкретных ситуаций, микропреподавания и применения различных вариантов имитационных игр. В результате применения этих методик моделируется предстоящая профессиональная деятельность, осуществляется выработка отношения к осознанию и преодолению трудностей, стремление к самосовершенствованию. Роль педагога на этом этапе заключается в создании возможности оценивать ход и результаты деятельности в группах, развивать рефлексивную активность каждого учащегося.

Развивая рефлексивную позицию, будущие педагоги будут критически относиться к изучаемому материалу и выдвигаемым идеям, научатся отстаивать собственную точку зрения, грамотно аргументировать ее или, наоборот, будут стремиться оценивать и принимать другие аргументы в решении проблемы, варьируя свою познавательную позицию и перестраивая ее.

Таким образом, подводя итоги можно сказать, что формирование когнитивной мобильности у студентов является необходимой составляющей обучения в педагогическом колледже. Для этого нужно использовать разнообразные методы обучения, развивающие способность к решению нестандартных задач, креативность и инновационность. К таким методам относятся:

- 1) исследовательский метод обучения (даёт возможность студентам самостоятельно исследовать новые темы, формулировать исследовательские вопросы, анализировать полученные данные и делать выводы);
- 2) обучение в формате проектной деятельности (стимулирует студентов искать нестандартные решения задач, работать в команде и достигать результатов);
- 3) разнообразные технологии обучения (онлайн-курсы, видеоматериалы и интерактивные игры и др.), которые помогают обучаться новым навыкам и знаниям в интересной и инновационной форме.

Для развития коммуникативных навыков целесообразно использовать дискуссии, общение в группе и презентации. Именно они помогают студентам учиться выражать свою точку зрения, обмениваться идеями и аргументами, а также убеждать людей.

Список литературы:

1. Аракелова Т.Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей / АВТОРЕФЕРАТ диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2006. – Режим доступа: URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-vzaimnoe-obuchenie-kak-uslovie-razvitiya-kognitivnoy-mobilnosti-u-buduschih-uchiteley>.
2. Дудко Д.В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-kompetentnost-lichnosti-buduschego-pedagoga-i-dinamika-ee-formirovaniya>.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сышанок Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – С. 52.
4. Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта [Текст]: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – 662 с.

Кулаченко Марина Петровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»
г. Орел
e-mail: kula4enko@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЕТСКОГО ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье представлена концепция профессиональной подготовки руководителей организаций детского отдыха и оздоровления. Показана специфика подготовки менеджеров организаций детского отдыха и оздоровления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, управление, организация детского отдыха и оздоровления.

Одним из основных социальных институтов, участвующих в образовательном процессе и развитии индивидуальных склонностей и способностей детей, являются организации дополнительного образования, которые широко представлены в каждом регионе страны. В настоящее время в систему дополнительного образования детей органично вписываются организации детского отдыха и оздоровления, поскольку они призваны решать важную социальную задачу – обеспечение устойчивого саморазвития личности.

Сегодня сфера детского отдыха и оздоровления активно модернизируется. В ведомственной целевой программе «Развитие сферы отдыха и оздоровления детей» [3] ставится задача увеличения охвата детей, направленных в лагеря отдыха, до 7,2 млн. к 2025 году. 16 марта 2022 г. Президентом Российской Федерации утвержден перечень поручений, включающий разработку и реализацию федеральной программы, направленной на восстановление и строительство до 2030 года в субъектах РФ объектов отдыха и оздоровления детей. Создан Единый информационный Федеральный реестр организаций отдыха и оздоровления, а также обязательное лицензирование детских лагерей на право осуществления образовательной деятельности. Федеральные нормативные документы, определяют новые требования, как к процессу организации детского отдыха, так и к персоналу, обеспечивающему этот процесс:

1. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей» (от 9 октября 2019 года № 336-ФЗ) [1].

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»» от 10 января 2017 г. № 10н [5].

3. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» от 05.05.2018 г. № 298н [4].

4. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» от 25.12.2018 г. N 840н [6].

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель организации отдыха детей и их оздоровления» от 2 февраля 2023 года № 60н [2].

6. ГОСТ Р 52887-2018 Национальный стандарт РФ «Услуги детям в организациях отдыха и оздоровления» (введен в действие 2019-03-01) [7].

В то же время в стране «... существует проблема кадрового дефицита сотрудников, обеспечивающих процесс оздоровления и воспитания детей в условиях досуга: от отрядных вожатых до руководителей детских оздоровительных лагерей ...» [9, с. 36].

Актуальность проблемы подготовки кадров для сферы отдыха и оздоровления детей обусловлена следующими факторами:

- изменение подходов к сфере детского отдыха и требований нового уровня компетентности персонала в этой сфере;
- ограниченное количество практико-ориентированных научных разработок по проблемам организации различных форм отдыха детей в современных экономических условиях;
- специалисты методической службы не обладают достаточными знаниями о современных технологиях, методах и формах организации воспитательного процесса в летний период, чтобы передать их участникам оздоровительной кампании;
- формальное отношение к разработке программ смен летних лагерей и, как следствие, низкий методологический уровень этих программ, отсутствие специализированных программ;
- отсутствие современных, динамичных, интересных форм работы с детьми, использование преимущественно традиционных форм организации летнего отдыха, обусловленное недостаточным знанием и владением педагогами новыми современными технологиями в сфере детского досуга;
- отсутствие единого концептуального подхода к обучению педагогических работников лагеря;
- неудовлетворительное осуществление информационного обеспечения отдыха, оздоровления и занятости детей в летний период.

Все это делает актуальным обновление системы подготовки кадров для организаций детского отдыха и оздоровления.

Успешная работа любой организации напрямую зависит от уровня квалификации персонала, поэтому «... правильно организованная подготовка кадрового резерва для детских оздоровительных организаций гарантирует стабильную работу и развитие не только самих организаций, но и всей сферы детского отдыха и оздоровления ...» [11, с. 12].

Необходимым условием существования любого образовательного учреждения является система управления. В современных условиях безопасность, развитие и востребованность услуг, предоставляемых организациями дополнительного образования в обществе, во многом зависят от способности руководителей своевременно проводить мероприятия по модернизации учреждения и обеспечению достаточно высокого уровня его развития (методического, кадрового, финансового, экономического, инновационного), а это, в свою очередь, определяет актуальность подготовки квалифицированных менеджеров. В.Н. Вараксин справедливо отмечает, что «... обученный специалист создает ценность, неподготовленный – издержки, которые затем проявляются в первую очередь в низком качестве продукции, производимой в виде услуг ...» [10, с. 214].

Анализ учебных программ, предлагаемых университетами, показал, что высшие учебные заведения не спешат создавать специальный образовательный контент для менеджеров в сфере детского отдыха и оздоровления. Несмотря на то, что сегодня представляется необходимым разработать программу по направлению (профилю) «Менеджмент в сфере детского отдыха и оздоровления» в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в области подготовки кадров 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1505 [8].

Цель данной образовательной программы состоит в фундаментальной научно-практической подготовке высококвалифицированных специалистов сферы детского отдыха и оздоровления, обладающих знаниями теоретического и прикладного характера, навыками организации и управления педагогическим процессом в организации отдыха детей и их оздоровления, а также обеспечение профессиональной пригодности и конкурентоспособности специалиста в профессиональной деятельности.

Почему детские лагеря должны готовить своих менеджеров в педагогическом вузе?

Во-первых, детский оздоровительный лагерь – это образовательная организация. Дети, которые туда приезжают, включаются в оздоровительно-образовательный процесс, продолжают свое образование в условиях досуга.

Во-вторых, педагогический университет является источником инноваций в системе общего образования. Вузы часто являются основными точками реализации образовательных проектов, направленных на разработку индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности, внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и т.д.

Кто заинтересован в получении подготовки по данной образовательной программе? Потенциальными слушателями являются:

- во-первых, руководители и заместители руководителей организаций отдыха детей и их оздоровления сезонного или круглогодичного действия – оздоровительно-образовательным процессом должны руководить квалифицированные специалисты, имеющие психолого-педагогическую подготовку;
- во-вторых, специалисты методических служб и органов управления образованием, ответственные за организацию отдыха и оздоровления детей;
- в-третьих, разные категории преподавателей учреждений среднего и высшего профессионального образования, осуществляющие подготовку специалистов в области детского отдыха и оздоровления, в частности, модуля «Основы вожатской деятельности»;
- в-четвертых, студенты, обучающиеся по программам УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (бакалавры, получившие базовое образование по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям подготовки);
- в-пятых, специалисты с высшим образованием в различных областях, сфера деятельности которых включает, связана или сопрягается с предоставлением дополнительных образовательных услуг детям.

Уникальность образовательной программы обеспечивается взаимосвязью с несколькими профессиональными стандартами:

- специалист в области воспитания (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н) [4];
- педагог дополнительного образования детей и взрослых (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 г. № 298н) [4];
- специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2018 г. № 840н) [6];
- руководитель организации отдыха детей и их оздоровления (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 2 февраля 2023 г. № 60н) [2].

Сфера профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу, включает деятельность в области образования и науки (01 в соответствии с ФГОС 3+). В рамках программы выпускники готовятся к решению задач научно-исследовательской, научно-методической, проектной и управленческой деятельности.

Профилизация программы достигается за счет изучения дисциплин части, формируемой участниками образовательных отношений («Организация и сопровождение деятельности временного детского коллектива в организациях отдыха детей и их оздоровления»; «Организация и сопровождение деятельности обучающихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы»), в том числе по дисциплинам по выбору, имеющим практико-ориентированный характер, через научно-исследовательскую работу и все виды практик, а также через сотрудничество со специалистами организаций дополнительного образования детей и работодателями организаций детского отдыха и оздоровления, командную реализацию проектов полного цикла.

В силу специфики деятельности, а также новизны большинства преподаваемых дисциплин, педагогическому университету необходимо готовить специалистов, владеющих современными и актуальными образовательными технологиями, вооружать их знаниями об особенностях работы в организациях детского отдыха и оздоровления, показывать различные формы взаимодействия с детьми и молодежью, которые были бы привлекательны и соответствовали бы их возрастным особенностям.

Также следует учитывать особенности программы:

- создание условий, обеспечивающих развитие у выпускника универсального подхода к профессиональной деятельности, а также возможность сознательного плавного перехода с одной специальности на другую или дополнения базового образования;

- модульное построение учебного плана в соответствии с профессиональными стандартами;

- получение квалификации: специалист в области организации и управления дополнительным образованием детей (научно-исследовательская, научно-методическая работа, проектно-педагогическая деятельность).

Участие студентов в научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах, конкурсах различного уровня; включение студентов в реализацию проектов и грантов по педагогической тематике, предполагающее командную реализацию проектов полного жизненного цикла, способствует привлечению талантливой молодежи к освоению образовательной программы.

Работодатель участвует в реализации образовательной программы, как на этапе разработки учебных курсов, так и в процессах формирования предметных компетенций; включает в учебные курсы вопросы, связанные с реальными потребностями потребителей образовательных услуг; участвует во внутренней оценке фактических результатов обучения студентов и выпускников, в формировании и оценке предметных компетенций студентов и выпускников, в оценке результатов производственной практики.

Взаимодействие с работодателями позволяет формулировать темы выпускных квалификационных работ, выполнять их, исходя из реальных задач организаций дополнительного образования и организаций сферы детского отдыха и оздоровления, внедрять полученные результаты в образовательную практику, стремиться к более практической направленности научно-исследовательских работ выпускников, проводить совместные научно-практические конференции, создавать экспериментальные и стажировочные площадки.

Механизмами повышения привлекательности образовательной программы на рынке образовательных услуг являются:

- высокое качество преподавания: преподаватели – доктора и кандидаты педагогических и психологических наук;

- максимальный индивидуальный подход в учебном процессе: составление индивидуального плана выполнения выпускной квалификационной работы, включая выбор направления научно-исследовательской работы в соответствии с индивидуальными образовательными целями, научными и профессиональными интересами; выбор научного руководителя, имеющего опыт решения профессиональных задач, поставленных темой исследования; выбор базы производственной практики в соответствии с индивидуальными образовательными целями, научными и профессиональными интересами;

- возможность взаимодействия участников образовательного процесса дистанционно через Интернет (планируется реализация программы с использованием дистанционных технологий, что обеспечит возможность ее изучения людям, проживающим в сельской местности, в районах, удаленных от центральных городов, и позволит людям с ограниченными возможностями здоровья продолжить свое образование);

- участие в исследовательских и социальных проектах (по желанию);

- возможность поступления в аспирантуру по педагогическим направлениям подготовки;

- повышение квалификации;

- возможность профессиональной переподготовки педагогических кадров для работы в организациях детского отдыха и их оздоровления.

Таким образом, в стране появятся руководители, способные обеспечить эффективное управление организациями сферы детского отдыха и оздоровления, а также способные разрабатывать и реализовывать проекты по их развитию.

Список литературы:

1. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей от 9 октября 2019 года № 336-ФЗ». – Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://docs.cntd.ru/document/563477559>.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель организации отдыха детей и их оздоровления» от 2 февраля 2023 года № 60н. — Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300891093>.
3. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении ведомственной целевой программы «Развитие сферы отдыха и оздоровления детей» от 28 ноября 2019 года № Р-121. – Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://docs.cntd.ru/document/564021389>.
4. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утв. приказом Минтруда России от 5 мая 2018г. № 298н). – Информационно–правовой портал Гарант.РУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204>.
5. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. приказом Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н). – Информационно–правовой портал «Гарант.РУ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630>.
6. Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» (утв. приказом Минтруда России от 25 декабря 2018 г. « 840н). – Информационно–правовой портал Гарант.РУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/72150204>.
7. ГОСТ Р 52887-2018 Национальный стандарт РФ «Услуги детям в организациях отдыха и оздоровления. (введен в действие 2019-03-01)» [утв. и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 31 июля 2018 г. № 444-ст]. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200160048>.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) (утв. приказом Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. N 1505). — Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://fgosvo.ru/news/3/553>.
9. Алтыникова Н.В., Лейбова К.К. Подготовка руководителей для сферы детского отдыха и оздоровления: содержание, подходы, механизмы // Journal of pedagogical innovations. – 2018. – № 4 (52). – С. 35-46.
10. Варакин В.Н., Тимошенко М.В. Менеджмент в детском оздоровительном центре // Известия ТРТУ. – 2006. – № 2 (57). – С. 214-224.
11. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Концепция подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно–курортного типа (проект) // Образование XXI века. – 2015. – № 4. – С. 12-21.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостатка практического применения теоретических знаний молодых педагогов при приходе на работу в образовательную организацию. Для решения проблемы предлагается программа наставничества, призванная дать возможность студенту перед вступлением в профессию обогатить свои теоретические и практические знания и умения.

Ключевые слова: наставничество, форма наставничества, педагог – наставник, наставляемый (студент).

Современная школа живет и развивается в динамично изменяющемся мире, который предъявляет к ней все возрастающие требования. Развитие становится для образовательного учреждения потребностью и необходимостью. Ежегодно в школьные педагогические коллективы приходят выпускники высших учебных заведений, которые имеют достаточный запас теоретических знаний, но испытывают в практическом их применении.

Для успешной организации наставничества разработана программа наставничества, которая направлена на реализацию комплекса мер по усилению мотивации студента на самоопределение в педагогической профессии, желание после окончания вуза/колледжа прийти работать в образовательную организацию, ускорения дальнейшего процесса его профессиональной адаптации. Программа сделает педагогическую практику более ориентированной на нужды работодателя, оптимизирует сроки наставничества путем перенесения части наставнической работы с последидипломного на преддипломный период становления молодого педагога. Реализация программы даст возможность студенту развить и обогатить теоретические и практические знания и умения в разнообразных формах профессиональной деятельности.

Цель и задачи программы

Цель: формирование профессиональных компетенций будущего педагога как субъекта решения профессиональных задач, связанных с углублением профессионального образования через организацию взаимодействия наставляемого с наставником.

Задачи:

1. Изучить индивидуальные потребности наставляемого.
2. Спланировать систему взаимодействия наставника и наставляемого.
3. Организовать совместную деятельность наставника и наставляемого с учетом потребностей и затруднений наставляемого.
4. Оценить эффективность реализации программы с учетом планируемых результатов.
5. Мотивировать наставников и наставляемых к саморазвитию и самосовершенствованию, к участию в учебной деятельности, в мероприятиях различного уровня.

Принципы наставничества

Взаимодействие наставника и наставляемого осуществляется с учетом следующих принципов:

- принцип научности – предполагает применение научно-обоснованных методик и технологий в сфере наставничества педагогических работников;
- принцип добровольности, соблюдения прав и свобод, равенства педагогов – предполагает приоритет и уважение интересов личности и личностного развития педагогов, добровольность их участия в наставнической деятельности, признание равного социального статуса педагогических работников, независимо от ролевой позиции в системе наставничества;
- принцип легитимности – соответствие деятельности по реализации программы наставничества законодательству Российской Федерации, региональной нормативно-правовой базе;
- принцип обеспечения суверенных прав личности – предполагает приоритет интересов личности и личностного развития педагога в процессе его профессионального и социального развития, честность и открытость взаимоотношений, уважение к личности наставляемого и наставника;
- принцип индивидуализации и персонализации – направлен на признание способности личности к саморазвитию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности и возможности; на сохранение индивидуальных приоритетов в формировании наставляемым собственной траектории развития;
- принцип вариативности – предполагает возможность образовательных организаций выбирать наиболее подходящие для конкретных условий формы и виды наставничества;
- принцип аксиологичности – подразумевает формирование у наставляемого и наставника ценностных отношений к профессиональной деятельности, уважения к личности, государству и окружающей среде, общечеловеческим ценностям;
- принцип личной ответственности – предполагает ответственное поведение всех субъектов наставнической деятельности: наставника, наставляемого и других специалистов, привлекаемых к внедрению практик наставничества, его результатам, выбору коммуникативных стратегий и механизмов наставничества;

• принцип равенства признает, что наставничество реализуется людьми, имеющими равный социальный статус педагога с соответствующей системой прав, обязанностей, ответственности, независимо от ролевой позиции в системонаставничества.

Форма наставничества

При реализации представленной программы планируется: традиционная форма наставничества («один-на-один»), предполагающая взаимодействие между педагогом-наставником и студентом-наставляемым в течение определенного времени (сроки практики).

Содержание программы. Участники программы.

Педагог-наставник (далее – наставник). Студент – наставляемый (далее – наставляемый).

Механизм реализации программы:

1. Закрепление наставников производится приказом образовательной организации.
2. Наставник закрепляется за отдельным наставляемым или за группой наставляемых на период реализации программы наставничества.

Права и обязанности участников программы:

Наставник обязан:

- разрабатывать дорожную карту наставляемого, своевременно и оперативно вносить в нее изменения;
- коррективы (при необходимости), контролировать ее выполнение, оценивать фактический результат осуществления запланированных мероприятий;
- в соответствии с Программой наставничества лично встречаться с наставляемым для обсуждения мероприятий;
- осуществления мероприятий контроля степени их выполнения, обсуждения, выбора методов наставнической деятельности;
- выявлять и совместно устранять допущенные ошибки в деятельности наставляемого в рамках мероприятий дорожной карты;
- передавать наставляемому накопленный опыт, обучать наиболее рациональным приемам и современным методам работы или поведения, в т.ч. оказывать наставляемому помощь по принятию правильных решений в нестандартных ситуациях;
- своевременно реагировать на проявления недисциплинированности наставляемого;
- принимать участие в мероприятиях, организуемых для наставников в образовательной организации;
- разрабатывать и реализовать мероприятия в рамках дорожной карты по взаимодействию наставника и наставляемого;
- провести оценку эффективности реализации программы с учетом планируемых результатов.

Наставник имеет право:

- привлекать наставляемого к участию в мероприятиях, связанных с реализацией Программы наставничества;
- участвовать в обсуждении вопросов, связанных с наставничеством, в том числе – с деятельностью наставляемого;
- выбирать формы и методы контроля деятельности наставляемого и своевременности выполнения заданий, проектов, определенных дорожной картой;
- требовать выполнения наставляемым мероприятий дорожной карты.

Наставляемый обязан:

- выполнять задания, определенные в дорожной карте, в установленные сроки, и периодически обсуждать с наставником вопросы, связанные с их выполнением;
- совместно с наставником развивать дефицитные компетенции, выявлять и устранять допущенные ошибки;
- выполнять указания и рекомендации наставника, связанные с выполнением мероприятий дорожной карты, учиться у него практическому решению поставленных задач, формировать поведенческие навыки;
- отчитываться перед наставником в части выполнения касающихся его мероприятий дорожной карты;
- сообщать наставнику о трудностях, возникших в связи с исполнением определенных пунктов дорожной карты;
- проявлять дисциплинированность, организованность, ответственное отношение к учебе и всем видам деятельности в рамках наставничества;
- принимать участие в мероприятиях, организованных для лиц, в отношении которых осуществляется наставничество.

Наставляемый имеет право:

- пользоваться имеющейся в образовательной организации нормативной, информационно-аналитической и учебно-методической документацией, материалами и иными ресурсами, обеспечивающими реализацию дорожной карты;
- в индивидуальном порядке обращаться к наставнику за советом, помощью по вопросам, связанным с наставничеством, запрашивать интересующую информацию;
- принимать участие в оценке качества реализованной программы наставничества.

Мероприятия для наставляемого в рамках методической работы образовательной организации (погружение в работу образовательной организации).

Мероприятия программы

Содержание деятельности	Срок	Ответственный	Инструментарий
1. Диагностика профессиональных и дефицитов в педагогическом контексте конкретной образовательной организации	Начало практики	Наставник	Опросный лист выявления профессиональных затруднений студента
2. Составление дорожной карты, включающей: <ul style="list-style-type: none"> • совместные действия наставника и наставляемого, участие наставляемого в мероприятиях, которые становятся необходимой частью профессии; • комплекс и последовательность конкретных мер и мероприятий в целях достижения желаемого результата (при составлении дорожной карты учитываются результаты опроса профессиональных затруднений студента); • мероприятия по посещению наставляемым семинаров, консультаций, открытых уроков на муниципальном уровне (при наличии их в период практики); • участие наставляемых в мероприятиях образовательной организации: педсоветах, семинарах, мастер-классах и др. 	1 неделя практики	Наставник	Дорожная карта
3. Реализация дорожной карты (фиксируются достижения наставляемого по каждому из мероприятий)	В течение практики	Наставник	Дорожная карта
4. Оценка реализации дорожной карты	В течение практики	Наставник	Опросный лист выявления профессиональных затруднений студента

Планируемые результаты реализации программы*Количественные:*

Участие наставляемого в 80% запланированных мероприятий программы. Применение наставляемым полученных от наставника знаний, умений и опыта профессиональной деятельности (на основе наблюдения за посещением и участием наставляемого в запланированных мероприятиях).

Качественные:

Положительная оценка взаимодействия наставника и наставляемого (степень удовлетворенности наставляемого наставнической деятельностью;

оценка эффективности наставнической деятельности определяется по критериям опросного листа по выявлению профессиональных затруднений студента (используется на входе и выходе практики).

Формы контроля: наблюдение, диагностика профессиональных затруднений, анализ результатов выполнения программы практики.

Отчетная документация: участники программы, опросный лист по выявлению профессиональных затруднений студента, Дорожная карта, рефлексивный лист, отчет наставника о деятельности наставляемого в ходе практики), договор о сотрудничестве между образовательными организациями (при наличии).

Список литературы:

1. Безбородова М.А. Проектирование модели практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства / М.А. Безбородова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 4.
2. Гиздатуллина И.И. Принципы гуманитарного (ценностного) взаимодействия вуза и школы / И.И. Гиздатуллина, А.Г. Ильин // NovaUm.Ru. – 2021. – № 34. – С. 350-351.
3. Квитко Е.А. Программа наставничества «Мои победы – мой успех» – ГБПОУ «Коркинский горно-строительный техникум», разработчик, заместитель директора по УВР, 2021. – 6 с.
4. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 31.12.2019 г. № 3273-р «Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», 2021 – 7 с.
5. Синебрюхова В.Л. Рабочая программа. Педагогическая практика (стажерская) – Сургут: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2022. – 41 с.
6. Складорова И.В. Принципы взаимодействия школы и вуза / И.В. Складорова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 4 (18). – С. 124-130.
7. Шаблоны документов для реализации программы наставничества в организации. Режим доступа: kmscity.ru/assets/activity/education/primernye...

Максименко Анна Анатольевна,
кандидат филологических наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой русской и мировой литературы,
докторант кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск
e-mail: anna_maximenko@mail.ru

РОЛЬ НАРРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности нарративной педагогики в контексте модернизации образования. Раскрывается педагогическая стратегия, реализующаяся посредством рассказывания личных нарративов преподавателями с последующим анализом и поиском векторов профессионального развития.

Ключевые слова: нарратив, нарративная педагогика, личный нарратив, жизненная история, нарративная встреча, диалогические отношения, профессиональное развитие, эволюция идентичности.

Модернизация образования обусловлена реалиями современного общества и теми требованиями, которые выдвигаются к молодому специалисту для успешной реализации профессиональной деятельности. Обновленная система подготовки кадров должна аккумулировать знания и многолетний опыт отечественного образования, при этом быть восприимчивой к наработкам мирового опыта и открытой к поиску новых форм и методов взаимодействия преподавателя и обучающегося. Интерес к возможностям применения нарративных методов в образовательной сфере находит отражение в публикациях отечественных исследователей (Е.В. Казанцева, А.Г. Карабаева, М.В. Луканина, О.Н. Рябина, Е.А. Челнокова и др.).

Людей привлекают истории, наиболее интересные, нашедшие эмоциональный отклик у реципиента, надолго остаются в памяти, под их воздействием люди способны меняться. Рассказы и возможности их использования для становления личности обучающегося в процессе профессиональной подготовки находятся в фокусе внимания нарративной педагогики.

Работы А. Гудсона (Ivor Goodson) имеют особое значение для понимания сущности нарративной педагогики и осознания ее возможностей для качественных трансформаций образовательной системы, способной соответствовать вызовам современного общества. Британский педагог и ученый, занимающийся вопросами педагогических инноваций, раскрывающий соотношения между учебной программой и обществом, издал значительное количество трудов, касающихся образовательной среды, переведенных и востребованных во всем мире. Исследователь, совместно с Ш. Гилл (Scherto Gill), в книге «Narrative Pedagogy: Life History and Learning» подчеркивают: «Нарратив как педагогика – это больше, чем метод обучения, ... нарративная педагогика охватывает личность и целостность педагога/фасилитатора и включает, среди прочего, взаимный обмен нарративами, заботливые отношения, уважение и любовь» [6, с. xv].

Профессиональная самоидентификация студентов в вузе, отмечает Ю.Б. Дроботенко, связана с созданием условий для нахождения новых смыслов будущей деятельности, что в свою очередь задает направление дальнейшего движения в выбранном профессиональном поле [4, с. 103]. Рассмотрим одно из направлений нарративной педагогики: педагогическая стратегия, реализующаяся посредством рассказывания личных нарративов преподавателями с последующим анализом и поиском векторов профессионального развития.

Жизненная история представляет собой процесс осмысления бытия, «совместного конструирования смысла с участниками» [6, с. 25]. Причем склонность к самоосмыслению, исследованию человеческой жизни присуща любому индивиду. Закономерным становится стремление к пониманию соотношения отдельных жизненных историй с массовым опытом отдельных групп [6, с. 27].

Указывая на особенности взаимодействия участников диалога в процессе представления личных нарративов, в работе А. Гудсона акцентируется важное положение о недостаточности единоличной интерпретации истории исследователем-интервьюером. Сотрудничество выступает необходимым условием корректной и всеобъемлющей интерпретации, что предполагает не только совместную работу повествующего и исследователя по осмыслению нарратива, но и расширение базы источников за счет включения свидетелей других людей, использования документов. Совместное осмысление «ведет к обучению и изменению понимания жизненного пути интервьюера и интервьюируемого, а также к прояснению способов участия в их будущих действиях» [6, с. 41]. Подобное взаимодействие «может способствовать формированию модели доверия и взаимности в обучении» [6, с. 42]. Отметим, что обозначенные концептуальные позиции согласуются с постулатами личностно ориентированного обучения в контексте субъект-субъектных отношений, выстраиваемых на основе сотрудничества и стремления раскрыть личность индивида в образовательном процессе.

В издании «Narrative Pedagogy: Life History and Learning» приведен яркий пример процесса односторонней интерпретации нарративов/информации академическим миром, что нередко применимо к сложившейся в образовательной сфере традиции: «Как только исследователи помещают вещи в академические рамки, их результаты воспринимаются настолько авторитетно, что они сразу же подавляют участников» [6, с. 43].

Совместное участие в повествовательном процессе обязательно приводит к определенным трансформациям в понимании участников: «таким как восприятие человеком социального мира или его самоощущение, представления о жизни, которая была прожита, о будущем и т.д.» [6, с. 45]. А. Гудсон и Ш. Гилл приходят к мысли о присутствии педагогической составляющей в любом социальном исследовании и утверждают, «что исследование истории жизни – это не просто повествовательная/нарративная встреча; это педагогическая встреча» [6, с. 45], успешная реализация которой будет способствовать подготовке индивида «к сложности социальных контактов» [6, с. 46].

Благодаря наличию собственного опыта и ожиданий, индивидуум, соприкасаясь с иным, неизвестным нарративным представлением бытия, имеет возможность расширить свой кругозор и опыт познания мира. Не остается без внимания авторов и «герменевтический круг» понимания, основанный на взаимодействии частей и целого и широко применяемый в литературоведческом поле исследований. Суть в том, что повествование – это лишь часть по отношению ко всем нарративным практикам творца, в свою очередь, его нарративы – часть повествовательной жизни общества, и в тоже время, это повествование – часть всего мироощущения и душевной жизни рассказчика [6, с. 76-77].

В ситуации взаимодействия двух индивидуумов, возможности расширения кругозора человека авторы согласовывают с концепцией горизонта как области, поля зрения Х.-Г. Гадамера и видят в достижении взаимодействия и понимания (но не обязательно согласия), в ситуации беседы: «в разговорном или повествовательном обмене слушатель пытается открыть для себя точки зрения и горизонты других» [6, с. 78].

Таким образом, природа нарративной встречи предполагает внимательность к собеседнику, возможность открытия чего-то нового, наличие контекста, взаимодействие для понимания и смыслообразования. Но важнейшим условием является активность и заинтересованность участников процесса, о чем четко высказываются авторы: «Чтобы войти в пространство встречи, требуется, чтобы и интервьюер, и интервьюируемый, или преподаватель и учащийся были критически бдительными участниками, а не критически отстраненными наблюдателями» [6, с. 78]. Целью нарративной встречи и обмена образовательными нарративами должно стать слияние горизонтов и появление «третьего голоса» диалогического сотрудничества для «получения нового понимания или определения новых направлений действий» [6, с. 79].

Исследователи отмечают важность диалогических отношений между участниками повествования, являющимися соавторами встречи и равными партнерами в повествовательном контакте, указывая на взаимовлияние рассказчика и сообщества интерпретаторов. Преобразующий потенциал подобных встреч связан также с эволюцией идентичности повествователя, что находит отражение в конструируемых нарративах: «Разговоры и истории постоянно развиваются, и каждый герменевтический/интерпретативный цикл, вызванный переживанием участниками эмоций и мотиваций, в свою очередь, реструктурирует их рассказанный опыт и понимание заложенных в них смыслов» [6, с. 86].

В частности, О.А. Добрина, рассматривая проблемы профессиональной идентичности, отмечает, что истоки вопроса имеют отправной точкой концепцию социализации Э. Эриксона, и связаны «с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и желаний, с различием своих игровых фантазий и реальности, оценки и самооценки» [3, с. 143]. Идентичность не статична, ее «нельзя «достичь» раз и навсегда: если человек прекращает дальнейшие поиски себя, начинается регресс» [3, с. 148]. Необходимость сфокусировать внимание на непрерывности саморазвития важна для современного специалиста – представителя любой профессии: «Условием развития личности будущего профессионала является осознание им необходимости изменения, преобразования внутреннего мира и поиск новых возможностей повышения уровня профессионального самосознания» [2, с. 62]. Период студенчества следует рассматривать как наиболее благоприятный для профессионально-личностного становления, так как он «является определяющим для развития профессиональной ментальности, профессионального самосознания, профессиональной идентичности» [3, с. 149]. Таким образом, повествовательные встречи с представителями избранной профессии становятся значимым фактором в формировании идентичности обучающегося, а так же в преобразовании и эволюции идентичности сформировавшегося специалиста.

Истории жизни людей не являются самообманом или ложью, они представляют собой личные мифы, отражающие самопознание и поиски смысла в калейдоскопе событий. Существуют индивидуальные истории, закрепляющиеся как культурные архетипы и оказывающее формирующее влияние на людей [6, с. 103]. Считаем, примерами подобных историй жизни в педагогическом поле могут быть «Оставьте меня детям... Педагогические записи» польского педагога и писателя Януша Корчака, где в дневниковых записях, написанных в гетто перед смертью, раскрывается масштаб личности в единстве с принципом любви к детям; «Педагогическая поэма» Антона Макаренко, где в художественной форме советский педагог представил опыт руководства колонией для малолетних преступников; «Сердце отдаю детям» советского педагога-новатора Василия Сухомлиńskiego о гуманистической основе образовательно-воспитательного процесса, об учительской и наставнической работе с дошкольниками и учениками начальных классов, базирующейся на принципах любви и заботы о детях.

Таким образом, нарратив учителя в широком смысле становится конгломератом знаний и опыта, объединенных его ментально-мировоззренческой позицией и адресованной учащимся для постижения в совместной деятельности глубинных смыслов бытия и особенностей профессиональной деятельности. «...Тайна человеческого бытия отражается в повествовании учителя, – высокопоэтично отмечает А. Гудсон, выделяя становление личности в качестве главной доминанты нарративной педагогики. – Это делает

нарративный обмен предварительным условием педагогики, потому что обучение – это становление» [6, с. 123]. Авторская позиция дает основания говорить об интеграции нарративной педагогики в поле концепции лично ориентированного обучения. Ощущение стихийности и естественного течения подобного вида взаимодействия в нарративных встречах привлекает обучающихся, имея высокий уровень результативности: «Глубинный диалог как действительная жизнь образования, как то, ради чего школьники приходят в школы, студенты в вузы, осуществляет «притягивание» в свое поле и пространство латентно» [5, с. 91].

В процессе обучения необходимо создать условия для знакомства и активного взаимодействия с профессионалами посредством организации экскурсий, мастер-классов, участвуя в которых «студенты получают возможность узнать истории роста педагогического мастерства конкретного воспитателя, педагоги делятся опытом достижения конкретных результатов в своей профессиональной деятельности» [1]. Вариантами воплощения нарративного подхода могут быть также предлагаемые Н.В. Абрамовских в рамках дисциплины «Введение в профессию» обсуждение профессиональных задач, педагогических ситуаций, решение кейсов, позволяющие реализовать имеющиеся теоретические знания в реальных ситуациях профессиональной деятельности [1].

Становлению личности способствует включение нарративов в процесс профессиональной подготовки обучающихся, когда происходит «активный поиск смыслов и ценностей профессии, осознание стиля жизни, обусловленного данной профессией» [4, с. 103]. Правильно организованный учебный процесс с применением личных историй жизни преподавателей оказывает благотворное влияние на профессиональную самоидентификацию за счет вхождения в поле профессионально значимых вопросов. Данный способ взаимодействия с обучающимися позволяет образовательной системе соответствовать новым вызовам общества, оперативно реагировать на изменения в пространстве профессиональных групп, содействовать осмыслению своей миссии в профессии не только студентам, молодым специалистам, но и уже сложившимся. Диалогическое сотрудничество рассказчика и реципиентов обеспечивает широту интерпретаций и всеобъемлющее постижение представленных нарративов для достижения необходимых трансформационных сдвигов в самосознании всех субъектов процесса.

Востребованность обозначенного подхода в зарубежной образовательной практике свидетельствует о возможности обогатить традиции профессиональной подготовки кадров. При реализации модели наставничества в системе образования так же следует обратить внимание на перспективность его применения в осуществлении наставнической деятельности.

Список литературы:

1. Абрамовских Н.В. Реализация принципов индивидуального подхода в профессиональной подготовке бакалавров по направлению педагогическое образование [Электронный ресурс] / Н.В. Абрамовских // Концепт. – 2016. – № S2. – С. 6-10. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76020.htm> (дата обращения: 15.05.2023).
2. Добрин О.А. Психологические аспекты формирования профессиональной идентичности в период адаптации к социальной роли студента / О.А. Добрин // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, (г. Новосибирск, 19-21 апр. 2016 г.): в 2 ч. / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск, 2016. – Ч. 1. – С. 56-63.
3. Добрин О.А. Пути формирования профессиональной идентичности студентов гуманитарного профиля [Электронный ресурс] / О.А. Добрин // Качество образования в контексте национальных и глобальных проблем : материалы Международ. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию В. Н. Гурченко, (Новосибирск, 11 дек. 2013 г.). Ч. 1 / под ред. Л.И. Скрябиной, В.Н. Турченко. – Новосибирск, 2014. – С. 143-153. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/288342988.pdf> (дата обращения: 16.05.2023).
4. Дроботенко Ю.Б. Направленность профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 11. – С. 100-110.
5. Шоган В.В. Основы глубинной дидактики. Дидактические принципы и регулятивы (на материалах изучения истории Великой Отечественной войны советского народа 1941–1945 гг.): монография / В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова; Южный федерал. ун-т. – Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во Южного федерал. ун-та, 2020. – 138 с.
6. Goodson, I. Narrative Pedagogy: Life History and Learning / Ivor Goodson, Scherto Gill. – Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2011. – 174 p.

Менлакаева Кадрия Арсеновна,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: m.kaa2018@yandex.ru
Научный руководитель: Абрамовских Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Проблема формирования финансовой грамотности у педагогов является недостаточно разработанной в контексте профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы. В связи с этим автор статьи обращается к изучению отечественных трудов, посвященных финансовой грамотности.

Ключевые слова: педагог, финансовая грамотность, экономическая компетентность, функциональная грамотность.

Изменения, произошедшие в мире в последнее десятилетие, ставят перед современным человеком ряд задач, связанных с использованием приобретённых в течение жизни знаний для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Сегодня основным инструментом, гарантирующим успешную адаптацию человека к быстроменяющимся условиям окружающей реальности, является функциональная грамотность.

В трактовке отечественных исследователей наиболее точное и полное понимание явление функциональной грамотности находит в формулировке А.А. Леонтьева: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения [10].

На современном этапе развития Российской Федерации проблема финансового образования населения является одной из наиболее острых. Причинами выступает множество факторов, но одним из центральных исследователями обозначается несоответствие темпа трансформации экономической системы страны с опытом населения в вопросах финансового благополучия.

В связи с этим, финансовая грамотность как базовый компонент функциональной грамотности выступает фундаментальной основой для становления стабильности и благополучия общества [4]. Сегодня абсолютно каждый гражданин России вне зависимости от возраста вовлечён в рынок финансовых услуг, и эта включённость возрастает с каждым годом. Проблема состоит в том, что функционирование финансовых институтов предполагает активное участие в них самых разных слоев населения [6].

В «Национальной программе повышения финансовой грамотности населения Российской Федерации» указано, что сегодняшний день готовит для человека трудные задачи, требующие быстрых, эффективных методов решения. Ускорение процесса глобализации и появление широкого спектра новых сложных финансовых продуктов и услуг требуют от человека глубоких знаний в экономической сфере. Данные факторы показывают неготовность людей самостоятельно решать стоящие перед ним задачи [9].

В данном контексте необходимо обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров как проводников качества общего образования, усиливать реализацию инновационных проектно-дидактических подходов и стратегий обучения. В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования подчеркивается важность формирования функциональной грамотности обучающихся, отмечается значимость задачи и для [1].

Под финансовой грамотностью Г.В. Белехова и А.А. Шарбунова понимают «способность человека, предполагающую сочетание знаний и информированности, компетентности и практических индивидуального отношения и ответственности, которая используется им при управлении денежными средствами и другими финансовыми ресурсами в целях достижения собственного экономического благополучия» [8].

В работах К.Н. Гончаровой финансовая грамотность определяется как «...совокупность финансовой осведомленности, знаний, навыков, установок и моделей поведения, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений и, в конечном счете, способность достичь индивидуального финансового благополучия» [2].

Финансовое образование при обучении как отдельное, автономное направление педагогической деятельности рассматривается с 60-х годов XX века. Приоритетными вопросами в исследованиях является экономическая подготовка как всех трудящихся (Л.Н. Пономарёв, Л. Е. Эпштейн), так и учащейся молодежи (А.М. Бирман, В.П. Локтев, А.П. Пономарёв и др.). Вопросы подготовки педагогов к формированию финансовой грамотности рассмотрены в работах Н.А. Лацко, В. Д. Симоненко, Е.В. Хлопотовой и др. [7].

В исследовании Муллер О.Ю. и Рассказовой Н.В. было выявлено понятие «финансовая грамотность будущих педагогов», характеризуемое как интегративное качество личности, сочетающее знания, умения, установки и поведение, связанные с финансами, способность применять данные знания в практической деятельности посредством управления финансовыми ресурсами для реализации жизненных целей и достижения финансового благосостояния [4].

Финансовая грамотность будущего учителя значительно зависит от формирования экономической компетентности в процессе обучения в ВУЗе. Актуальность формирования данной компетентности у студентов педагогического направления обусловлена ее значимостью в реализации успешной и эффективной профессиональной педагогической деятельности в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях современного мира.

В связи с этим особую важность обретает работа по пересмотру и обновлению тематики курсовых работ, исследовательских заданий учебных дисциплин, заданий по педагогической практике, включение новых тем в дисциплины [1]. Оптимально применение программ по развитию новых видов функциональной грамотности в рамках дополнительного образования и внеурочной деятельности, которая включена в программы воспитания образовательных организаций.

Ключевые компетенции (в соответствии с классификациями И.А. Зимней и А.В. Хуторского) включают:

- умение осуществлять учебно-поисковую деятельность в области экономического познания;
- умение самостоятельно обрабатывать экономическую информацию, проводить ее сравнительный анализ, выявлять динамику экономических данных; умение применять способы взаимодействия с окружающими.

Практические компетенции (в соответствии с классификациями Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского) включают:

- способность систематизировать полученные экономические знания, применять их на практике, способность проводить самооценку, самоконтроль, способность к самосовершенствованию в будущей профессиональной деятельности, проявление творческих начал, профессионализма [3].

Таким образом, компетентность будущих учителей в области финансовой грамотности является составной частью их профессиональной готовности к формированию финансовой грамотности у подрастающего поколения. Осознание значимости инновационного наполнения направлений внеурочной деятельности в школе, оценка возможностей учебной программы подготовки будущих учителей являются ключевыми составляющими при организации работы с будущими педагогами.

Список литературы:

1. Гарашкина Н.В. Развитие у будущих педагогов компетенций в формировании финансовой грамотности школьников / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 4. – С. 105-112.
2. Гончарова К.Н. Финансовое поведение населения / К.Н. Гончарова // Альманах студенческих и аспирантских работ по социально-гуманитарным наукам / Министерство образования и науки Российской Федерации; Тверской государственный университет. Выпуск 1. – Тверь: Тверской государственный университет, 2017 – С. 105-110.
3. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31.
4. Маркова А. В. Роль педагогического университета в формировании финансовой грамотности будущих учителей / А.В. Маркова, О.А. Нестерова // Классический университет: история и современность: Материалы II-й Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 90-летию Удмуртского государственного университета, Ижевск, 29 января 2021 года. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2021. – С. 270-274.
5. Муллер О.Ю. Педагогические условия развития финансовой грамотности будущих педагогов в вузе / О.Ю. Муллер, Н. В. Рассказова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 3 (53). – С. 82-88.
6. Сычева И.А. Финансовая грамотности для педагогов // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018005716> (дата обращения: 17.03.2023).
7. Хентонен А.Г. Формирование экономической компетентности у будущих учителей технологии / А.Г. Хентонен // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 741-743.
8. Шабунова А.А. Экономическое поведение населения: теоретические аспекты / А.А. Шабунова, Г.В. Белехова // Проблемы развития территории. – 2013. – № 1 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shabunova-a-a-belehova-g-v-ekonomicheskoe-povedenie-naseleniya-teoreticheskie-aspekty>(дата обращения: 26.04.2023).
9. Шадаров Б.Г. Развитие финансовой грамотности у будущих учителей технологии / Б.Г. Шадаров, Л.Н. Габеева // Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент. – 2022. – № 1. – С. 98-104. – DOI 10.18101/2304-4446-2022-1-98-104.
10. Шатохина И.В. Формирование функциональной грамотности будущих учителей начальной школы в условиях педагогического образования / И. В. Шатохина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 1 (127)

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АКТИВНОГО СЛУШАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Умения слушания являются важной составляющей коммуникативной компетенции учителя начального образования. Эффективное слушание предполагает использование специальных техник, одной из которых является техника активного слушания. Применение учителем активного слушания на уроке позволяет создать доверительную атмосферу на занятии и мотивировать учащихся к активному общению на уроках, что способно существенно повысить эффективность образовательного процесса. Для того, чтобы обеспечить овладение студентами-будущими учителями данной техникой, необходимо уделять отдельное внимание ее развитию в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе. Между тем, методические особенности формирования данного умения не нашли достаточного освещения в научной литературе, что диктует необходимость в проведении научных исследований по этой проблеме. Целью настоящего исследования является изучение методики обучения технике активного слушания студентов-будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе. Исследование проводится на основе методов наблюдения и анализа научной литературы и опирается на такие подходы, характерные для современного образования, в том числе педагогического образования, как: компетентностный подход, коммуникативный подход, интегрированный подход, рефлексивный подход, личностно-ориентированный подход. В результате проведения исследования были выделены основные группы приемов активного слушания, определены этапы организации работы по обучению технике активного слушания, а также предложены примеры заданий. Описанный способ предполагает, как теоретическое, так и практическое обучение и призван обеспечить готовность будущих учителей начальной школы применять технику активного слушания на своих уроках. Это, в свою очередь, позволит достичь более высокого уровня сформированности такого компонента коммуникативной компетенции учителя, как компетенция педагогического слушания, в результате чего существенно повысится эффективность профессиональной деятельности педагога. Актуальной проблемой при этом является разработка качественного научно-методического обеспечения, что представляет перспективное направление дальнейшего научного поиска.

Ключевые слова: активное слушание, учитель, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, коммуникативная компетенция, рефлексивное слушание, эмпатия.

Отличительной чертой современного образовательного процесса, опирающегося на личностно-ориентированный подход, является его диалоговый, интерактивный характер. Преподавание выходит за рамки трансляции учителем учебной информации и предполагает постоянное коммуникативное взаимодействие с учащимися. Образование является системой, которая способна сохранять, передавать и отражать историко-педагогический опыт и трактовать его в соответствии с новыми инновационными тенденциями [1]. Между тем, как отмечают Щенникова С.В. и Юденкова И.В., на сегодняшний день «недостаточно изученной является проблема формирования у студентов педагогических вузов компетентности в сфере общения как важнейшего фактора формирования личности будущего специалиста» [2, с. 132]. Содержание процесса профессионально-нравственного развития позволяет определить его логику и структуру, которые, в свою очередь, обусловили критерии оценки эффективности данного процесса [3]. Особую актуальность эта проблема приобретает в контексте профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, поскольку в данном случае общение составляет основу урока, фундамент образовательного процесса, а изучаемый предмет, как справедливо подчеркивает Соловова Е.Н., является одновременно и целью, и средством обучения [4, с. 125].

Очевидно, что в ходе коммуникативного взаимодействия с обучающимися учитель выступает не только в роли говорящего, но и в роли слушающего. Так, выделяются следующие ситуации на уроке, в которых учитель функционирует в качестве слушателя [5, с. 91-92]:

- 1) Элиситация правильного ответа;
- 2) «Мозговой штурм»;
- 3) «Стимул-ответ-обратная связь»;
- 4) Оценивание.

Очевидно, что, в отличие от обычного повседневного общения, учебный дискурс более формален и предсказуем, а коммуникативные роли участников общения относительно стандартизированы. Данное обстоятельство неизбежно влияет на коммуникативное поведение собеседников. Так, во многих учебных ситуациях типичной реакцией учителя-слушателя на речь учащегося будет коррекция ошибок либо оценивание. Кроме того, зачастую услышанная речь и вовсе не влечет за собой реакцию учителя. Все это приводит к тому, что коммуникативная роль учителя в качестве слушателя приобретает пассивный характер. Однако для успешного коммуникативного акта слушание не должно ограничиваться пассивным восприятием речи

или только ее оценкой. Коммуникативный процесс носит двусторонний характер, поэтому крайне важно, чтобы слушатель активно взаимодействовал с говорящим и стремился поддерживать контакт. Общение учителя с учащимися на уроке не является исключением. Поскольку важнейшая задача учителя начальной школы – стимулировать активность учащихся на уроке, в том числе их речевую активность, учитель должен создать располагающую к этому коммуникативную среду. Одно из важнейших условий для этого – умение правильно слушать.

Несмотря на кажущуюся естественность процесса слушания, продемонстрировать навыки хорошего слушателя далеко не просто даже в повседневном общении. Более того, многие люди зачастую и не задумываются над необходимостью это делать. Так, если сам говорящий или содержание его речи представляют для нас интерес, мы, скорее всего, будем вовлечены в диалоги естественным образом проявим себя в качестве хорошего слушателя. В противном же случае мы будем невнимательны, рассеянны и пассивны, если только не приложим специальных усилий. В этом отношении учитель при взаимодействии с учащимися оказывается в еще более трудном положении, поскольку для учебного диалога нетипичны ситуации, способные представлять для учителя-слушателя реальный интерес.

Наиболее эффективным решением данной проблемы является целенаправленное использование специальных тактик коммуникативного поведения. В основе данных тактик лежит владение различными техниками слушания, комбинируя которые учитель может проявить себя в качестве хорошего слушателя при взаимодействии с обучающимися. Одной из таких техник является техника активного слушания. Активное слушание нашло широкое применение во множестве различных сфер, таких, как психология, деловое общение, маркетинг, медицина и пр. Огромный потенциал активного слушания не остался без внимания и в педагогике. Как подчеркивает Жукова Г.А., «педагогу необходимы не только знания учебного материала, но и владение методикой обучения, хорошо развитые коммуникативные навыки, среди которых особое место занимают техники активного слушания» [6, с. 88]. О важности владения навыками активного слушания для педагога говорят такие отечественные и зарубежные исследователи, как Степанова И.В., Парфенова И.С., Щенникова С.В., Юденкова И.В., Гордон Т., DavidMcNaughton, JohnMccarthy [2, 7, 8, 9]. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки педагогов необходимо уделять отдельное внимание формированию данных умений. При этом важно учитывать специфику деятельности учителя, обусловленную предметной областью. Педагогическая деятельность учителя начальной школы имеет свои особенности, влияющие на условия применения им техники активного слушания. Следовательно, актуальной проблемой является изучение способов развития навыков активного слушания у будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе, чему и посвящено настоящее исследование.

Под активным слушанием понимается «умение слышать и понимать другого человека» [10, с. 444]. Иногда его также называют рефлексивным, поскольку оно предполагает использование обратной связи с говорящим «для контроля точности восприятия услышанного» [11, с. 59]. Если определить сущность активного слушания в двух словах – это «искусство понимания»: «Активный слушатель должен уверить говорящего, что все произносимое будет верно понято им» [12, с. 159]. Некоторые исследователи отождествляют активное слушание с эмпатическим [13, с. 176]. Как отмечает Шабалина Л.А., «несмотря на то, что в активном слушании на первый план выступает отражение информации, оно подразумевает проявление эмпатии как безоценочного сопереживания эмоциональному состоянию другого человека» [14, с. 110].

Потенциал использования педагогом активного слушания при взаимодействии с учащимися на уроке обуславливается тем, что оно позволяет создать основу для «доверительного диалога» с ребенком «и, соответственно, для дальнейшей продуктивной работы» [7, с. 256]. «Благодаря активному выслушиванию между учеником и учителем устанавливаются отношения, способствующие пониманию, взаимному уважению и взаимной заботе» [8, с. 128]. Кроме того, как отмечает Жукова Г.А., техники активного слушания позволяют учителю мотивировать активность обучающихся, а также проверить усвоение учебного материала за счет установления обратной связи [6, с. 89]. Активное слушание является ценным инструментом и при взаимодействии с родителями учащихся, способствуя построению доверительных отношений, основанных на искреннем интересе и взаимоуважении [15, с. 2].

Для учителя начальной школы активного слушания представляет особую ценность силу специфики данной предметной области. Так, можно выделить следующие особенности слушания учителя начальной школы [16, с. 104]:

- 1) учитель начальной школы одновременно выступает и в роли коммуникативного партнера, и в роли учителя;
- 2) учитель вынужден постоянно искать баланс между побудительно-мотивационной и коррекционной функциями педагогического общения;
- 3) учитель, будучи слушателем, в то же время сам активно участвует в процессе порождения воспринимаемой им речи;

Применение техники активного слушания позволяет учителю успешно справиться с этими задачами. По мнению Пиз А. и Гарнер А., активное слушание представляет собой «замечательный способ реакции, которая ободряет собеседника продолжать говорить» [17, с. 20]. Активное слушание помогает проявить себя в качестве хорошего коммуникативного партнера, мотивировать учащихся к проявлению речевой активности, в то же время мягко корректируя их речь, помогая правильно выразить свои мысли.

Для того, чтобы студенты-будущие учителя были способны эффективно применять активное слушание в своей профессиональной деятельности, необходимо обеспечить целенаправленное обучение данной технике в ходе их подготовки в ВУЗе. Прежде всего, это предполагает изучение правил активного слушания и овладение рядом специальных приемов.

Выделяются следующие правила активного слушания [18, с. 160]:

- 1) Не перебивать;
- 2) Не переходить на другую тему;
- 3) Не отвлекаться;
- 4) Не «допрашивать»;
- 5) Не пререкаться;
- 6) Не давать непрошенных советов;
- 7) Реагировать на чувства говорящего.

Как отмечает Treasure J., для активного слушания важно иметь твердое намерение понять другого человека, а не критиковать его или давать советы [19, с. 60]. Все внимание должно быть сосредоточено на говорящем. Кроме того, важно не только достичь понимания, но и дать говорящему почувствовать, что он был услышан. Анализ представленной литературы по проблеме активного слушания позволил выявить следующие группы приемов, обеспечивающих достижение данной цели:

- 1) Невербальные сигналы;
- 2) Вербальные реакции;
- 3) Эмпатическое слушание;
- 4) Рефлексивное слушание.

Невербальные сигналы позволяют продемонстрировать интерес к речи говорящего с помощью таких приемов, как:

- доброжелательная и заинтересованная мимика (улыбка, приподнятые брови, копирование выражения лица собеседника);

- жесты, демонстрирующие внимание (кивание головы);
- открытая поза (разворот корпуса к собеседнику, легкий наклон корпуса в сторону собеседника);
- легкие прикосновения (к локтю, руке);
- поддержание зрительного контакта с говорящим.

Как отмечает Евтихов О.В., «зрительный контакт глазами является важным элементом коммуникации. Если вы смотрите в глаза собеседнику, тем самым вы показываете, что вам важно и интересно то, что говорит собеседник» [20, с. 137].

Вербальные реакции включают произнесение сопровождающих слов типа «да», «понимаю вас» и пр. [20, с. 137].

Сущность эмпатического слушания, как отмечают McNaughton D., Hamlin D., Mccarthy J., Head-Reeves D., и Schreiner M. состоит в том, чтобы продемонстрировать собеседнику стремление понять его мысли и чувства. Слушатель дает говорящему понять, что его чувства важны, что его позицию понимают и принимают [9, с. 225]. Одним из приемов, который может использоваться при эмпатическом слушании, является идентификация эмоций, цель которой – «создать атмосферу доверия путем признания эмоций другой стороны и придания им внешнего выражения» [21, с. 201].

Рефлексивное слушание представляет собой «обратную связь с говорящим, используемую для контроля точности восприятия услышанного» [11, с. 59]. Основными приемами здесь являются выяснение, перефразирование и резюмирование [11, с. 59]. Выяснение предполагает выражение просьбы о дополнительной информации с «целью «разговорить» человека или продемонстрировать готовность и желание выслушать его» [11, с. 59]. Это делается с помощью таких фраз, как «не могли бы вы повторить ли еще раз», «уточните, что вы имеете в виду», «вы что-то еще хотели сказать?» и т.п. [11, с. 59]. При перефразировании слушающий передает говорящему его же сообщение, но своими словами [11, с. 59]. Резюмирование представляет собой «попытку живание основных идей и чувств говорящего, позволяющее соединить фрагменты разговора в смысловое единство» [9, с. 59]. Желтова Е.П. выделяет также такой прием, как отражение, суть которого состоит в «достоверном повторении слов говорящего, показывающим, что его услышали и поняли» [21, с. 201].

В педагогической сфере, по мнению Жуковой Г.А., особого внимания заслуживают приемы рефлексивного слушания: «При помощи техник рефлексивного слушания преподаватель создает ситуацию, провоцирующую студентов на обратную связь, тем самым проверяя правильность понимания учебного материала, задавая нужное направление ответам студентов, мотивируя их активность» [6, с. 89]. Шабалина Л.А. считает, что «важным показателем уровня коммуникативной компетентности преподавателя является эмпатия» [14, с. 109]. О важности данной компетенции для педагога говорят и Степанова И.В., Парфенова И.С. [7, с. 256]. Согласно Туминой Л.Е., условиями эффективного профессионального педагогического слушания являются [22, с. 156]:

- 1) Положительная внутренняя установка учителя, предполагающая «готовность учителя выслушать точку зрения своих учеников» [22, с. 156];
- 2) Одобрение и эмпатия: положительное, доброжелательное отношение к ученикам, понимание их чувств;
- 3) Умение слушать «всем телом»: учитель выражает готовность слушать с помощью позы, визуального контакта;
- 4) Знание правил хорошего слушания, среди которых стремление понять точку зрения собеседника и проверка собственного понимания с помощью рефлексивных приемов.

Таким образом, все вышеперечисленные приемы активного слушания (невербальные сигналы, вербальные реакции, эмпатическое слушание, рефлексивное слушание) имеют большой потенциал для применения в педагогической практике, в том числе в профессиональной деятельности учителя начального образования. Следовательно, формирование навыков активного слушания у студентов педагогического ВУЗа предполагает обучение эффективному использованию данных приемов.

В основе освоения любого умения лежит оптимальное сочетание теоретического обучения и практической деятельности. При этом в процессе изучения теории важное место занимает аналитическая работа, благодаря которой студенты не просто заучивают отдельные факты, а используют их для решения определенных учебных задач, тем самым пропуская информацию «через себя». Подвергаться анализу может как собственный опыт студентов, так и опыт других учителей. Анализируя педагогическую деятельность других учителей начального образования, студенты учатся замечать используемые педагогом приемы и получают возможность увидеть, как они работают на практике. Анализ собственного опыта вовлекает студентов в рефлексивную деятельность, закладывая основы для сознательного участия студентов в становлении себя как педагога. Выполнение практических заданий призвано дать студентам возможность вывести изученную информацию из теоретического поля и внедрить ее в собственный педагогический опыт, что позволяет обеспечить формирование нового умения.

Исходя из вышесказанного, развитие навыков активного слушания у будущих учителей начального образования предлагается осуществлять в четыре этапа:

1. Ознакомление с приемами и приемами активного слушания.

Данный этап можно реализовать стандартным способом, а именно посредством лекции, читаемой преподавателем во время занятия. Однако для будущих учителей начального образования важно развивать не только умения активного слушания, но и навыки аудирования собственной речи. Оптимальным способом решения этих двух задач является использование аутентичных видеоматериалов, в которых представлена информация по теме активного слушания. Работа с видеозаписями при этом предполагает выполнение ряда заданий, обеспечивающих качественную проработку информации студентами, ее анализ и систематизацию. Например, студентам может быть предложено:

- 1) Ответить на вопросы, касающиеся содержания видеозаписи;
- 2) Заполнить таблицу «Приемы активного слушания»;
- 3) Отметить верные и неверные утверждения;
- 4) Прочитать фрагменты диалогов и определить, какие приемы активного слушания в них используются.

2. Анализ собственного опыта слушания в повседневной жизни.

Данный этап предполагает обращение к личному опыту студентов, что помогает повысить значимость полученной информации и обеспечить ее более глубокую проработку. Кроме того, задействуются рефлексивные умения студентов, что способствует росту сознательности студентов в обучении и профессиональном развитии. Приведем несколько примеров вопросов, которые можно обсудить со студентами на этом этапе:

- 1) Приходилось ли вам когда-либо намеренно демонстрировать, что вы внимательно слушаете собеседника? Каким образом вы это делали?
- 2) Какие из приемов активного слушания вы используете в повседневном общении? Какие вы хотели бы начать использовать?
- 3) Какими приемами активного слушания вы владеете достаточно хорошо? Над овладением какими приемами вам необходимо поработать?
- 4) Какие из приемов активного слушания вы используете в процессе общения неосознанно (автоматически)? Какие из них требуют от вас сознательных усилий?
- 5) Как часто вам приходится применять эмпатическое слушание в общении с родственниками, друзьями или знакомыми? Насколько успешно, по вашему мнению, вы справляетесь с этой задачей?

3. Анализ применения приемов активного слушания другими учителями иностранного языка.

На этом этапе студентам предлагается просмотреть видеозаписи уроков в начальной школе и понаблюдать, применяют ли учителя на видеозаписях технику активного слушания, каким образом они это делают, какие приемы используют и пр. Возможно также посещение уроков начального образования в очном формате, например, в рамках учебной практики. Задания данного этапа позволяют не только закрепить теоретические знания, но и перенять опыт других учителей, а также попрактиковать критическое мышление по отношению к своей профессиональной сфере, которое крайне важно для будущего профессионального развития педагога. Приведем несколько примеров заданий, которые могут быть использованы на данном этапе:

- 1) Просмотрите видеозапись фрагмента урока учителя начального образования и проанализируйте поведение учителя. Какие вербальные и невербальные сигналы использует учитель, чтобы продемонстрировать интерес к высказываниям учащихся?
 - 2) Просмотрите видеозапись фрагмента урока определите, каким образом учитель задействует рефлексивное слушание?
 - 3) Просмотрите видеозапись фрагмента урока и проанализируйте, насколько успешно учитель проявляет эмпатию при взаимодействии с обучающимися и каким образом он это делает?
 - 4) Просмотрите две видеозаписи, на которых представлены фрагменты урока начальной школы. Какие приемы активного слушания использует каждый из учителей? Какой из учителей, на ваш взгляд, лучше владеет техникой активного слушания?
4. Практика применения техники активного слушания в учебных ситуациях.

Задания, применяемые на данном этапе, позволяют смоделировать учебную ситуацию с целью предоставить студентам возможность потренироваться в применении полученных знаний на практике, и включают проблемные ситуации, кейсы, ролевые игры и пр. Благодаря такой работе студентам впоследствии будет легче действовать новыми умениями на реальном уроке, например, в рамках педагогической практики. Здесь могут быть использованы следующие типы заданий:

1) Прочитайте фрагменты ответов учащихся на уроке. Используя приемы активного слушания, напишите возможную вербальную реакцию учителя на каждое высказывание. Используйте каждый прием только один раз. В скобках укажите название приема, которым вы воспользовались.

2) Просмотрите видеозапись фрагмента урока, на котором представлены ответы учащихся на вопросы, задаваемые учителем. Представьте, что вы присутствуете на этом уроке в качестве учителя. Какие приемы активного слушания вы будете использовать? Ознакомьтесь с прилагаемым аудиоскриптом урока и впишите ваши вербальные и невербальные реакции напротив ответов учащихся.

3) На видеозаписи представлен фрагмент урока, где учащийся дает ответы на вопросы учителя. Поначалу учащийся отвечал с большим энтузиазмом, но затем его активность существенно снизилась. Просмотрите видеозапись и проанализируйте ситуацию, сложившуюся на уроке. Почему, по вашему мнению, ученик утратил активность на уроке? В чем состояла ошибка в коммуникативном поведении учителя? Как бы вы поступили на месте учителя?

Таким образом, техника активного слушания является ценным инструментом, с помощью которого учитель может существенно повысить эффективность образовательного процесса на уроке. Целенаправленное обучение приемам активного слушания должно стать одним из компонентов программы профессиональной подготовки учителей начального образования в ВУЗе. Реализация такой программы требует разработки соответствующего научно-методического обеспечения, что представляет актуальную проблему исследований. Один из шагов в данном направлении был предпринят в настоящей работе. Так, были описаны этапы организации работы по развитию умений активного слушания у студентов-будущих учителей начального образования, а также представлены примеры заданий. Особенность предлагаемого подхода состоит в том, что он обеспечивает плавный переход с уровня теоретического ознакомления с техникой активного слушания на уровень ее практического использования, что позволяет эффективно подготовить будущих педагогов к применению данной техники в реальных учебных ситуациях.

Список литературы:

1. Мехдиева И.Д. Профессионально-нравственное развитие как педагогическая категория // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нижневартовск, 2019. – С. 395-398.
2. Щенникова С.В., Юденкова И.В. Изучение эффективных технологий повышения у студентов педагогического вуза компетентности в сфере общения // МНКО. – 2012. – № 1. – С. 131-133.
3. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении // Социальное и педагогическое образование: Векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. – Нижневартовск, 2019. – С. 20-23.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
5. Коренев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя: умения аудирования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – № 3 (35). – С. 88-97.
6. Жукова Г.А. Влияние коммуникативных техник на эффективность обучающего взаимодействия в процессе подготовки специалистов гуманитарных специальностей // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2010. – № 3 (29). – С. 87-92.
7. Степанова И.В., Парфенова И.С. Система компетенций педагога как воспитателя: от стрессоустойчивости до чувства юмора // Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации: сборник научных трудов. – Казань: Отечество, 2017. – С. 255-259.
8. Гордон Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее. – М.: Ломоносовъ, 2010. – 432 с.
9. McNaughton D., Hamlin D., Mccarthy J., Head-Reeves D., Schreiner M. Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals // Topics in Early Childhood Special Education. 2008. – Vol. 27. – № 4. – P. 223-231.
10. Гордова Т.В., Корнеева Г.К. Коммуникативная компетентность как фактор эффективности профессионально-ориентированного чтения // Профессионально-ориентированное обучение: реальность и перспективы: сборник статей участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. – С. 441-445.
11. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
12. Богданова Е.В. Приемы активного слушания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2007. – № 7. – С. 156-162.
13. Topornucky J., Golparian S. Balancing Openness and Interpretation in Active Listening // Collected Essays on Learning and Teaching. – 2016. – Vol. 9. – P. 175-184.
14. Шабалина Л.А. Эмпатия как составляющая коммуникативной компетенции преподавателя вуза // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2016. – № 2. – С. 108-113.

15. Kourmoussi N., Amanaki E., Tzavara C., Koutras V. Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators // *Social Sciences*. – 2017. – Vol. 6. – P. 1-14.
16. Ибрагимова Л.А, Сарапулова А.Е. Компетенция профессионально-педагогического слушания как необходимый компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка // *Вестник НВГУ*. – 2021. – № 4 (56). – С. 98-107.
17. Пиз А., Гарнер А. Язык разговора. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 224 с.
18. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 256 с.
19. Treasure J. *Soundbusiness*. Gloucestershire, UK: Management Books 2000 Ltd., 2007. – 244 p.
20. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – СПб.: Издательство «Речь», 2004. – 256 с.
21. Смелкова Р.С., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А. Риторика: учебник. – М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2008. – 448 с.

*Нехороших Наталья Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
г. Елец
e-mail: natalneh@yandex.ru*

ТЕНДЕНЦИИ И ДИНАМИКА ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления профессиональным развитием молодых педагогов в общеобразовательных учреждениях на современном этапе. Автор раскрывает основные тенденции и эффективные направления методического сопровождения профессионального роста молодых специалистов в условиях образовательной среды школы. А также представлена динамика развития процесса управления профессиональным развитием начинающих учителей в общеобразовательных организациях за последние годы.

Ключевые слова: управление, профессиональное развитие, молодой педагог, общеобразовательное учреждение, методическое сопровождение.

В условиях модернизации системы образования в России значительно возрастает роль учителя, повышаются требования к набору и уровню его профессиональной компетенции, профессионализма, социальной и профессиональной позиции. В общеобразовательные школы ежегодно приходят молодые педагоги. Перемены в обществе и образовании обусловили различные профессиональные и личностные трудности в процессе их адаптации к педагогической деятельности.

1. Снижение мотивации к педагогической деятельности и стремления к профессиональному росту из-за низкой заработной платы.

2. Реальности организации работы педагогических работников, с которыми сталкиваются молодые педагоги в начале своей трудовой деятельности, во многом не совпадают с его ожиданиями. На этом фоне обостряется нехватка опыта педагогической деятельности, связанная с особенностями подготовки в педагогических вузах, что осложняет и тормозит профессиональное развитие специалистов.

3. Недостаточный уровень развития соответствующих компетенций для успешного прохождения адаптации осложняет и тормозит рост молодых педагогов как профессионалов.

Различные аспекты теории и практики личностно-профессионального развития педагогов исследовались в работах Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, В.А. Кан-Калика, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Л.И. Митиной, Ю.П. Поварёнок, В.А. Слестёнина, А.П. Чернявской и др. Полиаспектным изучением феномена молодого специалиста занимались В.Г. Алексева, П.Г. Белкин, С.Г. Вершловский и др., которые раскрыли вопросы развития управленческой культуры, становления профессиональных качеств молодого учителя, адаптации молодых специалистов в научных и производственных коллективах. Исследовалась и педагогическая организация процесса профессионального становления молодого учителя (С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноволин, С.И. Змеев, Е.П. Тонконогая и др.).

Проблема управления профессиональной карьерой освещена в исследованиях В.И. Зверевой, А.П. Егоршина, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, В.М. Лизинского, В.А. Полякова и др.

Специфику деятельности молодого учителя, особенности ее научно-методического сопровождения исследовали С.Г. Вершловский, А.К. Маркова, Р.М. Шерайзина, М.Н. Певзнер и др.

Управление профессиональным развитием молодых педагогов в образовательной организации понимается большинством исследователей (Е.С. Заир-Бек, М.М. Поташник, О.Г. Прикот и др.) как функция внутришкольного управления, включающая организацию, регулирование, сопровождение процесса совершенствования и повышения уровня профессионализма молодого педагога с учётом современных требований ФГОС и применения соответствующих форм, методов обучения.

Основными направлениями профессионального развития молодых педагогов в образовательной организации выступают повышение уровня реализации профессиональной компетентности в соответствии с ФГОС, совершенствование педагогических способностей, умений и навыков инновационной деятельности и самообразования.

Для выявления состояния управления профессиональным развитием молодых педагогов в образовательном учреждении нами была разработана анкета для руководителей и заместителей руководителей. Основными параметрами оценки при этом выступили:

- методическая работа (направления, формы, методы) с молодыми педагогами;
- научно-методическое обеспечение инновационной работы педагогов;
- применение мониторинга за работой молодых педагогов;
- формы управления профессиональным развитием молодых педагогов.

Представим результаты анкетирования директоров и заместителей по оценке состояния управления профессиональным развитием молодых педагогов в образовательном учреждении.

Директора школ и заместители руководителей среди постоянно используемых направлений методической работы в своем учреждении, применяемых для профессионального развития молодых педагогов, выбрали теоретическую подготовку (45%), изучение, распространение передового опыта (20%), внедрение инноваций в образовательный процесс (35%). С целью профессионального развития молодых педагогов в основном применяются следующие формы методической работы: методические объединения (23%), курсы повышения квалификации (18%), теоретические семинары (16%), взаимопосещение уроков (14%), реже семинары-практикумы (11%), индивидуальные и групповые консультации (9%) и работа по самообразованию (9%).

Среди методов и приёмов методической работы, которые применяются руководителями для профессионального развития молодых педагогов, были выделены следующие:

- постоянно – доклады, выступления (43%);
- часто – диалоги, дискуссии (22%);
- редко – публикация статей, пособий (12%); практические задания (10%); тренинги профессионального роста (8%); проекты (5%).

Наиболее распространенными формами управления профессиональным развитием молодых педагогов, которые реализуются в Вашем образовательном учреждении, руководители отметили следующие:

- постоянно – мониторинг результатов обучающихся (45%), мониторинг качества преподавания (22%);
- часто – работа с портфолио (15%);
- редко – мониторинг затруднений и профессионального роста (7%); работа с картами профессионально-личностного роста педагога (6%); разработка индивидуального маршрута профессионального развития педагога (5%).

Для оценки динамики развития процесса управления профессиональным развитием молодого педагога в образовательном учреждении мы сравнили полученные нами данные в ходе анкетирования, проведенного в 2022 году, и результаты общероссийского интернет-исследования молодых педагогов с целью выявления условий успешной профессиональной адаптации и проблем, тормозящих процесс профессионального развития и закрепления в педагогической профессии, прошедшего во всех субъектах Российской Федерации в 2015 году.

Таблица 1

Сравнительные результаты исследований, проведенных в 2015 г. и в 2022 г.

<i>Варианты ответов респондентов</i>	<i>Результаты исследования 2015 г. (% от числа прашиваемых)</i>	<i>Результаты исследования 2022 г. (% от числа прашиваемых)</i>
Прикрепление к наставнику	22,3 %	0 %
Участие руководителя общеобразовательной организации в работе с молодыми педагогами	19,6 %	22 %
Доплаты / премиальные молодым специалистам	13,4 %	0 %
Курсы повышения квалификации, семинары, тренинги	10,5 %	18 %
Проведение специальных мероприятий для молодых педагогов	7,1 %	14 %
Индивидуальные маршруты профессионального роста	5,5 %	7 %
Участие молодых педагогов во внешних профессиональных клубах, сообществах	4,9 %	43 %

Проведенный сравнительный анализ позволяет нам говорить о приросте (от 1,5 до 38,1 %) по большинству показателей по всем основным направлениям профессионального развития молодых педагогов в образовательной организации на современном этапе. Наиболее интенсивно развивающимся оказалось такое направление, как вовлечение молодых педагогов во внешние по отношению к организации профессиональные клубы, сообщества.

При этом были выявлено, что некоторые варианты работы с молодыми педагогами перестали реализовываться в общеобразовательном учреждении, несмотря на их значительную эффективность в прошлом. Хочется надеяться, что эта не общая тенденция на современном этапе в отечественном опыте сопровождения профессионального становления молодых педагогов, а лишь локальные случаи в отдельно взятых школах, в которых проводилось исследование.

Прискорбно отмечать, особенно в Год педагога и наставника в РФ, что наставничество, которое являлось долгие годы в нашей стране самым распространенным, а, главное, наиболее результативным направлением работы с молодыми специалистами, утрачивает свои позиции. На наш взгляд, это связано с большой нагрузкой современного педагога, которому приходится выполнять огромный спектр различных функциональностей для выполнения своей работы на достойном уровне. А наставничество – это наиболее трудоемкая форма взаимодействия, требующая больших затрат не только физических, душевных, но и временных.

*Никабадзе Ольга Сергеевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей
и практической психологии, и социальной работы,
Ставропольский государственный педагогический институт
г. Ставрополь
e-mail: olga.bobrenko@mail.ru*

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Практическая реализация гражданско-патриотического воспитания – это нравственно обусловленный процесс «питания» духовной оси подрастающего поколения. Он напрямую связан с созданием условий для формирования мировоззрения. Прежде всего, мировоззрения самого педагога. Однако, мы наблюдаем ситуацию сегодня, когда на место мировоззрения становится пропаганда, а технологии, применяемые педагогами – авторитарные. Это приводит к подростковому цинизму, скептическому восприятию действительности, нигилизму. Что нужно для развития мировоззренческих основ, ориентированных на общечеловеческие ценности? Какие технологии дадут возможность сделать этот процесс естественным, гармоничным? В статье описаны основные направления размышлений по данным вопросам.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, кризисное, антикризисное мышление, гражданско-патриотическое воспитание, структурное, системное мышление, гуманный подход, технологии гуманной педагогики.

Эпоха стабильности и спокойствия подошла к концу. Мы наблюдаем смену парадигм и мирового порядка. И если раньше в системе образования было важным формирование кризисного и антикризисного мышления, то теперь очевидной становится толерантность к неопределенности. Только толерантность не в смысле терпимости, а в смысле принятия неопределенности как нормы. Когда один жизненный цикл заканчивается, другой – начинается. В этой связи, важно говорить об изменении мышления, помогающего выстоять в новом мире. Если понять, как именно все изменилось, мы увидим, что детям сегодня важно чувство защищенности. Раньше педагоги развивали умение описывать впечатления: где был? что видел? что попробовал? То есть стимулировали детей к получению впечатлений. Сейчас меняется стартовая точка, меняется мышление; педагог создает условия для рубежей защищенности. И важным, в этой связи, становится понимание, что защищено, а что нет [1, с. 44].

Самая неверная, с этой точки зрения, установка – думать, что все тяжелое уже позади. Такая позиция будет усиливать неготовность педагога к принятию неопределенности как нормы. Опишем несколько направлений изменения педагогического мышления, которые актуальны сегодня при формировании ценностных ориентиров.

1. Выход за пределы кризисного и антикризисного мышления. Когда мы перестаем ожидать возвращение к норме. Пример кризисного мышления: «нужно пережить этот трудный период и дальше все будет хорошо». Это серьезно тормозит энергию развития. Причина панических настроений сегодня среди педагогов – это оценка сегодняшней ситуации по отношению к прошлому. Важно осознать, что приходит другой период и начинать осваиваться в новой реальности, как бы трудно ни было.

2. Зоркость к изменениям. В измененной ситуации мы видим лишь отсутствие чего-то; то, чего не стало. Но каждый уход открывает новые возможности. И здесь можно применить методику шести вопросов:

- ✓ Что закончилось?
- ✓ Что пугает? Почему страшно?
- ✓ Что началось? Что новое возникает, если привычного нет?
- ✓ Что трансформируется? Что перешло в новое качество?
- ✓ Что может радовать?
- ✓ Что осталось неизменным?

Эта технология позволит увидеть открывающиеся перспективы и будущее. Она дает возможность переосмыслить полученный опыт с точки зрения открытия новых возможностей, учитывая и то, что остается стабильным и неизменным, и то, на что можно опираться. Это, например, могут быть ценностные основы, общечеловеческие ценности.

3. Переход из круга волнений в круг заботы. В педагогическом окружении всегда присутствуют дети, которым гораздо страшнее и хуже в постоянно меняющейся реальности. Важно начать работать в кругу заботы о них для формирования собственной внутренней устойчивости. Поможет в этом возможность ответить на следующие вопросы: что происходит с детьми сегодня? Кто им может помочь? Как я, имея потенциал знаний и опыта, могу это сделать? Это даст возможность не только оказать реальную помощь тем, кто слабее и кому хуже, но и самому педагогу выстоять и сохранить себя.

4. Переход от структурного мышления к системному. Раньше было важно все разложить по полочкам. А сейчас такие «полочки» мешают. Наступило время некоторого хаоса. И поэтому сейчас важно реалистическое мышление – действие с обратной связью. Это лежит в основе системного подхода. Любое действие – это обратная связь на действие в той или иной системе. Если педагог продолжит управлять чем-то как структурой, – это станет ошибкой. Структура сыпется, а система остается. Поэтому в педагогическом мышлении должно произойти разотождествление структуры и системы. В педагогическом поле важно говорить сегодня и размышлять о ключевых элементах системы и перестать держаться за структуру. Тогда образовательную систему мы сможем сделать более эффективной. Это вопрос изменения мышления. То есть – возможность развивать в себе системное мышление за пределами структуры, которое станет определять и педагогические действия, и поступки [9].

В этой связи, практическая реализация гражданско-патриотического воспитания – это нравственно обусловленный процесс «питания» духовной оси подрастающего поколения. Он напрямую связан с созданием условий для формирования мировоззрения. Прежде всего, мировоззрения самого педагога. Однако, мы наблюдаем ситуацию сегодня, когда на место мировоззрения становится пропаганда, а применяемые педагогами методы авторитарной педагогики усиливают ее воздействие. Пропаганда – это подлежащая распространению система взглядов, аргументов, а, зачастую, искаженной информации или заведомо ложных сведений с целью формирования нужного мнения или манипулирования сознанием. Важно понимать, что она играет отрицательную роль. В этой идеологической точке сходятся очень много векторов, и надо быть чрезвычайно деликатным, соблюдать чувство меры, чтобы не рождал в детях обратную реакцию. Потому что идеология – это омертвевшее мировоззрение [7]. А наша задача – помочь детям сформировать живое мировоззрение, которое вырабатывается с помощью взрослых, но самостоятельно. При этом, идеология – это навязывание, приказ, поступать так и не иначе [5, с. 107]. Главное, с этой точки зрения, – поставить ограждение, ограничение, запрет, но запретный плод всегда сладок; и дети это понимают. Чтобы этого не происходило, в образовательной организации нужно обсуждать всё, даже самые тонкие и сложные вопросы. Потому что мировоззрение – это когда можно спорить. Педагогический авторитаризм этого не предполагает. Забвение наступает, когда педагог боится обсуждать какие-то явления с детьми, и это очень опасно. Януш Корчак говорил, что «школа стоит не на Луне», – поэтому отгородиться от жизни не удастся. Ничто не заменит откровенного разговора на любую тему. Образовательное сообщество – это общность, в которой ребенок проводит большую часть жизни. Если он видит здесь ложь, лицемерие, угрозы, – всё кончается потерей доверия. С этой точки зрения, педагог, транслируя ту или иную идеологию, не учитывает того, что Россия – страна разных конфессий и разных убеждений; представителей различных религий и культур. С позиций информационной безопасности, педагог может сформировать мировоззренческий стержень, чтобы ребенок не верил никому на слово – на улице, в Интернете, где могут манипулировать его сознанием [4, с. 56].

С этой целью предлагается технология «перевернутого урока», когда мы предлагаем ребенку разобраться в каком-то вопросе. Например, по истории или литературе – найти различные документы, источники, точки зрения, и потом всем вместе в классе обсудить. Педагог в этой ситуации, помогает ребенку отличать фейк от правды. Чтобы научиться это делать, нужно понимать, что есть суждения, а есть факты, и на основании одного факта нельзя делать выводов до размера системы. Это развивает, повышает интерес и объединяет детское сообщество. Технологию «перевернутых задач» можно применять и в семье [5, с. 97].

В гуманной педагогике есть еще одна технология – дорисовывание. Когда педагог говорит ребенку то, кем он пока не является – так, будто он уже такой. Тогда, в соответствии с этим приемом, педагог подчеркивает доброту, чуткость ребенка, и что он, конечно, никогда не будет говорить и поступать плохо по отношению к другим. Также важнейшей технологией гражданско-патриотического воспитания является технология формирования образов. И каждый день дети, не испытывающие любви к другим, Родине, не видящие в этом смысла – забота педагога. Перефразируя восточную поговорку, – те, с кем он встречается ежедневно – и есть забота Бога об этих детях через него. И если встретится ребенок, переполненный цинизмом, негативом – задача педагога проявить настоящую любовь к нему. Ребенок сразу не воспитывается, поэтому ему нужны тысячи положительных, возвышенных образов, чтобы один из них он воспринял как свою истину, изменившись и став другим [8]. Эти образы педагог ежедневно дарит детям; ошарашивает в положительном смысле ребенка. Он не ждет такого отношения, особенно, если ведет себя плохо. Дети, как домашние цветы, любят, чтобы о них заботились, чтобы их поливали. И чем педагог может поливать ребенка? Только искренней любовью. Часто негативное отношение к Родине у детей вырабатывается именно авторитаризмом. Это вредно сказывается на восприятии таких тонких материй, которые всегда формируются чуткостью и любовью. И, наоборот, восприятие детьми страны как Родины, формируется гуманным подходом к каждому ребенку и через гуманного учителя [1, с. 66].

Гуманный подход подразумевает расфокусированный взгляд: я – это и есть моя страна и Родина. Как педагог относится к другому, так и ребенок будет воспринимать отношение Родины к нему конкретно и другим людям в целом. Поэтому с позиций гуманности важно осознать, что каждый отдельно взятый человек – это и есть страна, это и есть Россия, и от того, как каждый будет себя вести, будет зависеть, какой она будет. Нужно искать именно такой подход к детям. И помнить, что происходит формирование гражданско-патриотического воспитания не быстро, процесс этот занимает длительное время.

Еще одна технология гуманной педагогики – животворящее терпение. Педагогика и сфера образования – это единственная сфера, где нельзя войти в мир ребенка без творящего терпения. Дети могут не сразу дать обратную связь, и может понадобиться время, но наступит момент, когда станет ясно, что все потраченные усилия были не напрасны. Самый главный диплом педагога – это слова признания и любви со стороны детей, их сердца, наполненные лучшими ценностными образами [6]. Эти технологии гуманной, а, значит, классической педагогики, подразумевают мировоззрение, ориентированное на общечеловеческие ценности, заложенные в великих книгах и опыте человечества. В отличие от авторитаризма, который формирует зависимые отношения, построенные на определенной идеологии, неумении критично и свободно мыслить, формировать истинную любовь к своей Родине.

Сердце современного педагога должно быть облагорожено. В нем должно быть терпение, искренность и любовь, потому что педагог – истинный защитник детей; смелый, владеющий знаниями о законах жизни и культурой [4].

Родина – это слово, которое нужно произносить очень осторожно, ласково. Родина – это мой род, и мой город, и мои просторы, и мои родные и близкие люди, и мое сердце. И если это слово теплится в душе педагога, разве сможет он заговорить об этом с идеологических позиций национального превосходства? Разве допустимы тогда будут идеологические высказывания о ценности только своей нации? Нельзя авторитаризмом утверждать нравственность [3].

Кроме того, важнейшей технологией является и личный пример. Любовь к Родине можно дарить красиво. Если педагог хочет, чтобы дети поступали правильно, – пусть покажет красоту своих поступков; если хочет, чтобы дети красиво говорили, – подарит им красоту речи; и, если хочет сформировать любовь к Родине – путь подарит свою любовь к ней и к каждому ребенку в отдельности. То, что творится красиво – дети принимают, потому что это их природа – чувствовать красоту. Безобразное дети отвергают и озлобляются. Поэтому, когда мы видим примеры неприятия детьми высших ценностей – это говорит о педагогических ошибках – какую причину посеешь – такие последствия и пожнешь [2].

Таким образом, в гражданско-патриотическом воспитании, осуществляемом педагогом, важна мировоззренческая основа и система ценностных ориентаций. Это, прежде всего, выход за пределы кризисного и антикризисного мышления, зоркость к изменениям, переход из круга волнений в круг заботы, переход от структурного мышления к системному. Кроме того, важнейшим в формировании основ мировоззрения детей и гражданско-патриотического воспитания является отказ от авторитаризма. Гуманный педагог посредством животворящего терпения, лучших образов, дарящих детям высокие примеры человеческих поступков, позволит сделать этот процесс естественным, гармоничным, создавая условия для развития Человека будущего, во внутреннем мире которого будет создан образ своей страны как истинной Родины.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. – М.: Просвещение, 1996. – 140 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
3. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 37-42.
4. Вельский В.Ю. К.Д. Ушинский о национальном характере воспитания // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 6. – С. 203-213.
5. Исмаилов Ш.И. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 99-103.
6. Константинов С.А. Воспитание патриотизма и готовности к защите Отечества у учащихся средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – С. 13.
7. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 2022. – 394 с.
8. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / Собрание соч. – Т. 2. – М.-Л., 1998. – 161 с.
9. Школа и ее окрестности / Е.А. Ямбург. – М.: ООО Центр книги Рудомино, 2011. – 576 с.

Николаев Валерий Александрович,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой методики и технологии
социальной педагогики и социальной работы
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»
г. Орел
e-mail: waleranikolaev@mail.ru

Селиверстов Сергей Николаевич,
старший преподаватель кафедры информационного менеджмента
и информационно-коммуникационных технологий
им. В.В. Дика института информационных технологий
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
г. Москва
e-mail: hdvideovorle@gmail.com

Гринева Елена Александровна,
старший преподаватель кафедры методики и технологии
социальной педагогики и социальной работы
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»
г. Орел
e-mail: ea.grineva@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность воспитания в современных школьниках национального самосознания. Рассмотрены направления идеологической войны, объявленной Западом русской цивилизации. Показаны пути предотвращения моральных, идеологических изменений в сознании нашей молодежи. Одним из таких путей является развитие национального самосознания. Даны подходы к трактовке данного понятия, приведено его обобщенное авторское определение. Показаны направления воспитания национального самосознания будущих педагогов.

Ключевые слова: национальное самосознание, патриотизм, русская цивилизация, народная культура.

Современная военно-политическая ситуация – это лишь вершина айсберга необъявленной тотальной войны агрессивного Запада русской культуре, всему нашему народу. От того как сложится это противостояние во многом зависит существование русского мира, русской цивилизации. Сохранимся ли мы как народ-созидатель со своим самобытным менталитетом, культурой, традиционными ценностями или превратимся в жалкое подобие западной цивилизации, в основе которой культ потребления, удовольствия, развлечения. Именно к такому образу жизни подталкивает хрупкую славянскую душу поборники западного образа жизни – отдельные представители отечественного бомонда, пропагандирующие псевдолиберальные ценности.

Многочисленные НКО пытаются деидеологизировать, деморализировать нашу молодежь. Незаметно, через средства массовой информации, художественные, документальные, анимационные фильмы в их сознание внедряются мнимые либеральные ценности. Они насаждают раннее сексуальное просвещение, тем самым, приучая с детства легкости, простоте, естественности половых отношений в любом возрасте, с любыми партнерами. Еще более страшными являются попытки пропаганды однополых сексуальных отношений, возможности, безвредности и даже полезности для раскрепощения творческих сил легких наркотиков, педофилии и прочих атрибутов либерального западного мира.

Специальная военная операция, которую ведет не только наша армия, но и вся страна, направлена не только на обеспечение безопасности наших юго-западных границ, но и на предотвращение активных попыток Запада, через некогда братский народ, развратить нашу молодежь. Западная пропаганда пытается посеять у нее сомнение в правильности нашего курса на сохранение традиционной семьи, приверженности к нашей национальной культуре, уважения к русскому народу, сумевшему в тяжелейших условиях создать одно из самых процветающих государств мира. Наши юношей и девушек пытаются убедить в том, что Великая отечественная война была спровоцирована нашим государством, а победил фашистскую нечисть не русский солдат и невероятное напряжение сил и ресурсов всей страны, а второй фронт.

Сохранение традиционной русской цивилизации сегодня решается не только на полях СВО, но и в руководстве страны. От того какой будет образовательно-воспитательная политика правительства зависит позиция подрастающего поколения в отношении традиционных ценностей, уважения к достижениям нашего народа в деле мирного строительства, побед нашей армии.

Важнейшими учебными дисциплинами, определяющими основу национального самосознания наших детей, являются отечественная история, география, русский язык, литература. За предшествующие десятилетия часы на эти дисциплины катастрофически сокращались, зато увеличивалось количество часов на иностранные языки. В результате выпускники наших школ имеют слабое представление о важнейших

событиях XX века: Октябрьской революции, индустриализации бывшей аграрной страны, комсомольских стройках, важнейших битвах Великой отечественной войны. Мало кто из современной молодежи знает героев войны: Зою Космодемьянскую, Александра Матросова, Алексея Мересьева, Виктора Талалихина, Николая Гастелло, имена героев-краснодонцев, пионеров-героев.

Если вместо лучших произведений отечественных авторов у нас в обязательной программе будут Марк Твен, Джонатан Свифт и т.п. важные, но не первостепенные авторы, которые нужно изучать в школе. Именно в подростковом возрасте закладывается фундамент национального самосознания будущего представителя русской цивилизации, русского мира. Наши дети должны изучать лучшие произведения отечественной литературы, смотреть лучшие отечественные фильмы. Если и дальше русские термины будут заменяться иностранными: друг – бойфренд, обзор – дайджест, прения – дебаты, стоянка – паркинг, застой – стагнация, покупки – шопинг и др., то незаметно в сознание нашей молодежи будет западная идеология и политика.

В одном из первых педагогических произведений на Руси, датированное 12 веком «Моление» Даниила Заточника отмечается важнейшая роль разума, образованности, правильного воспитания для военных побед. «Обращаясь к великому князю Ярославу Всеволодовичу, автор советует ему умных, правильно воспитанных воинов: «Храброго, князь, скоро добудешь, а умный дорог. Мудрых полки крепки и города тверды; храбрых же полки сильны, но безумны; они терпят поражение» [1, с. 183]. Опыт предшествующих войн, современные военные конфликты убеждают в справедливости этих слов. Жизнь доказывает, что победы на войне куются не только в армейских штабах, цехах военных заводов, но, в значительной мере, за школьной партой. От того, как и чему учат в школах во многом зависит боеспособность армии.

Это же подтверждают даже западные военачальники. Так канцлер Германии Отто фон Бисмарк писал, что «войны выигрывают не генералы, войны выигрывают школьные учителя и приходские священники» [5]. Тем самым известный политик утверждал о важнейшей роли воспитания в подготовке воинов.

Говоря о победе советского народа в Великой отечественной войне даже западные политики уверены, что эту страшную войну «выиграл советский учитель. Это он в огромных городах и крохотных селеньях, в горных аулах и кишлаках учил детей не только математике, правописанию и законам физики, он учил их любить Родину, воспитывал в них будущего писателя, летчика или землепроходца. Учил помогать товарищам и любить их, быть смелым, бескорыстным и искренним» [2]. Советский учитель сумел воспитать миллионы патриотов отчизны, разгромивших фашистские орды, стремящиеся захватить нашу страну. Тогда еще не было термина «национальное самосознание», но наши учителя воспитывали школьников в духе уважения к истории своей страны, почитания ее героев, необходимости защищать ее независимость.

Как показала действительность последних лет, современная школа не вполне реализует одну из важнейших функций – воспитание патриотов своей Родины. Для того, чтобы наши дети окончательно не превратились в манкуртов, важно активизировать воспитательную работу в школе по всем направлениям: трудовому, нравственному, патриотическому воспитанию. Но главное, важно, чтобы весь учебно-воспитательный процесс был нацелен на формирование национального самосознания, воспитание уважения, любви к Родине, готовности защитить ее от врагов.

По данным исследований, проведенных в разных научных сферах (А.О. Бороноев, М.Н. Гармаева, А.И. Горячева, В.Н. Разов, О.Н. Тараненко, В.Н. Филатов и др.), выявлено, что национальное самосознание дает человеку возможность «осознать себя как этнокультурное единство, свое место в окружающем мире, свои отличительные особенности и интересы. В процессе национального самопознания актуализируются забытые произведения народной культуры. Освоение истории своего народа, способствует пониманию и формированию национального достоинства и оценочных отношений к достоинству других народов» [4].

Анализ публикаций этнографов (С.М. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, В.И. Козлов, Г.В. Старовойтова, К.В. Чистов, Г.В. Шелепов и др.) дал возможность структурировать национальное самосознание как единство ряда взаимосвязанных элементов: «а) осознание национальной принадлежности; б) приверженность к национальным ценностям; в) стремление к государственной самостоятельности; г) патриотизм» [3, с. 77].

Анализ значительного числа определений национального самосознания позволяет представить его как систему, включающую знания народной и национальной культуры, истории страны, специфики психологии нашего народа, формирование на этой основе уважения нему, чувство национального достоинства, представления о себе как активном субъекте нации, готовом отстаивать независимость своего отечества.

Для формирования национального самосознания учащихся важно подготовить педагогов с развитым национальным самосознанием, активной патриотической направленностью. В этом случае они смогут воспитывать школьников в русле национальных ценностей, формировать из них подлинных патриотов нашего государства.

В Орловском государственном университете накоплен некоторый опыт по развитию национального самосознания будущих педагогов-психологов. Работа по формированию национального самосознания строилась по следующим направлениям:

- 1) знакомство отечественной с литературой и через нее с историей нашей страны;
- 2) включение в активное познание народной культуры;
- 3) знакомство с традиционной этикой общения, с правильной, педагогически ориентированной, русской речью.

Реализация этих направлений осуществлялась в рамках учебной и воспитательной работы со студентами. Учебная работа охватывала основные психолого-педагогические дисциплины: «Этнопедагогика в работе с девиантными подростками», «Методика и технология работы социального педагога», «Теории обучения и педагогические технологии», «Общая психология», «Социальная психология», «Педагогическая психология» и др.

Реализация первого направления предполагала изучение студентами ряда художественно-педагогических произведений, в которых, кроме знакомства с будущей профессиональной деятельностью, отражалась соответствующая историческая эпоха. Знакомство с годами гражданской войны, послевоенной разрухи, восстановления народного хозяйства, индустриализации осуществлялось в ходе изучения знаменитых произведений А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», Г. Белых, Л. Пантелеев «Республика ШКИД», Н. Островский «Как закалялась сталь» и др.

После изучения этих книг была проведена пресс-конференция, в ходе которой анализировалось их педагогическое содержание, а также акцентировалось внимание на исторической ситуации, в которой находилась в то время страна. Выяснялась причина появления большого числа беспризорников, криминализация общества, роль государства в лице педагогов воспитательных колоний в борьбе с последствиями гражданской войны и разрухи.

Наиболее драматичный период в жизни страны – Великая отечественная война. Для знакомства с этим периодом студенты изучали книгу Анатолия Приставкина «Ночевала тучка золотая...», рассказывающая, через жизнь братьев близнецов-Кузьменшей, о тяготах жизни сирот в детском доме в годы войны. В ходе пресс-конференции мы постоянно ставили студентов в ситуацию педагогического выбора: как бы вы поступили в той или иной ситуации, чтобы вы сделали на месте педагога?

Приобщение будущих педагогов к народной культуре осуществлялось в ходе проектной деятельности. Подготовка проектов велась в микрогруппах по технологии коллективной творческой деятельности. Микрогруппы готовили проекты по различным темам, связанным с народной культурой, с использованием интерактивных, компьютерных технологий.

Анализ проведенной работы показал, что подобная организация учебно-воспитательной работы со студентами способствует формированию их национального самосознания, готовности вести аналогичную работу со своими воспитанниками.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / сост. Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
2. Anton Gruzd. Великую Отечественную войну выиграл советский учитель // РУССКАЯ ТЕМА. – 2016. – 13 сентября. – URL: <https://newsland.com/post/5440047-velikuiu-otechestvennuuiu-voinu-vyigral-sovetskii-uchitel> (дата обращения 12.05.2023).
3. Арутюнян С.М. Нация и ее психический склад (Соц.-псих. аспект национальных отношений): диссертация ... доктора философских наук. – Москва, 1969. – 673 с.
4. Тараненко О.Н. Формирование национального самосознания подростков в процессе освоения этнопедагогической культуры русского народа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Карачаевск, 2005. – 192 с.
5. Учитель Победы // Курская правда. – 2022. – 4 июня. – URL: https://news.rambler.ru/education/46559687-uchitel-pobedy/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 14.05.2023)

Ниязова Амина Абтрахмановна,
доктор педагогических наук, доцент
кафедры педагогического и специального образования
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: dekanspf@mail.ru

Жаворонко Елена Сергеевна,
старший преподаватель
кафедры педагогического и специального образования
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: ya_zhavoronko@mail.ru

АНАЛИЗ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлена сущность цифровой образовательной среды, охарактеризована цифровая компетентность будущего педагога, особенности организации образовательного процесса в дистанционном формате.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровые компетенции, функционально-ролевой репертуар, будущий педагог, вуз.

На современном этапе модернизации образования общество нуждается в образовании нового формата. Цифровая революция сегодня удивляет своими масштабами и скоростью. С приходом цифровизации меняется рынок труда, что приводит к необходимости пересмотра компетенций, которыми должен обладать современный педагог. Продолжающееся развитие информационного общества и связанные с ним технологические и структурные изменения в системе образования актуализируют потребность в активном, интересном обучении на протяжении всей жизни. Цифровое обучение применялось в течение последних двух десятилетий в различных формах интернет-обучения, таких как онлайн-обучение, электронное, смешанное и гибридное обучение. Внедрение современных цифровых технологий в образование, обсуждалось исследователями, педагогами, и заинтересованными сторонами в течение последних двух десятилетий. Информационные технологии сегодня являются частью повседневной жизни как обучающихся, так и педагогов. Цифровой сдвиг меняет взгляды на современные способы преподавания и обучения, превращая их в более интегрированную, социальную и конструктивную практику.

Актуальность использования цифровых образовательных технологий и обязательное создание цифровой образовательной среды подчеркнута в следующих нормативно-правовых и законодательных документах:

- Национальный проект «Образование» от 24.12.2018 № 16;
- Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» от 07 декабря 2018 г. № 3 (в редакции от 31.12.2020 № Е4-2020/026);
- Приказ Министерства просвещения России «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» (от 02.12.2019 № 649);
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ;
- ФГОС общего образования и ФГОС высшего образования по направлению 44.03.03 и 44.03.05 Педагогическое образование и др.

Цифровая образовательная среда – это педагогическая система нового уровня, которая представляет собой требования к кадровым, материально-техническим, образовательным и иным ресурсам, и включает совокупность современных информационно-технологических средств.

Формирование функционально-ролевого репертуара будущего педагога имеет методологическую основу, где основными теоретико-методологическими подходами выступают: компетентностный, системно-деятельностный, средовой. Данные подходы определяют векторы профессиональной подготовки будущего педагога в условиях вуза.

Фактически, сегодня выпускники готовятся к тем профессиям, которые сегодня еще только на стадии разработки и утверждения, например: тьютор для педагогов и/или учеников, игромастер, игропедагог, распаковщик/упаковщик образовательного контента, координатор образовательной онлайн-платформы, разработчик образовательных траекторий [1].

Указанные профессии связаны с овладением новых функциональных ролей педагога в условиях цифровой образовательной среды. Основными факторами, способствующими развитию ролей, а также расширению функций педагога являются: доступность и открытость информации. Сегодня имеются неограниченные возможности в использовании информации в различных форматах: текстовая, звуковая, графическая, видеоинформация и др. Современный педагог должен постоянно подбирать качественный

и интересный образовательный контент, который он будет использовать на своих занятиях в условиях цифровой образовательной среды. Важным аспектом в данном процессе будет являться качество предоставляемого образовательного контента, например, мультимедийное сопровождение к лекциям и практическим занятиям с использованием различных интерактивных ресурсов, среди которых: интерактивная доска, стол, планшет и т.д.

Кроме этого, современный педагог активно внедряет в образовательный процесс различные цифровые инструменты, находя при этом эффективные приёмы их использования. В связи с развитием цифровизации образования формируется и цифровой профиль компетенций педагога, который способствует освоению навыков цифровой коммуникации, непрерывному самообразованию и профессиональному саморазвитию.

Проблема формирования функционально-ролевого репертуара непосредственно связана с возможностями цифровой образовательной среды вуза. На уровне вузовского образования все чаще применяется смешанный тип обучения – сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного. Онлайн формат полностью не заменит очное обучение. Смешанный тип образования позволит совместить групповые практические задания в очном формате с индивидуальными консультациями онлайн.

Согласно данным из экспертно-аналитического доклада «Цифровой переход: опыт педагогов и образовательных организации в России и мире», подготовленного Институтом образования НИУ ВШЭ и Фондом Сегаловича (2021 г.) на сегодняшний день менее 5% преподавателей в России не имеют опыта дистанционной работы, 70% опрошенных преподавателей считают, что смешанный формат останется в высшем образовании после пандемии (COVID-19), 60% российских преподавателей считают свои цифровые компетенции по работе, как с электронной средой, так и со сторонними цифровыми сервисами недостаточными, число студентов, которым нравится учиться онлайн, выросло за год пандемии с 32% до 54% [2]. Важно отметить, что цифровая образовательная среда должна учитывать образовательные потребности всех участников образовательного процесса, включая преподавателей, родителей, учащихся и др.

Успешный переход с традиционного формата обучения на дистанционный также требует переосмысления функциональных ролей будущего педагога, чтобы включать цифровой интерактивный контент для создания более современной формы образования. Например, игропедагог и игромастер используют цифровые устройства для развития критического мышления и творчества у студентов. Координатор образовательной онлайн-платформы способствует социальному конструктивному обучению посредством совместных групп студентов, где ключевыми элементами являются концепции интерактивности и фасилитации.

Таким образом, проведенный анализ цифровой образовательной среды, позволяет утверждать, что на современном этапе подготовлена нормативная, методологическая, информационная база для внедрения цифровых технологий в образование, использование которых обеспечивает формирование у будущих педагогов нового функционально-ролевого репертуара.

Список литературы:

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf (дата обращения: 21.03.2023).
2. Егоров А.А. Экспертно-аналитический доклад «Цифровой переход: опыт педагогов и образовательных организаций в России и мире» / А.А. Егоров, И.А. Карлов, Е.А. Терентьев [и др.]. – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 97 с.

*Пазухина Светлана Вячеславовна,
доктор психологических наук, доцент,
зав. кафедрой психологии и педагогики,
Тульский государственный педагогический университет
г. Тула
e-mail: pazuhina@mail.ru*

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ "PSYСКАЗКА: ДЛЯ ТЕБЯ И О ТЕБЕ" В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска новых форм профориентационной работы с будущими абитуриентами факультета психологии. Целевая аудитория – школьники, обучающиеся классов психолого-педагогической направленности. Ознакомление с разными видами деятельности психолога осуществляется посредством анализа сказочного бытия. В качестве основных условий действенности проекта «PSYсказка: для тебя и о тебе» называются интерактивность; наставничество в системе «студент – школьник»; нацеленность на самопознание через идентификацию с героями сказок, определение собственного психотипа; развитие soft skills – навыков, востребованных во многих профессиях, и умений, профессионально-значимых для будущих психологов.

Ключевые слова: новые формы профориентации, профориентационные сказки, психолого-педагогические классы, психологический анализ сказок.

В настоящее время осознана потребность в использовании новых форм организации профориентационной работы. При этом акцент делается не на изложение потенциальным абитуриентам «сухой» информации о шифрах и наименованиях направлений подготовки и специальностей, количестве баллов, необходимых для поступления в вуз, статистике бюджетных и коммерческих мест и пр., а на их мотивирование к поступлению на определенную специальность или профиль бакалавриата; интерактивную работу с обучающимися для заинтересованного погружения их в разные виды предполагаемой будущей профессиональной деятельности; ответы на реальные волнующие выпускников школ вопросы, касающиеся не только профессионального, но и личностного самоопределения; удовлетворение возрастных потребностей старшеклассников в самопознании, творческом проявлении индивидуальности, открытии у себя новых способностей; расширение взглядов современного поколения школьников на мир профессий в цифровом обществе; выработку у них умения критически оценивать поступающую информацию, отбирать действительно нужный и полезный материал; ориентацию на самопознание своих склонностей и индивидуально-личностных особенностей, способствующих выбору определенной профессиональной деятельности и определяющих соответствие требованиям профессии; на саморазвитие, готовность работать в команде и формирование других soft skills – мягких, или гибких навыков, востребованных в разных сферах труда и пр. [5].

Одним из интересных направлений в плане проведения профориентационной работы на дошкольные, психологические специальности и профили начального образования является использование психологических возможностей различных сказок.

Сказки содержат народную мудрость, знания, накопленные веками многими поколениями людей. Они, как правило, содержат яркие метафоры, которые позволяют лучше разобраться в разных жизненных проблемах, таких, как отношение к себе, к другим, к миру в целом, за счет чего способны повлиять на психологическое развитие читателей. Именно поэтому специалисты рассматривают их как средство работы с внутренним миром ребёнка, мощный инструмент развития. Многие сказки поднимают глубокие философские проблемы, раскрывают смыслы человеческого бытия, при этом их язык доступен и ребёнку, и взрослому. Они в легкой, доступной, игровой форме позволяют справляться с трудными жизненными ситуациями Их психотерапевтические ресурсы успешно используются в деятельности психологов [7].

Сказочный материал, игровая подача сюжета, возможность творческого самопроявления при инсценизации привлекают современных школьников. Профориентационные сказки используются многими практическими педагогами-психологами, школьными учителями. Однако при этом обычно делается акцент именно на переделанный сюжет сказки [1, 2, 3].

В нашем проекте «PSYсказка: для тебя и о тебе», который реализуется в ТГПУ им. Л.Н. Толстого в рамках большого вузовского проекта «Привет, Университет!», и используется в работе с обучающимися психолого-педагогических классов, мы делаем несколько иные акценты.

Во-первых, проект реализуется в системе наставничества «преподаватель – студенты» и «студенты – школьники». К проведению профориентационных мероприятий привлекаются магистранты, проходящие производственную практику, которые объединяются в микрогруппы и в этом составе готовят и проводят раз в месяц профориентационное мероприятия с опорой на выбранную ими сказку. При этом наш опыт показывает, что многофункциональность наставничества как особой педагогической технологии позволяет использовать его достаточно эффективно в профориентационной работе [4].

Во-вторых, сохраняя привычный сюжет выбранной сказки, мы пытаемся взглянуть на нее иначе, с точки зрения современности, индивидуально-психологических проблем, развивая при этом у школьников критическое, дивергентное, творческое мышление. Известные герои рассматриваются с новых позиций;

в процессе группового анализа, организации командного соревнования, обсуждения в парах, работы с флипчартом, инсценизации фрагментов сказки высвечиваются их скрытые, не явно выраженные психологические характеристики, которые при обычном прочтении выбранной волшебной истории остаются вне внимания читателей. В отрицательных героях обнаруживаются положительные черты или задел для их развития, а у положительных обучающиеся находят аспекты для их дальнейшего самосовершенствования. При анализе образов сказочных персонажей осуществляется самоидентификация с одним из них, выявляются схожие проблемы, обнаруживаются новые пути их решения. Школьникам сообщается, при изучении каких психологических дисциплин и при освоении каких профилей бакалавриата они смогут более глубоко изучить заинтересовавшие их проблемы.

Приведем примеры тем, рассматриваемых на наших мероприятиях: Человек в поисках себя: самоидентификация через образы героев сказки; Сказка «Снежная королева» как зеркало человеческих психотипов; «Красная Шапочка» как психологический детектив; Сказка «Мулан» как психологическая история личностного самоопределения; «Патологии в чудесном лесу»: психолог консультирует; Философские символы бытия и какое они имеют отношение к сказке о курочке Рябе; «Репка»: разгадываем скрытые смыслы простой русской сказки и учимся развивать личностные ресурсы; «Эффект Золушки»: психолог о взаимодействии агрессора и жертвы и немного о сказкотерапии; Сказка «Три поросенка» как метод профилактики и коррекции девиантного поведения; Психологические конфликты в и скрытые смыслы сказки о рыбаке и золотой рыбке и др.

При работе со сказочным материалом аудитория ищет ответы на проблемные вопросы: Какова мотивация поступков Снежной Королевы и как этот психотип ведет себя в реальной жизни? Почему современные дети симпатизируют волку (из «Трех поросят»)? С какими психологическими проблемами волку из «Красной Шапочки» следует обратиться за консультацией к психологу? Кто виноват в том, что у старухи разбитое корыто, и что делать, если хозяину семейства (старик) ничего не нужно ни для себя, ни для жены, ни для дома даже от Золотой рыбки?

Наш проект – это не просто новое прочтение старых сказок. Через призму сказки мы путешествуем в страну человеческой души, что особенно важно для старших школьников, обучающихся в психолого-педагогических классах [6], и знакомимся с различными видами деятельности психолога. Так, например, анализируя образы героев сказки, приходим к выводу о том, что в них заключены обобщенные психотипы, которые можно обнаружить и у себя; проводим психодиагностику с помощью специально подобранных методик и таким образом каждый выявляет собственный психотип, который соотносится с требованиями профессии и определяет точки саморазвития.

Наша задача заключается в том, чтобы на мероприятии обучающиеся через призму персонажей по-новому взглянули на себя, открыли в себе какие-либо качества, осознали, вербализовали некоторые свои скрытые потребности и проблемы. Для этого на каждом занятии организуется блок «герои сказки на приеме у психолога». Консультацию по решению психологических проблем героев сказки в реальном режиме времени в зале проводит приглашенный психолог-практик, имеющий опыт, достижения в своей профессии, получивший определенную известность в профессиональной сфере. Помимо этого, он отвечает на волнующие учащихся вопросы о личностном самоопределении, планировании жизненных целей, самореализации посредством использования психологических знаний, которые необходимы каждому человеку независимо от его будущей профессии. В рамках такой встречи происходит не только знакомство с таким видом деятельности психолога, как консультирование, но и обозначаются возможные варианты дальнейшего трудоустройства после окончания вуза, т.к. большинство приглашенных педагогов-психологов являются выпускниками нашего факультета психологии и работают по специальности в организациях Тульского региона.

Помимо диагностической и консультативной работы, обучающиеся знакомятся с развивающими играми, психокоррекционными упражнениями, которые выполняют в парах, в микрогруппах, по командам, вместе и пр. На наших мероприятиях часто используются элементы тренинга, арт-практикума. Мы анализируем мотивы поступков героев, рисуем семью в образах сказочных героев, несуществующих животных, сочиняем продолжение историй, предлагаем альтернативы решения конфликтов в сказках, придумываем синквейны, составляем рекомендации, знакомимся с аутотренинговыми упражнениями, овладеваем развивающими психотехниками, проводим психологическую экспертизу детских книг, иллюстраций, мультфильмов и мн.др. Таким образом через подобный разбор сказки, оживление ее восприятия в контексте личностных смыслов происходит интерактивная встреча с профессией психолога.

PSYсказка – это образовательно-просветительско-консультативно-профорориентационный проект, предполагающий еще и встречу с лучшим представителями профессии и потенциальными работодателями. Это пример обучения, ознакомительного погружения в профессию с увлечением. Интересно о деятельности психолога рассказывают сами студенты, что позволяет на более доступном для школьников языке и формах подачи осмыслить варианты самореализации в будущей профессии, соотнести личностные качества и склонности с требованиями профессии.

Основные технологии, которые используются на «сказочных» мероприятиях – технология наставничества, диагностические (включая проективную рисуночную диагностику, определение психотипов и др.), диалоговые, интерактивные, тренинговые, проектные (в т.ч. проектирование настольных игр), информационно-коммуникационные, шоу-технологии (с приглашением известных людей), деятельностные, игровые (в т.ч.

сказкотерапевтическая игра), творческие (арт-практикум, индивидуальное рисование, рисование по кругу – создание коллективных картин, анализ картин – произведений искусства, танцевальные, вокальные, исполнительские номера, инсценизация, мини-спектакли – знакомство с творческой атмосферой вуза и пр.), психотехники самопознания, развития личностных ресурсов и др.

Наша PSYсказка проводится не только с теми, кто планирует в будущем стать психологом или педагогом. Проблемы анализа личных качеств, самоопределения, саморазвития волнуют всех старшеклассников. А обретение надпрофессиональных гибких (или мягких) навыков (soft skills), которые помогают решать жизненные задачи и эффективно взаимодействовать с другими людьми, важно для многих профессий системы «челок-человек».

Обучающие психолого-педагогических классов, приходя в гости к нам в университет, видят его именно как культурно-образовательное пространство, площадку, где возможна самореализация в разных направлениях. Наши студенты, готовя то или иное сказочное мероприятие, еще всячески стараются продемонстрировать имеющиеся у них таланты: поют, инсценируют, пробуют себя в роли ведущих, играют в ростовых кукол и пр. Ведь в психолого-педагогических профессиях педагога многое может пригодиться и через свой талант молодой специалист может стать интереснее и ближе детям.

Таким образом, PSYсказка – это проект сказочного путешествия в профессию психолога, в страну человеческой души, в свой внутренний мир, в ходе которого старшеклассники знакомятся с направлениями и профилями подготовки психологических кадров, сферами трудоустройства педагогов-психологов, видами деятельности психолога: психодиагностикой, психологическим консультированием, психокоррекцией, психотерапией, психотренингом, психологическим просвещением, психологическим сопровождением, психологической экспертизой.

Знакомство с психологическими дисциплинами, изучаемыми на разных профилях подготовки факультета психологии, осуществляется через призму анализа жизненных проблем героев сказок в интерактивной форме посредством составления психологических портретов героев, организации дискуссий, групповых упражнений, работы в парах, психологических игр, использования проективных техник.

Выходя с мероприятия, никто не остается равнодушным. Школьникам предлагается дать обратную связь в виде краткого интервью, составления семантического пространства вывод и смыслов по QR-коду, оценить работу магистрантов по проведению данного мероприятия, дав им содержательную оценку. Старшеклассники делятся своими впечатлениями и эмоциями по поводу открывшихся с новой стороны психологических характеристик героев, казалось бы, известных с детства сказок, предлагают свои теории о мотивах поступков основных персонажей, приходят к выводу о том, что детские сказки полезно перечитывать во взрослом возрасте, чтобы извлекать из них новые смыслы.

Список литературы:

1. Арефьев И.П. Профориентационные сказки (по мотивам и сюжетам народных сказок) [Электронный ресурс] // URL: <https://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2015/01/17/proforientatsionnye-skazki> (дата обращения: 18.05.2023).
2. Бирзгал И.Р. Коллекция сказок для профориентационной работы [Электронный ресурс]. – URL: https://www.b17.ru/blog/skazki_dlya_proforientacionnoj_raboty/ (дата обращения: 18.05.2023).
3. Букова Т.А. Профориентационная игра «Путешествие в сказку» [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/proforientacionnaya-igraputeshestvie-v-skazku-1902955.html> (дата обращения: 18.05.2023).
4. Наставничество в профориентации в образовательной организации: методические рекомендации [Электронный ресурс] / Е.В. Овчинникова, Е.А. Афонина, Г.К. Паринова и др. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. – 40 с. URL: https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2021/08/omcpr_nastavnichestvo-v-proforientacii-v-obrazovatelnoj-organizacii.pdf (дата обращения: 18.05.2023).
5. Наша новая профориентация: научно-методическое пособие [Электронный ресурс] / И.С. Сергеев, Г.С. Прямова, Н.Ф. Родичев, Т.Н. Четверикова. – СПб.: Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга, 2020. – 129 с. – URL: <https://cposo.ru/images/2018/79/nnp.pdf> (дата обращения: 18.05.2023).
6. Пазухина С.В. Преподавание психологии в классах психолого-педагогической направленности // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2022. – № 3 (30). – С. 32-40.
7. Сказкотерапия: теория и практическое применение [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/skazkotepariya-teoriya-i-prakticheskoe-primenenie/> (дата обращения: 18.05.2023).

Ротова Наталья Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: rotowa.n@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПЕРВОКЛАССНИКАМИ

Аннотация. В статье раскрываются основные умения, которыми овладевают студенты в процессе формирования готовности к организации воспитательной деятельности с первоклассниками. Автор раскрывает содержание методической работы, в процессе которой формируется готовность к организации педагогического сопровождения процесса социализации первоклассников.

Ключевые слова: первоклассники, первые дни ребенка в школе, учитель начальных классов, социальная ситуация развития.

Среди ряда профессиональных задач будущей учитель начальных классов должен овладеть готовностью к организации воспитательной деятельности с первоклассниками. В Профессиональном стандарте педагога указано, что при осуществлении педагогической деятельности при реализации программ учебных предметов учителю начальных классов необходимо владеть необходимыми трудовыми действиями, среди которых – организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника. Кроме того, специфика педагога начальных классов отражена в требовании к овладению таким трудовым умением, как реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы [2].

Подготовка студентов к овладению необходимыми трудовыми умениями и действиями включает в себя изучение дисциплины из вариативной части учебного плана, которую студенты выбирают из списка курсов по выбору на пятом курсе «Особенности организации учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассников» и прохождение на 5 курсе педагогической практики «Первые дни ребенка в школе» [3]. При изучении дисциплины по выбору студентам предстоит рассмотреть методические особенности использования технологии педагогического сопровождения процесса социализации первоклассников и технологиями оценки и контроля образовательных достижений первоклассников, что необходимо для того, чтобы будущие педагоги имели четкие критерии правильной организации школьной жизни первоклассника. Опираясь на характеристики уклада школьной жизни, представленные в Примерной программе воспитания, выделим важные характеристики для создания уклада школьной жизни в классе, на которые педагогу необходимо обратить внимание:

- наиболее важные для классного коллектива события, люди, которые участвуют в их свершении, например, создание «летописи» класса, в которой могут принять участие все дети, выполняя посильные задания, в которых могут быть отражены эти события;
- формулирование педагогом общей цели, «миссии» для классного коллектива в доступной и понятной для детей форме, учитывая стадии становления коллектива;
- формулирование совместно с детьми в классе правил поведения (норм этикета, вежливости, например, «правила внимательного слушания») на уроке, на перемене, фиксирование их в классном уголке (с помощью символики, эмблемы класса и др.), контроль, взаимно и самоконтроль за их выполнением, возможен соревновательный подход для овладения этими правилами в школьной жизни;
- значимые для первоклассников как общешкольные, так и классные дела, мероприятия в соответствии с направлениями воспитательной деятельности;
- привлечение родителей как экспертов, наиболее важных взрослых в жизни детей при выполнении правил школьной жизни в классе и дома;
- традиции классного коллектива как детско-родительского сообщества с учетом региональных особенностей, традиций родного края.

Достижение целевых ориентиров результатов воспитания предполагается через организацию как внеурочной, так и урочной деятельности [1, 4]. К основным требованиям современного урока можно отнести следующие:

- структура учебной деятельности (мотив, потребность, целеполагание, планирование, выполнение действий и операций, контроль, рефлексия);
- организация учебного сотрудничества (ученик-ученик, учитель-ученик);
- умение учиться, формирование которого начинается в первом классе с дифференциации своего знания и незнания, измерения степени своего умения, адекватного реагирования на свое незнание и неумение, рассматривание его как перспективу, цель дальнейшего развития;

- безусловное принятие учителем ребенка как ученика, независимо от того, насколько у него успешно получается выполнение школьных заданий;

- взаимодействие с родителями при выстраивании уклада школьной жизни;
- формирование самооценки первоклассника как способа выстраивания отношения с самим собой, умение ученика разграничивать оцениваемые умения и личностные качества, чтобы высказывание «Я пишу неправильно» не воспринималось ребенком как «Я плохой ученик».

Стоит обратить внимание студентов на критерии именно учебного сотрудничества, выделенные Г.А. Цукерман:

- при учебном сотрудничестве ребенок не повторяет действия взрослого, а действует самостоятельно;
- в ходе учебного сотрудничества ребенок проявляет любознательность, познавательную активность;
- при возникновении учебных трудностей ученик, не умеющий учиться, часто жалуется, что у него не получается, а если у первоклассника осознанное отношение к учебе, он может попросить учителя помочь преодолеть возникающую трудность [5].

Обращаясь к результатам исследований Л.С. Выготского, К.Н. Поливановой, Г.А. Цукерман, выделим особенности социальной ситуации развития, в которой оказываются первоклассники:

- ведущая деятельность – учебная;
- необходимость овладения операциональной стороной учебной деятельности как социально значимой;
- осознание трудностей в учебе и поведении, связанных с отношением к ним учителя;
- отношение родителей к учебе ребенка и к нему как к личности;
- личностные качества как субъективный фактор, влияющий на успешность овладения учебными умениями.

Будущему учителю начальных классов также важно понимать критерии, по которым можно охарактеризовать успешность адаптации первоклассников к учебному процессу, к школе как новому социуму в обретении нового социального статуса ученика и увидеть признаки затрудненной адаптации, понимать алгоритм действий учителя при дезадаптации. Именно в этот период актуальным умением будет применение педагогом технологии педагогического сопровождения первоклассников, и студенты овладевают умением планирования педагогического сопровождения социализации первоклассников, что может быть представлено в виде разработки фрагмента плана воспитательной работы в первом классе с включением мероприятий, направленных на успешную адаптацию первоклассников.

Овладение технологией контроля и оценки образовательных достижений первоклассников в рамках курса по выбору возможно на основе выделения будущими педагогами основных психолого-педагогических требований к выбору содержания и форм контрольно-оценочных действий в ходе решения проблемных ситуаций, например, направленных на оценку осуществляемого в ходе урока рефлексивного контроля, связанного с умением ребенка выявить границы собственного знания и незнания, определить способ действия при решении учебных задач, оценить собственные учебные действия в соответствии с алгоритмом, способом действия, который является научным знанием, настоящим «открытием» для ребенка.

Наиболее частое затруднение, по мнению студентов, проходящих педагогическую практику, – это неумение так организовать учеников, чтобы они соблюдали дисциплину на уроке. В первом классе следует уделить особое внимание выбору методических приемов, дидактических игр, воспитывающих ситуаций для предупреждения возникновения этого затруднения. Пополнить свой педагогический опыт при решении данной педагогической задачи можно, воспользовавшись игровыми приемами, описанными Г.А. Цукерман, например, если зачастую школьники вместо ответа на поставленный вопрос отвечают не по теме, можно поиграть в игру «Невпопад», заранее подготовив фанты [5].

Для учителя, организующего работу в первом классе, следует понимать, что любознательность – это качество, свойственное детям младшего школьного возраста и сохранить стремление ребенка к познанию объектов окружающего мира, их взаимосвязей, стимулировать творческую активность первоклассников – крайне важное умение для педагога, вместе с тем надо научить каждого ребенка понимать, что существуют разные способы действия при решении задач, оценивать правильность выбранного способа. Осознанное овладение этим умением возможно при понимании будущими педагогами принципов безотметочного оценивания:

- дифференциация умений учеников, степень овладения каждым умением в структуре рассматриваемого способа действия;
- использование разных оценочных шкал, создание которых следует осуществлять совместно с детьми;
- сначала самооценка по критериям, затем оценка учителя.

Таким образом, в ходе дисциплины по выбору студенты овладевают теоретическими основами будущей организации воспитательной деятельности с первоклассниками, а в ходе практики «Первые дни ребенка в школе» имеют возможность осуществить наблюдение за практической деятельностью педагога в период адаптации, проанализировать увиденные методы и приемы с учетом теоретических основ. Цель практики – формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов при решении профессиональных задач в учебно-воспитательном процессе в первые дни ребенка в школе.

Задачи практики:

- овладение методами анализа и планирования учебно-воспитательного процесса в первые дни ребенка в школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО;

- овладение методами анализа деятельности классного руководителя в первые дни ребенка в школе;
- овладение диагностическими умениями учителя начальной школы по выявлению уровня готовности детей младшего школьного возраста к обучению в школе;
- освоение способов организации учебно-воспитательного процесса в первые дни ребенка в школе;
- овладение умениями организации взаимодействия с участниками образовательного процесса в первые дни ребенка в школе.

В ходе достижения планируемых результатов педагогической практики «Первые дни ребенка в школе» студенты приобретают опыт наблюдения и анализа организационной деятельности учителя в первые дни ребенка в школе, изучения содержания деятельности классного руководителя в первые дни ребенка в школе, разработки конкретного мероприятия с родителями. Изучив методы диагностики по выявлению уровня готовности первоклассников к обучению в школе, студенты на основе интерпретации результатов диагностики составляют педагогическую характеристику на ребенка, проводят самостоятельно шесть уроков и воспитательное мероприятие с первоклассниками, анализируют проведенные мероприятия. Таким образом, готовность к организации педагогического сопровождения процесса социализации первоклассников формируется у будущих педагогов через дисциплины теоретического и практико-ориентированного характера.

Список литературы:

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3552e66fab822e54cc1b5fb22086eb43.pdf> (дата обращения: 05.05.2023). – Текст: электронный.
2. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель) от 08.02.2022. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
3. Рабочая программа. Особенности организации учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассников [Электронный ресурс]: Б-8022 Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность Математика и Начальное образование, экзамен / БУ ВО «Сургут, гос, пед, ун-т»; сост. Н.А. Рогова, А.В. Киргизова. – Электрон. дан. – Сургут: СурГПУ, 2022. – Режим доступа: <http://wp.surgpu.ru>, ограничен: необходима авторизация. – Загл. с экрана. Текст: электронный. – URL: <http://wp.surgpu.ru/wp/36054/> (дата обращения 10.05.2023).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020)). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ноо>. – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
5. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 120 с.

Савина Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск
e-mail: nvsavina2015@mail.ru

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТЬ

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания студентов посредством принципа персонализации на примере педагогического вуза. Обоснована необходимость поиска новых подходов к воспитанию студентов.

На основе анализа Примерной программы воспитания и Рабочих программ воспитания некоторых педагогических вузов показаны возможности персонализации воспитательного процесса. Обоснована необходимость мониторинга аспектов персонализированного воспитания: критерия личного выбора студента и критерия оценки такого личностного результата как субъектность.

Ключевые слова: воспитание, студенты, персонализация, субъектность, педагогический вуз.

Сегодня именно воспитание, как часть образовательного процесса, находится в фокусе внимания общества и государства. Однако качество образования определяется, прежде всего, с позиций предметных результатов, профессиональных компетенций. Личностные качества, определяющие, в том числе нравственность обучающего на всех ступенях образования, не подвержены оценке. С одной стороны, это правильно, т.к. сложно оценить качество личности, которая может себя показывать по-разному в разных ситуациях. С другой стороны, педагогическое наблюдение достаточно долговременно, что позволяет достаточно объективно дать оценку конкретным качествам. То есть наблюдается противоречие между целями образования и ценностью образовательных результатов.

Особенно воспитанность как образовательный результат важен для будущих педагогов. И перед педагогическими вузами стоит проблема, каким образом необходимо организовать воспитание в учебной и внеучебной деятельности, чтобы выпускники соответствовали достаточно строгому идеалу.

Современное студенчество отличает некоторая пресыщенность событиями, информацией. Наблюдается противоречие между возросшей потребностью обучающихся на всех уровнях образования в самоопределении целей, технологий, времени, объёма содержания образования и др. и жёстко нормированной организацией процесса в образовательных учреждениях. Сложно проектировать интересные воспитательные события, как и всю систему воспитательной работы вуза. Поэтому в теории и практике воспитания идет поиск новых направлений, форматов воспитательной деятельности.

Среди образовательных трендов особенно выделяется персонализация. «Основное назначение педагога – это своеобразное «делегирование» ученику функции субъектности, позиции субъекта собственного образования» [2, с. 45]. Именно персонализация показывает, что главный субъект образования – обучающийся. Различными аспектами персонализации образования занимались А.Г. Асмолов (2021), В.В. Грачев (2006), К.И. Есешкин (2021), Э.Ф. Зеер (2021), Е.И. Казакова (2020), Ю.А. Лях (2019), Е.Н. Ряполова (2022) и другие [3, 5, 6, 7, 8, 10, 15].

Мы ранее проводили достаточно подробный анализ этого понятия и его методологических оснований [16, 17]. Поэтому здесь определим персонализацию через ее основные характеристики: свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявлять свою индивидуальность, воздействовать на других людей, разрабатывать личный образовательный трек. Главным атрибутом персонализации является «позиция обучающегося как субъекта, которая выражается в способности и возможности выбирать отдельные аспекты образовательного процесса, что обуславливает выход на построение и реализацию индивидуального образовательного трека» [16, с. 87]. Этот тренд хорошо описан для процесса обучения на разных ступенях системы образования. Для воспитательного процесса исследований почти нет.

Исходя их характеристик персонализации, определим воспитательный процесс вуза в единстве учебной и внеучебной деятельности как вариативный процесс, в котором его субъект, студент, может делать выбор и в направлении своего развития, и в уровне достижения воспитательных результатов. Однако последнее сделать сложнее в отличие от результатов обучения, где можно выбрать уровень – достаточный, продвинутый, высокий. В плане воспитания результат более четкий – человек или воспитан, или нет. Но определить какой он конкретно бывает сложно.

В апреле 2021 года проходил Всероссийский семинар-совещание по вопросам воспитания в педагогических вузах на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова (УлГПУ). Итогом стала разработка программ воспитания в каждом вузе. Проанализируем Примерную программу воспитания для образовательных организаций высшего образования в позиции возможности реализации персонализированного подхода к воспитанию [11].

Среди принципов ее реализации выделяется значимый для нашей темы принцип «... приоритета инициативности, самостоятельности, самореализации обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, социального партнерства в совместной деятельности участников образовательного и воспитательного

процессов» [11, с.8]. То есть инициатива в воспитании должна исходить от студентов, а не от преподавателей. На практике мы видим планы воспитательной работы, разработанные соответствующими подразделениями вузов.

Одним из методологических подходов, заявленных в программе, является аксиологический (ценностно-ориентированный), который нами раньше был обоснован как один из подходов, лежащий в основе принципа персонализации [16].

Особенно интересна в рассматриваемом аспекте цель воспитательной работы «...создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии» [11, с. 9]. Из цели видно, что вся воспитательная работа направлена на удовлетворение потребностей обучающихся, а это значит, что необходимо узнать эти потребности и создать для их реализации соответствующие условия. Это показывает приоритет студента как субъекта процесса воспитания. Однако на практике достаточно часто наблюдается «обязательный подход», когда студентов не спрашивают, желают ли они посещать конкретные мероприятия, а принуждают их к этому участию. Здесь следует напомнить статью Статья 34. Закона «Об образовании в РФ» Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования. «4. Обучающиеся имеют право на посещение по своему выбору мероприятий, которые проводятся в организации, осуществляющей образовательную деятельность, и не предусмотрены учебным планом, в порядке, установленном локальными нормативными актами. Привлечение обучающихся без их согласия и несовершеннолетних обучающихся без согласия их родителей (законных представителей) к труду, не предусмотренному образовательной программой, запрещается» [18]. Отсюда следует, что обязательное привлечение студентов к внеучебным мероприятиям недопустимо.

Наши исследования мнений студентов 3 курса факультета Начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ в этом вопросе показали, что 85% опрошенных не считают интересными любые обязательные мероприятия [1, с. 11]. При этом они указали, что даже при личном интересе к отдельному внеучебному событию, они его не хотят посещать только по причине жесткой позиции преподавателей, принуждающих студентов к участию.

Очень важным, на наш взгляд, является описание в Примерной программе мониторинга воспитательных результатов, где нет ничего про количество участников воспитательных мероприятий. Считаем, что правильно, т.к. качество воспитания, определенное через личностное развитие каждого студента, должно быть приоритетней, чем количество участников воспитательных мероприятий.

Анализ вышеуказанных документов показывает, что принципиальным является вопрос о праве выбора студентом аспектов воспитательной среды: направлений, мероприятий и др. Среди критериев качества воспитательной работы присутствует качество условий, то есть в основе управления качеством воспитания лежит процессный подход. Он предполагает, что создание соответствующих условий автоматически позволяет достигнуть главный результат – личностные положительные изменения обучающихся. Это дает возможность заключить, что на законодательном и методическом уровне аспекты персонализации представлены и обозначены необходимыми к выполнению.

Обратимся к конкретным программам воспитания некоторых вузов. Рабочая программа воспитания Омского государственного педагогического университета соответствует всем структурным компонентам Примерной программы воспитания [12]. В разделе мониторинга способами сбора информации являются анкетирование и экспертные оценки преподавателей и активистов из студенческих групп. Это вызывает ряд вопросов, насколько можно этими методами определить все указанные личностные результаты, а также не ясна процедура: сколько преподавателей и активистов привлекают для экспертной оценки? Всех ли студентов вуза подвергают процедуре оценки?

Программа воспитания РГПУ содержит отдельный раздел 3.3. Участие обучающихся в формировании содержания своего профессионального образования средствами внеучебной деятельности, где прописаны права студентов. А именно:

- участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы в соответствии индивидуальным учебным планом (при наличии), в пределах осваиваемой образовательной программы;
- предлагать тематику и формы проведения внеаудиторных мероприятий;
- оценивать содержание, качество и организацию образовательного процесса [13].

Все это способствует развитию необходимых навыков и компетенций: способности самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность; стремления к самосовершенствованию, к творческой самореализации; способности к самоорганизации; ориентации на социальное и профессиональное самоопределение и самореализацию. Здесь прямое указание на персонализацию. В общем, следует отметить достаточно большой объем программы, который значительно превосходит рекомендуемую примерную программу воспитания.

Вместе с тем в этой программе находим интересный тезис: «Внутренние (качественные, не имеющие формализованных показателей, т.к. принадлежат внутреннему миру человека): ценности, жизненные смыслы, идеалы, чувства, переживания и т.д. Измерить нельзя, можно и нужно получать информацию для выстраивания воспитательного процесса» [6, с. 27]. Не понятно, каким образом нужно получать эту информацию, да и зачем, если она не поддается измерению? И как проверить, насколько достигнут результат по указанному разделу 3.3?

В Рабочей программе Сургутского педагогического университета раздел мониторинга не содержит методов оценки воспитательных результатов [14]. Указаны только показатели, в том числе и личностные. Однако отличительной особенностью здесь является несколько количественных показателей: численность обучающихся, принимающих участие в мероприятиях, численность обучающихся в составе студенческих объединений; количество реализованных проектов. Само по себе наличие количественного показателя не является минусом, если учитывается количество студентов, которые сами выбирают внеучебные воспитательные мероприятия. Именно это показатель считаем необходимым включить в раздел мониторинга программ воспитания.

Среди качественных показателей во всех указанных Рабочих программах присутствуют в разных формулировках похожие показатели: уровень нравственной культуры; ценности, смыслы; ценностно-смысловые установки. Это важные маркеры, которые могут показать, насколько студент понимает и показывает субъектную позицию. Однако непонятно, как они проверяются. «Мы должны измерять то, что нужно, а не то, что можем измерить» – этот тезис остается актуальным.

Также во всех указанных программах есть показатели, связанные с проверкой дисциплины (посещение учебных и внеучебных мероприятий), но также нет обоснования, насколько это является выбором студента. Вопрос о посещаемости занятий крайне важен для персонализации процесса обучения. Как бы преподаватели не уделяли внимания субъектности студентов, это в любом случае «рамочная субъектность», ограниченная требованиями ФГОС ВО в части уровня освоения и содержания обязательных образовательных модулей, а также требованиям к посещению занятий, указанными в Законе «Об образовании в РФ», статья 43, и Правилами внутреннего распорядка вузов. Поэтому субъектность, конкретно касающаяся процесса обучения, не может быть реализована в полной мере, что логично. Воспитательный процесс охватывает как учебную деятельность (занятия), так и внеучебную (мероприятия/события). И, как уже было обосновано выше, именно во внеучебной деятельности студент является полноправным субъектом.

Подводя итоги анализу реализации принципа персонализации на нормативных документах и Рабочих программах воспитания, заключим, что нормативные и методические документы показывают возможность персонализации в воспитательном внеучебном процессе в полной мере. А по причине необходимости соблюдения этих документов образовательными организациями – необходимость персонализации очевидна. Рабочие программы воспитания вузов сохраняют структуру Примерной программы и расширяют ее в зависимости от условий каждой образовательной организации. Однако выделяются минимум две проблемные точки: отсутствие в мониторинге критерия личного выбора студента (если считаем количество участников, то сколько из них участвуют по собственному выбору) и критерия оценки такого личностного результата как субъектность. Также не ясно, как проверяется при реализации программ воспитания развитие конкретных личностных качеств у каждого студента. Раздел мониторинга – самое слабое место всех программ. Здесь мы поддерживаем мнение коллектива авторов (В.И. Блинов и др., 2022): «Воспитание практически во всех подзаконных актах представлено как деятельность без определенного результата, то есть не контролируемая и не оцениваемая по результатным параметрам. Попытки создания индивидуализированных систем оценивания носят единичный характер в рамках инициатив отдельных педагогов и образовательных организаций. Риск массовой имитации воспитательной деятельности велик и требует принятия управленческих решений» [4, с. 95]. Это подтверждает практика воспитания в педагогических вузах – в 2023 г. появились еженедельные отчеты о проведенных мероприятиях.

Мы полностью соглашались с мнением Е.В. Лопановой (2023) «...в изменяющемся обществе отсутствует единый взгляд на цели и содержание воспитания, поскольку интересы разных социальных, профессиональных и даже возрастных групп не стыкуются, противоречат друг другу. Все сходится на убеждении, что нужно воспитать другого человека и иными, чем прежде, способами. На вопрос о том, что надо изменить, а тем более – в каком направлении, единого ответа нет» [9, с. 12]. Поэтому считаем, что реализация принципа персонализации может быть вариантом такого ответа и определить, как главный результат воспитания развитие субъектности студента.

Список литературы:

1. Актуальные воспитательные практики педагогического вуза // Нравственность, гражданственность, патриотизм – основа современного образования. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием: сборник статей / под ред. д-ра пед. наук, профессора Е.В. Лопановой: в 2 ч. – Ч. 2. – Омск: Изд-во ОмГА, 2023. – С. 9-15.
2. Актуальные проблемы методологии научно-педагогических исследований: монография / И.В. Роберт, В.В. Сериков, Т. Ш. Шихнабиева и др. – Омск: Изд-во ОмГА, 2020. – 192 с.
3. Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. – 2021. – № 3 (1486). – С. 75-82.
4. Блинов В.И., Осадчева С.А., Куртеева Л.Н. Воспитание в системе образования: законодательные новеллы и обновление практики // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 84-96. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.002>
5. Грачев В.В. Персонализация образования в современном обществе // Акмеология. – 2006. – № 4. – С. 34-37.
6. Есешкин К.И. Использование персонализированного подхода в профессиональной подготовке при построении индивидуального образовательного маршрута студента колледжа // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 167-175.

7. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104-114.
8. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников / Ю.А. Лях // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 16-20.
9. Нравственность, гражданственность, патриотизм – основа современного образования. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием: сборник статей / под ред. д-ра пед. наук, профессора Е.В. Лопановой: в 2 ч. – Ч. 1. – Омск: Изд-во ОмГА, 2023. – 204 с.
10. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / под ред. члена-корреспондента Российской академии образования Е.И. Казаковой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf
11. Примерная программа воспитания для ООВО [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/index.php?sphrase_id=7539892
12. Рабочая программа воспитания ОмГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://omgpu.ru/>
13. Рабочая программа воспитания РГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://www.herzen.spb.ru/about/vospitatelnaya-deyatelnost/>
14. Рабочая программа воспитания СурГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://www.surgu.ru/zhizn-surgu/otdel-po-vneuchebnoy-rabote-so-studentami/rpv>
15. Ряполова Е.Н. Персонализация как фактор формирования педагога нового формата // В сборнике: Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции / редколлегия: Т.М. Бакурова [и др.]. – Орел, 2022. – С. 380-384.
16. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 4. – С. 81-89. – DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10
17. Савина Н.В. К вопросу о персонализированном образовании // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 4. – 372 с. – С. 238-241.
18. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (редакция, действующая с 28 февраля 2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>

Синебрюхова Вера Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: sinver13@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности по формированию у детей младшего школьного возраста умения решать математические задачи. Автором описывается опыт организации процесса подготовки будущих специалистов начального общего образования в контексте заявленного направления в Сургутском государственном педагогическом университете на примере обучающихся по образовательной программе направленности Дошкольное образование и Начальное образование.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, профессиональная деятельность, умение решать математические задачи, этапы формирования, интерактивные формы и методы обучения.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования педагогической направленности одной из компетенций определена «способность осуществлять обучение по образовательной программе на основе использования современных подходов и образовательных технологий» [5], согласно которой выпускник вуза должен быть готов к профессиональной деятельности в образовательном учреждении начального общего образования с учетом обозначенных в документе требований. Такая компетенция указывает на обязательность в рамках вузовской подготовки обеспечить такой подход к организации процесса подготовки будущих учителей начальных классов, который позволит им успешно осуществлять, прежде всего образовательную деятельность с детьми младшего школьного возраста по учебным предметам школьного обучения указанного возрастного периода.

Анализ планируемых результатов, обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (май, 2021 г.) и в примерной программе по математике для начального общего образования (май, 2021 г.), свидетельствуют наличии раздела «Текстовые задачи», о четком и конкретном перечне умений, которые должны быть освоены детьми младшего школьного возраста, где существенное место занимают базовое логическое действие и конечный предметный результат. К ним отнесены и такие, как:

- умение представлять текстовую задачу, ее решение в виде модели, схемы, арифметической записи, текста в соответствии с предложенной учебной проблемой (базовое логическое действие);
- умение решать текстовые задачи в 1-3 действия, выполнять преобразования заданных величин, выбирать при решении подходящие способы вычислений, сочетая устные и письменные вычисления и используя, при необходимости, вычислительные устройства, оценивать полученный результат по критериям: достоверность/реальность, соответствие условию (итоговый предметный результат);
- решать практические задачи, связанные с повседневной жизнью (на покупки, движение и т.п.), в том числе, с избыточными данными, находить недостающую информацию (например, из таблиц, схем) и другие (итоговый предметный результат) и другие [3, с. 21, 28; 5].

Все это приводит к актуальности процесса формирования у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи и важности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в контексте указанного направления в обучении школьников математике.

В методике обучения математике в начальном общем образовании данная проблема является предметом исследования таких ученых, как А.В. Белошистая, В.А. Далингер, Т.Е. Демидова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, В.Н. Рудницкая, А.П. Тонких, С.Е. Царева, И.В. Шадрина, Г.Г. Шмырева, Л.М. Фридман и др.

Анализируя современные взгляды на понятие «математическая задача» можно заключить, что в методической литературе оно характеризуется как любое математическое задание, в котором можно выделить условие, т.е. ту часть, где содержатся сведения об известных и неизвестных значениях величин, об отношениях между ними, и требование, т.е. указание на то, что нужно найти [1, с. 220].

Рассматривая понятие «умение решать текстовые задачи», авторы характеризуют его как процессы по:

- управлению взрослым процессом становления этой деятельности, предполагающее отработку у школьника каждого компонента деятельности, их взаимосвязи, постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя [8, с. 324].
- формированию знаний о задачах, процессе решения задачи, этапах (действиях) этого процесса, их назначении и содержании, приемах выполнения каждого этапа, методах и способах решения [4, 7, 8, 9].
- выработке умения применять указанные знания, методы и способы в решении задач [1, 7, 8, 9].

Процесс подготовки будущих учителей начальных классов в Сургутском государственном педагогическом университете осуществляется с учетом научной теории В.С. Лазарева, в основе которой лежат принципы деятельностного подхода к обучению в учреждениях высшего педагогического образования. С учетом позиции автора, понятие компетенции рассматривается как «функциональная система психики, обеспечивающая человеку способность решать задачи определённого типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Автором отмечается, что «компетенция – это интегративное психическое образование, включающее в себя, как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий». Автором акцентируется внимание на том, что все компоненты способа решения задачи (в том числе профессиональной), должны быть объединены в целостную функциональную систему, основными компонентами которой становятся знаниевый (когнитивный), ориентировочный, операциональный и опытный. Главным условием реализации разработанной автором системы является активная деятельность обучающихся. Структура компетенция определена четырьмя компонентами: знаниевым (когнитивным), ориентировочным, операциональным и опытом. В характеристике каждого из компонентов заложены сущностные качества: *когнитивный компонент* компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач; *ориентировочный компонент* включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач и оценки результатов решения; в *операциональный компонент* входят методы выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа; *опыт* – это компонент компетенции, благодаря которому другие её компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа [2, с. 12].

В Сургутском государственном педагогическом университете осуществляется образовательная деятельность по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности Дошкольное образование и Начальное образование. Работа по подготовке будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности по формированию у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи осуществляется целенаправленно и последовательно в несколько этапов. Кратко охарактеризуем каждый из этапов данного процесса.

На первом этапе работа осуществляется в рамках учебной дисциплины «Методика обучения математике в начальном общем образовании». В содержание данной дисциплины включен раздел «Методика обучения решению текстовых задач в начальной школе», целью которого является выявление особенностей авторских подходов к формированию у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи. В рамках учебных занятий студенты изучают такие темы:

- ✓ Методические подходы к формированию понятий «задача» «математическая задача», «тестовая задача» в начальном курсе математики.
- ✓ Функции текстовых задач в обучении младших школьников: система текстовых задач в курсе математики начальных классов.
- ✓ Классификация простых и составных задач.
- ✓ Традиционные и современные методические приемы работы над текстовыми задачами.
- ✓ Анализ авторских программ по математике с позиции освоения текстовых задач: содержание и методика изучения и другие.

Специфика организации учебных занятий заключается прежде все в том, что деятельность студентов реализуется в интерактивном формате с использованием форм группового взаимодействия, анализа продуктов деятельности педагогов и обучающихся начальных классов, видео-кейсов, практико-ориентированных учебных заданий, мозгового штурма при решении актуальных проблем обучения решению текстовых задач и т.д.

На данном этапе немаловажное значение занимает работа с нормативными документами – студентам предлагается проанализировать ФГОС НОО, Рабочую программу воспитания, Рабочую программу по предмету «Математика», учебники по математике и т.д. в некоторые положения методики работы над задачей. Так, например, изучая понятие текстовой задачи и рассматривая их функции, описанные в методической литературе, будущие учителя начальных классов, обратившись к Рабочей программе воспитания, Модуль «Школьный урок», пришли к заключению, что перечень функций может быть дополнен такими, как:

- ✓ Формирование функциональной грамотности у детей младшего школьного возраста (математической грамотности).
- ✓ Формирование ценностного отношения к математической информации, представленной в виде математических моделей (текст, схема, таблица и др.), способам и видам деятельности на уроках математики.
- ✓ Обеспечение продуктивного освоения содержания и видов деятельности на основе применения интерактивных форм работы.
- ✓ Развитие личностных качеств и коммуникативных умений в процессе взаимодействия на уроке

Примечательно, что такая работа с документами позволяет будущим учителям начальных классов привнести дополнения и увидеть новые возможности текстовых задач для достижения современных требований к планируемым результатам освоения программы по математике в начальном общем образовании.

Существенное внимание уделяется практической работе студентов, которая заключается в разработке собственных материалов по исследованию деятельности школьников при работе над математическими, в том числе текстовыми задачами, выявлению типичных ошибок, допускаемых школьниками в вычислениях, в решениях и др., разработке собственных продуктов профессиональной деятельности таких, как сценарии уроков, инструкции для обучающихся, банки учебных заданий для обучающихся по классам, задания для контроля (самоконтроля) результатов и т.д.

На втором этапе подготовки в рамках учебной дисциплины «Методические основы решения математических задач в начальном общем образовании» осуществляется углубленное изучение некоторых вопросов методики преподавания предмета, связанных с текстовыми задачами. К ним относятся такие темы, как:

- ✓ Вариативные подходы к методике формирования у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи.
- ✓ Моделирование в процессе решения математических задач.
- ✓ Нестандартные задачи в начальном курсе математики.
- ✓ Комбинаторные задачи в начальном курсе математики.
- ✓ Математические ребусы и софизмы и другие.
- ✓ Дифференцированное обучение младших школьников решению текстовых задач.
- ✓ Формирование действий контроля (самоконтроля) в процессе обучения младших школьников решению текстовых задач и другие.

В качестве форм организации деятельности студентов и методов обучения используются коллективное обсуждение актуальных проблем, моделирование профессиональной деятельности педагога, иллюстрация практической ситуации с использованием разных средств обучения, учебный диалог, комментирование, контроль и самоконтроль при организации работы с математической задачей и другие виды деятельности в рамках формирования указанного умения, что позволяет формировать готовность к реализации рассматриваемого процесса, а так же погрузить будущих учителей начальных классов в деятельность, максимально приближенную к профессиональной.

При рассмотрении перечисленных тем значительное место занимает учебно-исследовательская работа будущих учителей начальных классов, которая направлена на выявление особенностей авторских подходов в обучении младших школьников решению текстовых задач, установление специфики содержания школьных учебников, в том числе видов учебно-практических заданий для обучающихся, методов и средств, которые используются авторами для освоения формируемого умения решать математические задачи, в том числе текстовые.

Рассмотрение вариативных подходов к формированию у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи позволяет не только выявить специфику каждого из них, но и установить линии сходства и отличия в авторских позициях к выбору содержания темы, методов и средств обучения, способов организации деятельности и, что является немаловажным, степень самостоятельности обучающихся, предусмотренная авторами учебников посредством системы учебно-практических заданий (особое внимание студентов обращается на тип задания, характер его формулирования, способы организации и планируемые результаты деятельности обучающихся).

На третьем этапе организуется деятельность студентов в процессе учебной (Пробные уроки и занятия) и производственной (Педагогическая практика (преподавательская в начальной школе), Педагогическая практика (Стажерская в начальной школе) и Преддипломной практики. В рамках содержания программ указанных видов практики предусмотрена работа по проведению уроков по учебным предметам начального общего образования, одним из которых является предмет «Математика». Проектируя и проводя уроки по математике, студентам предлагается в реальном времени осуществить работу по формированию у детей младшего школьного возраста умения решать математические задачи с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта, специфики методики обучения математике в начальной школе, а также с учетом позиции автора, в рамках которого обучаются младшие школьники. Существенную роль на данном этапе подготовки занимают анализ (самоанализ) деятельности студента не только в целом на практике, но и анализ (самоанализ) и оценка (самооценка) уроков и их фрагментов в контексте формирования у школьников умения решать математические задачи. Акцентируется внимание на успешных сторонах деятельности и затруднениях будущих учителей начальных классов, посредством обращения к методической литературе и опыту педагогов-наставников проводится работа над ошибками, что приносит положительные результаты в данном виде деятельности.

Четвертый этап предусматривает включение в учебный план дисциплин по выбору, которые предлагаются будущим учителям начальных классов. Среди них такие, как «Задачи в математике», «Нестандартные задачи в начальных классах», «Комбинаторные задачи в начальных классах», «Логические и занимательные задачи в курсе математики начальной школы» и другие. Включение в учебный план дисциплин по выбору дает возможность не только углубленно рассмотреть актуальные для начального общего образования темы в рамках изучения математических задач, но и организовать индивидуальную работу со студентами по подготовке их к профессиональной деятельности, акцентируя внимание на тех умениях, которые, по их мнению, нуждаются в дополнительном теоретическом и методическом обогащении или в освоении базовых вопросов курса на повышенном уровне требований.

Таким образом, обобщая, отметим, что работа по подготовке будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности по формированию у детей младшего школьного возраста осуществляется целенаправленно и последовательно с постепенным нарастанием степени усложнения и углубления. Такой подход позволяет достичь положительных результатов в решении проблем, возникающих у начинающих педагогов в процессе формирования у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи; осуществить подготовку в рамках современных требований стандарта к деятельности педагогов начального общего образования и обеспечить качество образования не только в рамках вуза, но и в условиях начальной школы.

Список литературы:

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение: сб. метод. задач / Н.Б. Истомина, Ю.С. Заяц. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2016. – 198, [1] с.
2. Лазарев В.С. Научное обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Вестник СурГПУ – № 1. – 2017. – С. 7-14.
3. Рабочая программа начального общего образования предмета «Математика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_nachal.htm. (Дата доступа: 20.05.2023).
4. Синябрюхова В.Л. Новые методические ориентиры в формировании у детей младшего школьного возраста умения решать текстовые задачи // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с межд. уч.), 31 мая 2022 / Департамент образования и науки ХМАО-Югры, Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Фак. психологии и педагогики: сост., науч. ред.: Н.В. Абрамовских, В.В. Толмачева. – Сургут: РИО СурГПУ, 2022. – С. 268-277.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125 [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв.31 мая 2021 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> – (Дата доступа: 11.05.2023).
7. Фридман Л.М. Обучение решению сюжетных задач // Начальная школа. – 2000. – № 6. – С. 87-93.
8. Царева С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студ. учреждений высш. образования / С.Е. Царева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 496 с.
9. Шадрина И. В. Методика преподавания начального курса математики: учеб. и практикум для приклад. бакалавриата, студентов вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальностям / И.В. Шадрина; Моск. гор. пед. ун-т. – Москва: Юрайт, 2016. – 278, [2] с.: ил. – (Бакалавр. Прикладной курс).

Смирнов Кирилл Дмитриевич,
специалист по культурно-просветительской работе,
преподаватель кафедры общей и социальной педагогики,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
г. Нижний Новгород
e-mail: smirnovkd@st.mininuniver.ru

Научный руководитель: **Повshedная Фаина Викторовна,**
доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей и социальной педагогики,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
г. Нижний Новгород
e-mail: povshedfv@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ РЕГИОНАЛЬНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье представлен историко-педагогический опыт изучения регионального социокультурного наследия средствами музейной педагогики. Автор раскрывает эффективные формы и методы применения историко-педагогического наследия в профессиональном становлении будущего учителя.

Ключевые слова: педагог, вуз, «Музей просвещения», НГПУ им. К. Минина, Нижегородская губернская мужская гимназия.

В процессе профессиональной подготовки студентов в педвузе изучение регионального социокультурного наследия средствами музейной педагогики является весьма эффективным. Важным элементом изучения историко-педагогического наследия, играющим позитивную роль в деле профессионального обучения в педагогическом вузе, является отношение студентов и молодых преподавателей к местному историко-педагогическому опыту.

Как показали исследования, наиболее эффективным в изучении историко-педагогического опыта является музейная педагогика.

С целью повышения эффективности работы по изучению регионального социокультурного наследия руководством Мининского университета в 2021 г. было организовано экспозиционно-выставочное пространство «Музей просвещения», обобщившее историю выдающихся преподавателей и выпускников Нижегородской губернской гимназии, которая находилась в 1 корпусе НГПУ им. К. Минина до 1918 г. Нынешний Нижегородский государственный педагогический университет исторически является наследником Главного народного училища, Нижегородской губернской мужской гимназии и Учительского института, преобразованного в вуз. Все они работали в одном здании, и их кадры сохраняли преемственность [2, с. 27].

Следует отметить, что многие современные ученые (Труевцева О.Н., Стефко М.С., Сундиева А.А., Черкаева О.Е. и др.) весьма высоко оценивают культурно-образовательный потенциал университетских музеев [5, 6]. Данное обучающее пространство подразделяется на «Литературный кабинет им. В.В. Розанова», «Физический кабинет им. И.Н. Ульянова», «Астрономический кабинет им. С.В. Щербакова» и «Учительский зал», в которых в том числе даны методические рекомендации по изучению регионального социокультурного наследия. Например, в «Литературном кабинете им. В.В. Розанова» они представлены в печатном виде, в «Физическом кабинете им. И.Н. Ульянова» и «Астрономическом кабинете им. С.В. Щербакова» – в формате специальных учебных роликов, в «Учительском зале» – в смешанном варианте. Это является довольно важным, ведь, как утверждает М.В. Богуславский, в том же творчестве религиозного философа В.В. Розанова не так просто распознать глубинные педагогические идеи [1].

Был составлен аннотированный указатель регионального социокультурного наследия учителей Нижегородской гимназии и специально разработан лекционно-практический курс, наполненный содержательным информационным местным историко-педагогическим материалом, предполагающий систематизацию, расширение и углубление теоретических и практических знаний по истории педагогики, развитию соответствующих практических умений использовать в работе региональное социокультурное наследие и передовой опыт творчески работавших педагогов Нижегородского края. Например, на семинарах анализируются педагогические программы, написанные преподавателем Нижегородской губернской гимназии И.Н. Ульяновым, на предмет их соответствия современным школьным ФГОС. К слову сказать, при их тщательном рассмотрении они не кажутся такими уж архаичными, несмотря на то, что были написаны ещё в позапрошлом веке.

В ходе работы студенты посещают экскурсии по экспозиционно-выставочному пространству, ведут записи в процессе работы в «Музее просвещения». По этим записям можно судить о степени владения студентами умениями изучать региональное социокультурное наследие, навыками самостоятельной работы, а в целом, об уровне интереса к изучению историко-педагогического материала.

Чтобы судить об уровне интереса студентов к изучению регионального социокультурного наследия творчески работающих педагогов Нижегородского края того времени и освоению его, нами был создан «Диагностический тест на определение отношения к историко-педагогическому опыту и его использование в методической работе». Тест состоит из 18 вопросов, позволяющих судить об уровне историко-педагогических знаний студентов. На основе имеющихся психолого-педагогических исследований [7] эти уровни были обозначены следующим образом: равнодушное отношение, эпизодическое любопытство, любознательность, показная заинтересованность, предпрофессиональный интерес, профессиональная потребность.

В одной из серий нашего исследования тест прошли студенты факультета психологии и педагогики НГПУ им. К. Минина. Замеры делались дважды: после первой педпрактики студентов по воспитательной работе в школах города и спустя месяц после неё.

Результаты первого испытания были таковы: 12,5% опрошенных выявили равнодушное отношение к освоению регионального социокультурного наследия, 52% показали эпизодическое любопытство, 16,7% – любознательность, 10,4% – показную заинтересованность, 4,2% – предпрофессиональный интерес, 4,2% – профессиональную потребность. После проведения второго замера мы обнаружили, что в результате систематической и планомерной работы по развитию у студентов практических умений использовать в работе историко-педагогический материал Нижегородской губернской гимназии, опыт педагогов-новаторов и творчески работающих учителей данные теста имели следующий вид: число студентов, равнодушно относящихся к изучению передового опыта составило 8%, а число тех, для кого эта работа стала профессиональной потребностью, увеличилось на 24%. Изучение каждого из опрошенных студентов другими методами (независимые характеристики, решение педагогических задач и др.) в основном подтвердили результаты теста. В других сериях тест также показал свою надежность.

Одной из задач кафедр общей и социальной педагогики в настоящий момент является поиск наиболее эффективных форм и приемов работы по привитию студентам интереса к изучению регионального социокультурного наследия. Значительную помощь в этом должны оказать материалы экспозиционно-выставочного пространства «Музей просвещения», НИРО, школьные музеи ветеранов педагогического труда, школьные и городские краеведческие музеи и уголки, которые могут стать лабораториями местного передового историко-педагогического опыта. Результаты поисково-исследовательской работы находят отражение в публикациях преподавателей [3, 4], а также в экспозиции «Музея просвещения». Отдельный аспект работы связан с цифровой активностью: сюда можно отнести таймлайн по истории нижегородского образования, включающий сведения о дореволюционных и советских учебных учреждениях, их выпускниках, фото, видео и геолокацию на современной карте Нижнего Новгорода (<https://time.graphics/ru/line/695907>), а также ведение странички студенческого сообщества «Культурный Мининский» в социальной сети «ВКонтакте» (<https://vk.com/miniculture>). Здесь выкладывается актуальная информация по режиму работы «Музея просвещения», фото с экскурсий, а также культурно-просветительские сведения по истории вуза и истории педагогики. Стоит отметить, что подобная цифровая публичность позволяет увеличить охват предполагаемой аудитории, что в том числе важно для научно-исследовательской деятельности. К примеру, в рамках постоянно действующей рубрики «ГТПИ на страже Родины» размещается информация о ветеранах университета, проявивших себя на фронтах Великой Отечественной войны. В связи с этим довольно часто в личные сообщения группы приходят ответы пользователей – потомков героев. Это позволяет обмениваться важной биографической информацией, а также материальным наследием между частными лицами и экспозиционно-выставочным пространством «Музей просвещения».

Таким образом, в Мининском университете региональное социокультурное наследие педагогов и преподавателей прошлого изучается и анализируется в образовательных, культурно-просветительских и научно-исследовательских целях на базе экспозиционно-выставочного пространства «Музей просвещения». Этот процесс в рамках данного исследования был определен как методологическая проблема, решение которой возможно через различные виды деятельности преподавателей и студентов, т.к. всё это способствует формированию у молодежи значительного интереса к изучению социокультурного наследия региона.

Список литературы:

1. Богуславский, М.В. Василий Розанов – «опавший лист» русской педагогики // Учительская газета. – 2021. – № 18 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://ug.ru/vasilij-rozanov-opavshij-list-russkoj-pedagogiki/>
2. Ниякий В.В. Исторические корни Нижегородского педагогического университета // Образование в Нижегородской области: история и современность: материалы региональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 1997. – С. 24-27.
3. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И. Отечественная школа в период революционных событий 1905 года // Нижегородское образование. – 2017. – № 2. – С. 172-177.
4. Смирнов К.Д., Катушенко О.А. Советская организационная культура как феномен в жизни студентов на примере историко-филологического факультета Горьковского государственного педагогического института (ГГПИ) и деятельности И.А. Кирьянова // Психология управления персоналом и экосистема наставничества в условиях изменения технологического уклада: Вторая международная научно-практическая конференция. – Нижний Новгород, 2021. – С. 78-82.
5. Стефко М.С., Сундиева А.А., Черкаева О.Е. Зарубежные университетские музеи и музей истории РГГУ: точки пересечения // Наука в вузовском музее. Материалы ежегодной Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2020. – С. 154-155.
6. Труевцева, О.Н. Университетский музей: главный вектор развития // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 38 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universitetskiy-muzej-glavnyy-vektor-razvitiya>
7. Шайдурова Н.В. Изучение типа отношения будущих руководителей этнокультурных центров к освоению педагогического опыта в области эстетического воспитания // Инновационная наука. – 2016. – № 2 [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-tipa-otnosheniya-buduschih-rukovoditeley-etnokulturnyh-tsentrov-k-osvoeniyu-pedagogicheskogo-opyta-v-oblasti-esteticheskogo>

Ибрагимова Лилия Ахматьяновна,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и педагогического и социального образования,
Нижевартовский государственный университет
г. Нижневартовск
e-mail: laibra@yandex.ru

Сорока Юлия Васильевна,
аспирант кафедры педагогики и педагогического
и социального образования,
Нижевартовский государственный университет
г. Нижневартовск
e-mail: soroka@nvsu.ru

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье проанализированы концептуальные аспекты формирования готовности старшеклассников к профессиональному определению в условиях предпрофильной подготовки. Предпринята попытка описать сущностные характеристики понятий «профессиональное самоопределение» и «предпрофильная подготовка», а также механизмы управления предпрофильной подготовкой и профильным обучением. Представлены направления научно-исследовательской работы, обоснованные региональной спецификой.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, управление процессом самоопределения, предпрофильная подготовка.

Определение сущности профессионального самоопределения в настоящее время является нерешенной задачей для образовательного менеджмента. Возможно это связано, помимо прочего, с тем что нет единого подхода к пониманию этого явления ни у педагогов, ни у психологов. Проблема заключается в том, что само словосочетание «профессиональное самоопределение» требует уточнений, о ком именно должна идти речь. Если речь идет о старшеклассниках, то вероятно, следует говорить о предпосылках такого явления, если о студентах, то актуальными становятся вопросы выбора специализации будущей профессиональной деятельности. Если же объектом исследования являются молодые специалисты, то скорее всего в предмете профессионального самоопределения речь будет идти о способности личности строить жизненную перспективу своего становления в профессии.

Проблемами сущностных характеристик профессионального определения занимались такие исследователи как Е.И. Головаха, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафин, Б.С. Юсупова и другие.

Исследованиями в области профессиональной ориентации и профессионального консультирования занимались А.Е. Голомштока, Е.А. Климов, С.А. Чистякова, В.В. Ярошенко и другие.

Проблемы формирования профессиональных интересов исследовали С.И. Крягжде, Л.М. Митина, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко и другие.

В нашем исследовании под профессиональным самоопределением будем понимать «избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии» [6]. Данное определение является актуальным для образовательного менеджмента, так как не сводится к локальному акту профессионального выбора, а продолжается на протяжении школьных, студенческих лет и вероятно в дальнейшей трудовой деятельности. Более того, данное определение коррелирует с положением Е.И Головаха о том, что «профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирования практического, действенного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям ее общественно полезного бытия и саморазвития» [2, с. 93]. Это принципиально важно, если речь идет о профессиональном самоопределении школьников в условиях предпрофильной подготовки.

Проблеме управления предпрофильной подготовкой и профильного обучения в системе общего образования посвящены труды В.И. Блинова, С.С. Кравцова, С.Н. Чистяковой и др.

Под предпрофильной подготовкой будем понимать «совокупность образовательных программ, реализуемых параллельно образовательной программе основного общего образования. Предпрофильная подготовка обеспечивает, в широком смысле, формирование социально-образовательных компетенций ответственного выбора жизненного пути, и, в частности, способствует осознанному самоопределению учащихся основной школы в отношении выбора образовательной программы общего среднего образования (универсальной или профильной)» [5, с. 55].

Накопленный в психолого-педагогической науке опыт в области теории профессионального самоопределения предопределил современные подходы к данной проблеме. Так, современный образовательный менеджмент ориентирован в данном вопросе не только на учет культурно-исторической обусловленности реализации самоопределения людей, проживающих в конкретной стране, но и акцентирует внимание

на неоднородности населения, экономического и социального развития конкретных регионов. Все это с одной стороны осложняет выделение успешных концептуальных подходов, а с другой – делает возможность рассматривать проблему профессионального самоопределения в условиях предпрофильной подготовки многообразной по способам изучения и решения.

Для региона Ханты-Мансийский автономный округ-Югра сегодня являются актуальными исследования данного вопроса в контексте менеджмента образования. При моделировании образовательного процесса на уровне основного общего образования основными задачами являются формирование потребности созидательного труда, мотивация к осознанному выбору профессиональной деятельности, развитие творческих способностей обучающихся и т.д. Таким образом, подростков следует знакомить с условиями труда в Западной Сибири, объемом специальных компетенций, которыми должен овладеть специалист выбранной профессии, психофизиологическими требованиями профессии к личности, системой подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров данной профессии. Формирование уверенности в правильности выбора профессиональной области, возможностей и перспектив предприятия по обеспечению трудоустройства, финансового благополучия молодых людей. Эти задачи решаются совместным участием работодателей, вуза, управления образования, школ в образовательных и воспитательных процессах с учащимися старших классов. Направления управленческой деятельности в условиях предпрофильной подготовки не возможны сегодня и без взаимодействия с социальными партнерами (конкретными организациями и отдельными их представителями). Например, исходя из того, что в нашем регионе наблюдается дефицит кадров в сферах медицины и образования, то тогда партнерами должны становиться не только высокотехнологичные предприятия и организации, но и учреждения бюджетной сферы, что ставит перед педагогами школ новые не только образовательные, но и управленческие задачи. Содержание данного процесса позволяет определить его логику и структуру, которые, в свою очередь, обусловили критерии эффективности данного процесса [3].

Особое внимание подготовке молодых педагогов уделяется на федеральном уровне, в национальном проекте «Образование», поскольку данная категория специалистов рассматривается в качестве наиболее перспективных кадров во всех субъектах страны. Образование является системой, которая способна сохранять, передавать и отражать историко-педагогический опыт и трактовать его в соответствии с новыми инновационными тенденциями [4].

Согласно Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (распоряжение Правительства Российской Федерации № 1688-р от 24.06.2022), сохраняющаяся потребность в педагогах связана в том числе с проблемой «старения» педагогических кадров.

Результатом работы по содействию профессиональному самоопределению школьников должны стать: обеспечение информированности старшеклассников об особенностях различных сфер профессиональной деятельности; развитие единой информационной среды профориентации, обеспечивающей педагогическое сопровождение процесса самоопределения обучающихся; осознанный выбор профессии, которая соответствует интересам и способностям обучающегося; сформированная готовность к выбранному профессиональному пути, а также раннее понимание профессионального жизненного плана.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что исследования в области менеджмента образования по проблемам формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению на направления в области педагогического образования в условиях предпрофильной подготовки являются актуальными.

В рамках исследования выше обозначенной проблемы необходимо уточнить содержание следующих понятий: профессиональное самоопределение, самоактуализация личности, самореализация, и самотрансценденция. Это необходимо для определения предмета исследования и формулировки теоретических задач. Далее необходимо сформулировать гипотезу исследования, что является не простой задачей, так как необходимо учитывать достижения в этой области таких наук как философия, педагогика, психология, антропология и культурология. Такой широкий спектр обусловлен следующим: «в современном социуме существует противоречие между личностными предпочтениями и социальными запросами, что проявилось, в частности, в обострении проблемы неадекватного профессионального самоопределения личности уже на этапе выбора траектории профессионального образования» [1, с. 57].

Таким образом, дальнейшее исследование будет направлено на решение выше обозначенных проблем с учетом специфики региона Ханты-Мансийский автономный округ-Югра. Базой исследования станет общеобразовательная организация г. Нижневартовска. Необходимым условием исследовательской работы должен стать структурный анализ подходов к организации профессионального самоопределения обучающихся в условиях предпрофильной подготовки в различных регионах, с целью выявления лучших современных практик. Целью исследования станет теоретическое обоснование, разработка и апробация модели управления процессом профессионального самоопределения школьников в условиях предпрофильной подготовки. Исходя из того, что исследовательские задачи будут решаться в контексте менеджмента образования объектом исследования будет являться образовательная организация, тогда как предметом исследования станет процесс разработки и внедрения модели управления процессом профессионального самоопределения школьников в условиях предпрофильной подготовки.

Для достижения выше обозначенной цели необходимо будет решить ряд задач, а именно: выявить основные теоретико-методологические подходы к организации предпрофильной подготовки школьников современных условиях; определить специфику процесса организации управления процессом профессионального определения школьников в условиях предпрофильной подготовки; апробировать разработанную на основе экспериментального исследования модель управления процессом профессионального самоопределения школьников в условиях предпрофильной подготовки; сформулировать рекомендации по управлению процессом профессионального самоопределения обучающихся на уровне основного общего образования.

Список литературы:

1. Буров К.С. Профессиональное самоопределение как научное понятие // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Том 9. – № 4 (529). – 168 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-kak-nauchnoe-ponyatie/viewer>. DOI: 10.14529/ped170407
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении // Социальное и педагогическое образование: Векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. – Нижневартовск, 2019. – С. 20-23.
4. Мехдиева И.Д. Профессионально-нравственное развитие как педагогическая категория // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нижневартовск, 2019. – С. 395-398.
5. Новикова Т.Г. Теория и практика организации предпрофильной подготовки. – М.: АПКИПРО, 2003. – 110 с.
6. Юсупова Б.С. Понятие и сущность профессионального самоопределения // Молодой ученый. – 2019. – № 21 (259). – URL: <https://moluch.ru/archive/259/59435/>

Ткачева Светлана Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психолого-педагогических и гуманитарных наук,
Иссык-кульский государственный
университет имени Касыма Тыныстанова
г. Каракол. Кыргызстан
tkacheva@iksu.kg

Керимбекова Мээрим Керимбековна,
Магистр педагогики 1 курс,
Иссык-кульский государственный
университет имени Касыма Тыныстанова
г. Каракол. Кыргызстан
mkerimbekova42@gmail.com

РОЛЬ КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО» КАК СРЕДСТВА СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе изучения курса «Педагогическое мастерство».

Авторами подробно раскрываются понятия компетентность и компетенция с опорой на зарубежные и отечественные трактовки.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная, формирование, развитие, групповые формы работы.

Современное образовательное пространство Кыргызстана нацелено на формирование компетентного педагога новой-фармации, учителя-мастера. Быстро меняющиеся тенденции образовательных парадигм требуют подготовки учителя фасилитатора, что предъявляет все более высокие требования к образовательному процессу в вузе. Огромную роль в формировании выше указанных качеств личности будущего педагога играют дисциплины психолого-педагогического курса, а именно дисциплина «Педагогическое мастерство».

Проведенное нами исследование показывает, что на сегодняшний день будущие педагоги, способны применить объем знаний в коммуникативном контексте на уровне понимания, что не способствует развитию коммуникативной компетентности педагога. Поэтому в процессе подготовки специалистов педагогических направлений, в Вузе особую актуальность приобретает проблема формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

Интерес к проблеме компетентного подхода зарождался в 60-х годах 20 века. В это время было заложено понимание рассматриваемых различий между дефинициями «компетенция» и «компетентность».

Компетентность – это жизненный успех в социально значимой области (Дж. Равен, 1984). Компетенция – возможность установления связи между знанием и ситуацией, применять адекватно знания для решения проблемы (С. Шишов, В. Кальней, 1995). Также под компетенцией понимается процесс формирования знаний на уровне понимания, умений на уровне применения и способности применения на практике полученных знаний для достижения первоначальной цели.

Компетенция (от лат. Competere – соответствовать, подходить) – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. Компетенция – базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественно – продуктивной деятельности. Компетенция комплекс обусловленных фундаментальных свойств и качеств личности, заключающий в себя знания, умения и способность применения навыков в качественно – продуктивной деятельности. Рассматривая составляющие дефиниции «компетентность» мы раскрываем такие качества, как:

- интегративный и креативный характер деятельности;
- эффективность результата высокая;
- практико-ориентированная направленность образования;
- соотнесение критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- формирование мотивации самосовершенствования;
- академическая и трудовая мобильность.

Таким образом, изучая различные подходы рассматривающие понятия «компетентность», «компетенция», «педагогическая компетентность», мы толкуем ее как высокий уровень грамотности специалиста как профессионала, как одну из составляющих сторон профессиональной культуры педагога.

Компетентность – это комплекс индивидуально-личностных навыков в определенной сфере, приобретенных в результате образования, в сочетании с активностью, сообразным общественным поведением, плодотворной коммуникацией, способностью к сотрудничеству и преодолению конфликтов в групповой деятельности. Одной из основ педагогической деятельности является коммуникативная компетентность.

Понятие коммуникативная компетентность предложил американский лингвист Д. Хаймс (1972), который утверждал, что для речевого общения недостаточно знать только языковые знания и правила. Для этого необходимо также знание «культурных и социально-значимых обстоятельств». Д. Хаймс рассматривал коммуникативная компетентность как интегративное образование, которое включает в свой состав наряду с лингвистическими и социокультурные компоненты. Ю.М. Жуков рассматривает коммуникативную компетентность – (лат. *competens* – надлежащий, способный) способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Проблемам коммуникативной компетентности посвящены работы В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской, Дж. Равена, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского, В.Д. Ширшова и др. Разные аспекты формирования коммуникативной компетентности, речевой культуры, культуры общения исследованы в работах С.В. Беловой, Л.С. Зикиной, Л.Л. Лузяниной, В.В. Охотниковой, Л.М. Шаповаловой, Л.А. Поварничиной и др. Вопросам коммуникативной деятельности учителя, его коммуникативным возможностям посвящены многие исследования в области педагогики и психологии (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев и др.), позволяющие определить коммуникативную компетентность как совокупность знаний и умений в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. Становление учителя – трудный, многолетний и многогранный процесс, который во многом определяется теми чувствами и переживаниями, что получит молодой учитель в первые дни и месяцы своей педагогической деятельности.

Курс «Основы педагогического мастерства» нацелен на формирование коммуникативной компетенции. Одним из разделов которого является «Педагогическое общение» – программный компонент педагогических вузов. Изучая актуальность рассматриваемой нами проблемы, мы провели опрос среди будущих педагогов начальных классов ИГУ имени К.Тыныстанова. Результаты исследования показали, что будущие учителя получили полноценную профессиональную подготовку и знания психолого-педагогических основ деятельности. Вопросы анкеты имели разноуровневую структуру, некоторые были направлены выявлению коммуникативной тактики. 42% опрошенных расценивают «уровень владения речевыми умениями», на неудовлетворительном уровне, что приводит к коммуникативным неудачам. 47% анкетированных расположены в процессе общения использовать авторитарный стиль общения. 33% опрошенных ориентируется на тактику стрессового общения в конфликтной ситуации. Однако 57% выпускников понимают, что не владеют в совершенстве, техникой педагогического общения на уроке. Для решения выше указанной проблемы нами была усовершенствована программа спецкурса «Педагогическое мастерство» имеющая интегративный характер, т.к. включает вопросы психолого-педагогической теории, основ педагогического мастерства и различных речеведческих дисциплин (культуры речи, риторики, прагмалингвистики), что составляет принципиальную новизну курса.

Ниже нами представлена примерная тематика практических занятий по дисциплине «Педагогическое мастерство» (три темы из семи) нацеленного на формирование коммуникативной компетентности будущего педагога.

Практическое занятие № 1 Тема: Конфликт в целостном педагогическом процессе.

Практическое занятие № 2 Тема: моделирование речевого поведения учителя.

Практическое занятие № 3. Тема: изучение речеведческих понятий в начальной школе.

Таким образом, методика организации занятия выстроена так, что в данной деятельности задействованы все субъекты образовательного процесса (педагог, студенты), где они совместно проговаривают, рассматривают, оценивают, определяют сравнивают, обобщают достоинства, недостатки и намечают пути совершенствования, что является неотъемлемым подходом результативного формирования коммуникативной компетенции у будущих педагогов. Современные инновационные технологии обучения играют важную роль в формировании коммуникативной компетенции будущего педагога. Остановимся на некоторых из них, которые мы использовали в организации занятий по дисциплине педагогическое мастерство.

Таблица № 1

Тема	Образовательная технология	Деятельность студента
Ораторское мастерство педагога	Концептуальная карта Постановка проблемы. Набрасывание идей по проблеме. Составление общего списка идей. Категориальный обзор идей. Формулировка тезиса Графическое изображение концепции. Презентация	Исследовательская и творческая: Постановка проблемы. • Анализируют и систематизируют собранный материал; • интерпретируют основные понятия; • обсуждают и формулируют вывод по проблеме; • компонуют материал и иллюстрируют его в форме тезиса; • защищают в форме презентации Графическое изображение концепции.

<i>Тема</i>	<i>Образовательная технология</i>	<i>Деятельность студента</i>
Педагогическая техника	Инсерт Постановка проблемы. Набрасывание идей по проблеме. Активное чтение текста с маркировкой. Маркировка текста: «v» – знаю, «!» – новое, « – » не согласен с мнением автора, есть доказательство, «?» вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу	Постановка проблемы. <ul style="list-style-type: none"> • Анализ материала с пометками; • интерпретируют основные понятия; • обсуждают и формулируют вывод по проблеме; • компонуют материал и иллюстрируют его в форме обобщающей таблицы защищают в форме презентации.

В качестве примера мы предлагаем план-конспект урока с использованием вышеуказанных технологий на практическом занятии, способствующих формированию коммуникативных навыков будущих педагогов

Тема: «Педагогическое мастерство и его значение в ЦПП»

Задание: используя учебники педагогики (педагогическое мастерство), периодические издания и интернет источники изучите особенности становления и развития «Педагогическое мастерство» как направление Педагогики. Цель, задачи, объект, предмет и т.д. (исследуемые проблемы, образовательные проекты и т.п.) и составьте Веб-квест на тему: «Педагогика как наука» и оформите его в электронной презентации.

Форма контроля: «Презентация».

Критерии оценки: научность, доступность, логичность, разнообразие педагогической терминологии, творческий подход, наглядность.

Ход выполнения задания.

Этапы реализации Веб-квеста:

1 этап – Создание базы данных по проблеме и разработка на её основе глоссария совместно со всеми студентами (изучение теоретического материала в учебниках педагогики, в периодических изданиях и интернет источниках).

2 этап – Написание интерактивной истории совместно со всеми студентами (тезисная фиксация изученного теоретического материала на основе анализа, систематизации и обобщения).

3 этап – Резюмирование результата работы в форме кластера всеми студентами (оформление выводов по результатам изученного материала; оформление материала в презентацию).

4 этап – контроль в форме презентации Веб-квеста.

Таким образом, методика организации занятия выстроена так, что в данной деятельности задействованы все субъекты образовательного процесса (педагог, студенты), где они совместно проговаривают, рассматривают, оценивают, определяют сравнивают, обобщают достоинства, недостатки и намечают пути совершенствования, что является неотъемлемым подходом результативного формирования коммуникативной компетенции у будущих педагогов.

Исходя из выше изложенного следует отметить, что вопросы формирования коммуникативной компетенции будущих педагогов начальной школы не нова и требует постоянного совершенствования коммуникативной грамотности педагога, свободно владеющего ораторским мастерством, умело выбирающий стиль профессионального общения и деятельности, активно применяющий в процессе обучения и воспитания школьников гармоничное сочетание гуманитарно-педагогических знаний, отвечающих требованиям современной образовательной парадигмы.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д., 1997.
2. Зубарева Н.С. Педагогическое речеведение: сборник речеведческих задач. – Челябинск, 2003.
3. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. – М., 1998.
4. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. – М., 1998.
5. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1993.
6. Ткачёва С.А. Педагогическое мастерство: учебно-методическое пособие. – Каракол, 2015.

Ткачева Светлана Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психолого-педагогических и гуманитарных наук,
Иссык-кульский государственный
университет имени Касыма Тыныстанова
г. Каракол. Кыргызстан
e-mail tkacheva@iksu.kg

Абдуллаева Эльмира,
магистр Иссык-кульский государственный
университет имени Касыма Тыныстанова
г. Каракол. Кыргызстан
e-mail abdullaevaelmira666@gmail.com

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются общетеоретические и методологические основы профессиональной подготовки студентов педагогических направлений к воспитательной работе в школе.

Авторами проводится анализ учебных планов, ГОСТов отдельных специальностей, что позволяет, выявить причины не полноценной подготовки будущих педагогов к воспитательной работе в школе.

Ключевые слова: общетеоретические методологические основы профессиональная, подготовка, студент, педагогические направления, воспитательная работа, школа, социокультурные условия.

Анализ современного состояния общепедагогической подготовки будущих учителей позволил выявить некоторое несоответствие между требованиями современного общества к личностным и профессиональным качествам педагогов и реальным уровнем практической подготовки студентов педагогических направлений к воспитательной работе в школах. Среди основных причин такого несоответствия, на наш взгляд, можно отметить сокращение учебного времени, отводимого на изучение психолого-педагогических дисциплин, а также разрыв между теоретической и практической подготовкой студентов к воспитательной работе в школе. Эти недостатки наиболее ощутимо обнаруживаются на уровне методической подготовки будущих педагогов.

С учетом данного обстоятельства и с целью выявления воспитательных возможностей психолого-педагогических дисциплин нами были изучены содержание образовательных программ в государственном стандарте педагогических направлений, а также содержание учебных курсов и учебников педагогического направления.

Основными документами, определяющими содержание профессиональной подготовки специалистов, является Общий Государственный стандарт образования, который находит конкретизацию в учебных планах специальностей, в квалификационных требованиях к подготовке специалистов и реализуется через учебные программы по предметам.

Специальное изучение образовательных программ обусловлено тем, что содержание образования, т.е. знания, умения, навыки, приобретаемые студентами в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, составляют научно-теоретическую базу для формирования общепедагогической подготовки и развития профессиональных умений и навыков работы с детьми.

Исходя из вышеизложенных обстоятельств и с учетом реальных возможностей педагогического процесса, в базовом вузе ИГУ имени К. Тыныстанова нами были изучены типовые программы по психолого-педагогическим дисциплинам («Педагогика», «Психология», «Возрастная и педагогическая психология», «Педагогическое мастерство», «История образования и педагогической мысли», «Управление образовательными системами», и содержание педагогической практики.

Анализ основывался на предположении о том, что содержание предметов психолого-педагогического цикла имеет потенциальную возможность и напрямую отвечает задачам формирования готовности будущих учителей к воспитательной работе в школе. Количество учебного времени, отводимого на изучение психолого-педагогических дисциплин, предполагающих формирование готовности к воспитательной работе, в учебном плане на 2001-2005, 2006-2011, 2020-2024, 2022-2026 годы выглядит следующим образом:

Таблица 1

Дисциплины	Объем учебного времени в часах			
	2001-2005	2006-2011	2020-2024	2022-2026
Педагогика	100	54	60	30
Теория обучения и воспитания в школе	–	–	–	30
Общая психология	84	84	60	30
Возрастная и педагогическая психология	134	134	60	30
Социальная психология	64	64	30	–
Основы специальной психологии и коррекционной педагогики	62	54	–	–
Введение в педагогическую профессию	62	34	–	–
Педагогические теории, системы, технологии	124	94	–	–
История педагогической мысли и образования	62/62	60/60	60	30
Управление образовательными системами	62	52	30	15
Интерактивные методы обучения	90	62	–	–
Психология общения	60	–	–	–
Педагогическое мастерство	69	69	–	15
Этика и психология семейного воспитания	62	–	–	–
Методика воспитательной работы	62	–	–	–
Этнопсихология	–	100	–	–
Этнопедагогика	–	90	–	–
Конфликтология	–	100	–	–
Итого ср. показатель	1149 ч.	1111 ч.	300 ч.	300 ч.

Сравнение объема количества учебных часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин, в учебных планах 2001-2005 и 2006-2011 по сравнению с учебными планами 2020-2024, 2022-2026 учебных годов свидетельствует о существенном сокращении общего времени, отводимого на рассматриваемые нами учебные предметы. В особенности это касается педагогических дисциплин.

Как видно из перечня, сокращаются количество часов, отводимых для дисциплины Педагогические. В частности, в настоящих учебных планах отсутствуют предметы «Психология общения» и «Методика воспитательной работы», которые как раз таки призваны отвечать задачам практической подготовки будущего учителя к воспитательной работе с детьми. Также если мы просмотрим учебные планы нацеленные на подготовку учителей: физики, химии, биологии, географии и т.д., то общее количество часов увеличилось для спец.предметов, в то же время количество учебного времени, отводимого на изучение психолого-педагогических дисциплин, сократилось, что в конечном счете негативно отражается на подготовке будущего учителя к воспитательной работе в школе.

Если конкретизировать проведенный анализ, это выглядит следующим образом: из перечня психолого-педагогических дисциплин выведены психолого-педагогические предметы, основную цель которых составляет подготовка будущего учителя к воспитательной работе (курс «Методика воспитательной работы», «Этика и психология семейного воспитания», «Психология общения», «Конфликтология», «Педагогическое мастерство»); сокращены часы на практическую подготовку, в частности, речь идет об отсутствии лабораторных занятий, что существенно затрудняет подготовку студентов к воспитательной работе в школе (отсутствие школы-лаборатории).

С целью изучения возможности образовательных программ подготовки студентов к воспитательной работе в школе нами проанализированы квалификационные характеристики, типовые учебные планы по направлениям: иностранный язык, русская и кыргызская литература, математика, физика, химия, география, биология, история, физическая культура, музыка. Выбор данных направлений объясняется тем, что в базовом вузе – ИГУ осуществляется подготовка учителей по перечисленным предметам.

Для более наглядного представления проблем подготовки будущих учителей к воспитательной работе обратимся к анализу квалификационной характеристики по специальности «Иностранный язык». Изучение данного документа говорит о том, что в ней не нашли отражения профессиональные требования к педагогической деятельности. Примерно такое же положение характерно и для других специальностей, например, учитель географии, химии, физики и др.

Между тем, проблема подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности приобретает особую актуальность, так как современный педагог должен иметь не только глубокую фундаментальную и профессиональную подготовку в области своей специальности, но и квалификационную подготовку по педагогической поддержке учащихся, что составляет сущность современного понимания воспитания. Это значит, что будущий учитель иностранного языка должен быть готов не только к преподаванию иностранных языков, но и уметь осуществлять воспитательную работу в контексте изучаемого иностранного языка, в рамках которого осуществляется поликультурное развитие личности. Такая задача обусловлена всевозрастающим значением иностранного языка в жизни современного общества. Речь идет об актуализации воспитывающего значения иностранных языков, как средства межнационального общения в условиях глобализации и усиления миграционных процессов.

Следовательно, усиление образовательного и воспитательного потенциала иностранных языков детерминируется актуализацией социального значения данного предмета в жизни современного общества.

Это подтверждается и требованиями ГОСТа РК (государственного образовательного стандарта Республики Кыргызстан) к знаниям, умениям и навыкам выпускника по специальности 540304, квалификация: «Учитель иностранного языка». Среди требований квалификационной характеристики отмечается то, что он должен иметь представление о роли иностранного языка в современном поликультурном и социокультурном мире; знать основные ее виды и специфику коммуникации как особого вида деятельности; ориентироваться в сущности понятия «межкультурная коммуникация» и уметь пользоваться различными способами и формами коммуникативно-речевой деятельности; использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения адекватно социальному статусу партнера по общению; представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения; уметь вести «диалог двух культур»; иметь навыки корректного использования языкового материала во всех видах коммуникативно-речевой деятельности. В целом это означает, что современный учитель иностранного языка должен быть компетентным в использовании изучаемого языка как средства межкультурной коммуникации в контексте профессиональных компетенций.

В данной квалификационной характеристике отсутствуют требования к воспитательному аспекту учителей иностранных языков.

В частности, в данной квалификационной характеристике отсутствуют требования к воспитательному аспекту педагогической деятельности, между тем основной задачей учителей является воспитание прежде всего человека, а только потом вооружение иностранным языком.

Для того чтобы отвечать общепедагогическим задачам и профессионально вести воспитательную работу среди учащихся, выпускник, получивший квалификацию «Учитель иностранного языка», должен знать:

- теоретические основы психолого-педагогических знаний, т.е. педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену; психологию общения;
- методику воспитательной работы (включая методику работы классного руководителя с внешкольными учреждениями, родителями и общественностью).

Приблизительно такие же результаты мы получили при анализе учебных планов факультета: естественных наук. Хотя в учебном плане указанных направлений присутствуют предметы психолого-педагогического цикла, но они не имеют существенных различий в плане профессиональной направленности на предстоящую педагогическую деятельность в школе.

Из проведенного нами анализа ныне действующих в ИГУ им. К.Тыныстанова учебных планов видно, что современное состояние подготовки студентов к воспитательной работе в общеобразовательных школах нельзя считать удовлетворительным, что проявляется в том, что многие молодые учителя покидают школу, не проработав и года.

Это также связано с тем, что проблема подготовки будущих учителей к воспитательной работе рассматривается в современной литературе с разных позиций: изучаются содержание и структура основных воспитательных умений, используемых учителем по ходу развертывания педагогического процесса; раскрывается позиция учителя с точки зрения решения общих педагогических проблем, но в них недостаточно отражаются технологии воспитательной работы с детьми.

Проведенный нами анализ учебно-методической литературы по психолого-педагогическим дисциплинам свидетельствует о том, что в них достаточно глубоко рассматриваются общетеоретические и методологические основы профессиональной подготовки и недостаточно раскрываются методическая, а точнее – технологическая сторона подготовки студентов педагогических направлений к воспитательной работе.

Так, в учебном пособии под редакцией В.А. Сластенина «Педагогика» (2015 г.) раскрываются антропологические, аксиологические основы педагогики, теория и практика целостного педагогического процесса; организационно-деятельностные основы формирования базовой культуры школьника. В учебниках Б.Т. Лихачева «Педагогика» (1999 г.) [2], И.Ф. Харламова «Педагогика» (2007 г.) [6], И.П. Подласого «Педагогика» (2006 г.) [4] рассматриваются задачи воспитания как на традиционном уровне, так и с учетом новых концепций воспитания, обусловленных требованиями общества. В коллективном учебном пособии под общей редакцией С.А. Смирнова «Педагогика: теории, системы, технологии» (2006 г.) [3] проблемы воспитания раскрываются с более новых методических позиций современной педагогической науки и с учетом накопленного опыта. Здесь рассматриваются цели, задачи, принципы, методы и формы обучения и воспитания в контексте общего и дополнительного образования. Несколько отличается от вышеназванных пособий учебник «Педагогика» (2002 г.) Н.В. Бордовской, А.А. Реан [5], где представлен компактный и высокоинформативный очерк истории, теории и практики процесса воспитания. Значительное место в учебнике отведено анализу различных педагогических ситуаций. Этот раздел может послужить хорошим практическим средством в обучении будущих учителей активному использованию полученных знаний и тем самым может способствовать повышению обучающего потенциала предмета и их реализации в повседневной практике школ.

Таким образом, анализ учебников и учебно-методических пособий, подготовленных российскими учеными, которыми пользуются студенты и преподаватели вузов Кыргызстана, в частности, Иссык-Кульский государственный университет имени К. Тыныстанова, показывает, что в большинстве из них находят достаточно полное отражение общие вопросы методологического характера, но недостаточно представлены

конкретные формы и методы воспитательной работы. И это вполне оправданно, так как они не могут учитывать конкретные социальные ситуации, характерные для того или иного региона или республики. Но, наряду с несомненными достоинствами, во всех анализируемых нами учебниках недостаточно внимания уделяется собственно педагогическим, т.е. воспитательным аспектам педагогической деятельности. Во всех учебниках очень мало технологического материала, жизненных ситуаций и задач, с которыми сталкиваются учителя, классные руководители и родители в своей повседневной практике.

Существенным недостатком анализируемых учебников является то, что в них не находят отражения этнопедагогические аспекты воспитания. Это говорит о том, что учебные пособия по педагогике не учитывают социально-педагогической ситуации в странах СНГ.

Анализ состояния психолого-педагогического обеспечения показывает, что современные образовательные программы хорошо соотносятся с задачами обучения и не совсем отвечают требованиям подготовки будущего учителя к воспитательной работе в новых социокультурных условиях. Все это говорит о необходимости усиления внимания к проблемам воспитания, переосмысления его целей, задач и содержания в соответствии с существующими социокультурными реалиями, а именно учетом демократизации и усилением фасилитаторских функций педагогов.

Список литература:

1. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Для студентов пед. учебн. завед. и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт, 1999.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин. – 3-е изд. – М.: Школа-пресс, 2000 / Подласый И.П. «Педагогика» (2015 г.) [164].
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие для студентов / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999.
4. Подласый И.П. Педагогика: учебное пособие. – М.: Юрайт-Издат, 2009 / Смирнова С.А. «Педагогика: теории, системы, технологии» (2006 г.) [154].
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Разум С.И. Психология и педагогика. – СПб., 2002.
6. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 2007. – 520 с.

Толмачева Вера Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

СУБЪЕКТНО-СРЕДОВЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности субъектно-средового подхода в качестве методологической основы социально-экологического образования будущих педагогов. Особое внимание уделяется обоснованию проекции основных положений подхода на реализацию процесса социально-экологического образования будущих педагогов.

Ключевые слова: подход, социально-средовый подход, будущий педагог, социально-экологическое образование.

Ключевым элементом при разработке педагогической концепции является определение теоретико-методологических подходов. Подход выступает в качестве способа познания окружающей действительности, а также основы для ее дальнейшего изменения. Объединяя теоретические положения с реальными практическими установками и деятельностью, реализуя свои методологические функции посредством системы принципов, теоретико-методологический подход решает совокупность поставленных задач.

Рассмотрим возможности субъектно-средового подхода в социально-экологическом образовании будущих педагогов.

Субъектная проблематика занимает особое место в психологической науке и педагогической практике. Интерес ученых к этой исследовательской области обусловлен представлениями об активной, творческо-преобразующей роли человека в мире. Основные положения подхода разработаны в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчикова, Г.И. Челпанова, В.Э. Чудновского и др. Среди зарубежных исследователей проблематики отметим А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга, К. Хорни и др.

Центральным понятием субъектного подхода к развитию личности является понятие субъектности как интегрирующей человеческую психику функции, обеспечивающей адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я».

Субъектность как сущностная характеристика, феномен абсолютного движения-становления человека, предполагает актуализацию его универсального деятельностно-творческого потенциала.

Историко-философский ракурс рассмотрения феномена субъектности человека показывает, что именно в субъектности выражена сущность его личностного проявления, то есть способ его собственно человеческого становления.

Ведущим способом, развивающим человеческие качества, является деятельность. Деятельность человека представляет собой единство теории и практики, как двух взаимодополняющих моментов, связующим звеном которых выступает его мотивация, отражающая понимание мира как контекста человеческого бытия. Субъектность как сущностная характеристика, в этом случае, выражена в понимании стратегического направления деятельности, то есть, по признанию С.Л. Рубинштейна того «что-то», что помогает человеку найти выход из создавшейся неблагоприятной ситуации.

Субъектный подход развивает традиции новых образовательных технологий, в центре внимания которых находится ребенок как субъект своего собственного развития, активный преобразователь своей жизнедеятельности: развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, В.С. Лазарев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Л.В. Занков и др.), личностно-ориентированной педагогики (И.С. Якиманская, Ю.К. Бабанский и др.), гуманистической педагогики (В.А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили и др.), культурно-исторической школы (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.В. Рубцов и др.).

В современных педагогических исследованиях акцентируется поиск условий и способов развития субъектности человека в образовании.

В.Э. Чудновский в своих работах подчеркивает роль активного начала в поведении личности при использовании субъектного подхода как основы исследования. В понятие субъектности В.А. Петровский включал качественное своеобразие человека как целеполагающего, свободного, ответственного и развивающегося существа.

Становлению субъектности способствует деятельностный характер организации образовательного процесса. Все это требует иного подхода в отборе содержания, способов и форм организации образовательного процесса.

В рамках нашего исследования мы согласны с мыслью С.В. Беловой о том, что процесс становления субъектности не происходит изолированно. Гуманитарный компонент содержания образования может быть воспринят личностью только посредством диалога.

Применительно к высшей школе, В.В. Сериков рассматривал субъектную профессионально-личностную позицию как систему ценностно-смысловых отношений специалиста к непосредственному социокультурному окружению, себе и собственной деятельности. Это будет способствовать реализации важнейшей функции педагогической деятельности – образованию человека вообще, а не только научению конкретным вещам.

Определим положения субъектного подхода применительно к проблеме нашего исследования:

1. Процесс формирования социально-экологической готовности будущего педагога, как результата социально-экологического образования, проходит стадии от обусловленности поведения человека внешне установленными нормами и правилами к развитию личностных ценностно-смысловых механизмов, регулирующих деятельность будущего педагога. Идет трансформация иррационального способа взаимодействия с окружающей социально-природной средой к рациональному, приводящему в соответствие систему ценностей будущего педагога и его реального поведения.

2. Формирование субъектности личности будущего педагога в решении задач социально-экологического характера способствует переходу от хаотического способа жизнедеятельности, детерминированного требованиями к отдельно взятым ситуациям, к холистическому способу, позволяющему выстраивать поведение человека в различных ситуациях на основе внутренних социально-экологических ценностей.

3. Результатом реализации социально-экологического образования будущих педагогов с позиций субъектного подхода станет переход от заимствованных из культуры значений и смыслов, транслируемых в социальных актах взаимодействия, к поиску «смысла для себя».

4. Субъектность будущего педагога в процессе решения задач социально-экологического характера находит отражение в осознании и принятии поставленных задач, установок деятельности, а также овладением ориентировочными основами деятельности.

5. В процессе социально-экологического образования с позиций субъектного подхода происходит осознание собственной значимости в решении задач социально-экологического образования, причастности и ответственности за явления природной и социальной действительности; развивается способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий.

6. Одним из результатов социально-экологического образования становится способность и потребность будущего педагога в рефлексии, как условия осознанного регулирования и совершенствования своего поведения в социоприродной среде в соответствии с имеющимися потребностями, с одной стороны, и осознанием собственной ограниченности в поступках, с другой.

Становление и развитие личности непосредственно связано с приобщением личности к ценностям социокультурной среды.

В науке до сих пор единых взглядов на определение среды. В философии среда понимается как некая совокупность условий, взаимосвязь предметов и явлений, способствующие эффективному свершению человеческой деятельности. Теорию социальной среды разработал американский культуролог Тэн, который признавал зависимость человека от окружающего его мира.

На значение среды в воспитании человека указывали многие выдающиеся зарубежные и отечественные педагоги прошлого. Так, П.Ф. Каптерев предлагал создавать соответствующую педагогическим целям среду для развития ребенка (1874). А.С. Макаренко утверждал, что воспитывает не сам воспитатель, а среда (1936). Ю.С. Мануйлов рассматривал среду как систему действий субъекта управления средой, направленную на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

В.М. Межуев отмечает, что социокультурная среда представляет собой совокупность предметов, которая образует непосредственную предметную форму существования культуры. В качестве предмета представлены усилия, опыт, знания, вкусы, способности многих поколений.

Средовой подход применительно к системе образования базируется, прежде всего, на понимании феномена образовательной среды. Как указывает С.В. Иванова, «образовательная среда – это окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности. Образовательная среда оказывает влияние и на обучающихся – на формирование их личности и учебные достижения, и на педагогов – посредством приобретения определенного образовательного опыта, создаваемого в конкретной среде».

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает «совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Специфическим свойством образовательной среды является насыщенность ее образовательными ресурсами. В соответствии с этим ключевой педагогической задачей является использование развивающих возможностей образовательной среды. Критерием качества развивающей образовательной среды служит ее способность предоставить участникам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития. Активность субъекта по использованию возможностей образовательной среды актуализируется в том случае, если эти возможности соответствуют его потребностям».

В.В. Рубцовым образовательная среда понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» школы, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.

В подходе В.И. Слободчикова среда понимается как совокупность условий и обстоятельств, а также окружающая индивида обстановка, которые формируют границу, определяемую «масштабом защиты от среды» и ее «утилизации» (способностью к ассимиляции и аккомодации). В качестве параметров образовательной среды выделяются «насыщенность» – ресурсный потенциал и «структурированность» – способ организации.

Наиболее развернутые структурно-содержательные характеристики «среды существования и развития человека» были представлены в докладе Е.А. Климова, которым были выделены социально-контактная, информационная, соматическая и предметная «части» среды.

Структурно-содержательная дескрипция образовательной среды осуществляется на основе пространственно-предметного, социального и организационно-технологического компонентов.

Данные компоненты были выделены на основе анализа «эколого-личностной модели среды» и социологической модели «экологического комплекса» О. Дункана и Л. Шноре, согласно которой структуру среды составляют «популяция» (состав социума), «организация» (организационная структура социума), «природная и пространственная среда» и «технология» (культура, техногенная среда).

Таким образом, образовательная среда понимается как пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением.

Средовой подход исходит из признания трех равноправных участников образовательного процесса: педагога, ребенка и окружающей среды. При этом, основная задача педагога – превратить среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника. Исследования Г.Ю. Беляева, Ю.С. Мануйлова, Н.А. Масюковой, С.В. Сергеева, В.И. Слабодчикова, В.А. Ясвина и др. обеспечили оформление данной идеи в достаточно стройную теорию, которая включает в себя следующие основные положения.

1. Образовательная среда – это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом, влияния – это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); условия – гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); возможности – символ активного начала не только среды, но и самого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

2. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические. Данные группы ресурсов отражают их определенную объектную соотнесенность.

3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Продуманная, организованная образовательная среда в большинстве случаев обеспечивает более высокий учебно-воспитательный эффект, чем та, где информация представлена хаотично, эпизодично, без каких-либо акцентов.

4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а многомерные образования «средовые комплексы». В комплексе разнообразные группы ресурсов тесно переплетаются и взаимодействуют, т.е. в соответствии с образовательной целью специальным образом организовано пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

5. Взрослые (педагоги и родители), управляющие образовательным процессом, выполняют систему действий по созданию средовых комплексов. Они определяют цель, проектируют и непосредственно организуют образовательную среду. В ряде случаев к работе над средой могут и должны привлекаться дети.

6. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с образовательной средой. Это один из ключевых моментов, образовательная среда призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу. При этом педагог выполняет в основном роль заинтересованного наблюдателя и лишь в определенных случаях советчика или помощника.

Таким образом, средовой подход – это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности обучающегося, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие.

С позиций средового подхода образовательная среда может приобретать ряд значимых характеристик. Она является развивающей, личностно ориентированной, если обеспечиваемые ею влияния, условия и возможности стимулируют процесс развития личности, учитывают его разнообразные потребности, интересы.

Образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты ее организации и функционирования.

По мнению А.И. Артохиной, конкретным проявлением «средовой» природы личностной социализации индивида является ситуация развития личности. При средовом подходе «педагогическое взаимодействие осуществляется не через предметную деятельность, а через создание определенной среды развития личности, в которой разворачиваются жизненно значимые ситуации и события. В соответствии с этим проектирование и реализация возможностей образовательных сред (средовых условий) развития личности выступает ресурсом качества образования».

В концепции Ю.С. Мануйлова средовой подход в воспитании представляет собой опосредованное управление процессом развития личности ребенка через воспитательную среду. Ученый определяет воспитательную среду как «среду, посредством которой формируется образ жизни субъекта, и которая опосредует его развитие».

Преимуществом средового подхода, отмечает Н.В. Ходякова, является предоставляемое обучающемуся право на участие в проектировании образовательной среды путем избирательного восприятия компонентов среды и взаимодействия с ними.

Таким образом, в основе средового подхода в педагогике лежит признание детерминирующей роли образовательной среды в развитии личности обучающегося и необходимости использования ее развивающих возможностей.

Применительно к нашему исследованию средовой подход нашел отражение в следующих позициях:

1. Организованная образовательная среда социально-экологического образования будущих педагогов представляет собой многомерные образования «средовые комплексы». В соответствии с образовательной целью специальным образом организованно пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

2. Ядром образовательной среды выступают социально-культурные ценности, включающие в себя и социально-экологические ценности, а процессуальной основой – оценка, ценностное осмысление и формирование ценностных отношений у будущих педагогов.

3. В качестве функциональной ценности средового подхода в социально-экологическом образовании выступает возможность включения в образовательный процесс информационно-коммуникативного взаимодействия субъектов образования на основе новейших средств обучения (ресурсы образовательного портала, Webinar и др.).

4. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия будущего педагога с образовательной средой. Это один из ключевых моментов, образовательная среда призвана стимулировать активность, самостоятельность и инициативу студента. При этом педагог выполняет в основном роль заинтересованного наблюдателя и лишь в определенных случаях советчика или помощника.

Таким образом, субъектно-средовой подход обладает значительными возможностями в реализации социально-экологического образования будущих педагогов в условиях вуза.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во ин-та проф. МО РФ, 1995.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – № 7.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность применения компетентно-ориентированных технологий в системе профессиональной подготовки будущих педагогов начального общего образования. Предлагаются различные варианты их интеграции в образовательном процессе с учетом формирования у будущих учителей начальных классов определенных компетенций в обучении, воспитании и развитии младших школьников.

Ключевые слова: компетентно-ориентированные образовательные технологии, будущие учителя начальных классов, профессиональная подготовка, образовательный процесс, интерактивные образовательные технологии, кейс-технология, ИКТ, технологии организации проектной и исследовательской деятельности, технология развития креативности в педагогической деятельности.

В условиях современного общества ведущей характеристикой успешной личности становится функциональная грамотность, которая определяется как способность человека к эффективному решению различных задач, возникающих в учебно-профессиональной и практической жизнедеятельности. Задачи формирования функциональной грамотности обучающихся отражены в обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [5], а также – в Профессиональном стандарте педагога [4]. В указанных нормативных документах особое внимание уделяется разностороннему личностному развитию младших школьников, обеспечивающему их успешную социализацию на данной и последующих ступенях общего образования. Это определяет совершенствование системы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, в том числе – изменение ее технологического компонента посредством комплексного внедрения компетентно-ориентированных образовательных технологий.

В современных научных исследованиях раскрываются различные подходы к их сущности и видам. В работе С.Л. Троянской компетентно-ориентированное обучение определяется как процесс формирования готовности будущих педагогов к продуктивной деятельности. При этом в качестве основных задач такого обучения автор рассматривает развитие у студентов способностей к самоопределению, к овладению способами успешного решения задач будущей профессиональной деятельности. Исследователь считает, что ведущими компетентно-ориентированными образовательными технологиями являются: медиатехнологии, технологии проблемно-диалогического, проектного, интерактивного, контекстного и междисциплинарного обучения. С.Л. Троянская указывает на необходимость комплексного использования данных технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов [3].

В исследовании С.Д. Якушевой выделяется понятие «педагогическая компетенция», которое определяется как интеграция теоретической и практической готовности педагога к решению задач профессиональной деятельности. По мнению автора, компетентно-ориентированное образование должно основываться на реализации в образовательном процессе технологий, обеспечивающих постоянное включение будущих специалистов в квазипрофессиональную деятельность. К числу этих технологий исследователь относит технологии интерактивного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технологии творческого развития личности будущих педагогов [1].

В работе Р.Ш. Сабировой, Т.К. Кудайбердиева предлагается модель компетентно-ориентированного образования, в которую включены следующие компоненты: проектирование и реализация развивающего образовательного пространства, развитие профессиональной направленности будущих педагогов, обеспечение индивидуализации образовательных результатов обучающихся, их психолого-педагогическое и методическое сопровождение в педагогическом процессе, введение формирующей системы оценивания образовательных достижений студентов. Авторы указывают, что реализация перечисленных компонентов обеспечит формирование у обучающихся профессиональной позиции, ориентированной на продуктивное решение задач будущей профессиональной деятельности [2].

Основываясь на рассмотренных выше подходах, под компетентно-ориентированными образовательными технологиями мы понимаем педагогические технологии, основанные на активной позиции будущих учителей начальных классов в образовательном процессе, проявляющейся в критическом анализе, самостоятельном определении ими личностного смысла ценностей, целей, содержания и технологий обучения, воспитания и развития младших школьников в ходе освоения первичного педагогического опыта в различных видах продуктивной учебно-профессиональной деятельности. В контексте данного понимания ведущими компетентно-ориентированными образовательными технологиями мы считаем интерактивные образовательные технологии, кейс-технологии, технологии организации проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), технологию развития креативности в педагогической деятельности. Раскроем особенности их реализации в системе профессиональной подготовки будущих педагогов начального общего образования.

Применение интерактивных образовательных технологий способствует формированию компетенций обучающихся в области развития у младших школьников универсальных коммуникативных учебных действий, организации их групповой работы на уроках, проектной, исследовательской, коллективной творческой и других видов внеурочной деятельности. Эти технологии могут быть использованы преподавателем на лекционных и семинарских занятиях в следующих форматах:

- групповое обсуждение обучающимися научных теорий, позиций авторов, особенностей их практической реализации в начальном общем образовании;
- ролевая дискуссия между педагогами-теоретиками и учителями-практиками;
- обсуждение собственных решений предлагаемой педагогической проблемы.

Продуктивным является сочетание интерактивного обучения и технологий организации проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов. Преподаватель может предложить обучающимся выполнение групповых проектов и исследований, направленных как на создание вариантов решения конкретных задач, так и – на решение актуальных проблем обучения, воспитания и развития младших школьников. Комплексная реализация указанных технологий будет способствовать формированию у будущих учителей начальных классов компетенций в области диагностики образовательных результатов детей, проектирования и организации различных видов их совместной и индивидуальной деятельности, личностного саморазвития в профессиональной деятельности.

С целью формирования у будущих педагогов начального общего образования компетенций, способствующих успешному решению оперативных профессиональных задач, преподавателю необходимо осуществлять интеграцию в образовательном процессе кейс-технологий и технологий развития креативности в педагогической деятельности. При этом возможны следующие варианты комплексного использования этих технологий:

- организация деятельности обучающихся, направленной на продуктивное решение проблемы обучения, воспитания и развития младших школьников, предлагаемой преподавателем, и демонстрацию созданных вариантов ее решения;
- организация самостоятельного проектирования будущими педагогами компетентностно-ориентированных профессиональных заданий с последующим решением и его демонстрацией другими обучающимися;
- экспромтное включение обучающихся в контекст конкретной задачи будущей профессиональной деятельности, предполагающее мгновенное решение с его последующим ролевым проигрыванием с другими студентами.

Использование преподавателем ИКТ будет способствовать формированию у будущих учителей начальных классов компетенций в создании цифровой среды в образовательном процессе начальной школы, в формировании умений младших школьников применять цифровые ресурсы в учебно-познавательной и практической жизнедеятельности. При этом преподавателю целесообразно осуществлять интеграцию данных технологий с рассмотренными выше технологиями. В качестве вариантов их комплексного применения в системе профессиональной педагогической подготовки можно предложить выполнение студентами проектов и исследований, направленных на использование ИКТ как средства эффективного решения конкретных задач обучения, воспитания и развития детей, проектирование и демонстрацию будущими учителями вариантов практического применения ИКТ в комплексном решении актуальных проблем начального общего образования, исследование возможностей и трудностей реализации ИКТ в практике организации образовательного процесса в начальной школе.

Таким образом, для достижения оптимальных результатов в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в современных условиях необходима реализация компетентностно-ориентированных образовательных технологий. При этом немаловажное значение имеет комплексное применение в образовательном процессе интерактивных образовательных технологий, кейс-технологий, технологий организации проектной и исследовательской деятельности, ИКТ, технологии развития креативности в педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Компетентностный подход в образовании: методологический аспект: монография / под ред. С.Д. Якушевой. – Новосибирск: Изд-во СибАК, 2016. – 248 с.
2. Сабирова Р.Ш., Кудайбердиев Т.К. Психолого-педагогические особенности компетентностно-ориентированной модели образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 5-2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11604> (дата обращения: 13.05.2023).
3. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 12.05.2023).
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 12.05.2023).

Харченко Лариса Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск
larissa7474@yandex.ru

Панова Анастасия Алексеевна,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск
nastena_panova2000@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья направлена на рассмотрение основных особенностей и проблем, связанных с использованием видеоматериалов в процессе обучения и подготовки будущих учителей иностранных языков. В современной системе обучения иностранному языку видеоматериалы считаются одним из самых популярных и действенных способов формирования коммуникативной компетенции. На сегодняшний день одной из ведущих проблем является недостаточная разработанность методики применения видеоматериалов на уроках английского языка.

Ключевые слова: видеоматериал, коммуникативная компетенция, обучение говорению, аутентичность, речевая деятельность, коммуникативная мотивация, учебный процесс.

Сегодня английский язык является родным примерно для 400 миллионов человек, официальным более чем в 50 странах, международным языком, на котором говорят порядка двух миллиардов человек и обязательным атрибутом успешного человека. Изучение английского языка сегодня представляет собой особую важность, а одним из самых эффективных средств обучения любому иностранному языку являются видеоматериалы. Так, при аудиовизуальном восприятии усваивается до 65% информации, в то время, как при визуальном и аудиальном типах восприятия усваивается всего лишь от 15% до 25% информации.

Под термином «видеоматериал» (от лат. «video» – смотрю, вижу) с технической точки зрения понимают широкий спектр технологий записи, передачи, обработки, хранения и воспроизведения визуального и аудиовизуального материала. С методической точки зрения, «видеоматериал» – это техническое средство обучения; различные демонстрационные материалы, которые относятся к современным методическим приемам, применяемым при обучении иностранным языкам.

В «Современном толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой указано, что «видеоматериал – это видеозапись демонстрационных материалов, используемых в учебных целях» [5, с. 98]. Л.И. Пичугова считает, что «под видеоматериалом понимается любой материал (видеофильм, видеофрагмент, видеокурс, видеопрограмма и т.д.), подлежащий демонстрации в учебных целях с использованием видеотехники... и подчиненный определенным учебным целям, т.е. организованный особым образом» [9, с. 4]. Американский профессор и лингвист Т. Гордон дает следующее определение понятию «видеоматериалы»: «это средства, с помощью которых можно стимулировать процесс обучения через слуховой и зрительный каналы одновременно» [11, с. 28].

Согласно профессору В.И. Писаренко, целесообразность использования видеоматериала в учебном процессе обуславливается доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников, их легкой передачей, обработкой и изменением при необходимости, и возможностью более активной творческой деятельности преподавателя и обучаемых [8, с. 29].

Существуют определенные преимущества использования видеоматериалов в процессе обучения:

- эмоциональное воздействие, формирование у обучающихся личного отношения к увиденному, развитие различных сторон психической деятельности: внимания и памяти;
- наглядность и визуализация материала, его «оживление», проживание той или иной коммуникативной ситуации;
- содержание визуальной информации о месте события, внешнем виде, вербальном и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации позволяет обучающимся лучше понять смысл услышанного;
- совершенствование всех видов рецептивных (аудирование и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) навыков;
- возможность просмотра материала с остановками, что позволяет контролировать процесс обучения [3; 6].

Информация, получаемая обучаемыми во время просмотра видеоматериала, интереснее за счет отражения повседневных жизненных ситуаций другой иностранной культуры и содержит высказывания, характерные именно для носителей языка. Как правило, обучаемые сразу же стремятся использовать услышанные лексические структуры в своей речи, улучшая тем самым свои навыки говорения и произношения. Кроме

того, использование видеоматериалов также позволяет обучающимся воспринимать чужую культуру из собственной перспективы и собственную культуру из чужой перспективы. Это способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры.

Использовать видеоматериалы можно в любой момент урока: для поиска необходимой информации в ходе изучения нового материала, для подведения итогов или обобщения материала, для поддержки мотивации на занятии, при актуализации, постановке цели занятия или проблемной ситуации, или для закрепления полученных знаний.

Применяемые в работе видеоматериалы можно разделить на учебные и аутентичные. Учебные материалы, согласно лингвистам, А.Н. Шукину и Э.Г. Азимову, это специально отобранные методически организованные материалы, подлежащие презентации и усвоению в процессе обучения, который включает звучащие и письменные тексты, невербальные знаковые сообщения, язык жестов и мимики, реалии страны изучаемого языка и т.д. [1, с. 68]. Преимуществом данной группы материалов является использование знакомой лексики и грамматики, соответствие уровню языка обучаемых, теме пройденного материала, особенностям учеников. Недостатком же является медленная речь, выстроенная только на том материале, который уже известен обучаемым (на практике реальная речь носителей в несколько раз быстрее, разнообразнее и сложнее).

Для овладения достаточным уровнем говорения на иностранном языке, не находясь при этом в стране изучаемого языка, важна аутентичность видеоматериалов. Под «аутентичными видеоматериалами» принято понимать видеоматериалы, которые создавались носителями языка и имеют атмосферу реальной языковой коммуникации. Такие материалы делают процесс изучения языка более увлекательным, живым, убедительным, и, конечно же, проблемным [1; 4; 10]. Преимуществом данной группы видеоматериалов является живой язык, наличие акцента и дефектов речи, различной скорости речи, актуальных выражений, фразеологизмов, идиом, фразовых глаголов, локального юмора, реального взаимодействия носителей друг с другом, культурологических особенностей и многого другого. К тому же, во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В таких условиях даже невнимательный ученик концентрируется. А для того, чтобы понять содержание фильма, обучаемым необходимо приложить определенные усилия. Так произвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Из недостатков данной группы видеоматериалов: возникновение психологических и лингвистических трудностей у обучающихся, сложность использования таких видеоматериалов на начальном этапе изучения языка из-за низкого уровня лексических и грамматических знаний, затраты времени на тщательный подбор материала (цензура, запрещенные темы, общий уровень знаний обучаемых и т.д.).

Не стоит забывать и об общих недостатках использования видеоматериалов: плохое качество видео (или скорости интернета), отсутствие техники, не универсальность. Как правило, преподавателю необходимо самостоятельно подбирать видео и создавать задания к нему, а, значит, ему следует отчетливо понимать, с какими трудностями могут столкнуться обучаемые, что влечет за собой работу с психологическими и лексико-грамматическими трудностями, проработку нового материала, проверку понимания и усвоения услышанного и увиденного. Несмотря на данные недостатки, использование видеоматериалов поможет облегчить выход учеников в реальную коммуникацию с носителем языка. Подбор материала облегчается огромным количеством ресурсов в интернете.

Основной целью обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности, способной успешно взаимодействовать с носителями иной культуры. Достижение данной цели напрямую зависит от формирования у обучающихся навыков говорения.

Согласно отечественному лингвисту Е.И. Пассову, «говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное общение» [7, с. 67]. О.А. Аторина в своей работе указывает, что говорение – это сложный многогранный процесс, позволяющий осуществить наряду с аудированием, устное вербальное общение; форма устного общения, осуществляемая средствами языка, устанавливающая контакт и взаимопонимание, оказывающая воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего.

Говорение обладает многими признаками деятельности, то есть имеет свой предмет – мысль, и результат – устное высказывание. Кроме того, говорение обладает специфическими признаками, среди которых мотивированность, активность, целенаправленность, связь с действительностью, связь с коммуникативной функцией мышления, связь с личностью, ситуативность, эвристичность, и самостоятельность.

Структура говорения состоит из мотивационно-побудительной части – формирование замысла высказывания индивида (для чего – потребность, зачем – мотив, что сказать – цель), аналитико-синтетической – подготовка к реализации замысла высказывания (при говорении на иностранном языке обучаемым необходимо отобрать хранящиеся в памяти слова – анализ, и включить их в речевое целое – синтез), и контрольно-исполнительной – внешнего оформления высказывания (здесь происходят сигналы о возможных ошибках и их исправлении; эталоном здесь служит уже сформированный пример в результате языковой практики).

И, конечно, говорение зависит от условий, в которых оно протекает: это и обстановка (в самом широком смысле слова), и контекст, цель общения и содержание речевого акта, своеобразие участников разговора – их возраст, уровень развития, образование, профессия, интересы, положение и многое другое. Лингвист Е.Н. Соловова подразделяет речевые ситуации на реальные, условные и проблемные. Существуют

классификации, в которых речевые ситуации подразделяют на реальные, условные, воображаемые, конкретные, абстрактные, проблемные, фантастические или сказочные. Главное, что все эти ситуации должны соотноситься с возрастными психологическими особенностями обучаемых.

Проблема использования видео в учебном процессе не нова. В своих исследованиях авторы описывают опыт использования видеоматериалов в обучении различным предметам, среди них иностранный язык (И.В. Рысь, Г.А. Гуняшова), технические дисциплины (С.В. Берлёв), литература (С.В. Рудакова), психология (Л.С. Выготский) и другие.

Отечественные и зарубежные ученые демонстрируют различное количество жанровых предпочтений в выборе видео для урока иностранного языка. Можно использовать различные фильмы – документальные, художественные, научные, мультипликационные; комедии, мелодрамы, детективы, фантастику и т.д. Тем не менее, использование фильмов на уроке иностранного языка всегда должно быть серьезнее, чем символический поход в кинотеатр или просмотр любимой телепередачи. Широкую возможность для организации дискуссии представляют художественные экранизации произведений, что облегчает их восприятие у обучаемых. Перед уроком обучаемые могут высказать свои предположения касательно того, что они будут смотреть. Во время просмотра учитель может комментировать отдельные моменты, приостанавливать видеозапись, или обращать внимание обучаемых на конкретные фразы и выражения. После просмотра обучаемые делятся своими впечатлениями об увиденном. Многие методисты считают, что видеоматериал даже может выполнять некоторые функции учителя: задавать вопросы, рассказывать, диктовать и т.д., то есть частично освобождать преподавателя от автоматизации речевых навыков и создавать дополнительную языковую среду. Однако видеоматериал никогда не заменит учителя полностью. Использование подобных материалов крайне важно в процессе обучения иностранному языку, в особенности, говорению, так как они являются образцом современного иностранного языка.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2019. – 448 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура лингвострановедения в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: АСТ Издательство, 2017. – 158 с.
3. Волкоморов В.А. Практика использования мобильных мультимедийных технологий в обучении студентов-журналистов / В.А. Волкоморов – М.: АСТ Издательство, 2018. – 177 с.
4. Гуняшова Г.А. Практикум по формированию основ иноязычного общения: учебное пособие / Г.А. Гуняшова, Н.А. Константинова. – Кемерово: КемГУ, 2011. – 267 с.
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 1255 с.
6. Каменецкая Н.П. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в старшей общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе / Н.П. Каменецкая, М.И. Мятова. – М.: Просвещение, 2020. – № 4. – С. 31.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов, О.Г. Стародубцева. – М.: Русский язык, 1989. – 239 с.
8. Писаренко В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Писаренко Вероника Игоревна. – Таганрог, 2002. – 181 с.
9. Пичугова И.Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения [Электронный ресурс] / И.Л. Пичугова // Язык и культура. – 2009. – № 3 (7). – С. 4-5. – Режим обращения: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-videomat-erialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-professionalnogo-obscheniya>, свободный (Дата обращения: 14.12.2022 г.).
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 116 с.
11. Gordon T. Teaching Young Children a Second Language. Eds. Fromberg, D.P. and Leslie R. Williams. – London: Praeger, 2006. – 232 p.

СЕКЦИЯ 4.
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Волик Светлана Валерьевна,
аспирант кафедры управления персоналом и психологии
ФГАУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
г. Екатеринбург
e-mail: voliksvetlana@bk.ru

Токарева Юлия Александровна,
д.п.с.н., доцент, зав. кафедрой управления персоналом и психологии
ФГАУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
г. Екатеринбург
e-mail: ulia.tokareva@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ММД**

Аннотация. В статье рассматриваются основные особенности взаимодействия образовательного учреждения с семьями детей с минимальными мозговыми дисфункциями. Анализируются подходы различных исследователей к определению степени влияния семьи на воспитание детей с ММД и оптимизации процесса взаимодействия, а также рассматриваются формы взаимодействия между образовательными учреждениями и семьями, воспитывающих детей с ММД.

Ключевые слова: минимальные мозговые дисфункции, образовательное учреждение, семьи с детьми с ММД, взаимодействие, педагог.

На современном этапе развития общества констатируется увеличение количества учащихся имеющих минимальные мозговые дисфункции (ММД). По данным отечественной и зарубежной статистики за последние три года, в начальной школе каждый пятый ребенок имеет данное нарушение [2, с. 57]. Основная задача образования заключается не только в передаче ребенку знаний и умений, согласно программе обучения, но и оказании помощи в подготовке к осознанному принятию решений, а также в адаптации к современному миру. Решение проблемы носит комплексный характер и невозможно без объединения усилий семьи и школы. Взаимодействие с семьями является одним из важнейших направлений деятельности педагогического коллектива современных образовательных учреждений. Лишь правильно подобранный подход и форма взаимодействия с родителями детей с ММД способны обеспечить положительный результат от коррекционной работы и подготовки детей с ММД к самостоятельности [7, с. 103].

Е.А. Гордиенко и Г.С. Юсупова в своем исследовании утверждают, что воспитание и обучение детей с ММД протекало бы гораздо более успешно и эффективно, если бы коррекционная работа начиналась самими родителями с того самого момента, когда наличие ММД было выявлено у ребенка. При этом отмечается, что успех коррекционной работы, проводимой внутри семьи, зависит от наличия у родителей ребенка специальной педагогической подготовки, а также наличия практических навыков применения специализированных методик воспитания и обучения детей с ММД [3, с. 34].

С.Д. Забрамная в работе «Ваш ребенок учится во вспомогательной школе» отмечает следующее: «Является крайне важным выработка максимально эффективной и наиболее оптимальной, с точки зрения практического применения, системы работы с детьми с ММД не только внутри образовательного учреждения, но и внутри семьи. Помощь, оказываемая ребенку с ММД в процессе обучения со стороны родителей, должна быть разумной и направленной на наиболее мягкую коррекцию его поведения. Очень важно соблюдать единство методов в проводимом воспитательном взаимодействии между образовательным учреждением и семьей» [4, с. 3]. Основные трудности коррекционной работы с детьми тесно взаимосвязаны с поведением родителей, которые сами нуждаются в перевоспитании и обучении тому, как необходимо взаимодействовать с собственным ребенком [7, с. 104]. Отсутствие видимого эффекта от проводимой педагогом-психологом коррекционной работы чаще всего связано с отсутствием в семье необходимой поддержки ребенка и правильного построения воспитательного процесса.

Педагоги образовательных учреждений, осуществляя взаимодействие с семьями с детьми с ММД, должны четко осознавать роль родителей в воспитании ребенка, опираться на их участие. Известно, что внутрисемейные отношения влияют на успех коррекционной работы, а также на степень и эффективность личностного развития ребенка и его характера [1, с. 331]. Важность выстраивания взаимодействия с родителями детей с ММД актуализирует перед образовательными учреждениями задачу выбора качественно новых возможностей в выборе методов и способов применения форм взаимодействия с семьями, воспитывающих детей с ММД.

Разработка комплексной схемы взаимодействия образовательного учреждения с семьями с детьми с ММД должна начинаться с определения форм реализации этого взаимодействия. Методика воспитательной работы, предлагаемая А.Н. Смирновой, включает в себя четыре основные формы взаимодействия: индивидуальная; родительские классные собрания; общешкольные собрания родителей; работа с родительским активом [6, с. 21].

Анализируя имеющиеся в практике формы взаимодействия, Т.И. Пороцкая утверждает следующее: «Реализация комплекса форм взаимодействия способствует решению наиболее насущной проблемы этого взаимодействия, состоящей в просвещении семей и повышении их образовательного и культурного уровня с использованием средств педагогической пропаганды» [5, с. 155]. Образовательное учреждение должно прикладывать максимум усилий на формирование чувства привязанности ребенка к своей семье, оказывая стимулирующее воздействие на укрепление положительных взаимоотношений между ребенком и родителями, тем самым, способствуя формированию теплых чувств внутри семьи. Основная задача образовательного учреждения при этом заключается в попытке изменить отношение родителей к ребенку с ММД, а также сформировать у них положительное поведение, проявляемое в отношении ребенка [2, с. 59].

В рамках настоящего исследования нами предлагается рассмотреть три группы форм взаимодействия образовательного учреждения и семей, воспитывающих детей с ММД, которые, на наш взгляд, являются наиболее эффективными с точки зрения достигаемых результатов (таблица 1).

Таблица 1

Формы взаимодействия образовательного учреждения с семьями с детьми с ММД

<i>Индивидуальные</i>	<i>Групповые</i>	<i>Коллективные</i>
Посещения на дому	Тематические консультации	Классные родительские собрания
Индивидуальные консультации	Родительские вечера	Общешкольные собрания родителей
Приглашение в школу	Детские классные мероприятия	Концерты
Переписка в социальных сетях или мессенджерах	Родительский лекторий	Выставки работ
		Дни открытых дверей

Далее рассмотрим каждую из указанных форм взаимодействия образовательного учреждения и семей детей с ММД более подробно.

1. Индивидуальные формы взаимодействия:

- посещения на дому. Реализуя данную форму взаимодействия, педагоги образовательного учреждения могут сложить для себя картину внутрисемейного воспитания ребенка с ММД. Информация о внутрисемейном микроклимате и направленности мышления родителей в области воспитания собственного ребенка позволяет педагогам выстроить индивидуальный подход к взаимодействию, а также наиболее точно определить перечень средств и методов коррекционного воздействия на ребенка в рамках образовательного учреждения;

- индивидуальные консультации. Данная форма является одной из наиболее эффективных среди индивидуальных форм взаимодействия школы и семей детей с ММД. Их необходимо проводить с той целью, чтобы устранить беспокойство родителей, которое сопровождает разговоры об особенностях их ребенка. Также консультации оказывают положительное воздействие на формирование тесного контакта между педагогом учреждения и родителями;

- приглашение в школу. Данная форма взаимодействия имеет место быть в том случае, когда педагог хочет поделиться с родителями радостным событием и успехами в коррекционной работе с ребенком. Например, если ребенок освоил учебный материал, который не мог освоить на протяжении продолжительного периода времени. Необходимо стараться свести к минимуму приглашение родителей в школу по поводам, которые носят отрицательный характер, будь то низкая успеваемость или плохое поведение. Подобные поводы для вызова родителей, безусловно, способствуют разрыву положительного взаимодействия между школой и семьей воспитанника;

- переписка в социальных сетях или мессенджерах. Данная форма является особенно распространенной в условиях повсеместной цифровизации и актуальна для тех родителей, которые много времени проводят на работе и не имеют постоянную возможность приходить в школу по просьбе педагога.

3. Групповые формы взаимодействия:

- тематические консультации. Использование данной формы группового взаимодействия рекомендуется проводить не реже, чем один раз в четверть. К проведению тематических консультаций необходимо привлекать специально обученных специалистов, которые могут найти наиболее оптимальный вариант решения конкретной проблемы, интересующей родителей, воспитывающих ребенка с ММД. Как правило, это психолог, социальный педагог или представитель правоохранительных органов;

- родительские вечера. Данная форма взаимодействия представляет собой особенный праздник, цель которого состоит в общении родителей между собой. Организация взаимодействия между родителями, воспитывающих детей с ММД, во многом способствует легкому восприятию трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе воспитания ребенка, а также расширению перечня способов и методов внутрисемейной коррекционной работы;

- детские классные мероприятия. Проведение классных мероприятий для детей по поводу именин, всероссийских праздников и простых чаепитий без повода, способствуют активному контакту родителей не только между собой и со своими детьми, но и с педагогами образовательного учреждения, повышая качество реализуемого взаимодействия;

- родительский лекторий. Задачи организации родительского лектория могут быть разнообразными: ознакомить родителей, воспитывающих детей с ММД, с методами и способами коррекционной и воспитательной работы; поделиться знаниями из области дефектологии и психологии; ознакомить родителей со способами и методами практического применения знаний о воспитании и коррекции поведения ребенка с ММД и т.п.

4. Коллективные формы взаимодействия:

- классные родительские собрания. При организации родительского собрания семей, воспитывающих детей с ММД, необходимо учесть следующие важные особенности взаимодействия:

- а) о проведении собрания необходимо предупредить заблаговременно;

- б) подготовка собрания должна проводиться тщательно (собрание не должно идти более двух часов, собрание должно преподноситься не как укор родителей о неуспеваемости детей, а как встреча единомышленников);

- в) необходимо проявлять доброжелательность к родителям;

- г) важно соблюдать принцип опоры на все положительное, чтобы оно постепенно вытесняло плохое;

- д) к организации родительских собраний следует привлекать детей, так как они любят бывать в школе вместе с родителями;

- общешкольные собрания родителей. Использование данной формы взаимодействия рекомендуется использовать не более 2-4 раз за учебный год. В проведении таких собраний должны принимать участие директор школы, заместитель директора по учебной работе, а также педагоги, являющиеся классными руководителями тех классов, в которых обучаются дети с ММД. Тематика собраний может быть разнообразна, но, вместе с тем, они должны представлять собой отчет о проделанной учреждением работе;

- концерты. Данная форма взаимодействия носит праздничный характер и рекомендуется к использованию не менее раза в месяц. К подготовке праздничных мероприятий и концертов следует привлекать и детей, и их родителей. Практика показывает, что данная форма эффективно сближает родителей с детьми, а также способствует активизации у родителей желания активно взаимодействовать с образовательным учреждением в дальнейшем;

- выставки работ. Рекомендуется к использованию в качестве сопутствующей формы к иным формам взаимодействия, но не в качестве основной. Выставки выступают в качестве своеобразного стимула для тех детей, которые хотят, чтобы родители оценили их творческие или учебные достижения по достоинству;

- дни открытых дверей. Данная форма коллективного взаимодействия рекомендуется к применению не более одного раза в год. В рамках ее реализации родители детей с ММД могут посетить учебные занятия, ознакомиться с учебными достижениями своих детей, посетить выставку творческих работ, а также узнать достижения своих детей в области творческой самостоятельности. Форма взаимодействия позволит родителям реально оценить достижения своих детей, а также сделать выводы о проводимой в образовательном учреждении учебной и коррекционной работе, что также способствует активизации взаимодействия между родителями и педагогами.

Таким образом, стоит подчеркнуть, что трудности коррекционной работы детей с ММД зачастую тесно взаимосвязаны с поведением родителей, которые сами нуждаются в перевоспитании и обучении тому, как необходимо взаимодействовать с собственным ребенком. Все рассмотренные нами в рамках статьи формы взаимодействия образовательного учреждения с семьями, воспитывающими детей с ММД, призваны наладить взаимоотношения между родителями и образовательным учреждением, а также активизировать и повысить эффективность процесса воспитания родителями детей с нарушениями мозговой деятельности. Идя по такому пути, образовательное учреждение сможет привлечь родителей к воспитательной работе, тем самым расширив уровень их педагогических знаний, а также будет способствовать созданию эффективной коррекционно-воспитательной системы, как внутри образовательного учреждения, так и внутри самой семьи.

Список литературы:

1. Волик С.В., Токарева Ю.А. Условия достижения устойчивого коррекционного эффекта в работе педагога-психолога с учащимися, имеющими минимальные мозговые дисфункции // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 21-22 декабря 2022 г. Часть 1 / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2022. – С. 328-334.
2. Гимранов Р.Ф. Минимальные мозговые дисфункции // Клиника восстановительной неврологии. – 2017. – № 3. – С. 56-68.
3. Гордиенко Е.А., Юсупова Г.С. Совместная работа школы, семья и общественности по физическому воспитанию учащихся вспомогательной школы: учебное пособие. – М.: Медицина, 2015. – 55 с.
4. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: рабочая книга для родителей. – 6-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогика, 2020. – 56 с.
5. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы: Книга для воспитателя. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Смирнова А.Н. Воспитание умственно отсталого ребенка в семье. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 2018. – 64 с.
7. Шпрах В.В. Минимальная мозговая дисфункция: распространенность, факторы риска, клинические, нейрофизиологические и нейропсихологические аспекты // Acta Biomedica Scientifica. – 2021. – № 9. – С. 101-109.

*Гулина Вера Анатольевна,
заместитель директора по ВВВР
КОУ «Сургутская школа – детский сад»
г. Сургут*

*Кузьминых Людмила Дмитриевна,
заместитель директора по УВР
КОУ «Сургутская школа - детский сад»
г. Сургут*

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СЛУХОВЫМИ ДЕПРИВАЦИЯМИ
И ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Аннотация. Данная статья раскрывают педагогический опыт реализации проектно-исследовательской деятельности в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: обучающиеся дошкольного и младшего школьного возраста со слуховой депривацией и тяжелыми нарушениями речи, проектный и исследовательский метод.

Не существует сколько-нибудь достоверных тестов на одарённость, кроме тех, которые проявляются в результате активного участия хотя бы в самой маленькой поисковой исследовательской работе».

А.Н. Колмогоров

Организация проектно-исследовательской деятельности является одним из приоритетов современного образования. Потребность детей в исследовательском поиске обусловлена биологически. Другими словами, именно любопытство привлекает ребенка к стремлению познать новое. Так разворачивается процесс саморазвития. Уже в дошкольном возрасте дети проявляют присущую им любознательность, задавая вопросы «Почему?», «Зачем?», «Откуда». Дошкольнику интересно всё, что его окружает: как растут цветы, почему птицы летают, зачем человек ложится спать и многие другие. Зачастую дети могут домысливать и придумывать свои теории вероятности происходящих событий, оценивать ситуацию со своей точки зрения. Роль взрослого неоспоримо играет связующую цепочку между неизведанным и познаваемым.

Проектно-исследовательская деятельность для обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста служит фундаментом для познавательного, творческого и интеллектуального развития. Перед образовательной организацией возникает необходимость в создании условий для поддержания и развития индивидуальных способностей каждого ребенка. Тонкой гранью организуется практико-ориентированный процесс, дабы не погасить детское любопытство и инициативность обучающихся.

Педагогические работники КОУ «Сургутская школа – детский сад» (далее – Учреждение) в планировании своей деятельности продумывают множество идей для своих воспитанников и учеников, чтобы каждый ребёнок мог получить то ценное и значимое для него познание нового мира. В Учреждении реализуются адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования и адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Программы разработаны с учетом особенностей обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и нарушениями слуха, их психофизического и речевого развития, индивидуальных возможностей и способностей. Возрастной контингент составляют дети от 3 до 11 лет. Задача педагога – оправдать ожидания каждого ребенка и реализовать потребность в исследовании.

Практический опыт показывает, что необходимо четко разграничивать понятия исследовательская и проектная деятельность. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья важен поэтапно реализующийся механизм формирования исследовательских навыков и умений. Организация проектной деятельности требует грамотного и научного подхода. Работа педагога направлена на формирование определенной среды, которая способствует всестороннему развитию обучающегося. Учебные проекты позволяют лучше учесть личные особенности обучающихся, что способствует формированию их активной и самостоятельной позиции в учении, готовности к саморазвитию, социализации в общество. Оба метода (проектный и исследовательский) не просто формируют умения, как компетенции, а обучают непосредственно практической деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность в КОУ «Сургутская школа – детский сад» лично ориентирована и способствует истинному обучению воспитанников и учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Организация проектов и исследований позволяет реализовать педагогические и коррекционно-развивающие цели; стимулирует познавательную активность, приносит удовлетворение для каждого ребенка, видящего продукт собственного труда.

В своей работе педагоги Учреждения с учетом возрастных психолого-физиологических особенностей обучающихся используют наиболее приемлемую классификацию проектов:



ЦЕЛЬ

В зависимости от целей и задач проекта:

- информационно-исследовательский;
- практико-ориентированный



В зависимости от содержания деятельности:

- монопроекты;
- мультипроекты



В зависимости от продолжительности сроков деятельности:

- краткосрочные;
- долгосрочные

В дошкольных группах постановка цели и задачи проекта осуществляется под чутким руководством педагога. Как правило, воспитанники не могут самостоятельно сформулировать цель и поставить задачи, особенно в младшем дошкольном возрасте. При обучении детей такому умению педагог ориентируется на возраст ребенка и его индивидуальные способности. Выбор темы и содержания проектной работы во многом зависит от возможностей детей, специфики речевого дефекта

Интересной формой обобщения опыта по представлению работ проектно-исследовательской деятельности является смотр – конкурс мультипроектов «Лучший проект». Масштабная работа организуется воспитателями дошкольных групп, учителями – логопедами и учителями – дефектологами при подготовке монопроектов в каждой группе со своей категорией обучающихся. Коллегиально продумывается тема, идея и стилистика оформления проекта. Немаловажная роль участия родителей (законных представителей), которые являются активными идейными участниками и творческими вдохновителями.



Копилка проектов разнообразна по содержанию и компонентным составляющим, представлена в виде проектно-исследовательских работ: «Волшебные свойства соли», «Из чего состоит перо», «Какой гриб съедобный», «Что содержится в клюкве?». В старших и подготовительных группах воспитанники представляют свою работу в форме мини-докладов. Под руководством воспитателей, дошкольники проговаривают результаты экспериментов, делают выводы. В ходе учебных занятий будущие первоклассники, посещающие подготовительные группы, используют вопросы поискового характера, учатся решать проблемные ситуации.

Например, главной целью проекта «Волшебные свойства соли» является создание условий для определения воспитанниками свойств соли и особенностей ее применения. В рамках предметно-пространственной среды в Учреждении имеются коллекции для наблюдений и исследований (полезные ископаемые, песок, глина, ракушки и др.). Необходимые для проведения исследований емкости для измерения, зеркала, магниты, пипетки, лупы систематизированы в виде мини – лаборатории. Наборы природного материала (шишки сосны и ели, семена растений, арбузные семечки, фасоль, горох, зерна пшеничных и злаковых культур) позволяют в полной мере дошкольникам познакомиться с имеющимся материалом и детально изучить его. Организация воспитательно-образовательного процесса в дошкольных группах по развитию речи детей с речевыми нарушениями и слуховой депривацией с применением приемом проектно - исследовательской деятельности помогает систематизировать учебный материал и повышает познавательную активность. Педагоги планируют экспериментальную работу с дошкольниками в течение дня, организуют опыты – наблюдения, игры – эксперименты, исследовательскую работу. В ходе режимных моментов и на прогулке воспитатели вместе с детьми активно наблюдают, проводят простейшие опыты и эксперименты. В процессе наблюдения за объектами природы, через рассказ воспитателя и чтение детской литературы каждый дошкольник заинтересован и активен.



Тема "Удивительные свойства соли"

- Вызвать интерес к исследованию полезного ископаемого - соли, ее свойств и качеств
- Доказать, что соль - не только необходимый продукт, но и полезный



Тема "Почему морская вода соленая"

- Узнать, что придает морской воде соленый вкус
- Исследовать состав морской воды в домашних условиях



Тема "Альбом памяти"

- Изучить семейный архив. Узнать были ли в семье родственники - участники войны
- Подготовить фото и видеофайлы о родственнике - участнике ВОВ
- Создать альбом памяти



Тема "Что такое снег?"

- Исследовать, что такое снег
- Определить экспериментальным путем свойства снега
- Провести наблюдения за использованием снега в жизни общества



Тема "Что содержится в варенье?"

- Путем проведения эксперимента выяснить, из чего состоит ягода, узнать, чем полезны лесные ягоды
- Что можно приготовить из ягод

При переходе с дошкольного этапа на младший школьный уровень сохраняется преемственность в процессе овладения обучением данному направлению. Учебные проекты для младших школьников разнопрофильные в зависимости от учебного предмета и личной заинтересованности школьников. Например, проектно-исследовательские работы на темы «Почему исчезли динозавры», «Что такое космос», «Почему летает самолет», «Кто нас защищает» позволяют включать обучающихся в активную учебно-познавательную деятельность, результатом которой являются сформированные компетенции и навыки коммуникативной деятельности, способность к критическому мышлению, инновационной, аналитической, творческой деятельности. При выборе темы учитель ориентируется на содержание учебных предметов и занятий внеурочной деятельности. Например, при работе над проектом «Альбом памяти», приуроченному к юбилейной дате 75-летие Победы в Великой Отечественной войне обучающиеся получают возможность прикоснуться к истории своей Родины. Уникальный проект оформлен и размещен на сайте образовательной организации с целью сохранения памяти о героях-земляках, о родных и близких, которые пережили ужасы войны и вместе свершили Великую Победу.

Совместно со школьниками, начиная с первого класса, педагог организует процесс по постановке проблемы, формулирует цели и определяет сроки и продолжительность работы. Одним из способов организации работы над темой являются экскурсии, прогулки-наблюдения, изучение литературы, проведение опросов и анкетирования, анализ текста, беседы с общественностью (родители, педагоги и старшее поколение). Начиная со 2 класса самостоятельное целеполагание является необходимым элементом. В зависимости от индивидуальных способностей формулирование вопросов, рефлексия и планирование действий прорабатываются с каждым учеником отдельно. Ученики с тяжелыми нарушениями речи и слуховой депривацией испытывают трудности в продуктивной проектно-учебной деятельности, так как для этого необходима особая готовность, «зрелость». Практический опыт в работе с детьми со слуховой депривацией и нарушениями речи показывает следующие трудности:

Социально-интеллектуальное взаимодействие	Развитие мышления	Самооценка
<ul style="list-style-type: none"> •сложно управлять голосом (четко и правильно говорить, регулируя громкость голоса) •сложность в умении выражать свои мысли, точку зрения, •недостаточное умение спрашивать (добывать информацию) 	<ul style="list-style-type: none"> •недостаточная сформированность аналитики-синтетической деятельности, •не умение переносить общий способ действий на другие учебные задачи •недостаточное умение выделять существенный признак, общую мысль 	<ul style="list-style-type: none"> •недостаточное умение адекватно оценивать свою работу и работу сверстников, •недостаточное умение выделять признаки, делать выводы и вносить предложения

Неоспоримую роль играет способность педагога сначала отождествлять виды деятельности, а потом умело сочетать их в структуре обучения. Иначе говоря, учение – ради результата. Любая работа, запланированная с учениками, наполненная гипотезой, проблемно-поисковыми задачами, всегда направлена на создание нового продукта и получения ответов на вопросы. День за днем, проект за проектом педагог вкладывает в каждого ученика умения, при этом устраняя имеющиеся сложности. В процессе обучения, постепенно, школьники овладевают способностью к отличию понятий «проект» и «исследование». Вместе с тем учатся преобразовывать совместно с взрослыми свои работы и добиваться перспективного результата.

Работая над проектом, ученики действуют согласно четкого плана, ясного понимания изучаемой проблемы. Например, в проектных работах «Опасна ли пыль?», «Плесень – это тоже гриб», «Лук от семи недугов», «Лечат ли комнатные растения простуду?» деятельность дает школьнику хорошие навыки в области целеполагания, понимания «что я хочу» и «зачем это нужно». Педагог не может навязывать ту или иную темы, он должен вкрадчиво определить, что именно интересно детям. Ведь выбор разнообразен и во многом зависит не только от возраста, но и с учетом гендерного подхода. Дети с тяжелыми нарушениями речи относятся к категории нормотипичных школьников, поэтому им интересно многое. Возможности к познанию – безграничны. Каждому из них интересно поведать новое и поделиться этой информацией с окружающими, представить свои результаты для общего обозрения. Выступая с докладом о проделанной работе, как индивидуальной, так и совместной с группой/классом у обучающихся повышается самооценка, показатель своей значимости. Особенно в четвертых классах к концу учебного года, учитель только направляет учеников и оказывает содействие в подготовке проекта. Следует отметить, что для школьников со слуховой депривацией такая работа имеет некую специфическую особенность. Поэтому педагог дозированно и более конкретно разъясняет познавательный материал. Не всегда такие школьники могут понять абстрактные или масштабные понятия. Больше времени уходит на обучение пониманию тех или иных слов, определений. Далее детально организуется процесс оформления проекта и подготовка к выступлению. Но, тем не менее, результат возможен. Для каждого ученика он будет свой и это тоже – результат.

Заметим, что исследовательский процесс, в отличие от проектирования, представляет собой главную цель – установление истины, «того что есть». Исследование должно быть свободным, позволять ученику решить какую-либо практическую проблему. Проводя исследования, школьник обнаруживает то, что уже есть, в отличие от проекта, где может создаваться то, чего не было. Ученики свободны в выборе исследовательской работы, для младших школьников это больше творческий процесс. Например, учитель вместе с классом организует работу на темы: «Школа будущего», «Если исчезнет интернет», «Кто такие пираты» и т.д. Ученики учатся доказывать и опровергать свою теорию исследований. При выборе темы, учитель поясняет, что любые идеи должны в итоге быть полезными для информации. Искусство педагога в том и состоит, что подвести школьников к правильному выбору. Так увлечь другого может лишь тот, кто увлечен сам и естественно ориентируется в данном вопросе.

В результате целенаправленной деятельности, осуществляемой в формате образовательного процесса, в ходе освоения системы научных понятий, у обучающихся при переходе на следующую ступень образования формируются:

- потребности вникать в суть изучаемых проблем, ставить вопросы, давать ответы с учетом жизненного опыта;
- основы критического отношения к познанию, умение размышлять;
- мотивационная готовность;
- основы ценностных суждений и оценок;
- уважение к научному труду, основам теоретических знаний;
- умение делать выводы и делиться опытом.

В соответствии с требованиями ФГОС личностными и метапредметными результатами является «сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса; самому образовательному процессу и его результатам».

Многолетний опыт работы педагогов КОУ «Сургутская школа – детский сад» и коллег образовательных организаций демонстрирует множество самых разных методов обучения и организации проектно-исследовательской деятельности ради формирования познавательной активности. Какие из них выберет тот или иной педагог, во многом зависит от убеждений, мастерства и творческого подхода. Известный ученый Дьёрдь Пóйа в своих трудах отметил, что «хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей». Хочется верить, что на пути обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста со слуховой депривацией и тяжелыми нарушениями речи будет как можно больше творческих, инициативных и заинтересованных педагогов.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций.
2. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Чернявская А.П. Проектная деятельность школьников // Управление современной школой. Завуч. – 2014. – № 2. – С. 94-117.
3. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. – Народное образование. – М., 2000, № 9. – С. 177-180.
4. Громько Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Изв. Рос. акад. образования. – 2000. – № 2. – С. 36-43. – (Филос.-психол. основы теории В.В. Давыдова).
5. Долгушина Н. Организация исследовательской деятельности младших школьников // Начальная школа. – № 10. – 2006. – С. 8-12.
6. Засоркина Н.В. Метод проектов в начальной школе: система реализации // Издательство «учитель». – 2009. – С. 3-18.
7. Каримуллина О.В. Развитие проектно-исследовательской деятельности учащихся // Управление качеством образования. – 2013. – № 6. – С. 59-65.
8. Новикова Т.Д. Проектные технологии на уроках и во внеучебной деятельности. Народное образование. – 2000. – С. 151-157.

Глухарева Дарья Александровна,

студентка ФГБОУ ВО «ШГПУ»

Карелина Анастасия Юрьевна,

студентка ФГБОУ ВО «ШГПУ»

Алексеев Илья Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

e-mail: filologshgpi@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Представленная статья, это результат пилотажного исследования, посвященного изучению особенностей фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи. Грубые недостатки звукопроизношения при общем недоразвитии речи обусловлены расстройствами, в основе которых лежат нарушения различения смыслозначительных признаков звуков – фонем, что затрудняет формирование фонематического восприятия, анализа, синтеза, представлений, а также фонематических и морфологических обобщений [2].

Ключевые слова: фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи, дизартрия.

Ученые из различных сфер: лингвистики, физиологии, психологии, педагогики, дефектологии активно изучают, актуальную в настоящее время, проблему формирования и развития фонематических процессов у детей.

По мнению различных исследователей медицинского, психологического и педагогического профиля (таких как О.Г. Приходько, Е.М. Мастокова, Ю.А. Разенкова и др.) от 83% до 92% детей в популяции имеют негативный анамнез вследствие перинатальной патологии центральной нервной системы (ПП ЦНС). Проблемы наблюдаются в период вынашивания плода, при неправильном родовспоможении, в первые дни и месяцы жизни (при возможных травмах, инфекциях и т.п.) [2, 5].

Последствия таких негативных воздействий, в большинстве случаев, приводят к различным отклонениям, а затем и нарушениям развития на более поздних этапах. Даже если отклонения у ребенка не так явны, он попадает в «группу риска» по их возможным проявлениям.

В настоящее время появляется все больше детей, у которых речевое развитие отстает от нормы. Различные формы дизартрии или минимальные дизартрические нарушения – одно из самых распространенных нарушений речевого развития. Основные проявления дизартрии являются: монотонная, невнятная речь, нарушение звуковоспроизведения, замена и искажение звуков в словах со сложной слоговой структурой и др. У детей с данными речевыми нарушениями особенно страдает фонетико-фонематическая сторона речи, т.е. нарушение формирования звукопроизношения из-за слабости артикуляции или неточности фонематического восприятия [3].

Нарушения, которые вовремя не обнаружили и не исправили в дошкольном возрасте, значительно усложняют школьное обучение, создают не только барьеры в общении, но и такие психологические наслоения, которые впоследствии потребуют уже не только логопедической, но и психотерапевтической работы.

Речевые нарушения могут быть как в устной речи, так и на письме. И те неправильные представления о звуках, которые некогда ребенок произносил неверно, сохранились. У детей с дизартрией наблюдаются устойчивые нарушения в усвоении школьных знаний, особенно по предметам речевого цикла, в частности чтения, письма и родного языка. Занятия с логопедом поликлиники или / и на логопедическом пункте помогут исправить имеющиеся нарушения. Детям с речевыми нарушениями присущи некоторые отставания в развитии психических процессов, а потому обучение в школе, происходящее уже не на практическом (как в дошкольном детстве), а на осознанном уровне, и предполагает высокий уровень функционирования внимания и памяти, мыслительных операций (особенно анализа и сравнения), в целом оказывается трудновыполнимым [3].

Современный темп жизни достаточно быстр. Особенно это видно по школьным программам, которыми предусмотрено, например, изучение иностранного языка с первого класса. Ребенку с ФФН, который еще не усвоил фонемный состав родного языка, изучение иностранного является просто неподъемным.

Дети с недостатками звукопроизношения попадают в группу риска как склонные к дислексии (то есть нарушения чтения) и дисграфии (т.е. нарушения письма), ведь при чтении и во время письма они допускают те же ошибки, что и в устной речи.

Неумение слить звуки в слоги, слоги – в слова во время чтения, замены и смешивание похожих по звучанию или по написанию букв (например, малые буквы „о” – „а”, „б” – „д”, „м” – „н” и др.), пропуски или добавления букв при написании (например, змяя – земля, кофита – кофта) приводит к стойке неуспеваемости, что не может не сказаться на психологическом состоянии школьника [5].

Экспериментальное изучение особенностей фонематического восприятия проводилось нами на базе МБДОУ «Умка» г. Шадринска. Мы провели обследование 30 детей с дизартрией по методике О.Г. Приходько [4], О.А. Безруковой [1], Н.Ю. Григоренко. Обследовано было состояние звукопроизношения детей и фонематического восприятия.

Подробное исследование состояния звукопроизносительных умений у детей 6-го года жизни показало следующее. 19 воспитанников (63% ЭГ) имели сформированное произношение, как гласных звуков, так и всех согласных звуков раннего и позднего речевого онтогенеза, за исключением Р и Л (велярный ротаизм и замена Л, Л' на j; реже недостатки шипящих и/или свистящих звуков, некоторое снижение четкости артикуляции). Дети четко произносили все звуки, кроме Р и Л в изолированной позиции, в слогах, словах и небольших фразах-чистоговорках, которые мы дополнительно предлагали им в отраженной речи (например, «шишки у мишки в машинке»; «жук жужжит жутко»; «у Танечки тапочки, а у Ванечки – валеночки» и т.п.) (4 балла).

Для 8 воспитанников (27% ЭГ) были характерны недостаточно сформированные умения воспроизводить как некоторые гласные, так и согласные (в основном звуки позднего речевого онтогенеза, несколько реже звуки раннего речевого онтогенеза), то есть более 5 фонетических групп звуков (3 балла).

Наихудшие результаты показали три воспитанника (10% ЭГ). Дети имеют выраженные искажения большинства групп звуков (как гласных, так и согласных), что значительно снижало четкость и разборчивость их речи (2 балла).

Таким образом, у детей с дизартрией выявлены нарушения как звуков раннего онтогенеза, так и позднего, однако преобладают нарушения именно позднего онтогенеза и сложных в артикуляционном плане звуков – Р и Л, их замена более просты по артикуляции на W и на j. Эти особенности, мы предполагаем, обусловлены слабостью артикуляции (недостаточная амплитуда движений, дискоординация движений разных подвижных органов артикуляции (например, языка и губ; языка и нижней челюсти), поскольку у некоторых детей после первых неудачных попыток возникал отказ от дальнейшего выполнения задания и существенное сокращение амплитуды движения языка, что приводило к увеличению числа ошибок.

Всего было проведено 6 проб для оценки фонематического восприятия в целом. Первая серия заданий была нацелена на оценку фонематического восприятия. Первым заданием было определить, какой звук чаще всего встречается в тексте. Детям предлагались предложения, чистоговорки, насыщенные определенным звуком (Например, три сороки-тараторки тараторили на горке).

Анализ данных показал, что дети справились достаточно успешно (общий балл – 59 баллов): 25 детей (83% ЭГ) показали средний уровень развития фонематических представлений. 10% (3 ребенка) – низкий уровень и 7% (2 ребенка) – высокий уровень. При этом чаще всего дети со средним уровнем допускали ошибки по акустическому признаку, например, Евгений И. сказал, что слышатся звуки С и Ш, хотя задание было только на звук Ш (Маша шила для мартышки шубу, шапку и штанишки). Так же большинство детей допускали похожие ошибки или просили еще раз повторить текст. Дети с низким уровнем с заданием не справились, дети с высоким уровнем – выполнили инструкцию верно.

Второе задание – дифференциация слогов с парными согласными далось детям хуже первого, общий балл за выполнение всего 41 балл. 19 детей (63% ЭГ) – низкий уровень, 11 детей (37% ЭГ) – средний уровень развития навыка, высокий – 0%. Дети часто путали слоги, повторяя за экспериментатором ряд из различных по звучанию слогов «па – ка – та», произносил «па – ко – то», повторяя ряд из близких по звучанию слогов «ка – га – ка», произносил «га – га – ко». Большинство заданий выполнялось только после повторных проговариваний, при этом чаще всего ряды воспроизводились неверно.

Третье задание первой серии так же выполнено детьми с существенными трудностями (41 б.). Слова-квазиомонимы вызывали у детей трудности при распознавании, так задав вопрос «В тарелке СУП или ЗУБ?», мы услышали ответ «зуб». На вопрос «Может заболеть СУП или ЗУБ?» ребенок мог ответить «суп». В целом: высокий уровень – 0%, средний уровень – 12 детей (40% ЭГ), низкий – 18 детей (60% ЭГ). Два ребенка – Владимир Т. и Роман Д. отказались от выполнения задания.

Четвертое задание – различение оппозиционных фонем показало средний уровень сформированности навыка (41 б.). Хотя задание детям понравилось больше остальных, дети хлопали в ладоши, не соблюдая инструкции – и на правильно сказанное слово и на неверно сказанное (шапка – фапка). 63% детей показали низкий уровень различение оппозиционных фонем, 37% – средний уровень развития навыка, высокий – 0%.

Для детей со средним уровнем, например, Артем Г. или Кира С. (штарушка-фтарушка-старушка-птарушка) было то, что дети исправляли экспериментатора вслух при произнесении слов, хотя инструкция была – хлопать в ладоши, когда услышишь правильно. После неоднократного уточнения инструкции, дети снова и снова сбивались с правила.

Вторая серия диагностики включала 2 задания. Первое задание – определить количество слогов в словах оказалось самым сложным из всех предложенных – 30 баллов в сумме у всех детей.

Детям предлагалось прохлопать, столько раз, сколько слогов в слове он услышит, например: сом-рука-метро-кенгуру. 22 ребенка (83% ЭГ) – низкий уровень, 5 детей (17% ЭГ) – средний уровень. Данное задание оказалось самым сложным, 3 детей отказались от выполнения или хлопали бесцельно и получили в итоге 0 баллов.

Последним заданием было определить заданный звук в слове – 2 звук в слове – врач; 3 звук – мышка; 4 звук в слове – лодка. Это задание выполняли дети охотно и достаточно верно – 63 балла.

В данном задании отмечен высокий уровень – 14% (4 ребенка), средний уровень – 83% (25 детей), низкий – 3% (1 ребенок). Дети с высоким уровнем успешно справились с заданием, хотя иногда просили повторить слово еще раз (Например, Вера С.). Ангелина П., Артем Г., Костя П. и Андрей Г. это задание так же выполнили безошибочно, хотя все предыдущие задания детьми выполнены на среднем уровне.

Результаты свидетельствуют о том, что большинство дошкольников с ОНР III уровня показали средние результаты – 18 детей (60% ЭГ). Низкий уровень показали 12 дошкольников (40% ЭГ), высокий уровень развития фонематического восприятия не показал ни один ребенок.

В целом у детей ЭГ отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками; недостаточное различение и узнавание только тех звуков, произношение которых нарушено – например, Евгений И. (не дифференцирует звуки Р и Л и их мягкие пары). Так же наблюдается недостаточное различение значительного количества звуков из разных фонетических групп при относительно сформированном их произношении.

В ходе обследования мы выявили две группы детей со стертой дизартрией:

- низкий уровень фонематического восприятия (40%). У детей наблюдается недостаточное различение и узнавание звуков, произношение которых нарушено в речи, а так же из разных фонетических групп при относительно сформированном их произношении. Дети, практически не могут выделять заданный звук из состава слов, определить последовательность звуков в слове. У всех 12 детей при повторении за экспериментатором ряд из различных по звучанию слогов «па – ка – та», произносят слоги, близких по звучанию слогов «ка – га – ка» или «га – га – ко». Большинство заданий выполнялось только после повторных проговариваний, при этом чаще всего ряды воспроизводились неверно. Дети не демонстрируют умения называть слова на данные звуки (Например, на звук [б]: «пулка», «пирог», «патон»). Также были выявлены трудности в дифференциации оппозиционных звуков, оппозиционных звуков несмешиваемых произношений и оппозиционных звуков смешиваемых произношений, у детей присутствовали затруднения в выделении заданного звука из слова, они часто не видели разницы между похожими словами.

- средний уровень фонематического восприятия (60%). Дети данной группы продемонстрировали умение внимательно слушать и повторять за экспериментатором слоги с оппозиционными звуками. Они различали различные и близкие по звучанию слоги. Таким образом, все задания воспроизводились практически точно.

Эти дети, у которых при повторении ряда из различных по звучанию слогов «та – ка – та» произносит «та – та – та», а при повторении ряда из близких по звучанию слогов «ра – ра – ла – ла» произносит как «ра – ла – ла – ла». Задание выполнялось детьми в замедленном темпе, при повторении слогов с оппозиционными звуками, ряды слогов близких по звучанию воспроизводились неточно, присутствовали единичные ошибки воспроизведения слогов различных по звучанию. Слова-квазиомонимы вызывали у детей трудности при распознавании. В целом, дети допускали 2-4 ошибки, которые исправлялись после повторного воспроизведения.

Наиболее успешно дети справлялись с первым заданием, направленным на изучение фонематического восприятия на основе выделения и опознавания звука на уровне звукового ряда. Дети довольно успешно выполняли задание, хлопала в ладоши на заданные звуки при прослушивании звуковых дорожек.

На основе анализа полученных данных мы смогли скомпоновать подгруппу для последующего определения стратегий логопедической работы в данной экспериментальной группе по формированию фонематического восприятия.

Список литературы:

1. Безрукова О.А., Григоренко Н.Ю. Картинки для фонетических упражнений / О.А. Безрукова, Н.Ю. Григоренко. – Москва: Русская речь, 2011. – 144 с.
2. Коротовских Т.В., Пяшкур Ю.С. Формирование внимания как одно из условий преодоления нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26685478_36662118.pdf
3. Коротовских Т.В., Пяшкур Ю.С. Формирование фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами развития внимания // В мире научных открытий. – 2015. – № 5-2 (65).
4. Приходько О.Г. Логопедическое обследование детей с нарушениями речи / О.Г. Приходько. // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 82-87.
5. Приходько О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии / О.Г. Приходько. // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 57-79.

Камакина Ольга Юрьевна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
г. Ярославль
e-mail: olekam@bk.ru

Монина Анастасия Дмитриевна,
магистрант кафедры педагогики и психологии начального обучения,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
г. Ярославль
e-mail: monina_97@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей тревожности у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены типичные проявления тревожности у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Описан опыт разработки и апробации коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение тревожности дошкольников.

Ключевые слова: тревожность, дети старшего дошкольного возраста, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическая коррекция.

Введение. Актуальность изучения особенностей тревожности детей старшего дошкольного возраста обусловлена возрастающим количеством и усложнением форм проявлений нарушений психо-эмоциональных расстройств у дошкольников, а также увеличением численности воспитанников с ограниченными возможностями здоровья [3].

Рассмотрев взгляды исследователей проблемы тревожности: А.И. Захарова [1], О.Ю. Камакиной [2], М.А. Панфиловой [4], А.А. Реан [6], З. Фрейда [7] и др., можно определить тревожность как эмоционально острое состояние человека, которое возникает под воздействием определенных раздражителей, угрозы или риска для психологического или физического здоровья. Тревожность – это эмоциональное переживание дискомфорта, который может носить как постоянный, так и ситуативный характер и возникает в процессе воздействия определенных раздражителей на человека. Тревожность проявляется по-разному: как расстройство изоляции человека, как реакция избегания и чрезмерная тревожность. Многие исследования психологов и педагогов указывают на тенденцию появления и развития тревожности у детей старшего дошкольного возраста, что связано как с внешними, так и внутренними факторами психологического, физиологического развития ребенка [5].

Целью нашего исследования является разработка и апробация коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение тревожности у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Выбор данной возрастной категории (5-7 лет) аргументирован особенностями психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья в период старшего дошкольного детства.

Материалы и методы исследования.

Исследование было построено в несколько этапов. На констатирующем этапе были изучены особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и определены цели, задачи и методы коррекционно-развивающей групповой работы. На формирующем этапе исследования была разработана коррекционно-развивающая программа и апробирована в течение 6 месяцев педагогом-психологом. На контрольном этапе осуществлен сравнительный анализ результатов мониторинга исследования.

В исследовании особенностей тревожности детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья приняли участие 20 испытуемых, а также их воспитатели и родители. Группа исследуемых детей состояла из 20% детей с задержкой психического развития и 80% дошкольников с нарушением речи. Нами были использованы следующие методы: опрос для родителей и воспитателей об особенностях поведения ребенка (М.А. Панфилова); методика оценки уровня тревожности ребенка для родителей (А.И. Захаров), методика «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова) для старших дошкольников; тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) в модификации М.А. Панфиловой.

Результаты исследования и их обсуждение. Выявлено наличие высокого уровня представленности различных проявлений тревожности у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее распространенными из которых являются: быстрая утомляемость, длительное отрицательное эмоциональное состояние, агрессивное поведение, плаксивость, гиперактивное и возбужденное поведение. Высоким уровнем тревожности характеризуется половина дошкольников, преобладают следующие группы страхов – медицинские страхи, страх темноты и кошмарных снов, социально-опосредованные страхи – людей, детей, наказаний, опозданий, одиночества, страх животных. Отмечается несоответствие в характеристике

дошкольников как тревожных у их родителей и педагогов. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья склонны отрицать наличие проблем у ребенка при объективных возникающих трудностях. Воспитатели оценивают состояние тревожности дошкольников выше в сравнении с их родителями. Важно подчеркнуть, что дети дошкольного возраста часто не могут самостоятельно снять психоэмоциональное напряжение и им необходима психолого-педагогическая поддержка.

Нами была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа «Гармония». Программа направлена на снижение детской тревожности, ее структура и требования соответствуют требованиям ФГОС ДО для детей с ОВЗ. Мы предположили, что создание психолого-педагогических условий: применение элементов игротерапии, арттерапии, музыкотерапии влияет на оптимизацию тревожности детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Занятия с дошкольниками проводились полгода 2 раза в неделю, каждое из которых длилось 30-35 минут. Методы, которые использовались в коррекционно-развивающей работе: словесные методы, практические методы, наглядные методы, побудительно-оценочные методы, метод воспитывающих ситуаций. Основными средствами являлись: игры, беседы, рассказы, упражнения на рефлексивность, изобразительная деятельность с использованием нетрадиционных техник рисования, музыкальные упражнения и работа со сказками. Структура занятий включала в себя несколько этапов: организационный этап, основная часть занятия, заключительный этап, этап рефлексии.

В коррекционно-развивающих занятиях использовались упражнения и игры на снижение и преодоление страхов например: «Поочередное рисование», «Настроение на гальке», рисунок «Чего я боялся, когда был маленьким», упражнение с использованием пластичных материалов «Прячем страх», «Вылепи свой страх» и др. В структуру занятий были включены сказки и проигрывание ситуаций, благодаря чему дошкольниками были найдены разные выходы из проблемных ситуаций: сказка «Хочу быть счастливым», «Сказка по кругу», сказка «Волшебная шляпа» и др. Упражнения на развитие рефлексии включали такие, как: «Мелодичный рисунок», «Рисуем мелодичные картинки», оригами «Птица радости» и др.

Повторный мониторинг детской тревожности у старших дошкольников показал, что программа «Гармония» способствует уменьшению психоэмоционального напряжения у детей, оптимизации тревожности, содействует развитию способности к осуществлению рефлексии, а также освобождению от подавленных эмоций, развитию уверенности в себе. В ходе коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с ОВЗ было отмечено, что дети стали более спокойными в сложных коммуникативных ситуациях, что подтверждается экспертной оценкой со стороны их родителей и воспитателей.

Заключение. Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья характеризуются высоким уровнем представленности различных проявлений тревожности, наиболее распространенными из которых являются: быстрая утомляемость, длительное отрицательное эмоциональное состояние, агрессивное поведение, плаксивость, гиперактивное и возбужденное поведение. Отмечается несоответствие в характеристике дошкольников как тревожных у их родителей и педагогов. Создание психолого-педагогических условий: применение элементов игротерапии, арттерапии, музыкотерапии влияет на оптимизацию тревожности детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы:

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
2. Камакина О.Ю. Специфика тревожности младших школьников // О.Ю. Камакина, П.В. Кузнецова / Мир, открытый детству. – 2022. – С. 154-157.
3. Кузнецова А.Ю. Отметила рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья в России: Новости дня (vz.ru). – Режим доступа: URL:<https://vz.ru/news/2021/4/30/1097394.html>
4. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 160 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
6. Реан А.А. Психология личности: Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс. 2021. – 407 с.
7. Фрейд З. Собрание сочинений в 10 томах. – Том 6. Истерия и страх. – М.: Изд. Фирма СТД. 2006. – С. 320.

О РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ АЛТЫНСАРИНСКОГО РАЙОНА

Аннотация. В данной статье даётся анализ работы с родителями и детьми с особыми образовательными потребностями в организациях образования Алтынсаринского района Костанайской области.

Ключевые слова: родители, дети, особые образовательные потребности (ООП), инклюзия, инклюзивное образование.

Проблеме инклюзивного образования уделяется огромное внимание в Республики Казахстан. Эта необходимость связана со многими факторами.

Во-первых, идёт увеличение роста количества детей с особыми образовательными потребностями, в настоящее время насчитывается сто шестьдесят две тысячи детей с ООП, среди них девяносто восемь тысяч двести пятьдесят четыре ребенка инвалида. Данный показатель в 2010 году составлял сорок девять тысяч триста сорок девять детей-инвалидов.

В Костанайской области проживает девять тысяч детей с особыми образовательными потребностями, в том числе одна тысяча девятьсот семнадцать детей-инвалидов. Сорок пять процентов детей с особыми образовательными потребностями в Костанайской области охвачены инклюзивным образованием.

В Алтынсаринском районе проживают сто сорок шесть детей с особыми образовательными потребностями, из них сто тридцать пять обучаются в организациях образования. В конце августа состоялось заседание ПМПК, на которое были направлены документы 19 обучающихся. Данная категория детей, является, наиболее уязвимой, поэтому они для нас находятся в приоритете. И этот вопрос учитывается особо. Очень важно обеспечить одинаковую доступность образования для всех обучающихся. Для этого в школах района создаются благоприятные условия, из девятнадцати школ района в восемнадцати были установлены пандусы. Во многих школах пандусы с наличием поручней с двух сторон с не травмирующими окончаниями, В течение летнего периода в двух школах района возведены пандусы, в настоящее время наличие пандусов в организациях образования составляет 100%. Во многих школах пандусы с наличием поручней с двух сторон с не травмирующими окончаниями,

На входной группе и лестницах имеются разметки. Первая и последняя ступени на лестницах в школах района размечены контрастным окрашиванием, что нацеливает внимание детей на безопасное передвижение по лестницам. На первом этаже в школах оборудованы туалеты. В настоящее время закупили элементы входной группы и информационные таблички в здания для создания без барьерной образовательной среды на сумму 419720 тенге для четырёх школ района (Жанасуская основная средняя школа, Ново-Николаевская начальная школа, Осиповская начальная школа, Воробьевская начальная школа).

В Силантьевской школе создана современная инновационная предметно-развивающая среда имеется сенсорная комната. Приобретен сенсорный уголок «Зеркальный обман»; пучок фиброоптического волокна «Звездный дождь»; кресло – мешок; светодиодный водопад. Своими руками сделан световой ящик с песком, для обогащения эмоционального опыта ребенка, для профилактики и коррекции его психических состояний, для развития мелкой моторики. Систематические сеансы релаксации приносят огромную пользу для детей, у которых есть проблемы в развитии.

Во всех организациях образования района создана психологическая служба (школьные консилиумы), в которые входят заместители директора по учебно-воспитательной, воспитательной работе, социальные педагоги, медицинские работники, психологи.

Функция консилиума:

- оказание своевременной помощи и поддержки обучающимся, родителям и педагогам;
- проводят консультации для родителей по вопросам обучения и воспитания обучающихся с ООП;
- дают рекомендации педагогам по вопросам обучения учащихся с ООП.

В течение года на консилиуме обсуждаются проблемы и пути решения для оказания помощи родителям и детям с ООП для преодоления трудностей в обучении. Ведутся плановые и внеплановые заседания.

В организациях образования Алтынсаринского района. ведется планомерная работа по созданию специальных условий обучения, по следующим направлениям:

• создание кадровых условий для проведения коррекционных занятий: в районе функционирует девятнадцать школ, в шестнадцати школах района имеются психологи. В организациях образования района работают три логопеда, один дефектолог и один логопед-дефектолог.

К инклюзивному образованию готовы педагоги района двести семь педагогов района, что составляет 60 процентов от общего количества педагогов прошли курсы повышения квалификации. Педагоги проходят курсы, но многие из них психологически не готовы к приему детей с инвалидностью, данный вывод был сделан по анализу проведенного районного анкетирования, двадцать восемь процентов педагогов района считают, что дети с инвалидностью не должны посещать общеобразовательные школы, а должны обучаться в специализированных школах.

Отдел образования проводит работу по устройству детей с особыми образовательными потребностями в специальные коррекционные школы, где созданы специальные условия обучения, и воспитания пять детей Алтынсаринского района направлены в специальные школы. Двадцать четыре ребенка посещают логопедический пункт, один ребенок посещает кабинет психолого-педагогической коррекции в городе Костаная.

Во всех организациях образования составлен план работы по инклюзивному образованию, После получения рекомендаций ПМПК разработаны индивидуальные (маршруты) программы обучения, воспитания, и развития обучающихся с ООП.

Педагогами школы ведется систематическая работа с родителями и детьми с ООП, которая начинается в сентябре педагогом-психологом, который проводит тренинги, анкетирование для определения эмоционального состояния, уровня тревожности. Классными руководителями проводятся беседы с родителями как общие на родительских собраниях, так и индивидуальные. Педагогами-психологами изучается нормативно-правовая база по вопросам инклюзивного образования, разрабатываются рекомендации-памятки для родителей детей с ООП, рассматриваются на заседаниях педагогического и методического совета вопросы организации и реализации инклюзивного образования в учебно-воспитательном процессе.

Основными и традиционными мероприятиями по реализации инклюзивного образования с родителями являются: «День открытых дверей» – организация консультирования родителей по их запросам; Плановые консультации, семинары; Знакомство и обучение родителей формам оказания психолого-педагогической помощи со стороны семьи детям с особыми образовательными потребностями; Открытые занятия специалистов.

Целью данных занятий является:

- создание условий для объективной оценки родителями успехов своих детей;
- наглядное обучение родителей методам и формам дополнительной работы с детьми в домашних условиях.

Информация для родителей предоставляется еженедельно классными руководителями:

- о состоянии здоровья ребенка на уроках;
- о результатах психолого-педагогического сопровождения;
- о дополнительных коррекционно-развивающих мероприятиях.

Родителям сообщаются любые изменения в поведении и учебе ребенка. На родительских собраниях осуществляется подробное обсуждение состояния психического развития ребенка; разъяснение конкретных мер помощи ребенку с учетом его дефекта; обсуждение проблем родителей, их отношение к трудностям ребенка; планирование последующих бесед с целью обсуждения динамики продвижения ребенка в обучении.

Педагогами школы совместно с родителями разрабатывается индивидуальный дневник обучения на дому. Основной работой с детьми с ООП являются коррекционно-развивающие занятия. Для занятий по коррекции и развитию высших психических функций, на каждого ребенка с ООП, психолог заводит коррекционно-развивающий альбом. Материал в него подбирает с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Обучающиеся с ООП, как и другие дети любят цифровые технологии, поэтому психологи района использует образовательную платформу, как для индивидуальных, так и для групповых занятий. Обучающиеся с ООП принимают активное участие во всех внутришкольных мероприятиях, есть пробные шаги в международных играх, конкурсах, дети участвует во всех праздниках, утренниках получая социальный опыт. В районе в течение летних каникул были организованы «Летние площадки психологической поддержки» в пятнадцати организациях образования. Двое детей с особыми образовательными потребностями отдохнули и оздоровились на базе загородного реабилитационного центра «Хатико».

С целью формирования партнерских отношений с семьями, обучающихся с особыми образовательными потребностями, направленных на формирование единой воспитательной среды на базе КГУ «Силантьевская общеобразовательная школа» с сентября 2022 года открыта экспериментальная площадка по теме «Формирование партнерских отношений с семьями, обучающихся с ООП, направленных на формирование единой воспитательной среды в рамках проекта «Үндестік». Сформированы партнёрские взаимоотношения с семьями обучающихся с особыми образовательными потребностями, сформирована единая воспитательная среда, произошло улучшение микроклимата в школе и семье. Оказана практическая индивидуальная и групповая помощь родителям обучающихся с особыми образовательными потребностями, развит потенциал личности любого ребенка вне зависимости от его стартовых возможностей. Созданы на базе Силантьевской общеобразовательной школы – досуговый центр «Созвездие» руководитель Саринова А.О., где совместно с родителями и детьми с ООП, проводят различные мероприятия. Функционирует инициативная группа «Позитивчик» руководителем которой является Детянцева Л.А. Миссия данной группы является работа

с детьми ООП, создание условий для полноценного развития детей с ООП. Участвовали в конкурсе социальных проектов: «Сенсорная комната-комната релаксации» и стали победителем в номинации «Мир без границ», Детьянцева Людмила Александровна в марте 2023 года участвовала в Республиканском конкурсе «Лучший психолог», где заняла первое место, знакомила коллег с материалом по теме: «Организация досуговой, развивающей среды с использованием нестандартного дидактического оборудования в работе летней оздоровительной площадки с детьми с особыми образовательными потребностями».

Таким образом, в Алтынсаринском районе ведётся системная планомерная работа с родителями и обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Список литературы:

1. Жанна Мусабаева «Более четырех тысяч детей охвачены инклюзивным образованием в Костанайской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.inform.kz/ru/boleechetyreh-tysyach-detey-ohvacheny-inklyuzivnym-obrazovaniem-v-kostanayskoy-oblasti_a3850096#:~:text=

ЗАВИСИМОСТЬ ШКОЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОТ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема школьной неуспешности младших школьников, показатели школьной неуспешности соотносятся с типом привязанности ребенка к матери. Автор представляет полученные результаты эмпирического исследования 97 обучающихся третьего класса в виде таблиц. Также представлен вывод о зависимости школьной успешности от типа привязанности к матери в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: школьная неуспешность, привязанность ребенка к матери, тип привязанности, уровень самооценки, уровень притязаний, расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний, дифференцированность уровня самооценки, дифференцированность уровня притязаний, уровень школьной мотивации, уровень тревожности, учебные и внеучебные достижения.

Для младших школьников важно быть успешными в школьной деятельности, но, к сожалению, не все дети считают себя такими, что негативно отражается на их самооощении. Проблему школьной неуспешности изучали такие исследователи как М.С. Староверова, Н.П. Слободняк, А.Н. Ошмарин, В.С. Цетлина, В.Ф. Калощин. Школьная неуспешность по М.М. Безруких рассматривается как целый комплекс проблем, который возникает у ребенка во время обучения и который приводит к ухудшению состояния здоровья и к снижению успешности обучения [1]. По Л.А. Дементьевой выделены следующие показатели школьной неуспешности: высокая тревожность и низкая мотивация учения; нарушения развития процессов памяти и внимания; неусидчивость и уход «в себя»; неадекватная самооценка и представления о себе как о «безнадежно плохом ученике»; собственная неуверенность и ожидание помощи от других [4].

Среди факторов, влияющих на появление проблемы школьной неуспешности, рассматривается тип привязанности ребенка к матери. Теорию привязанности разработал Джон Боулби [2]. Привязанность понимается как чувство близости, основанное на любви, доверии, преданности. Выделяют несколько типов привязанности – надёжная, тревожно-амбивалентная, избегающая. При надёжной привязанности ребенок чувствует себя безопасно, он уверен в том, что мама его защитит и обеспечит комфорт. При тревожно-амбивалентной привязанности дети тревожно реагируют на отсутствие родителя, пытаются всеми силами удержать родителя рядом. При избегающем типе привязанности дети чувствуют покинутость, могут не реагировать на возвращение родителей.

Исследователи, такие как Г.В. Бурменская, В.А. Цуркин, Т.Н. Разуваева, М.А. Василенко доказали влияние типа привязанности на формирование отношения детей и подростков к окружающему миру и к себе, особенности отношения к телу, уровень психического развития, поведенческих паттернов ребёнка и многое другое.

Васина Т.В. изучала влияние привязанности к матери на обучение детей младшего школьного возраста, а именно взаимосвязь надёжного типа привязанности и показателей успешности обучения – это уровень школьной мотивации, тревожности, самооценки. Она установила, что значимые взаимосвязи между привязанностью и показателями успешности существуют [3]. Но Васина Т.В. в своем исследовании не обращала внимание на учебные и внеучебные достижения, не принимала во внимание показатели привязанности и показатели тревожности. Также исследователь в своей работе делала акцент на успешность обучения и ее взаимосвязи с надёжным типом привязанности. Поэтому мы изучаем не только тип привязанности, но и обращаем внимание на показатели привязанности, учебные и внеучебные достижения, изучаем именно неуспешность в обучении.

Целью нашего исследования является изучение влияния консультативного процесса на динамику родительских установок и способов взаимодействия с детьми младшего школьного возраста, оказавшихся в ситуации учебной неуспешности. А задачи исследования мы определили следующие: выявить эмпирические проявления школьной неуспешности младших школьников, особенности привязанности к матери у детей младшего школьного возраста. Также установить соотношение между проявлениями школьной неуспешности и особенностями привязанности к матери у детей младшего школьного возраста и разработать стратегию и содержание консультирования родителей по проблеме школьной неуспешности у детей младшего школьного возраста.

Для решения задач были использованы следующие методики: методика изучения самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн, методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипа, анализ успеваемости и анализ портфолио учеников, «Опросник на оценку типа привязанности к матери в младшем школьном возрасте (Е.В. Пупырева, 2007)».

Диагностика школьной неуспешности младших школьников осуществлялась на основе следующих критериев: уровень самооценки, уровень притязаний, расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний, дифференцированность уровня самооценки, дифференцированность уровня притязаний, уровень школьной мотивации, уровень тревожности, учебные и внеучебные достижения.

Результаты по методике изучения самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня самооценки и уровня притязаний (n=97)

<i>Уровень самооценки</i>		<i>Уровень притязаний</i>	
<i>Уровень</i>	<i>%</i>	<i>Уровень</i>	<i>%</i>
Заниженная	6,2	Низкий	1
Средняя	7,2	Средний	5,2
Высокая	23,7	Высокий	29,9
Завышенная	62,9	Очень высокий	63,9

Таблица 2

Результаты диагностики расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний, дифференцированность уровня самооценки и уровня притязаний (n=97)

<i>Уровень</i>	<i>Уровень расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний, %</i>	<i>Дифференци-рованность уровня самооценки, %</i>	<i>Дифференци-рованность уровня притязаний, %</i>
Слабый	40,2	21,6	23,7
Умеренный	43,3	6,2	53,6
Сильный	16,5	74,2	24,7

По результатам проведенного исследования у испытуемых преобладает неадекватный уровень самооценки, они не могут правильно оценить себя, переоценивают свои возможности или, наоборот, оценивают слишком низко. Также преобладает неадекватный уровень притязаний, что препятствует детям в достижении успеха, так как обучающиеся стремятся к целям, которые для них труднодостижимы или не стремятся к достижению целей вообще.

У большей половины испытуемых мы наблюдаем неадекватный уровень расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний, что говорит нам о том, что для таких детей притязания не являются стимулом или становятся источником негативных переживаний. Также у большинства детей мы наблюдаем неадекватный уровень дифференцированности самооценки и притязаний, что свидетельствует о трудностях в оценке себя и своих возможностей. Дети не дифференцируют сферы, в которых они достигли определенных вершин и в каких им нужно еще развиваться.

Результаты исследования уровня школьной мотивации младших школьников можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики уровня школьной мотивации (n=97)

<i>Уровень мотивации</i>	<i>%</i>
Отличная	6,2
Хорошая	18,5
Удовлетворительная	30,9
Низкая	30,9
Негативная	13,4

Согласно исследованию, у 44,3% испытуемых мы наблюдаем неадекватный уровень школьной мотивации. Этот процент говорит нам о том, что почти каждый второй третьеклассник воспринимает обучение негативно или не справляется с поставленными перед ним задачами обучения.

Результаты изучения школьной тревожности представлены в таблице 4.

Результаты диагностики уровня тревожности (n=97)

Уровни тревожности	Переживание социального стресса, %	Фрустрация потребности в достижении успеха, %	Страх самовыражения, %	Страх ситуации проверки знаний, %	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, %	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, %	Проблемы и страхи в отношениях с учителями, %	Общая тревожность в школе, %	Общий показатель, %
Низкий	17,5	15,5	18,6	22,7	28,9	44,3	7,2	20,6	15,5
Оптимальный	48,5	64,9	15,5	12,4	23,7	22,7	37,1	32,0	49,5
Повышенный	35,1	19,6	50,5	25,8	26,8	17,5	53,6	24,7	34
Высокий	0	1	16,5	40,2	21,6	16,5	3,1	23,7	1

Из таблицы 4 мы видим, что общая тревожность у 49,5% респондентов представлена на оптимальном уровне. А неадекватный уровень тревожности мы видим лишь у 16,5% обучающихся. Но также стоит обратить внимание на показатели тревожности. Неадекватный уровень тревожности преобладает у респондентов по следующим показателям – страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Такие дети чувствуют себя не комфортно в ситуации проверки знаний, они или боятся отвечать на вопросы учителя и теряются при ответе или не тревожатся вообще о проверке знаний. Также респонденты слишком переживают за мнение окружающих, ориентируются на их оценки, при этом не отслеживают свое собственное самоощущение. Детям с неадекватным уровнем тревожности по показателю «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» сложно справляться с возникающими тревожными ситуациями в школе.

Анализ успеваемости проводился по таким предметам: русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир. Результаты анализа учебных достижений представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты анализа успеваемости обучающихся 3-х классов
за I четверть 2022-2023 учебного года (n=97)**

Показатели успеваемости	Суммарный показатель, %
2,5-3,4 (удовлетворительно)	16,8
3,5-4,4 (хорошо)	50,5
4,5-5 (отлично)	32,7

Исходя из полученных данных, мы можем сказать, что показатель школьной неуспешности – удовлетворительный показатель успеваемости представлен у меньшего количества испытуемых по всем предметам. Однако это также говорит нам о том, что среди третьеклассников есть дети, которые испытывают трудности в школьных достижениях.

Внеучебные достижения изучались через анализ портфолио, результаты анализа можно увидеть на таблице 6.

Таблица 6

Результаты анализа портфолио обучающихся 3-х классов за I четверть 2022-2023 учебного года (n=97)

Уровень	%
Отлично	17,5
Хорошо	38,1
Удовлетворительно	26,8
Требует доработки	17,5

Согласно исследованию 17,5% испытуемых недостаточно хорошо поработали над своим портфолио и из-за этого получили отметку за портфолио «требует доработки». Тем самым такой показатель дает возможность говорить о школьной неуспешности данных респондентов.

Изучив проявления школьной неуспешности, мы можем сказать о том, что у испытуемых преобладает неадекватный уровень самооценки, притязаний. У большей половины детей наблюдается неадекватный уровень расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний, дифференциации уровня самооценки и притязаний. Также почти у каждого второго третьеклассника выявлен низкий или негативный уровень мотивации. Неадекватный уровень тревожности наблюдается у меньшего количества испытуемых. Учебные и внеучебные достижения представлены в низком показателе у 1/7 части испытуемых, то есть у меньшего количества респондентов.

Далее мы изучили особенности типов привязанности ребенка к матери и соотнесли их с проявлениями показателей школьной неуспешности у младших школьников.

Результаты изучения типов привязанности матери к ребенку представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты диагностики типов привязанности к матери (%; n=97)

Типы привязанности	Надежная	Ненадежная	
		Тревожно-амбивалентная	Избегающая
%	76,2	14,4	9,4

Как мы видим, больше всего детей в нашем исследовании проявило надёжный тип привязанности к матери – 76,2% испытуемых. Меньше всего детей имеет избегающий тип привязанности – 16,5% респондентов и ненадёжный тип привязанности к матери проявляется у 23,7% обучающихся. В поведении детей с избегающим и тревожно-амбивалентным типом привязанности может проявляться школьная неуспешность, так как такие дети боятся быть покинутыми, они избегают трудностей, эмоциональные реакции им трудно контролировать.

Но для того, чтобы понимать в какой из сфер отношениях с матерью обучающиеся имеют проблемы, мы подсчитали сумму баллов по семи показателям, которые отображают разные сферы во взаимоотношении ребенка с матерью (таблица 8).

Таблица 8

Значения по показателям привязанности надежного и ненадёжного типов привязанностей (ср. б.; n=97)

Показатели привязанности	Типы привязанности	
	Надежная привязанность	Ненадежная привязанность
	М	М
Эмоциональная близость с матерью	11,9	10,7
Взаимодействие с матерью в социальном контексте	10,1	7,9
Восприятие матери как источника помощи и поддержки	9,6	7,2
Принятие матери (условное/безусловное)	7,5	5,8
Потребность в присутствии матери	3,7	2,6
Эмоциональная чуткость матери	10,3	7,9
Совместная деятельность	3,5	2,3

Как мы видим, третьеклассники демонстрируют потребность в совместной деятельности с матерью, а также потребность в ее присутствии. Больше всего выражена удовлетворенная потребность в эмоциональной близости с матерью и ее эмоциональной чуткостью.

Для определения статистически значимых различий в выраженности показателей учебной неуспешности и типом привязанности к матери использовался χ^2 Пирсона и t-критерий Стьюдента.

Проведя анализ полученных данных, мы определили, что по всем показателям неуспешности младших школьников, кроме одного, не выявлено значимых различий между детьми с надёжным и ненадёжным типом привязанности. Значимые различия выявлены только по показателю уровень дифференцированности притязаний. Результаты соотношения представлены в таблице 9.

Таблица 9

Таблица сопряженности показателей привязанности ребенка к матери уровня дифференцированности уровня притязаний (%; n=97)

Типы привязанности	Дифференцированность уровня притязаний	
	Адекватный	Неадекватный
Надежная (n=74)	69,6	30,4
Ненадежная (n=23)	48,6	51,4
χ^2 Пирсона	3,941	

Как видно из таблицы 9, существует достоверное различие в дифференцированности уровня притязаний у младших школьников с разным типом привязанности к матери. Доля младших школьников, имеющих адекватный уровень дифференцированности притязаний, значительно выше в группе с надежной привязанностью к матери по сравнению с группой детей с ненадежной привязанностью к матери. И наоборот, доля младших школьников, имеющих неадекватный уровень дифференцированности притязаний, значительно ниже в группе с надежной привязанностью к матери по сравнению с группой детей с ненадежной привязанностью к матери.

Таким образом, большинство младших школьников с надежной привязанностью к матери имеют адекватный уровень дифференцированности притязаний, в то время как большинство младших школьников с ненадежной привязанностью к матери имеют неадекватный уровень дифференцированности притязаний. Следовательно, ненадежный тип привязанности ребенка к матери можно рассматривать как фактор такого показателя школьной неуспешности, как неадекватный уровень дифференцированности притязаний, который проявляется в том, что младшие школьники не могут адекватно дифференцировать свои потребности, связанные с учебной деятельностью. Дети с ненадежным типом привязанности к матери чувствуют холодность родителей, испытывают потребность в эмоциональной близости с матерью, совместной деятельности, помощи и поддержке родителя. Им сложно понимать, в каких сферах им необходимо достичь лучшего результата и потребность для них представляется как источник негативных переживаний, а не как стимул для школьных успехов.

Полученные эмпирические данные могут быть использованы при разработке программ профилактики и преодоления школьной неуспешности в младшем школьном возрасте. В этих программах следует обращать внимание на формирование у родителей эффективных способов взаимодействия с детьми, чувствительности к потребностям ребенка, умения оказывать поддержку ребенку в ситуациях школьной неуспешности.

Список литературы:

1. Безруких М.М. Почему учиться трудно: об истоках школьных проблем ребенка, о том, чему и как учить до школы и о способах справиться с трудностями учения, если уж они возникли / М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Б.С. Круглов. – Москва: Семья и школа, 1995. – 208 с. – ISBN 5-88539-030-4 – Текст: непосредственный.
2. Боулби Дж. (John Bowlby) Привязанность: пер. с англ. / Джон Боулби; пер. Н.Г. Григорьева, Г.В. Бурменская. – Москва: Гардарики, 2003. – ISBN отсутствует – Текст: непосредственный.
3. Васина Т.В. Влияние привязанности к матери на обучение детей младшего школьного возраста / Т.В. Васина. – Текст: электронный // Журнал Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 11 (76) ноябрь. – 15-22 с. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vliyanie-privyazannosti-k-materi-na-obuchenie-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 15.05.2023). – Режим доступа: свободный.
4. Дементьева Л.А. Школьная неуспешность: психолого-педагогические причины и пути преодоления: методические рекомендации для педагогов-психологов и учителей ОО / авт.-сост. Л.А. Дементьева / ГАОУ ДПО ИРОСТ. – Курган, 2019. – 117 с. – Текст: непосредственный.

Микляева Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дошкольной дефектологии,
Московский педагогический государственный университет
г. Москва
e-mail: 461119@mail.ru

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА «Я КАК МАЛЕНЬКАЯ ПЛАНЕТА»:
ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА**

Аннотация. В статье представлено описание диагностической методики «Я как маленькая планета», которая позволяет оптимизировать вступление в контакт детей с расстройствами аутистического спектра, получить опыт проектирования структуры и расщепления личности при некоторых расстройствах аутистического спектра (при ранней детской шизофрении).

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ранняя детская шизофрения, расщепление, субличности, игровое моделирование, наблюдение, приемы коррекционно-развивающей работы.

Согласно данным исследований ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», проведенных Н.А. Мазаевой, А.Г. Головиной, более чем в 40% случаев начало шизофренического процесса приходится на раннее детство, в 30-35% - препубертатный/ранний пубертатный и лишь в 25-30% – средний и поздний пубертатный периоды [5]. Это обуславливает актуальность составления методических рекомендаций для специалистов коррекционного профиля, работающих с детьми, имеющими в заключение ЦМПК «расстройства аутистического спектра» и в медицинском заключении от психиатра «раннюю детскую шизофрению». К сожалению, существующие программно-методические разработки по отношению к данной категории детей не достигают своего эффекта, так как опираются на классические представления о нарушениях коммуникации и взаимодействия, стереотипях поведения детей с РАС и не касаются сущности дефекта при шизофрении. Попробуем разобраться в этом.

В основе понимания сущности и структуры шизофренического нарушения с точки зрения личностных расстройств лежит несколько идей, которые важны для клинической и психолого-педагогической диагностики. Так, K- Conrad, G. Huber и А. В. Снежневский придерживаются положения о наблюдающейся при шизофрении **редукции энергетического потенциала**, являющейся синдромом глубоких изменений личности [2]. Такая редукция энергетического потенциала, охватывает сферы психической активности, продуктивности и эмоциональности и составляет ядро нарушения. О. Mailer включал эти особенности в амотивационный синдром, которому отводит центральное место в развитии патологического процесса, подчеркивая его, в первую очередь, генетическую обусловленность и зависимость от функционирования ретикулярной формации и гипоталамуса [2].

Когда основная личность слабеет, на первый план выходит **личностная расщепленность** (отщепленность), которую впервые описал Е. Блэйлер [1]. М.Е. Бурно описывает ее следующим образом: «Больной шизофренией личностно расщеплён. Чувствую это, ещё не зная его, не поговорив с ним. Например, он напряжён, а вместе с этим – вяловат, эмоционально тускл, гипомимичен. Сплав напряжённости с вялостью, однотонностью» [3]. Психиатр объясняет это особым, полифоническим характером, состоящим из отдельных радикалов: психастенического, истерического, эпилептоидного, шизоидного (аутистического) и т.д. «Эти радикалы подвижны, перемешиваются, отщеплены друг от друга, порою толпятся, бурлят, и каждый из них не есть настоящий, классический, характер» [3]. При этом со стороны на первый план выходит рассогласование эмоций, мимики и пантомимики, рассуждений и ассоциаций у человека. Е. Блэйлер, столкнувшись с данным феноменом, дал ему название «расщеления» [1]. Под ним понималось дезинтеграция чувств и влечений, **недостаточность сочетанной деятельности отдельных психических функций**. Со стороны последних, согласно К.Г. Коehler, отмечается три группы симптомов [2]: континуум обманов восприятия, бредовый континуум, континуум воздействия, отчуждения, овладевания (т.е. группа деперсонализационных симптомов). Таким образом, в структуре шизофрении отмечаются нарушения мотивации, личностного смысла и селективности информации на фоне личностной расщепленности. При этом врачи отмечают странный феномен «не индивидуальности», который четко проявляется даже при наличии парадоксального мышления и оригинальных суждений.

Частичная разгадка данного феномена нами видится в теории измененных состояний сознания. Например, Г.Т. Хант в этом случае говорил о проявлении тех психических процессов, которые обычно существуют в скрытой форме, на «заднем плане» [4]. Механизмом измененных состояний личности Г.Т. Хант считал «экстернализацию», выход на первый план процессов, характерных для ранних стадий микрогенеза и обычно сохраняющихся у нас в качестве подстройки.

Смысл этой теории для нас как специалистов заключается в том, что психическая или психофизиологическая функция, которая была ранее фоновой, фоновым уровнем сознания, становится функцией – доминантой, выходит на передний план. В свою очередь, часть функций с переднего плана сознания становятся не работающими, уходят на место фоновых. Однако эти функции связаны с работой новой коры головного мозга

и ее интеграцией. Поэтому фоновые функции «не вытягивают» нормальной работы психики, формирования образа себя и психического отражения окружающего мира. Е.Е. Соколова назвала этот феномен «распредмечиванием себя», перестройкой образа и снова – «опредмечиванием» [7]. Можно предположить, что на этапе распредмечивания у детей и подростков с шизофренией происходит расщепление, появление «сколов» с личности, отражающих их психотравмирующий опыт, а на этапе «опредмечивания» – наделение этих «сколов» сознанием.

Загадкой остается, какие фоновые процессы при этом становятся ведущими. Тем не менее, нам известно, что почти у всех шизофреников наблюдаются атрофические процессы в следующих областях: медиальные височные доли, гиппокамп, правая и левая миндалины, верхняя височная извилина, парагиппокампальная извилина. При этом отмечается увеличение бокового желудочка и уменьшение серого вещества в префронтальной коре, височных долях и передней поясной извилине. Исследователи также говорят о нарушении интеграции в работе полушарий и взаимосвязей между лобными и другими зонами коры головного мозга и подкорковыми структурами. Так, сегодня учеными отмечено нарушение взаимосвязей латеральных отделов лобной коры с гипоталамусом, вентральных – с миндалиной, дорзальных – с гиппокампом. Эта информация благодаря результатам исследований типа ЭЭГ и МРТ мозга позволяет клиницистам объяснить некоторые симптомы шизофрении, однако остается неясным, каким образом эти мозговые структуры участвуют в «расщеплении» и «формировании сколов» с личности.

В качестве методов исследования данного феномена в условиях работы диагностической лаборатории при кафедре дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ и участников студенческого научного общества мы использовали наблюдение, эксперимент, включающий игровое моделирование и интроспекцию.

В исследовании приняло участие 20 детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих в заключении ЦПППК статус «РАС» и в медицинском заключении от психиатра – «раннюю детскую шизофрению» или «подозрение» на нее, а также 5 взрослых в состоянии ремиссии, посещавших нашу лабораторию. Данные подтверждались исследованиями ЭЭГ и МРТ головного мозга. В сравнительную группу вошло столько же детей с нормальным развитием и 18 взрослых.

Детям и взрослым предлагалось сыграть в режиссерскую игру «Я как маленькая планета», связанную с самопознанием (детям название не сообщалось, просто предлагалось вместе поиграть «в игру про тебя»). Затем на пол выкладывался круг («Ядро»), на который можно было встать ногами в центр («Это будешь ты. Это то, как ты чувствуешь, ощущаешь себя. Это чувство «Я есть» (для студентов – «чувство самости»). Затем вокруг круга располагалась широкая окружность из картона, разделенная на четыре сектора («слайдер», «диафильм»): «Это то, как ты выглядишь для других и с кем ведешь диалог внутри: здесь несколько секторов («домики»), чтобы каждой части тебя хватило места».

Далее в центр круга становится ребенок или взрослый. Его просят представиться, назвать свое имя, закрыть глаза и почувствовать, насколько уверенно он стоит на месте, не качает ли его и не тянет ли вперед, назад или вбок (это тест на нервно-психическую зрелость).

Глаза просят открыть: «Сейчас будем подбирать под тебя маски. Сначала выберем маску для ребенка («малыша») внутри тебя. Как его зовут? Закрой глаза, вспомни или почувствуй, какой он. Открой. Выбери для него маску. Положи на «слайдер» (окружность, орбиту вокруг ядра). ... (уменьшительно-ласкательное имя человека), ты хочешь с нами поговорить? (реакция). Привет! Что ты хочешь нам сказать? Расскажи о себе (реакция). Кому передашь теперь слово? Кто будет выступать? Позови его, пожалуйста (реакция)».

Аналогичным образом маски закрепляются за ролями

- старший брат/сестра – тот, кто меня защищает и оберегает («Пожарник»);
- взрослый – главный командир, руководитель («Менеджер»).

Структура личности проектируется в соответствии с концепцией системной семейной психотерапии субличностей Ричарда К. Шварца, концепцией «Ребенок, родитель, взрослый» Э. Берна [9]. Под каждую субличность подбираются маски и имя, которое ей нравится.

Затем субличности просят рассказать, чем они занимаются обычно, что любят/не любят, с кем взаимодействуют чаще всего внутри и с кем дружат или не дружат. Ребенок или взрослый, стоящий в центре круга, при этом наклоняется вниз, берет маску, «надевает» ее на лицо и вступает в диалог с экспериментатором, соотнося свои действия с предлагаемой ролью. Если в разговор включается еще кто-то из необозначенных личностей, его приглашают на сцену: «Посмотри, внутри еще кто-то есть? Он взрослый или маленький? Как его зовут? Какая маска ему подойдет? Позови его, пожалуйста. Он готов с нами пообщаться?»

Субличности при этом могут быть готовы или не готовы к контакту: кто-то может «прятаться, «спать» или «мельтешить перед глазами», но «не приближаться» (цитаты из высказываний детей и взрослых, участвовавших в апробации методики). Об этом обычно сообщают более активные части образа себя. По мере разговора с ними приближаются и остальные субличности, вступают в диалог, представляются, ждут внимания и одобрения своим действиям.

При переключении диалога с одной субличности на другую, когда требуется уточнить и прокомментировать со стороны ситуацию, мнение или договориться о чем-то, используются формулировки: «Малышка (имя субличности называется первым), отвернись! Позови Взрослого», «Конь, отойди в сторону, пожалуйста. Дай поговорить с Валерой» и т.д. Первым словом во фразе ставится то имя ребенка, к которому необходимо обратиться, чтобы наладить контакт. Это может быть герой игры, сказки, несуществующее животное или

растение, которое перекрывает восприятие самости. Когда шизофреник находится в роли коня или дерева «Я породистый конь», «Я дерево», «Я эльф», – то в это время сознание самой личности притуплено. Когда ребенок приходит в себя потом, то он часто не помнит даже содержания игры: «Я был в яме, ничего не слышал», «Я в какой-то темноте был», «Повторите еще раз, что было в игре», «Я только немного слышал, что говорило дерево». Именно поэтому, чтобы сконцентрировать максимум внимания на спящем сознании делается акцент на имени скола, выжидается пауза для отклика сознания и идет косвенное обращение к спрятанной личности: «Конь, отойди в сторонку...» Потом, через 10 секунд, произносятся остальные слова, связанные с вопросом или инструкцией, побуждением к действию.

В этом случае застревает на одной роли и нежелание ее прекращать в ущерб ролевому взаимодействию с другими персонажами, непонимание того, где роль, а где – уже не игра, реальная жизнь, обращает внимание экспериментатора на себя, является диагностическим признаком для шизофренического поведения. Для них эта ситуация воспринимается не как игра, а как жизнь: ребенок думает, что в этой роли можно жить всегда, в любое время и реально взаимодействовать с другими людьми, не снимая этой маски.

При этом даже у нормально развивающихся детей и взрослых могут демонстрироваться невротические реакции, связанные с противопоставлением позиций Ребенка и Родителя, Родителя и Взрослого и т.д. Как один из вариантов, они противопоставляются ощущению самости, «Я есть», и выходят за пределы орбиты, демонстрируя признаки невроза навязчивых состояний или невращения. Разрядка наступает в виде слез. Однако у лиц с шизофренией наряду со страстными слезами, проявляется холод и цинизм, а невроз быстро «садится на хвост» мании преследования.

Эти феномены – выход за пределы тела, размывание границ, онеменение разных частей тела при «выходе на сцену» в игровом взаимодействии – являются тоже диагностическими для лиц с шизофренией. При этом нормально развивающиеся взрослые и дети старшего дошкольного, младшего школьного возраста вполне спокойно могут ассоциировать, разместить все субличности на схеме тела и показать их на себе. Лица с шизофренией утверждают в этом случае

- «бестелесность» или способность проникновения тела сквозь стены и преграды («А я – феечка! Могу перелетать с цветка на цветок» (Катя, 6 лет), «Представляете, летом шла в толпе и потерялась. Душа вылетела из тела и не поняла, какое из тел внизу – мое» (Настя, 22 года)), «возможность переселяться в другое тело» («Когда она умрет, мы переселимся в другого человека и будем там жить» (Галя, 30 лет));

- демонстрируют конфликт между «сколами» за обладание «головой» или «руками» («Бабушка забрала мои руки и не отдает, я не могу ничего сделать» (Виталий, 5 лет), «Скажите этой самозванке, чтобы не трогала мои руки, они мои!» (Марина, 23 года)), или отказ от их использования.

Об этом в свое время писал Оливер Сакс в книге «Человек, который принял жену за шляпу» [6]: субличности могут конфликтовать друг с основной личностью по поводу обладания глазами, например. В этом случае, когда действует одна из них, имеющая доступ к органу зрения, человек видит, а когда функционируют другие, то он ведет себя, как слепой или слабовидящий, потому что первый в порыве ненависти к ним перекрывает им возможность видеть. С анатомо-физиологической точки зрения при этом никаких изменений в корковых зонах мозга, связанных со зрительным анализатором, может не быть.

Беседа с субличностями по поводу обладания той или иной частью тела для решения жизненно важных вопросы обычно заканчивается у лиц с шизофренией попыткой какой-то из субличностей представить себя главной в компании остальных: «захватить власть» с выбрасыванием ядра «Я есть» вне зоны орбиты слайдера, на фоне нарастания неврологической симптоматики. Обычно это делает субличность, которая ассоциирует себя с витальными потребностями личности, отвечающая за жизнеобеспечение (предположительно, это зона ответственности такой мозговой структуры, как таламус или гипоталамус).

Разворачивающийся при этом сценарий взаимодействия показывает, как работают субличности в команде: кто с кем – и ради чего объединяется или конфликтует. Обычно при этом раскрывается система ценностных ориентаций, бредовых убеждений, маний и страхов, галлюцинаций каждой субличности. Например: «Я – Андрей! Вы думаете, меня взяли из детского дома? Нет, я приснился маме за год до рождения, навестил ее. Потом родился летом, рядом с сестрой. А сестра родилась рядом с детским домом» (Андрей, 7 лет).

Задача экспериментатора при этом – поблагодарить субличности за возможность их встречи с «семьей» (взрослый, малыш, дерево и т.д.) внутри себя или сказать просто: «Я рада была познакомиться со всеми вами, вы мне очень помогли». Для более сильных субличностей требуется достижение договоренности о том, что ведущий расскажет обо всем, что было, основной личности и поможет ей осознать свои ошибки и более бережно относиться к своему внутреннему миру. Особенно они любят, если экспериментатор обещает пожаловаться основной личности, как она обижает их, не разрешает им говорить или не дает им места внутри себя. В этом случае они спокойно «отпускают» ситуацию и «уходят», доверяя специалисту. Наблюдения показывают, что в целом дети тоже становятся спокойнее в детском саду и школе.

Другим вариантом «провождения» субличностей являются приемы остеобиометрики, предложенные А.А.Ивановым: назвать имя человека, вызвав основную личность, и произвести быстрый удар ладонью между лопаток играющего или несколько (4-6) коротких ударов сложенным веером кисти руки по надкостнице (зона

между большим пальцем и указательным) или фаланге большого пальца любой руки, постучать пальцем по лбу [12]. Это вызовет «перезагрузку» работы нервной системы. Так же действует прием «умывания» всего лица ребенка теплой рукой взрослого, с задержкой движения около переносицы и спусканием к подбородку.

На этом игра заканчивается. Маски снимаются, складываются в сторону в общую кучку, так же складывается слайдер (или снимается через голову благодаря помощи ассистента), игрок выходит из круга. Его просят поделиться своими впечатлениями, сделать выводы, благодарят за искренность и смелость, за способность взглянуть внутрь себя.

Апробация методики состоялась в марте-мае 2023 года и подтвердила ее эффективность в работе с детьми старшего дошкольного и школьного возраста, с подростками и взрослыми. По итогам игрового моделирования можно делать статистически значимые выводы, которые касаются:

- феномена формирования границ тела и нахождения в нем при определенных расстройствах личности;
- расщепления сознания и диссонанса субличностей, затрудняющего формирование интегративной функции сознания и целостного образа себя;
- переноса тактики взаимодействия субличностей с основной личностью на окружающих людей, который проявляется в аутизации, избегании и вытеснении, или, напротив, в манипулировании отношением, запугивании и агрессии;
- возможностей для «поиска» потерянных «частей себя» и их ассоциирования с дезинтегрированными мозговыми структурами, интеграции субличностей друг с другом в условиях психолого-педагогического сопровождения и систематической коррекционно-развивающей работы, направленной на восстановление ощущения своего тела и границ себя, сенсомоторную координацию, психосинтез и овладение дивергентными и конвергентными приемами мышления, дифференциацию реальности и нереальной, фантазийной картины мира, борьбу с назойливыми мыслями, в том числе, суицидального характера, овладение приемами формирования радостного жизненного отношения к окружающим людям.

В частности, в рамках работы Студенческого научного общества с изучаемой категорией детей созданы и апробированы следующие игры и игровые упражнения:

✓ Игра «Потеряшки: найди всех Я»: нужно раскидать по комнате игровые маски, ассоциированные с субличностями, затем найти и собрать их, будучи привязанным стрейч-лентой ко взрослому (специалисту или родителю).

✓ Игровое упражнение «Дорожки к разным Я»: прикрепить маленькие маски с помощью прищепок к одежде ребенка, определив для каждого своего места и функцию, роль, затем родителю или педагогу предлагается «дойти до них», сжимая и разжимая мышцы «по пути» своими руками («пожамкав» руки или ноги, как прокомментировали нам родители детей с РАС).

✓ Соревновательная ситуация «У кого быстрее все соберутся?»: нескольким играющим детям и взрослым предлагается собрать на полу все свои маски и положить их в обруч, опередив остальных, крикнув «Мы уже вместе!» (как вариант, можно сделать маленькие, средний и большой шарики из фольги и затем обернуть их листом фольги, скомкать и скатать так, чтобы не было возможности какому-либо шарiku выпасть).

✓ Игровое упражнение «Моделируем кейсы с помощью мяча»: на мяч (ядро личности) наклеиваются маски ребенка, родителя и взрослого, специалиста – ребенок подбрасывает мяч, ловит, определив, от лица какого персонажа он будет анализировать и рассказывать социальную историю или ситуацию на сюжетной картинке или их серии.

✓ Игровое упражнение «Да..., но...»: ребенок продолжает начало фразы взрослого, описывающего нейтральный или негативный сюжет по картинке, используя работу с игрушечным светофором или его картонной заготовкой.

✓ Игровое упражнение «Стоп – мысли!»: ребенку предлагается подержать в руках лед, рассказать о комплексе ощущений во время работы с ним и о том, как это останавливает мысли – во время прихода назойливых мыслей детям предлагается вспомнить данный опыт и остановить их.

✓ Игра «Представь, что ты жалеешь кого-то»: ребенку предлагается выбрать мягкую игрушку, которая ассоциируется с одной из субличностей, взять ее в руки, пожалеть и убаюкать, затем подумать, кому может понадобиться такая же помощь – порепетировать, как он будет жалеть и успокаивать близкого человека или сверстника.

Все эти приемы были обобщены и представлены в виде копинг-карточек для родителей. Внимание и интерес к ним свидетельствует о необходимости дальнейшей апробации методики в сотрудничестве со специалистами медицинского профиля (неврологами, психоневрологами, психиатрами и психотерапевтами) и разработки тактик взаимодействия учителя-дефектолога и родителей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра и в их составе – раннюю детскую шизофрению или органические расстройства личности шизофренического типа.

Список литературы:

1. Блэйлер Е. Руководство по психиатрии / пер. 3-го немецкого издания д-ра А.С. Розенталя. – Берлин: Изд-во т-ва «Врач», 1920. – 542 с.

2. Блейхер В.М. Расстройства мышления при некоторых психических заболеваниях. Шизофрения // Расстройства мышления. – Киев: Здоровье, 1983. – С. 107-137.
3. Бурно М.Е. О «чувстве шизофрении» (Феноменологическое чувство-переживание и клинический психиатрический опыт) // Психологическая газета. 18 декабря 2021 года. – URL: <https://psy.su/feed/9673/> (дата обращения: 22.04.2023).
4. Гордеева О.В. и др. Природа измененных состояний сознания и механизмы изменения состояния сознания // Измененные состояния сознания. Хрестоматия / Коллектив авторов. – М.: «Когито-Центр», 2012. – С. 26-28.
5. Мазаева Н.А. Головина А.Г. Шизофрения с ранним началом: мишени психообразования // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – С. 47-53.
6. Сакс О. Человек, который принял жену за шляпу, и другие истории из врачебной практики. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.
7. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии: учебное пособие по курсу «Введение в психологию». – 4-е перераб. изд. – М.: Смысл, 2003.
8. Способ биометрической диагностики и коррекции соматических дисфункций по А.А. Иванову. Российский патент 2021 года по МПК А61Н1/00 . Описание патента на изобретение. – URL: <https://patenton.ru/patent/RU2763645C1> (дата обращения: 22.04.2023).
9. Шварц, Ричард К. Системная семейная терапия субличностей. – М.: Научный мир, 2011.

Чуйкова Ирина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогического и специального образования
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: IVChukova@yandex.ru

ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме – организации оздоровительного летнего отдыха детей, а в частности, подготовке вожатых из числа студентов педагогического университета к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в летних лагерях, как пришкольных, так в выездных. В статье, частично, представлена программа профильной психолого-педагогической подготовки студентов вожатской деятельности, а также представлена программа инклюзивной смены.

Ключевые слова: ребенок с особыми возможностями здоровья, детский оздоровительный отдых, вожатый.

Детская инвалидность - одна из наиболее актуальных проблем современного общества, требующих пристального внимания учреждений образования, здравоохранения, служб социальной защиты населения и др. По данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации в 2018 г. зарегистрировано – свыше 750 тыс. детей.

Увеличение числа детей, имеющих стойкие функциональные расстройства, обусловило ратификацию федеральных законов о регулировании различных аспектов жизнедеятельности детей данной категории: «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», «О государственной социальной помощи», федеральной целевой программы «Дети России», включающей подпрограмму «Дети-инвалиды», и других нормативно-правовых актов, основывающихся на основных принципах и положениях Конвенции о правах ребенка, внедрение приоритетных национальных проектов «Образование» и «Здоровье».

С внедрением национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», с внедрением новых ФГОС ++ происходят заметные изменения в нормативно-правовой и организационной поддержке детей с ОВЗ. Однако, «дети инклюзии» не всегда, в силу территориальных или иных барьеров, могут позволить себе правильно организовать свой летний отдых.

При равноценной важности решения всего комплекса проблем детей с ограниченными возможностями здоровья (улучшение условий жизни, социального и медицинского обслуживания, повышения качества образования, социальной подготовки и т.д.) актуальным является вопрос о принятии дополнительных мер по обеспечению адаптации и интеграции каждого ребенка в здоровый социум, в том числе посредством организации условий в учреждениях образования и социальной защиты населения.

Однако реальная практика свидетельствует, что специалистами данных учреждений недостаточно активно используется потенциал воспитательной работы в процессе организации совместной деятельности детей со стойкими функциональными нарушениями здоровья и здоровых детей. Данное упущение связано, скорее всего, с тем, что деятельность интегративных детских групп имеет свои особенности. Именно эти группы являются одной из эффективных форм интеграции, включения данных детей в социум, позволяя преодолевать барьер их изолированности в той мере, которая им полезна и доступна на данном этапе развития.

Идея интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду легла в основу работ отечественных и зарубежных исследователей А.В. Батовой, М. Ваннах, Т.В. Вареновой, Н.Г. Гадировой, Б. Дрехслер, Х. Есингер, С. Лангмейер, Н.Н. Малофеева, С.М. Микрюковой, Н.С. Моровой, В.И. Олешкевич, М. Ругтер, Г.К. Селевко, А.В. Суворова, Е.Ю. Шпанко, И.Л. Шпицберг и др.

Вопросы адаптации детей с ОВЗ (Л.Е. Данилюк, В.Ц. Цыренов, Н.Ф. Сингина и др.), организация досуговой деятельности (С.В. Микрюкова, М.И. Чемакина, А.В. Молчанова и др.), реабилитация детей с ОВЗ (В.Д. Полканов, И.В. Тимофеев, Н.Н. Чалдышкиной и др.).

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья возможно только на основании индивидуального обращения к личности детей. Такие способы индивидуальной коммуникации рассматривались Н.П. Артющенко, Э.А. Гафари, С.Н. Сорокоумовой и др.

Большой вклад в развитие общедоступной среды и поддержку социализации «детей инклюзии» внес академик РАО Н.Н. Малофеев, один из разработчиков ФГОС.

При многообразии научных и прикладных исследований актуальность проблемы педагогической поддержки социализации ребенка с ОВЗ, его адаптации и развития, недооценивать нельзя.

Одной из многих проблем, с которыми встречаются дети с ОВЗ и их семьи, является организация детского отдыха.

Организация отдыха детей, имеющих отклонения в развитии, в детском оздоровительном лагере (ДОЛ) – это взаимодействие всех служб ДОЛ: обслуживающего персонала, педагогического коллектива, медицинской службы и, конечно же, вожатых.

Именно вожатый может: создать комфортную обстановку для каждого ребенка, чутко отнестись к его потребностям, раскрыть все его возможности.

В лагерь могут приехать дети и с отклонениями в развитии. К ним относятся: интеллектуальные нарушения, эмоционально-волевые нарушения, нарушения зрения, нарушения слуха, нарушения опорно-двигательного аппарата.

Этим детям нужны такие же условия для роста и развития, как и обычным, но с некоторыми специфическими особенностями социализации, зная которые можно организовать эффективную адаптацию в обществе и отдых детей.

Необходимо отметить, что многие дети, имеющие отклонения в развитии, очень редко остаются без родителей и уезжают надолго из дома. Поэтому особенностью работы вожатого с такими детьми является:

- создание благоприятных условий по адаптации и полноценного отдыха детей. Этого можно добиться с помощью установления дружеских отношений между ребенком, имеющим отклонения, и обычными детьми.
- вожатый должен привлечь ребенка к деятельности, интересной для самого ребенка, это могут быть кружки, спорт, какая-либо деятельность внутри самого отряда.
- совместно с медицинской службой вожатый должен организовать деятельность таким образом, чтобы это укрепило их здоровье.

Необходимо сказать, что дети, имеющие отклонения в развитии, очень ранимы, близко к сердцу принимают критику в свой адрес, поэтому работать с ними нужно только через положительные эмоции и чувства и, конечно, к каждому ребенку должен быть индивидуальный подход.

В данной системе важное место отводится методике работы вожатого со здоровыми детьми по формированию у них толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, социально значимых инициатив.

Для этого, безусловно, нужны специальные знания и умения.

В Сургутском государственном педагогическом университете был проведен опрос студентов, которые проходили летнюю практику в детских оздоровительных лагерях. В частности, был задан вопрос: «С какими трудностями на практике Вы встретились при работе с детьми в ДОЛ (разного типа)?».

Были выделены следующие проблемы:

- организация культурно-досуговой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья – 35% опрошенных студентов;
- не желание оставить свои гаджеты (телефоны, планшеты и т.д.) – 27%;
- трудности работы в разновозрастных группах ДОЛ – 15% респондентов.

На основании выявленных проблем была разработана программа, целью которой было повысить уровень умений работать в ДОЛ с детьми разных категорий.

В СурГПУ уже третий год осуществляет свою деятельность «Школа вожатых» при кафедре педагогического и специального образования. Реализация программы предполагает прохождение студентами профильной психолого-педагогической подготовки, организованной в **три этапа**.

Первый уровень – общая подготовка в школе молодого вожатого в соответствии со спецификой избираемой деятельности, обучение должны пройти все члены педагогического отряда, куда включены:

- *дисциплина* «Основы вожатской деятельности» в соответствии с учебным планом направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование;
- *дисциплины по выбору*, направленные на формирование компетенций в направлении организации воспитательной и внеурочной деятельности;
- *школа молодого вожатого* «Альянс вожатых» (подготовка вожатых для загородных и городских детских оздоровительных лагерей, пришкольных площадках);
- *школа организаторов досуга детей и подростков*, в том числе с ОВЗ и инвалидов (подготовка организаторов работы по месту жительства, в реабилитационных центрах и др.);
- *школа организаторов воспитательной работы и досуга детей и подростков (в том числе инвалидов и с ОВЗ) в летних лагерях труда и отдыха*.

Второй уровень – организация работы школы подготовки инструкторов, в которой проходят обучение члены СПО СурГПУ, осуществляющие учебно-методическую работу с молодыми участниками программы.

Третий уровень – возможность получения участникам программы дополнительной профессиональной квалификации или осуществить повышение квалификации по программам дополнительного образования, параллельно с обучением или по окончании основного базового направления подготовки в бакалавриате.

Так же, необходимо сказать, что педагогический отряд «Клюква» реализует проект «Праздник в каждый дом», целью которого является содействие интеграции детей-инвалидов в общество (социальная инклюзия).

В настоящее время, разработана инклюзивная программа смены «Созвездие талантов». Целью данной программы является интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Задачами выступают следующие: способствовать межличностной коммуникации между участниками программы; обеспечивать позитивный эмоциональный настрой участников; развивать и расширять сферы двигательной активности каждого ребенка с учетом состояния его здоровья; обеспечивать толерантное отношение здоровых детей к детям с ограниченными возможностями здоровья и проявление социальных инициатив и др.

Содержание данной программы построено с учетом логики развития деятельности детей в лагере (организационный, основной и заключительный периоды) на основе предоставления детям равных возможностей для участия в играх, конкурсах и других мероприятиях лагеря.

Программа включает в себя следующие мероприятия:

1. Зрелищные (блок «Актерское мастерство»): представления отрядов; выступления творческих групп (дети разного уровня здоровья и возраста под руководством вожатых, социального педагога, волонтеров); концерты, театрализованные костюмированные постановки, инсценировки художественных и самостоятельно придуманных стихотворных и прозаических произведений, игры и др., в том числе с опорой на национально-региональный компонент.

2. Познавательные (блок «Интеллектуал»): знакомство с природно-оздоровительными факторами, элементарными экологическими и краеведческими сведениями, особенностями и возможностями детей с различными стойкими нарушениями здоровья, народными традициями и т.д.

3. Культура ХМАО-Югры (блок «Народные традиции»): культура народа ХМАО, в рамках «Дней национальной культуры».

4. Прикладные (блок «Оч.умелые ручки»): участие в творческих мастерских по изготовлению мягких игрушек, оригами, цветов, украшений из бисера, соленого теста, бересты, предметов из бросовых материалов, информационных и поздравительных стенгазет; связанных с любительским собирательством и др.

5. Физкультурно-оздоровительные (блок «ЗОЖ»): ежедневная зарядка, утренняя пробежка (самостоятельно либо в сопровождении здорового ребенка, вожатого, волонтера или социального педагога); ежедневное участие детей и подростков в спортивных соревнованиях, играх («футбол», «волейбол», «баскетбол», «шашки», народные подвижные игры), шуточные конкурсы без подготовки на скорость реакции, ловкость, меткость; воздушные ванны и водные процедуры, лечебные процедуры.

6. Собственно игровая деятельность (блок «Игра»): участие детей и подростков в деловых играх в рамках органов детского самоуправления; ежедневное проигрывание разнообразных социальных ролей в рамках тематических мероприятий с целью формирования толерантного отношения к окружающим, развития добровольных социальных инициатив.

Следует отметить, что вожатым и другим специалистам ДОЛ необходимо организовывать постоянные упражнения детей в разнообразных способах сотрудничества, партнерства и преодоления трудностей в соответствии с индивидуальными, возрастными и иными особенностями детей, формировать у детей чувство коллективизма, умение преодолевать болезненные переживания от дефекта, развивать чувство собственного достоинства и значимости вклада в общую победу.

Особая роль в данном виде лагеря отводится разновозрастным отрядам, в полной мере способствующих интеграции, взаимодействию между детьми из разных отрядов, построению новых взаимоотношений между детьми старшего и младшего возраста, обеспечивая взаимопомощь с обеих сторон независимо от уровня здоровья, проявлению социального партнерства и индивидуального волонтерства. Разновозрастный состав детского коллектива не представляет для вожатых, социальных педагогов, педагогов-психологов и других специалистов лагеря трудностей в работе с ним, т.к. в процессе функционирования лагеря они опираются на возрастные психологические особенности и возможности каждого участника деятельности, учитывая возможности взаимопомощи и сотрудничества между детьми.

В перспективе развития данной программы особую значимость приобретает компетентная организация специалистами реабилитационно-оздоровительных мероприятий на основе игротерапии и разнообразных направлений арттерапии (музыкотерапия, кинезитерапия, вокалотерапия, имаготерапия и др.) в различных формах работы с детьми-инвалидами, здоровыми детьми на протяжении всей смены данного вида лагеря.

Хотелось бы отметить, что наши вожатые прошли стажировку в МДЦ «Артек» и по возвращению разработали программу «Артек в Югре», включающая несколько тематических смен. Методологическим основанием этой программы стали положения гуманистической теории, разработанной мыслителями разных времен и народов, таких как:

- Понятие Земли как колыбели человечества;
- Родины – большой и малой;
- Семьи – как основы становления любого человека;
- Времени – как возможности оставить свой след на Земле;
- Природы, без которой немислим человек;
- Добра и Справедливости как основы человеческих отношений.

Программа содержит множество песен, танцев, легенд и притч, помогающих погрузиться в «артековскую» атмосферу.

Бойцами отряда были проведены четыре тематические смены с охватом 400 детей, в том числе детей с ОВЗ:

1. Экологическая, этнографическая смена. «Большое путешествие по планете Земля».
2. Художественно-эстетическая смена «Театральная история» (Год театра в России).
3. Профильная футбольная смена при участии Школы футбола «Юниор» г. Сургута.
4. Профильная лидерская, предпринимательская смена.

Тематические смены

<i>Смена</i>	<i>Цели и задачи</i>	<i>Основные виды и формы деятельности</i>	<i>Основные результаты</i>
«Большое путешествие по планете Земля»	Создание условий для формирования ценностного отношения к окружающей среде, через вовлечение детей в природоохранную и туристско-краеведческую деятельность, разработку экологических проектов.	<ul style="list-style-type: none"> • Экологические квесты, игры по станциям; • акция «Час Земли»; • Театральные постановки «Сбережем нашу планету»; • Тематические отрядные вечера; • Музыкальный конкурс «На всю планету Земля»; • Экскурсии в музей; • Краеведческие проекты. 	Созданы условия для формирования: <ul style="list-style-type: none"> • представлений об окружающей среде; • представлений о личной ответственности за состояние природных объектов и бережного использования природных ресурсов; • представлений об особенностях заповедных территорий Крыма, ХМАО-Югры и их роли в сохранении природного и культурного наследия страны.
«Театральная история»	Цель – создание условий для всестороннего развития личности ребенка через привлечение к театральному искусству, для творческого развития детей, удовлетворения их образовательных и интеллектуальных запросов в области искусства.	<ul style="list-style-type: none"> • Театральные постановки; • Мастер-класс с участием команды КВН «Борцы»; • Тематические отрядные вечера; • Интеллектуальные игры, квесты и квизы; • Студии детского творчества; • Выставки творческих работ. 	Созданы условия, способствующие раскрытию и развитию творческих возможностей детей, для: <ul style="list-style-type: none"> • развития творческих способностей детей, таких как наблюдательность, фантазия, сценическая речь; • развития коммуникативных компетенций.
Профильная футбольная смена	Создание условий для формирования здоровой разносторонней развитой личности через спортивно-тренировочную, игровую и познавательную деятельность.	<ul style="list-style-type: none"> • Беседы о «Здоровом образе жизни»; • Веселые старты; • Соревнования по Артболу; • Футбольные матчи; • Конкурс видеороликов «Я и здоровый образ жизни». 	Созданы условия для формирования: <ul style="list-style-type: none"> • потребности в здоровом образе жизни; • приобретения новых знаний и умений при игре в футбол; • привития навыков соблюдения спортивной этики, дисциплины; • выявления перспективных детей и подростков для последующего совершенствования их спортивного мастерства в спортивных школах.
Профильная лидерская, предпринимательская смена	Создание условий для развития лидерских и организаторских способностей детей через вовлечение в коллективно-творческие дела смены.	<ul style="list-style-type: none"> • Сюжетно-ролевая экономическая игра; • Создание социально-экономических проектов. 	Созданы условия для: <ul style="list-style-type: none"> • формирования у детей социально-значимой позиции «Мне не всё равно» по отношению к окружающему миру и самому себе; • формирования у детей способности к объективной самооценке развития знаний и навыков организаторской работы; • создания у детей эмоционального настроя на работу в детских объединениях.

В рамках реализации программы «Артек в Югре» усилия вожатых было направлено на создание условий для развития, общения, формирования отношений, участия детей в разнообразной деятельности. Положение о том, что личность формируется в деятельности постольку, поскольку проявляет в ней личную инициативу – это главная идея программы.

В период деятельности лагеря «Этноград» бойцами СПО «Клюква» был реализован курс по проектированию с детьми социальных развивающих объектов.

По инициативе и при непосредственном участии детей, участников детского оздоровительного образовательного лагеря «Этноград», в поселении деревня Русскинская Сургутского района создана новая локация Арт-парк «Этноград» и запланировано строительство второй очереди – игрового пространства «Йонтэх» (Детство на хантыйском языке).

Проект уникальный и не имеет аналогов в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, возможно, и в России по реализации содержательной концепции, дизайну, исполнению и консолидации ресурсов из разных источников, а также механизмам взаимодействия органов власти, бизнеса, некоммерческих организаций, общественности с целью реализации детских инициатив и формированию комфортной, безопасной и содержательной городской среды. В рамках реализации первой очереди благоустроена территория и созданы 2-х метровые арт-объекты, изображающие героев хантыйских легенд, коренного народа Севера. Дети, жители и туристы могут в простой форме познакомиться с культурой и историей Югры. Идея второй очереди парка – создание игрового пространства, позволяющего детям на детской площадке безопасно познавать мир, формировать «картину мира», отработать навыки будущего.

Результаты реализации проекта «Арт-парк»:

1. Парк реально построен по эскизам детей;
2. Создана в сельской среде новая этнокультурная локация – арт-парка «Этноград», позволяющая изучать детям, жителям, туристам культуру и традиции коренных народов Севера, развивать навыки будущего, безопасно проводить время;
3. Поддержка детских инициатив по созданию арт-парка и игрового пространства, организация образовательного процесса в условиях детского отдыха в практико-ориентированном формате (формирование у детей навыков будущего, проектного мышления, организация практики проектной и креативной деятельности, субъектное отношение к участникам образовательного процесса, у детей сформировано понимание реальной нужности их деятельности, возможности поддержки инициатив со стороны органов власти, бизнеса, некоммерческих организаций, практика авторского надзора за ходом строительства, возможность реализации гражданской позиции в детском возрасте в реальном времени, не игровой форме).

Таким образом, указанные приоритеты призваны обеспечить качественный комплексный подход к созданию благоприятных условий для улучшения жизнедеятельности, здоровья и интеграции детей со стойкими функциональными нарушениями развития в российское общество.

Мы считаем, что реализация всей работы, организованной в Сургутском государственном педагогическом университете позволит решить проблемы интеграции детей с особыми возможностями здоровья в социум, а открытое сердце вожатого, любовь к каждому ребенку и желание сделать их отдых счастливым помогут справиться с любой неординарной ситуацией и найти подход к каждому воспитаннику.

Список литературы:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация летнего отдыха детей и подростков: учебное пособие для приклад. бакалавриата / М.Е. Вайндорф-Сысоева; Моск. пед. гос. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 159 с.
2. Куприянов Б.В. Организация детского отдыха. Методика организации ролевой игры: практ. пособие для академ. бакалавриата, студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитар. направлениям / Б.В. Куприянов, О.В. Миновская, Л.С. Ручко; Моск. пед. гос. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 262, [3] с. – (Бакалавр. Академический курс). – Гриф УМО.
3. Педагогика инклюзивного образования: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.04 «Профессиональное обучение» (квалификация (степень) «бакалавр») / [Богданова Т.Г. и др.] / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 333, [2] с.

Фролова Светлана Валериевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
Московского университета им. С.Ю. Витте,
г. Москва
e-mail: frolova-s80@mail.ru

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности инклюзивной образовательной среды, определяющие профессионально-важные качества современного педагога. Полученные результаты исследования позволили зафиксировать специфику наиболее значимых профессионально важных качеств учителей, работающих в коррекционных, инклюзивных и общеобразовательных классах, способствующих качественному осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, профессионально-важные качества педагога.

В последнее время в образовательных учреждениях РФ всё более активно распространяется инклюзивное образование и воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья как современная альтернатива классическому делению общеобразовательной и специальной (дефектологической) систем. Выделенная инклюзивная практика основана не столько на получении высоких образовательных результатов, сколько на социализации личности, т.е. нормализации межличностных отношений в коллективе сверстников посредством получения необходимого социального опыта, как у детей с ограниченными возможностями здоровья, так и у их нормотипичных сверстников, что позволит совершенствовать социальное, нравственное и когнитивное развитие каждого обучающегося, формируя такие нравственные качества как толерантность, терпимость и отзывчивость.

Реализация основных принципов инклюзивного образования возможно лишь в специально организованной образовательной среде. Инклюзивная образовательная среда предполагает включение учеников с инвалидностью и ОВЗ в образовательный процесс, а именно решение проблемы образования детей с ОВЗ и инвалидностью за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и, по возможности, обеспечивали полное участие детей в образовательном процессе.

По мнению С.В. Алехиной, инклюзивная образовательная среда (ИОС) характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию обучающихся, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для обеспечения их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся [2]. ИОС служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда способствует формированию новых профессиональных компетенций и представлений у педагогических работников, позволяющих выстраивать наиболее эффективные отношения с обучающимися в образовательном процессе, чтобы каждый ученик имел бы равные возможности для своей самореализации.

Так как категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов различны, а их нарушения разнообразны, в каждом образовательном учреждении должна быть обеспечена вариативность специальных условий. Каждый педагог, сопровождающий процесс обучения и воспитания данной категории детей, должен знать психологические особенности обучения и воспитания, а также уметь разрабатывать адаптированные образовательные программы для учащихся с ОВЗ, организовывать максимально эффективное взаимодействие с учащимися с ОВЗ и их родители [1].

Подводя итог вышесказанному, можно отметить повышение и даже ужесточение требований к квалификации современного педагога, к его личностным качествам и профессиональным умениям. Однако уровень профессиональной компетентности учителей и воспитателей, а также степень сформированности у них таких качеств как педагогический такт, креативность, способность к эмпатии и коммуникативные умения и навыки не в полном объеме соответствуют всем запросам общества [3]. На первый план выступает проблема профессиональной подготовки будущих специалистов, которая требует скорейшей доработки, т.к. не позволяет сформировать необходимый уровень готовности (мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной) будущих специалистов к дальнейшей успешной профессиональной деятельности в нынешних современных условиях. При этом следует заметить, что сама профессия педагога подразумевает постоянную работу над собой, над самосовершенствованием и развитием как личности, так и профессионала. Поэтому в профессиональном образовании одним из наиболее актуальных становится принцип непрерывности образования, подразумевающий необходимость постоянного обучения, повышения своего педагогического мастерства и компетентности. Однако не все педагогические работники понимают

и принимают вызовы современности и не уделяют должного внимания своему профессиональному и личностному развитию. В структуре педагогической деятельности наиболее актуальными остаются вопросы подготовки педагогов к поиску, изучению и внедрению инновационных педагогических технологий, формирования и развития исследовательских компетенций педагогических работников.

Проводя анализ менталитета современного учителя, необходимо выделить давно сложившиеся особенности педагогической деятельности, а также рассмотреть их специфику в условиях инклюзивного образования. В зависимости от класса, в котором работает учитель, степени интеллектуальной сохранности детей с ОВЗ у педагога происходят изменения в профессиональном сознании, мотивационной сфере, самооценке и приоритетных ценностях.

В связи с вышеизложенным, целью нашей работы стало изучение профессионально-важных качеств педагогов, которые бы в дальнейшем способствовали бы наиболее эффективному осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики.

Для анализа особенностей профессионально-важных качеств учителей, преподающих в коррекционных, инклюзивных и общеобразовательных классах, была использована методика «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной, методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко, методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В. Бойко и специально разработанная анкета. Мы использовали методы математической и статистической обработки: выявление различий в уровне исследуемого признака (критерий Крускала-Уоллиса), ранговая корреляция (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена).

В нашем исследовании приняли участие 71 учитель, которые работают в следующих образовательных организациях: ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 2», ГБОУ Школа № 1173, ГБОУ Школа № 1504, ГКОУ Школа № 2124-Центр развития и коррекции города Москвы, ГБОУ Школа № 998.

Педагоги коррекционных (ресурсных) классов работают с обучающимися по АОП для детей с ТНР (вариант 5.2), РАС (варианты 8.2 и 8.3) и ЗПР (вариант 7.2), а также по ФГОС УО (вариант 1 и 2). Учителя инклюзивных классов обучают детей с ТНР (варианты 5.1 и 5.2), ЗПР (вариант 7.1), РАС (варианты 8.1 и 8.2), нарушениями ОДА (вариант 6.1).

Анализ полученных результатов исследования показал, что приоритетными ценностями для учителей КК, ИК и ОК в большей степени являются свои переживания и проблемы, чем интересы и проблемы учеников (гуманистическая направленность) и отношения с коллегами. У учителей ИК приоритетными ценностями в большей степени являются свои переживания и проблемы (84%), чем интересы и проблемы учеников и отношения с коллегами, что может говорить о преобладании сдержанности в контактах, либо о том, что круг интересов учителя не исчерпывается школьными проблемами, и есть другие возможности самореализации, что является признаком большей самоостаточности. А для учителей общеобразовательных классов (ОК) в большей степени характерна гуманистическая направленность (значимость проблем учеников – 46,2%) и концентрация на своих переживаниях/самодостаточность (50%), чем значимость отношений с коллегами. Также, стоит отметить, что значимость интересов и проблем ученика у учителей ОК имеет максимальный показатель среди групп. Учителя специальных коррекционных классов (КК) имеют наибольшие показатели значимости отношений с коллегами (12%), чем у учителей инклюзивных (5%) и общеобразовательных классов (3,8%).

Для учителей всех выделенных групп в большей степени характерен демократический стиль преподавания. Однако, учителя специальных коррекционных классов имеют максимальные значения демократического стиля преподавания (96%), и только для 4% - авторитарный стиль, либерального стиля не выявлено. 80% учителей инклюзивных классов склонны к демократическому стилю преподавания и только 15% к авторитарному. Учителя общеобразовательных классов в большей степени склонны выбирать авторитарный (23,1%) и либеральный (7,7%) стиль преподавания в сравнении с другими группами.

У учителей специальных коррекционных и инклюзивных классов преобладает несформированная ответственность за сложившиеся отношения и обстоятельства жизни (72% и 70%). Для учителей общеобразовательных классов высокий уровень субъективного контроля выявлен у 54%, что говорит о большей способности брать на себя ответственность за происходящее в сравнении с учителями специальных коррекционных и инклюзивных классов.

Высокая степень удовлетворенности трудом (85%) наблюдается у учителей инклюзивных и общеобразовательных классов. А у учителей специальных коррекционных классов показатель недостаточной удовлетворенности трудом наблюдается в большей степени (46%). Таким образом, у учителей общеобразовательных и инклюзивных классов удовлетворенность трудом выше, что говорит о наличии большей профессиональной мотивации и хорошей трудовой адаптации, чем у учителей специальных коррекционных классов.

Математический анализ результатов исследования показал, что с увеличением педагогического стажа увеличивается вероятность применения в практике «либерального стиля преподавания» ($r_s = 0,251$, $p \leq 0,05$), и уменьшается вероятность наличия «демократического стиля преподавания» ($r_s = -0,425$, $p \leq 0,01$). Чем выше квалификационная категория учителя, вероятность применения в практике «либерального стиля преподавания» выше ($r_s = 0,272$, $p \leq 0,05$), и уменьшается вероятность наличия «демократического стиля преподавания» ($r_s = -0,386$, $p \leq 0,05$). Также для тех, кто проходил курсы повышения квалификации характерно

применение «либерального стиля преподавания» и снижается вероятность наличия «неудовлетворенности трудом» ($r_s = -0,276$, $p \leq 0,05$). Также, чем в более старших классах преподает учитель, тем больше для него характерна «гуманистическая направленность» ($r_s = 0,236$, $p \leq 0,05$), меньшая «концентрация на своих проблемах и переживаниях/самодостаточность» ($r_s = -0,254$, $p \leq 0,05$) и склонность к «либеральному стилю преподавания» ($r_s = -0,300$, $p \leq 0,05$). Стоит также отметить, что чем выше у учителя субъективная оценка готовности работать с детьми с ОВЗ, тем ниже у него вероятность наличия «неблагополучного психоэмоционального состояния» ($r_s = -0,237$, $p \leq 0,05$) и «неудовлетворенности трудом» ($r_s = -0,282$, $p \leq 0,05$), а также выше вероятность использования «либерального стиля» в практике ($r_s = 0,255$, $p \leq 0,05$).

Анализ полученных результатов исследования показателей синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у всех групп учителей показал, что большая часть педагогов всех трех групп находятся в группе риска формирования СЭВ. У учителей специальных коррекционных и инклюзивных классов показатели по наличию СЭВ значительно выше в сравнении с учителями общеобразовательных классов. Так как учителя общеобразовательных классов имеют максимальные показатели в группе нормы и минимальные в группе СЭВ, можно говорить о том, что психоэмоциональное состояние у них более стабильное. А учителя инклюзивных классов имеют менее благоприятное эмоциональное состояние и большее количество учителей попадают в группу риск формирования СЭВ.

Наличие эмоциональных барьеров, ведущих к затруднениям в межличностном общении, в большей степени наблюдается у учителей инклюзивных классов.

Тенденция к «неумению управлять эмоциями» присутствует у учителей трех групп примерно в равной степени, тенденция к «неадекватному проявлению эмоций» у инклюзивных и общеобразовательных классов наблюдается в равной степени и большей степени характерно для учителей коррекционных классов. Также для учителей коррекционных классов более характерно наличие «нев്യразительности, негибкости эмоций» в сравнении с другими группами учителей.

При «неумении управлять эмоциями», наличии «негибкости и неразвитости эмоций» и высоком показателе наличия трудностей в общении у учителей наблюдается менее благополучное психоэмоциональное состояние и негативное самовосприятие, а также меньшая степень удовлетворенности трудом. Также при встрече со стрессовой ситуацией в меньшей степени будут наблюдаться «ассертивные» и «осторожные» действия, а в большей степени «агрессивные действия».

Таким образом, анализ профессионально-важных качеств педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, показал, что учителя общеобразовательных классов нуждаются в дальнейшем повышении квалификации по владению современными технологиями разработки индивидуальных программ и маршрутов для детей с проблемами в психофизическом развитии.

Список литературы:

1. Алпатова Н.С. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в инклюзивных классах / Н.С. Алпатова, Е.С. Федосеева, С.В. Фролова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 2. – С. 181-186. – DOI 10.17513/snt.39055. – EDN TPDTBU.
2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.
3. Фролова С.В. Специфика коммуникативной компетенции учителей, работающих с детьми с ОВЗ в условиях цифровизации образовательного процесса / С.В. Фролова // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Москва, 23 января-01 2021 года. – Часть 1. – МАНПО: Международная академия наук педагогического образования, 5 за знания, 2021. – С. 554-558. – EDN CZQAPE.

СЕКЦИЯ 5.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ахмеров Александр Валерьевич,

соискатель,

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет

имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

г. Екатеринбург

e-mail: aav1987@mail.ru

Казаева Евгения Анатольевна,

доктор педагогических наук, доцент,

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет

имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

г. Екатеринбург

e-mail: kazaevaevg@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки преподавателей высших учебных заведений к осуществлению ими оценочной деятельности, раскрывает сущность и значимость оценочной компетентности, описывает один из этапов диагностики уровня сформированности персонализированной оценочной компетентности. Цель статьи – обзор методов диагностики уровня сформированности персонализированной оценочной компетентности преподавателей высшей школы: когнитивный компонент. Рассматриваются особенности применения методов для выявления когнитивного компонента контрольно-оценочной деятельности и определения уровня персонализированной оценочной компетентности преподавателя.

Статья представляет интерес для специалистов в области высшего образования, педагогов, научных работников и студентов, заинтересованных в повышении качества образования и развитии профессиональных компетенций преподавателей. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации методов оценки и развития персонализированной оценочной компетентности преподавателей.

Ключевые слова: персонализированное обучение, контрольно-оценочная деятельность, диагностика, оценочная компетентность, компоненты оценочной компетенции.

Современное высшее образование нацелено на подготовку высококвалифицированных специалистов, которые могут успешно работать в своей профессиональной области, адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда и профессионально развиваться. Ключевым показателем профессиональной подготовки студентов являются профессиональные компетенции, которые характеризуют специфику и качество их подготовки. Важным элементом компетенций является опыт работы, включающий в себя все достижения, действия и методы, которые человек использует для решения задач в своей профессиональной области. Студенты высших учебных заведений должны постоянно развивать свои профессиональные знания и умения, чтобы успешно выполнять свои профессиональные задачи. Важно также реализовать последовательное развитие компетенций в процессе обучения, учитывая специфические требования каждой профессиональной области и индивидуальные личностные характеристики обучающихся [1].

Качественное сопровождение и обеспечение этого комплекса мероприятий по подготовке специалистов возможно лишь при условии наличия у преподавателей персонализированной оценочной компетентности, которая позволит эффективно, и качественно выявлять, и оценивать степень достижения студентами учебных целей по всем структурным компонентам компетенции, включая личностную.

Следует отметить, что, несмотря на существующий интерес ученых к проблеме формирования оценочной компетентности преподавателей, она сегодня остается недостаточно изученной в теории и реализованной на практике. Вопросы разработки современных средств и методов оценивания рассматривались в трудах В.С. Аванесова, А.С. Белкина, А.Н. Майорова, М.Б. Чельшковой и др. Изучением самооценки, самоконтроля и самодостаточности личности занимались Н.В. Бордовская, А.М. Матюшин, С.Я. Рубинштейн и др. Теоретические основы подготовки специалистов к оцениванию стали предметом интереса В.П. Беспалько,

И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.С. Сергеевой, Н.В. Селезнева, Д.А. Примерова и др. Теоретические основы персонализированного образования как модели личностно-ориентированного обучения были определены Л.С. Выготским и в дальнейшем получили развитие в исследованиях А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина.

Обобщая взгляды указанных ученых относительно сущности оценочной компетентности преподавателя, мы рассматриваем ее как способность человека понимать структуру и значимость оценочной деятельности, эффективно применять знания, умения и опыт оценочной деятельности, иметь мотивацию к этому виду деятельности, а также ценить ее процесс и результат. Мерой уровня ее сформированности является оценочная компетенция – это умение проводить оценку в определенной области, используя определенные критерии и стандарты [2].

Анализ педагогических работ, посвященных исследованию компетентности и ее структурных элементов, дал нам возможность выделить следующие компоненты оценочной компетенции:

- когнитивный – описывает комплекс знаний теории и практики оценочной деятельности, которыми должен обладать преподаватель;
- деятельностный – описывает процесс реализации оценочной компетенции преподавателя;
- мотивационный – описывает готовность преподавателя внедрять контрольно-оценочную деятельность в практику;
- рефлексивный – умение анализировать и оценивать контрольно-оценочную деятельность, повышать ее эффективность.

Разработанный нами алгоритм определения уровня сформированности персонализированной оценочной компетенции представляет собой совокупность этапов объективного контроля профессиональной деятельности преподавателя по четырем вышеприведенным компонентам. В рамках данной статьи рассмотрим только выявление индивидуального стиля мышления конкретного преподавателя (когнитивный компонент контрольно-оценочной деятельности), который складывается на основе профессиональных знаний и личностных качеств. Для этого необходимо определить уровень осознанного понимания принципов и методов контрольно-оценочной деятельности в условиях личностно-ориентированного обучения.

Выявление когнитивного компонента проводится по следующим направлениям: анализ рабочих программ и фондов оценочных средств, определение уровня знаний по теории и методике персонализированного обучения с использованием таких методов, как анкетирование, тестирование, беседа, экспертный анализ и самоанализ.

Анализ рабочих программ сводится к определению следующих фактов:

1. Использование идеологии так называемого «обратного дизайна» в проектировании образовательного процесса [3].

Суть его заключается в определении результатов обучения по дисциплине с учетом требований ФГОС, выделении оценивающих мероприятий для проверки достижения этих результатов, а также разработке соответствующего диагностического инструментария. Для достижения необходимых результатов обучения также необходимо обосновать содержание обучения, выбранные технологии, формы и средства обучения [4].

2. Наличие заранее определенных результатов обучения для всех этапов учебного процесса. Одним из основных условий использования персонализированных контрольно-оценочных средств является создание видимого результата выполнения заданий в виде конкретного продукта, который может быть подвергнут объективной оценке.

3. Декомпозиция формируемых компетенций студентов на знания, умения и владения. Для реализации персонализированного оценивания важно определить желаемые результаты обучения в виде конкретных достижений, которые отражают формируемые личностные и профессиональные компетенции в соответствии с изучаемыми модулями, а не в виде абстрактных мыслительных и практических действий.

4. Наличие средств контроля для аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов. Реализация рабочей программы учебной дисциплины должна включать три этапа: вводно-мотивационный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный. На вводно-мотивационном этапе формируются учебно-познавательная задача и готовность к усвоению дисциплины, объясняется и обсуждается план учебной деятельности. На операционно-познавательном этапе осуществляется освоение содержания основных понятий, проблем и способов их решения, проводится моделирование ситуаций и овладение действиями. На рефлексивно-оценочном этапе студенты осознают рациональные способы деятельности и анализируют результаты. Каждый из этих этапов необходимо реализовывать не только в программе в целом, но и в каждом из модулей. При этом для каждого этапа следует предусмотреть определенные формы контроля и оценки, которые подходят как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов.

Анализ фонда оценочных средств по дисциплинам ставит своей целью:

1. Определение личностных компетенций студентов, подлежащих контролю и оценке. Педагог должен обладать персонализированной оценочной компетенцией, которая включает в себя умение анализировать заложенные в требованиях государственного образовательного стандарта общекультурные и профессиональные компетенции студентов. Также необходимо умение связать эти компетенции с содержанием рабочей программы дисциплины и разработать соответствующие оценочные средства для их определения.

2. Установление факта наличия проблемных заданий. Проблемная ситуация играет значительную роль в личностно-ориентированной технологии обучения, так как возникновение такой ситуации побуждает студента к активному мышлению, способствует развитию потребности в познании и формирует ценностно-мотивационную структуру личности.

3. Определение форм обратной связи со студентами. В персонализированном обучении обратная связь играет ключевую роль, поскольку является процессом предоставления и получения комментариев, вопросов и предложений по конкретным действиям и ситуациям. Однако, контрольно-оценочные средства не включают обратную связь, так как представляют конечный результат обучения.

Определение уровня знаний и умений по теории и методике персонализированного обучения проводится в форме тестирования, анкетирования, в процессе которого даются ответы на вопросы и выполняются задания, связанные со знанием понятий и принципов персонализированного обучения, а также со способностью применять эти знания в контрольно-оценочной деятельности.

Контрольно-измерительный материал для данного исследования разрабатывается по принципу «от простого к сложному» и включает в себя набор заданий различных типов, например:

✓ Тестовые задания с выбором правильного ответа:

1. Что такое персонализированное обучение?

а) обучение, которое проводится индивидуально для каждого студента;

б) обучение, которое проводится с использованием персональных компьютеров;

в) обучение, направленное на учет индивидуальных потребностей каждого студента.

2. Каким образом организовывается процесс персонализированного обучения?

а) преподаватель выбирает подходящие методы для каждого студента;

б) студенты учатся самостоятельно, выбирая методы обучения, которые для них наиболее эффективны;

в) преподаватель и студенты совместно выбирают методы, наиболее подходящие для конкретных студентов.

3. В отличие от традиционного обучения в персонализированном...

а) учитываются индивидуальные потребности каждого студента;

б) используются только компьютерные технологии;

в) преподаватели не играют важной роли.

4. Какие методы используются для оценки результатов персонализированного обучения?

а) самооценка, оценка преподавателя, тестирование;

б) оценка коллег, экспертов, промежуточное тестирование;

в) оценка родителей, учеников, метод DEMO.

5. Какие виды дифференциации обучения существуют?

а) уровневая, по заданиям, по интересам;

б) личностная, творческая, по интересам;

в) групповая, индивидуальная, коллективная.

✓ Задания, предусматривающие краткий самостоятельный ответ:

1. Какие этапы включает в себя процесс персонализированного обучения?

2. Какие технологии используются в персонализированном обучении?

3. Какую роль играет технология онлайн-обучения в персонализированном обучении?

4. Какие методы используются для оценки эффективности персонализированного обучения?

5. Какие основные принципы используются в персонализированном обучении?

✓ Задание-эссе:

1. Приведите пример использования ситуативной игры в Вашей педагогической деятельности.

2. Проиллюстрируйте на своем практическом примере реализацию принципов персонализированного обучения.

Подводя итог следует отметить, что подготовка преподавателя высшей школы к осуществлению контрольно-оценочной деятельности является сегодня одной из приоритетных задач высшего образования, а готовность преподавателя к персонализированному оцениванию учебных достижений – показателем всесторонней развитости оценочной компетентности.

Дальнейшие исследования в этой области позволят оптимизировать методы диагностики и развития персонализированной оценочной компетентности преподавателей, что приведет к улучшению качества образования и развитию профессиональных компетенций в сфере высшего образования.

Список литературы:

1. Ахмеров А.В., Казаева Е.А. Роль педагога в контрольно-оценочной деятельности вуза // Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Сургутский государственный педагогический университет. – Сургут, 2022. – С. 30-33.
2. Зданович П.Ю., Казаева Е.А., Ахмеров А.В. Профессиональное становление молодого учителя в контексте персонализированного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 139-141.
3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения // Новые образовательные технологии в вузе: сборник тезисов докладов участников конференции, Екатеринбург, 18-20 февраля 2014 года / ред. А.В. Поротникова. – Екатеринбург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2014. – С. 316-322. – EDN SWWMRX.
4. Осипов М.В. Проектирование образовательного процесса в идеологии «обратного дизайна» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются: краткий обзор понятий проектной деятельности, характеристика и особенности проектной деятельности, обучающихся в системе дополнительного образования, применение проектной деятельности в процессе дополнительного образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, дополнительное образование, творчество, этапы проектной деятельности, виды проектов, творческий проект.

Современная образовательная политика России определяет цели и основные задачи модернизации образования, среди которых, обеспечение современного качества образования путем сохранения его фундаментального характера и адаптации к настоящим и будущим потребностям личности, общества и государства. Дополнительное образование наравне со школьным образованием становится важным звеном в общей системе обучения. Поэтому модернизация направлена не только на приобретение обучающимися определенных знаний, но и на развитие их личности, познавательных и творческих способностей. Этим критериям отвечает проектная деятельность в процессе обучения.

Основная идея, закладываемая в проектную деятельность американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком была – обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании [4, с. 22].

За сто лет, прошедших с момента появления метода проектов, было внесено много нового и ценного в его содержание и организацию, но суть его осталась прежней – стимулировать у детей интерес к постановке и решению новых задач уже приобретённых знаний.

Наиболее содержательное понимание проектной деятельности сформулировал Е.С. Полат: «Проектная деятельность – определенным образом организованная поисковая, исследовательская, творческая, познавательная деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает процесс достижения результата определенными методами, приемами, что приводит к развитию познавательных навыков учащихся, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном поле, анализировать, выдвигать гипотезы» [1, с. 105].

Специфика проектного обучения выражается в методах, использование которых определяет успешность работы над проектом. Наиболее полная классификация методов описана в учебном пособии Е.С. Полата и М.Ю. Бухаркиной. Они обозначили следующие методы, используемые при организации проектной деятельности:

1. Творческие (характеризуются аргументированной структурой и четкими целями).
2. Информационные (для них характерна разработка итога, который имеет практическое значение)
3. Приключенческие (ролевая игра становится главным компонентом содержания) [3, с. 107].

Для системы дополнительного образования особое значение имеет вид проектной деятельности, при котором обучающиеся самостоятельно получают навыки работы с новой информацией в процессе практических занятий [12, с. 22].

Виды проектов и их итоговый продукт:

1. Творческий проект (произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы, внеклассные занятия).
2. Исследовательский проект (результат исследования, оформленный в виде презентаций или стенгазеты).
3. Практико-ориентированный (учебные пособия, рекомендации, макеты, модели).
4. Информационный проект (результаты опросов и обобщение высказываний различных авторов по различным темам, представленные в виде газеты, журнала или презентации).
5. Игровой проект (Мероприятие, викторина, состязание).

Особенностью проектных работ в дополнительном образовании является то, что знания и навыки, приобретаемые в работе, должны быть новыми для обучающихся. Но для того, чтобы задача была выполнима, дети нуждаются в базовом опыте и минимальном уровне готовности к проектной работе [5 с.91]. Этой проблемы можно избежать, если следовать этапам работы над проектом.

- ✓ Планирование.
- ✓ Аналитический этап.
- ✓ Этап реализации проекта.
- ✓ Этап представления полученных результатов работы над проектом (презентация).

Проектная деятельность в кружковой работе позволяет воспитанникам активно участвовать в процессе поиска необходимой информации, критически и творчески осмысливать ее, учиться самостоятельно действовать при решении учебных задач и реализовывать полученные знания. Творческая активность необходима для успешного внедрения проектной деятельности в развитие учащихся, ее проявлениями служат творческие проекты [7, с. 16].

Творческие проекты не должны быть направлены на проверку уже приобретенных знаний или навыков. Суть проектного обучения состоит в том, чтобы знать, когда обучающиеся нуждаются в помощи, а когда им нужно принимать самостоятельные решения [9, с. 84]. Поэтому, для успешного внедрения творческого проекта в условиях дополнительного образования детей необходимо:

1. Обеспечить детям условия для творческой и самостоятельной работы над проектом.
2. Каждый проект должен иметь все необходимые материалы, техническое и учебно-методическое оснащение, учебное оборудование, кадровое обеспечение, информационные каталоги, библиотеки, аудио- и видеоматериалы, Интернет, IT-ресурсы, аппаратное и программное обеспечение.
3. Увлеченность детей в процессе работы над проектом.

К осознанию важной роли и значения проектной деятельности в развитии самостоятельности и формировании творческих способностей обучающихся способствовали следующие результаты анализа деятельности детей: традиционно построенные уроки неэффективны и имеют низкую учебную мотивацию. Дополнительные, индивидуальные занятия незначительно и ненадолго улучшали ситуацию. Однако в образовательном процессе всегда есть такие обучающиеся, стремящиеся к новым знаниям и творческим задачам. Это означает, что возникла необходимость создания условий для развития творческих способностей и самостоятельности детей. Для этого необходимо разнообразить методы работы нетрадиционными занятиями [10, с. 62].

Использование в нетрадиционных видах деятельности таких форм занятий, как занятия-игры, занятия-дискуссии – является мощным стимулом к обучению, разнообразной и сильной мотивацией. Благодаря такой деятельности познавательный интерес стимулируется гораздо активнее и быстрее. Отчасти это объясняется тем, что люди по своей природе любят играть, а другая причина заключается в том, что в игре больше мотивации, чем в обычной учебной деятельности [2, с. 37]. На таких занятиях активизируются психические процессы обучающихся: внимания, запоминания, интерес, восприятия, мышления. Занятие создает для каждого ученика возможность проявить себя в зависимости от умения и желания учиться, поскольку все учащиеся задействованы в различных видах и формах учебной деятельности: (индивидуальная, групповая, фронтальная, игровая, художественная, коммуникативная и т.д.) [11, с. 4].

Использование нетрадиционных видов деятельности, таких как занятия-игры и занятия-дискуссии, являются главным стимулом для обучения, а также мощным источником мотивации. Познавательные интересы стимулируются более активно благодаря таким видам деятельности. Это происходит отчасти потому, что люди по своей природе любят играть, а другой причиной является то, что игры больше мотивируют, чем обычная учебная деятельность [2, с. 37]. Такие занятия активизируют следующие психические процессы учащихся: интерес, внимание, восприятие, память и мышление. Поскольку все обучающиеся участвуют в различных видах учебной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной, игровой, коммуникативной и т.д.) то это создает возможность для самовыражения каждого воспитанника в соответствии с его учебными способностями и мотивацией [11, с. 4].

Также активно применяются ИКТ-технологии и ресурсы Интернета [6, с. 72]. Их можно использовать для организации творческих занятий, таких как: сравнение иллюстраций; сопоставление работ разных художников и их произведений искусства и др. На занятии дети знакомятся с портретами, картинами и иллюстрациями, слушают аудиозаписи и музыкальные композиции, смотрят видео-уроки. Эти занятия превращаются в творческий процесс [8, с. 13]. Зрелищность, яркость и новизна компьютерных элементов в сочетании с другими методическими приемами делают обучение увлекательным и запоминающимся. Итогом таких проектов обычно являются тематические стенгазеты, конкурсные сочинения, викторины, плакаты и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективное использование проектной деятельности в системе дополнительного образования заключается в обеспечении достаточной мотивации обучающихся для пробуждения интереса к содержанию образовательного процесса и созданию условий для приобретения социального опыта, необходимого для жизни в обществе. А для успешного внедрения проектной деятельности в развитии обучающихся приходится их творческая активность, которая проявляется через творческий проект.

Список литературы:

1. Агафонова О.П. Метод проектов как средство формирования субъективной позиции младших школьников в процессе обучения иностранному языку: автореферат / О. П. Агафонова. – Санкт-Петербург: Скифия, 2019. – 122 с. – Текст: непосредственный.
2. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т.Г. Белова. – Текст: непосредственный // Начальная школа. – 2021. – № 5. – С. 34-39.
3. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе: автореферат / А.В. Бычков. – Москва: Академия, 2021. – 254 с. – Текст: непосредственный.
4. Девяткина В. Проектирование учебно-технологической игры / В. Девяткина. – Текст: непосредственный // Журнал «Школьные технологии». – 2019. – № 4. – С. 121-125.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – Москва: Академия, 2019. – 249 с. – Текст: непосредственный.
6. Крылова О.Н. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе: учебное пособие / О.Н. Крылова. – Санкт-Петербург: Каро, 2019. – 240 с. – Текст: непосредственный.

7. Лазарев Т. Проектный метод: ошибки в использовании / Т. Лазарев. – Текст: непосредственный // Первое сентября. – 2019. – № 1. – С. 9-10.
8. Маслов Е.И. Приемы проектной деятельности, используемые при организации процесса систематизации знаний учащихся / Е.И. Маслов. – Текст: непосредственный // Начальная школа. – 2019. – № 8. – С. 38-42.
9. Полат Е.С. Метод проектов: учебное пособие / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2021. – 170 с. – Текст: непосредственный.
10. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: учебное пособие / К.Н. Поливанова. – Москва: Просвещение, 2021. – 192 с. – Текст: непосредственный.
11. Попова Н.А. Проектная деятельность как вектор развития общеобразовательной школы / Н.А. Попова, О.В. Баркова, Е.А. Омельченко. – Текст: непосредственный // Начальная школа, 2019. – № 6. – С. 67-73.
12. Сергеева И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие / И.С. Сергеева. – Москва: АРКТИ, 2021. – 154 с. – Текст: непосредственный.

Бутина Татьяна Викторовна,

студент ФГБОУ ВО «ЮУрГПГУ»

г. Челябинск

Научный руководитель: **Тюнин А.И.,**

кандидат педагогических наук, доцент ЮУрГПГУ

г. Челябинск

e-mail: tanyaaa8@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИКИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описано применение цифровых технологий на уроках экономики в современной школе.

Ключевые слова: экономика, цифровые технологии, цифровизация, воспитание, обучение, общество.

На протяжении долгого времени преподаватели всего мира накапливали знания о своих подопечных, изучали особенности их поведения и умственного развития, т.е. создавали историю обучения детей. В прямом своём значении учебная деятельность – есть усвоение специально отобранных знаний, преподносимых обучающимся в форматах, способствующих быстрому пониманию материала. Важно сбалансированное использование методик преподавания, как экономики, так и любой другой дисциплины, но именно для экономики и смежных с ней предметов наиболее рационально использование в качестве дополнения к любому методу обучения цифровых технологий, которые на данный момент времени распространены уже повсеместно. С их помощью учитель сможет погрузить учащихся в дополненную реальность, создать место для применения полученных на уроках знаний.

Актуальность проблемы заключается в не всегда верном использовании цифровых технологий, как дополнительного способа обучения экономике, непонимании преподавателями таких истин, как то, что цифровизация – это не всегда вред, наоборот, при верном её внедрении она помогает человеку экспериментировать, делать ошибки в моменте, делая выводы и не повторяя их впредь. Цифровые технологии могут позволить экономике крепче войти в головы людей, став важным средством формирования профессиональных качеств человека, в частности – того, кто изучает экономику. Они способны изменять стиль мышления и характер поведения человека, служить сильным стимулом творческой, технической активностей и сознательности в ведении не только учебной деятельности, но и жизни в целом.

Самым заметным явлением последнего десятилетия, оказавшим всеобъемлющее влияние на многие процессы и сферы деятельности, стала цифровизация [4]. Внедрение цифровых технологий в образование с каждым годом становится все более популярными и важными. В некоторых школах электронные учебники и интерактивные материалы уже стали стандартным инструментом для обучения. Однако в преподавании экономики и финансов до сих пор не все учителя используют технологические инструменты для улучшения учебного процесса, считая это не столь важным, уменьшают их значимость в современном мире и жизни каждого человека отдельно. Но, всё же, каждый преподаватель проходит систематически курсы повышения квалификации, которые динамично и регулярно развиваются, – в них уделяется всё больше внимания усовершенствованию учебного процесса при помощи современных технологий.

Известно, что Правительство Российской Федерации запланировало ряд изменений в образовательных организациях в рамках цифровизации учреждений к 2024 году. К ним относятся такие, как обновление материально-технической базы, подключение педагогов к федеральной информационно-сервисной платформе, открытие центров цифрового образования для детей, а также оснащение всех образовательных учреждений компьютерным, презентационным и мультимедийным оборудованием [2]. Всем и каждому понятно, что цифровизация образовательных услуг даёт новые возможности как организации учебного процесса, так и преподаванию.

Экономика, конечно же, тоже пользуется достижениями цифрового мира, ведь современные быстро изменяющиеся потребности рынка труда настолько опережают возможность преподавателей базового курса знаний доучиваться и получать новые знания ежедневно, что стали приобретать популярность курсы переподготовки или же переквалификации специалистов. Создание же онлайн-курсов позволило работнику проходить обучение, не уходя от своего основного рода занятий. Требования к онлайн-обучению, конечно, такие же, как и к традиционному его виду – оно должно соответствовать стандартам, а вузы, предоставляющие такую возможность, обязаны иметь лицензию на осуществление соответствующего обучения.

Элементы цифровых технологий встречаются нами повсеместно: начиная с элементарного похода в магазин, вплоть до выполнения банковских операций. Примером же применения этих технологий в экономике может послужить использование цифровых игр для обучения экономическим понятиям. Вместо традиционных тестов или упражнений, которые могут быть скучными и неинтересными, учитель вправе использовать игры с элементами экономики. Такие игры помогают ученикам лучше понимать финансовые концепции, такие как инвестирование, управление ресурсами и финансовое планирование, учащиеся становятся свидетелями реальных экономических процессов, пусть лишь и на экране в учебном классе. В результате ученики будут более заинтересованы в изучении экономики и будут иметь лучшее понимание важности этих концепций в реальной жизни. Дети становятся ближе к преподавателю, понимая, что он находится с ними в одной лодке, плывущей в мир экономических процессов – создаётся новая форма социальной организованности и культуры

взаимоотношений между учителем и учащимися. И это не только развивает самостоятельность учащихся, но и готовит их к дальнейшей жизни, помогает избежать критических ситуаций в реальной жизни, ставит твёрдое понимание того, как ученикам поступать в той или иной ситуации.

Вторым примером выступает использование интерактивных карт для изучения экономических процессов, происходящих на мировой арене. Ведь с помощью не только обычных огромных карт, напечатанных ещё во времена Советского Союза, учитель может показывать ученикам, как экономические элиты различных стран и их интересы могут взаимодействовать и влиять на глобальный экономический рынок, но и при помощи карт интерактивных. Эта техника может помочь ученикам лучше понимать финансовую географию и экономическую глобализацию. При выведении интерактивной карты, учащимся даётся возможность непосредственно поучаствовать в образовательном процессе – ученики самостоятельно делают пометки на картах, заведомо понимая, что не испортят тот драгоценный экземпляр, что хранится в библиотеке с незапамятных времён, дети словно окунаются в те пути, что остаются от маркера на экране.

Третий пример, являющийся одним из наиболее распространённых и удобных – использование вебинаров и онлайн-курсов для совместного обучения. Учителя могут использовать онлайн-ресурсы для учреждения вебинаров, где ученики будут изучать экономические темы вместе с другими учениками или педагогами из других школ. Это поможет улучшить коммуникационные навыки учеников и даст возможность знакомиться со свежими идеями и концепциями. Этот вид использования цифровых технологий позволяет учащимся с ограничениями по здоровью или же, находящимся в отдалённых районах нашей Родины, не быть оторванными от общего учебного процесса, а получать знания наравне со всеми.

Помимо вышеизложенных примеров внедрения цифровых технологий в преподавание экономики в школе можно выделить непосредственное использование учащимися интернет-ресурсов, как дополнительное средство поиска информации на темы курса экономики. Даже сами учителя могут создавать веб-сайты с учебной информацией и персонализированным контентом для учеников. Это позволяет ученикам лучше ориентироваться в предмете и находить ответы на свои вопросы. Или же применять социальные сети в качестве средства коммуникации и обсуждения вопросов с учителями и остальными учениками класса, обмена мнениями и опытом. Это позволяет ученикам чувствовать себя частью сообщества и получать поддержку в своих учебных целях.

Уже давно люди поняли выгоду появления персональных компьютеров и цифровых технологий в нашей жизни, поэтому и учителя могут и должны использовать все эти блага в образовательных целях для улучшения процесса преподавания знаний обучаемым – немаловажным стало использование облачных сервисов для хранения и обмена информацией. Это позволяет ученикам и преподавателям обмениваться материалами и организовывать совместную работу. Кроме того, применение мобильных устройств, для осуществления доступа к образовательным материалам позволяет ученикам иметь возможность изучения их в любое время и из любой точки страны. Подобное использование является разновидностью из ранее описанных примеров внедрения цифровых технологий, но занимает одну из важнейших ниш, т.к. близко каждому поколению, и не столь важно, к какому именно поколению относятся что ученики, что учителя.

В современном мире цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, и их применение в образовании позволяет значительно улучшить качество обучения, сделать учебный процесс более интересным, эффективным и доступным для всех учеников. Когда речь идет о преподавании экономики в школе, применение цифровых технологий является особенно важным, так как они позволяют ученикам лучше понять сложные экономические концепции и приобрести необходимые навыки для будущей карьеры в этой сфере. Особый акцент ставится на том, что при помощи новейших технологий можно значительно улучшить усвоение материала, а также помочь обучаемым лучше понять проблематику экономики и с ее помощью определить будущую профессию.

Всё, озвученное ранее, подчёркивает важность использования современных цифровых технологий в обучении экономике и призывает школы использовать все возможности для того, чтобы обучение стало более эффективным и увлекательным, но, в тоже время не потеряло необходимости строгого контроля над знаниями учеников. Однако необходимо помнить, что цифровые технологии – это только лишь инструменты, которые помогают учителям и ученикам, а не заменяют их. Важно, чтобы преподаватели умели грамотно применять цифровые технологии и стимулировать учеников к активному и творческому использованию этих инструментов. Только так мы сможем достичь наилучших результатов в преподавании экономики в школе.

Список литературы:

1. Вerezubova N.A. Роль информационных технологий в повышении качества образования / Н.А. Вerezубова, А.И. Тюнин // Актуальные вопросы эксплуатации современных систем энергообеспечения и природопользования: материалы IX международной научно-технической конференции, Брянск, 23-24 сентября 2015 года / под общей редакцией Маркарянц Л.М. – Брянск: Брянский государственный аграрный университет, 2015. – С. 35-42. – EDN VFYNPB (дата обращения: 10.05.2023).
2. Современные формы преподавания экономики в условиях цифровой образовательной среды // Справочник от автор 24. – URL: https://spravochnik.ru/ekonomika/sovremennye_formy_prepodavaniya_ekonomiki_v_usloviyah_cifrovoyu_obrazovatelnoy_sredy/ (дата обращения: 10.05.2023).
3. Тюнин А.И. Цифровая экономика в образовании Российской Федерации / А.И. Тюнин, А.В. Немцева, Е.Э. Запывалова // Национальная безопасность и молодёжная политика. Вместе вне зависимости: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, г. Челябинск, 31 марта 2020 г., Челябинск, 31 марта 2020 года. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – С. 198-202. – EDN RMCQUW (дата обращения: 10.05.2023).
4. Цифровая экономика. Методика преподавания в школе // Вебинары. Первое сентября. – URL: <https://video.1sept.ru/video/1436> (дата обращения: 10.05.2023).

Василенко Александра Андреевна,
студентка 2 курса ИСГО,
Московский педагогический государственный университет
г. Москва
e-mail: aa_vasilenko@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Козилова Лидия Васильевна,**
профессор кафедры управления образовательными системами
им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, д.п.н., доцент
lidiya-mggu@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагога в современных условиях. Раскрываются основные понятия «эмоциональное выгорание», «цифровая среда». Опираясь на мнения ученых, приводятся основные причины и факторы исследования эмоционального выгорания у школьных педагогов.

Ключевые слова: педагог, эмоциональное выгорание, цифровая среда, технологии, управление временем, поддержка, обучение, психическая безопасность.

Современное общество характеризуется расширением сферы услуг и развитием технологий, все больше специалистов работает в системе «человек-человек», данные сферы деятельности изначально предполагают высокие эмоциональные нагрузки и напряжение, что в будущем может привести к эмоциональному выгоранию и нанести вред психологическому и физическому здоровью. Таким образом, возрастает необходимость более подробного изучения проблемы эмоционального выгорания.

Понятие «эмоциональное выгорание» впервые ввел в психологию американский психиатр Герберт Фрейденберг в 1974 году. Психиатр использовал этот термин для описания людей, которые вследствие своей профессиональной деятельности испытывают постоянное эмоциональное напряжение и имеют интенсивный и непосредственный контакт с другими людьми. [2, с. 1]. В первоначальном рассмотрении данного вопроса, в группу лиц, которые подходили под это понятие, входили специалисты в кризисных центрах и психиатрических клиниках. Позже группу профессионального риска изменили, включив в нее учителей, полицейских, юристов, политиков, менеджеров всех уровней.

К 80-м годам XX века в зарубежной литературе было опубликовано большое количество работ по эмоциональному выгоранию. Среди них была и американский психолог Кристина Маслач, определившая эмоциональное выгорание, как потерю интереса и осторожности в работе. В отличие от Фрейденберга, она расширила это понятие и включила в него не только эмоциональный, но и физический аспект. Позднее, развивая свою теорию, она определила его как «синдром физического и эмоционального истощения, который охватывает такие аспекты, как развитие негативной самооценки, негативного отношения к работе и потерю понимания и сочувствия к клиентам» [4, с. 9-11].

В отечественной психологии впервые синдром эмоционального выгорания упоминается в работах Б.Г. Ананьева, который использовал термин для обозначения некоторого отрицательного явления, возникающего у людей профессий типа «человек – человек» и связанного с межличностными отношениями [1]. Для Б.Г. Ананьева концепция «эмоционального сгорания» связана с термином «изживание», который указывает на возможную потерю человеком ценности жизни, возникающую при перестройке и утрате уважения к своим силам и навыкам. В результате человек может потерять эмоциональную связь с миром вокруг себя и мотивацию для продолжения деятельности. Согласно Б.Г. Ананьеву, эмоциональное сгорание – это не только психологическое состояние, но и разрушение формы жизни, когда у человека заканчиваются психические и физические ресурсы для самореализации.

По мнению Сухова А.Н., исследующего проблемы эмоционального выгорания, определены факторы, провоцирующие это состояние:

1. Хронически напряженная психоэмоциональная деятельность. Специалисту, который работает с людьми (клиентами, коллегами), необходимо постоянно поддерживать разнообразные эмоциональные аспекты работы, такие как активное решение проблем, внимательное восприятие, усиленное запоминание и быстрая интерпретация визуальной, звуковой и письменной информации, а также быстрое обдумывание альтернатив и принятие решений.

2. Дестабилизирующая организация деятельности. Основные ее признаки общеизвестны – нечеткая организация и планирование труда.

3. Повышенная ответственность за исполняемые функции. После дня интенсивной работы с трудными клиентами или коллегами, потребность в самоотдаче и самоконтроле настолько большая, что к следующему рабочему дню практически нет восстановления психических ресурсов.

4. Неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности. Определяется двумя основными обстоятельствами – конфликтности в вертикальных отношениях между руководителем и подчиненным, а также в отношениях между коллегами в горизонтальной системе.

5. Социальные работники сталкиваются с людьми, у которых есть психологические проблемы, и которые могут считаться трудными для работы.

6. Чувство эмпатии и участия, которые проявляются в отношении субъектов профессиональной деятельности [2, с. 2].

Также выделяет основные признаки эмоционального выгорания, к которым относят:

1. Чувство усталости, изнеможения и вымотанности.
2. Ощущение жизненной и профессиональной неудовлетворенности.
3. Снижение уровня работоспособности и эффективности.
4. Частые состояния, связанные с гневом, нервозностью и раздражительностью.
5. Частое переживание негативных эмоций (страх, опасность, тревога и неуверенность).
6. Чувство потери контроля над своей жизнью и окружающей ситуацией.
7. Недовольство и разочарование в отношениях с коллегами и близкими людьми.
8. Снижение ценности и значимости работы и затруднения с выполнением задач.
9. Отсутствие вдохновения, желания и энтузиазма.

10. Соматические симптомы, такие как боли в голове, животе, спине, устные язвы, снижение иммунитета и другие.

Педагоги чаще всех подвергаются синдрому эмоционального выгорания, поскольку работают и взаимодействуют с разными категориями людей (дети, коллеги, родители). Профессия педагога сопровождается повседневными стрессами, требованиями со стороны учеников, родителей, коллег. Учителя часто сталкиваются с несправедливыми оценками своей работы и недостатком социального признания, что может привести к чувству бессмысленности и дезадаптации. Также учителя чаще других в своей работе имеют дело с эмоциональными и поведенческими проблемами не только учеников, но и их родителей, что требует от учителей огромной ответственности, а значит и постоянного напряжения, порой с отрицательными эмоциями. Причинами появления эмоционального выгорания педагога могут стать неудачи своих учеников, усталость физическая и психическая, эмоциональное утомление и перевозбуждение, негативная реакция на работу и многое другое.

Большие нагрузки на эмоциональную сферу, перегрузки в профессиональной деятельности, отмечал в свое время М.М. Рубинштейн, выделяя в «структуре учителя» как важнейшие следующие качества: любовь к детям и оптимизм, чаще всего утрачивающая свою силу. Основное значение во взаимоотношениях учителя и детей, ученый придавал «нерассудочному влиянию», поэтому для него была важна не просто «эмоционально-волевая окраска материала», но и сама личность учителя. Он считал, что противоречия в сочетании индивидуальных качеств обусловлены тем, что эмоциональная сфера редко осознается и сложна в управлении. Учитель сталкивается с выбором между разумом, подкрепленным наукой, и интуитивным, эмоциональным подсознанием [3].

Современная цифровая среда образования может быть источником эмоционального выгорания у педагогов из-за огромного количества поставленных задач, использования новых технологий, повышенной ответственности за выполнение своих обязанностей, в том числе за жизнь и здоровье детей.

Существует достаточно большое количество определений понятия «цифровая среда образования», «цифровая образовательная среда». Проанализировав которые, можно выделить следующие основные характеристики цифровой среды: «технические решения для поддержки учебной, преподавательской и учебной деятельности», «открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [6]. Её основными задачами являются повышение качества образования, улучшение интерактивности и эффективности учебного процесса, обеспечение доступности образования для людей из разных географических регионов и социальных групп [7].

Цифровая образовательная среда (ЦОС) значительно повлияла на работу школьного учителя и изменила привычные для него методы и формы работы. Так, к примеру, благодаря электронным ресурсам, учителя могут значительно сократить время на подготовку к урокам. Благодаря новым условиям учителя могут обеспечивать более широкий доступ к содержанию уроков и к другим образовательным материалам для учеников в любое время и в любом месте. Педагогам предоставляется огромный выбор проведения уроков с помощью интерактива, включающие тесты, игры и другие широкие возможности не только для обучения, но и для проверки знаний учеников. Цифровые образовательные платформы позволяют организовать свой рабочий график так, чтобы максимально эффективно использовать свое время. Эти преимущества позволяют учителям сосредоточиться на более важных аспектах своей работы, таких как развитие критического мышления, надпрофессиональных качеств, личностного и социального развития школьников и других компетенций, не связанных напрямую с обучением и образованием.

Однако с возникновением новых методов и средств обучения возрастают и требования к педагогам. Вот некоторые из возможных причин, влияющих на степень эмоционального выгорания школьного педагога в условиях цифровой образовательной среды:

1. Некоторые затруднения при работе с различными электронными ресурсами, платформами, программами, которые требуют дополнительной подготовки и времени на них освоение.

2. Учителя испытывают трудности при взаимодействии со своими учениками и коллегами посредством онлайн-коммуникаций.

3. Потребность в непрерывном образовании, освоении новых подходов в работе с детьми, постоянном пополнении знаний.

4. Огромная загруженность поступающей важной информации, которую необходимо срочно осмыслить, принять решение по ее реализации и т.д.

В связи с этим, учителя сталкиваются с более высоким уровнем стресса и требований в своей работе, что приводит к эмоциональному выгоранию. Этот процесс может проявляться в ухудшении педагогических навыков, снижении производительности труда, раздражительности, спада настроения и настрой на работу с детьми, а также в более серьезных психологических процессах. Именно поэтому на сегодняшний день проблема эмоционального выгорания педагогов находится в центре внимания специалистов по разным сферам деятельности, в том числе психологии, педагогики, нейрофизиологии, медицины и т.д.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР). – Т. 1 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова; сост. В.П. Лисенкова. – 1980. – 229, [1] с.: 1 л. портр. – Библиогр.: С. 213-223. – Предм. указ.: С. 224-228.
2. Ларина Ю.А. Эмоциональное выгорание: историко-теоретический аспект // Вестник магистратуры. – 2018. – № 12-4 (87) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-istoriko-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 06.05.2023).
3. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М.: Моск. акционер. изд-во, 1927. – 173, [3] с.
4. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л. Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств: учебно-методическое пособие. – Ставрополь, 2011. – 156 с.
5. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 2014. – № 6. – С. 57-65.
6. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // ЧиО. – 2020. – № 2 (63) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-pedagogicheskiy-vzglyad> (дата обращения: 13.05.2023).
7. Козилова Л.В. Историко-педагогический анализ трансформации содержания категории образовательной среды // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 127-133.

Гагай Валентина Васильевна,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: vgagay@mail.ru

Шило Олег Игоревич,
магистрант, направления подготовки «Психология»
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail: oleg.shilo777@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИИ АГРЕССИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики и преодоления агрессии детей и подростков в образовательной среде в форме школьного буллинга, который анализируется в свете теории К. Лоренца как разновидность видовой агрессии. Авторы раскрывают механизмы агрессии и возможные пути профилактики и преодоления школьного буллинга с привлечением семейного ресурса.

Ключевые слова: агрессия, школьный буллинг, образовательная среда, профилактика агрессии, семейный ресурс профилактики агрессии, подростки.

Агрессия детей и подростков – это на сегодняшний день большая тема, потому что серьезные последствия – физические, психологические травмы и даже большие жертвы. Родители говорят – это проблема школы, школа отвечает за то, что происходит в ее стенах, школа виновата в том, что там совершаются акты агрессии, вплоть до убийств. Школа винит родителей в агрессивном поведении детей: вы, родители не занимаетесь воспитанием своих детей. Дети из семьи приносят агрессивные образцы поведения.

В итоге никто не хочет брать на себя ответственность за агрессию детей и подростков. Однако следует признать тот факт, что необходимо сотрудничество семьи и педагогов в профилактике и преодолении агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде.

В настоящее время наиболее распространенной формой агрессии и насилия среди несовершеннолетних является школьный буллинг, который представляет собой длительную, умышленную физическую или психологическую травлю со стороны одного или группы людей по отношению к другому, не способному защитить себя в данной ситуации [1]. По данным ЮНЕСКО, 42,5% российских школьников сталкивались с буллингом – травлей со стороны сверстников. Случаи агрессивных и насильственных действий в подростковой среде страшны своими тяжелыми последствиями. Кроме того, ситуации школьной травли, жестокие избиения слабых приводят к психической травме у всех участников буллинга. Особенно тяжелые последствия наблюдаются у жертв школьного буллинга. В исследованиях как отечественных [4], так и зарубежных авторов [2] отмечаются следующие последствия агрессии и насилия для виктимных детей и подростков:

- 1) снижение самооценки;
- 2) невозможность установления дружеских отношений в классе;
- 3) низкий статус в группе;
- 4) проблемы в учебе;
- 5) негативное поведение;
- 6) нервно-психические расстройства;
- 7) нарушения в развитии идентичности;
- 8) чувство безнадежности и безысходности;
- 9) суицидальные намерения.

По данным ЮНЕСКО (2001 г.) в 42,3% случаев родители не знают, что их ребенка травят в школе.

Норвежский ученый психолог Д. Ольвеус [5] выделяет черты личности учащихся, склонных становиться булли:

- 1) они испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других учеников, добиваясь таким путем своих целей;
- 2) они импульсивны и легко приходят в ярость;
- 3) они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению к взрослым, включая родителей и учителей;
- 4) они не испытывают сочувствия к своим жертвам, т.е. низкий уровень эмпатии.

Чтобы понимать, как появляются у ребенка такие деформации психики, обратимся к теории биологического происхождения агрессии К. Лоренца [5]. С его точки зрения, агрессия берет начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ. Таким образом, природа дала человеку универсальный механизм выживания – агрессию. В процессе эволюции человека необходимость использовать агрессию для выживания исчезла. Современный человек

использует агрессию для достижения власти над другим человеком, для достижения своих целей и т.д. Согласно К. Лоренцу, агрессия имеет следующие особенности: спонтанность агрессии, переадресация агрессии, равновесие между вооружением и моралью.

Школьный буллинг в свете теории К. Лоренца можно рассматривать как разновидность видовой агрессии. С этой точки зрения рассмотрим механизм появления агрессивного поведения у детей и подростков и возможные пути преодоления школьного буллинга.

Лоренц считал, что если агрессия не находит своего выражения, то в определенный момент спонтанно вырывается наружу и может быть направлена на другого человека. Итак, агрессия не всегда является реакцией на ситуацию. Этим можно объяснить случаи, когда дети агрессивны друг на друга без видимой причины.

С точки зрения профилактики агрессивного поведения в образовательной организации следует сделать вывод о том, что природная агрессия детей должна иметь выход, чтобы не накапливалась.

Педагогам, детям их родителям надо рассказывать о приемлемых способах выражения агрессии. Полезно в этом плане двигательная активность детей в школе и дома. Утренняя зарядка, занятия спортом, танцами, прогулки вместо многочасового сидения за компьютером или с телефоном в руках играют важную роль в профилактике и преодолении агрессивного поведения детей и подростков. Спорт – один из наиболее эффективных средств профилактики и преодоления агрессии, о чем свидетельствуют сотни исследований и научных работ. Необходимо проводить беседы о том, как сами педагоги и родители могут снимать у себя эмоциональное напряжение.

Агрессия переадресуется обычно слабому по вертикали. Есть такое понятие, как «вертикальный буллинг». Если школьника обидел сильный одноклассник, он пойдет и обидит младшего. Переадресацию агрессии можно наблюдать и в направлении от педагога к ученику: на педагога накричал завуч, педагог кричит на ученика, ученик – обижает слабого.

Педагоги могут привести много случаев, когда ребенок, являясь жертвой семейного насилия со стороны родителей, дома ведет себя очень послушно и тихо, а в школе выливает накопившуюся агрессию на сверстников и даже на учителей. Обычно булли (обидчик) – это жертва буллинга в семье.

Родители часто демонстрируют своим детям агрессивные образцы поведения, разрешения конфликтных ситуаций, которые демонстрируют родители по отношению к детям. Например, родители могут унижать, оскорблять детей и даже применять физические наказания. Психологическое или физическое насилие отнюдь не редкость для многих семей. Формы проявления агрессии в семье разнообразны. Это могут быть прямое физическое или сексуальное насилие, оскорбления, негативные оценки, подавление личности, эмоциональное принятие ребенка, холодность в отношении к ребенку.

В психологии [5] выделяют три основных подхода, по-разному объясняющих причины жестокого обращения с детьми в семье:

психологический подход

- ❖ родители в детстве подвергались жестокому обращению;
- ❖ «социальное сиротство»;

социологический подход

- ❖ бедность;
- ❖ безработица или внезапная потеря работы;
- ❖ скученность;
- ❖ социальная изоляция и др.;
- ❖ социальные стереотипы: культ силового метода решения проблем, убеждение, что физические наказания являются эффективным способом воспитания;

ситуационный подход

- ❖ особенности (поведения) ребенка;
- ❖ несоответствие ребенка ожиданиям родителей;
- ❖ нарушение отношений в семье и т.п.

В соответствии с данными подходами можно построить грамотное психолого-педагогическое сопровождение семей с целью профилактики жестокого обращения с детьми.

Лоренц изучал поведение 50 видов животных и пришел к выводу: у сильно вооруженных животных есть сильная врожденная мораль. Например, когда случаются агрессивные стычки тигров, у них есть много запретов на использование опасных средств нападения – клыки и др. Слабо вооруженные животные имеют слабую мораль и поэтому среди них нет никаких ограничений в борьбе за выживание.

Человек по природе – слабо вооруженный вид. Но с изобретением вооружения человек стал сильно вооруженным видом, даже самым сильным видом на земле, а мораль осталась прежней слабой, особенно это относится к детям и подросткам. Этому есть подтверждения в школе:

- жестокие избиения сверстников с записью на телефон, и дальше это размещают в сети;
- травля в сети (шестиклассники выгнали девочку из группы в вацапе за то, что у нее на дне рождения не было аниматора);
- использование холодного и огнестрельного оружия в конфликтах с учителями и сверстниками (колумбайнинг).

Таким образом, согласно теории К. Лоренца, человек способен к очень сильной видовой агрессии со слабой моралью. Поэтому проблема духовно-нравственного воспитания детей в семье и в образовательной организации встает сегодня с особой остротой. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи во многом определяется тем, какие ценности исповедует семья и школа.

Следовательно, важная задача в контексте профилактики и преодоления агрессивного поведения детей и подростков – защита традиционных семейных ценностей и создание условий для формирования новых семейных ценностей, которые отвечают требованиям современной жизни.

На становление агрессивного поведения ребенка влияют различные семейные факторы. Можно выделить две группы подростков, которые усвоили идеи о допустимости агрессии и насилия по отношению к другим людям.

Первая группа – это подростки, которые живут в семьях, где много семейной агрессии и семейного насилия: чрезмерный контроль со стороны родителей, авторитарный стиль воспитания в сочетании с насилием над ребенком, постоянное применение наказаний, демонстрации агрессии самими родителями.

Вторая категория – брошенные дети, которые живут рядом с родителями (Социальное сиротство). Подростки, которые в естественно трудный для них период взросления нуждаются в родительском внимании. Но вместо такового – холодильник с едой, компьютер, еще какой-нибудь гаджет и деньги на расходы. Родители занимаются своими делами.

Многие исследователи признают, что основная причина агрессивности детей и подростков – недостаток внимания, любви и признания со стороны окружающих, неудовлетворенность потребностей ребенка в безопасности, любви и принятии. Жестокие дети – это, как правило, дети, которых не любят родители. Они мало интересуются школьными делами ребенка.

За внешним агрессивным поведением мы можем увидеть, что ребенок испытывает дефицит семейного тепла, эмоционального контакта и любви. У него ненадежная (небезопасная) привязанность ребенка к родителям. И возможно он является жертвой семейного насилия.

Таким образом, семья в настоящее время признается социальным источником формирования агрессивного поведения детей. Семья может сама воспитывать, взращивать детей, готовых к агрессии, а может и спасти своих детей от агрессии в этом мире. У семьи есть большие ресурсы и социум должен помочь семье в использовании этих ресурсов на благо своих детей. Поэтому нужна серьезная профилактическая работа с семьей. Содержание профилактической работы может быть построена в соответствии с уровнями профилактики.

Первичная (массовая) профилактика должна быть направлена на устранение неблагоприятных факторов агрессивного поведения детей. В рамках первичной профилактики можно рассматривать повышение родительской компетентности в области воспитания детей и взаимоотношений с детьми.

Если первичная профилактика не затрагивает вопроса агрессивности, то вторичная профилактика должна быть нацелена на эту тему адресно и представляет собой комплекс мер, направленных на выявление признаков формирующегося агрессивного поведения и предупреждение его дальнейшего развития.

Третичная профилактика представляет собой индивидуальное сопровождение тех семей и родителей, в которых ребенок демонстрирует агрессивное поведение.

Большое значение имеет первичная профилактика. Если будет грамотно построена первичная профилактика, то можно свести к минимуму проявления агрессивного поведения детей в образовательной организации.

Наиболее эффективными формами сотрудничества школы и семьи по решению проблемы детской и подростковой агрессии являются такие формы, как видеолекции, мастер-классы, вебинары, родительские собрания и др. Наиболее востребованными технологиями работы с семьей являются медиативные технологии: медиация, семейные конференции, семейные советы. Данные технологии являются эффективным методом решения проблемы детской и подростковой агрессии с привлечением семейного ресурса.

Таким образом, школа не должна оставаться один на один с такой серьезной проблемой, как агрессивное поведение детей и подростков. Эффективная профилактика агрессивного поведения детей и подростков – это результат совместной работы всех субъектов образовательных отношений.

Список литературы:

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 10. – № 3. – С. 149-159.
2. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна и Э.Миллера. – СПб.: Питер, 2014. – С. 240-274.
3. Лоренц К. Агрессия. – М.: «Прогресс», 1994. – 272 с.
4. Мальцева О.А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления // Тюменский государственный университет – 2017. – № 9. – С. 51-54.
5. Олвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? – М.: «Прогресс», 2013. – 193 с.
6. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. – СПб.: Питер, 2013. – 240 с.

ВЕКТОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В данной статье автор рассказывает о реализации программы «Векторы взаимодействия». Программа по формированию семейных ценностей студентов, ЧУ «Колледж предпринимательства КИНЭУ», за счет социального партнерства колледжа и семьи.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, взаимодействие, партнёрство, родители, педагоги, колледж.

В современном Казахстане идет процесс ориентирован на повышение воспитательного потенциала семьи, семейных ценностей на основе общенациональной идеи «Мәңгілік ел». Семья – это духовный стержень реализации, инициированной Елбасы общенациональной идеи «Мәңгілік Ел». Казахстанцам дороги такие ценности как гостеприимство, трудолюбие, стабильность, безопасность и единство, уверенность в завтрашнем дне. Для современного Казахстана характерно обращение к национально-культурным корням, национальным и семейным традициям, изучение культуры, обычаев все это поможет в возрождении и укреплении статуса семьи. Казахское общество заинтересовано в сохранении умножении и передаче накопленного опыта по формированию духовных свойств личности. Использование бесценного духовно-педагогического наследия предков имеет огромное значение для воспитания подрастающего поколения, для формирования семейных ценностей.

У нас в колледже реализуется программа по формированию семейных ценностей студентов, за счет социального партнерства колледжа и семьи «Векторы взаимодействия».

Цель: формирование семейных ценностей, как фактора социализации студентов.

Задачи:

1. Развивать ценностные ориентации взаимодействия семьи и колледжа.
2. Совершенствовать формы взаимодействия колледжа с семьями.
3. Создать условия для профилактики асоциального поведения подростков, за счет формирования основ здорового образа жизни в семьях.
4. Создать комфортную, безопасную образовательную среду, содействующую сохранению и укреплению психологического здоровья подростков, их социализации.
5. Сформировать у подростков ценность «любовь».
6. Сформировать у подростков ценность «уважение к старшим, почитание».
7. Сформировать у подростков ценность «продолжение рода».
8. Сформировать у подростков ценностное отношение к культуре собственного быта.

В состав Программы включены 4 блока, направленные на формирование ценностного отношения к семье и браку:

- когнитивный блок – направлен на формирование когнитивного компонента. В данный блок собраны учебные и внеучебные мероприятия по изучению основных терминов и понятий закона «О браке и семье», а также основ этики и психологии семейной жизни;

- мотивационно-ценностный блок. Основная цель мероприятий данного блока – сформировать положительную мотивацию к семейным общечеловеческим ценностям: любовь, семья, продолжение рода, общение с родителями;

- деятельностно-поведенческий блок – мероприятия, направленные на ведение домашнего хозяйства, выполнение своих семейных обязанностей. Основная цель мероприятий данного блока ежедневное общение с членами семьи;

- эмоциональный блок – направлен на оздоровление и гармонизацию взаимоотношения детей и родителей. Блок предполагает работу с детьми, работу с родителями, а также совместные детско-родительские мероприятия. Основными аспектами нашей программы является: формирование компетентности родителей по организации совместного досуга с подростком, разнообразии форм семейного досуга, формировании семейных досуговых традиций, направленных на формирование семейных ценностей и социализацию подростков. А также взаимодействия семьи с другими социальными институтами. Целью взаимодействия социальных институтов является создание системы взаимной помощи субъектов, направленной на повышение воспитательной функции семьи.

Программа направлена на решение следующих задач:

- 1) формировать ценность «любовь». В данном случае необходимо формирование, как самого понятия любви, так и сопутствующих умений: соучастия, сочувствия, взаимного уважения и взаимопомощи, поддержки и заботы;

- 2) формировать ценность «уважение к старшим, почитание». Нужно сформировать гордость принадлежности к своей семье;

3) формировать ценность «продолжение рода». Продолжение рода как ценность предполагает осознанное родительство, ответственное желание иметь собственных детей и понимание, что дети – это ответственность и радость;

4) формировать ценностное отношение к культуре собственного быта. Необходимо сформировать понятие о культуре быта, положительную мотивацию к самостоятельному ведению хозяйства, выполнению бытовых обязанностей (поддержание чистоты в жилище, собственная гигиена, ведение бюджета, эстетика домашнего хозяйства, правильное и здоровое питание).

Формирование этих ценностей и утверждение их в жизни современной семьи – залог духовно и нравственно здорового общества.

Заложенный в семье фундамент ценностей, будет укрепляться или разрушаться в организациях образования. Формирование семейных ценностей в организациях образования – это психолого-педагогическая проблема, учителям необходимо применение системного подхода в создании успешных форм работы по воспитанию ценностей. В подростковом возрасте происходит самопознание, выстраивается взаимоотношение с окружающими людьми, формируются жизненные ценности. Организация образования как социальный институт, определяет ценностные установки взаимодействия с семьей направленных на социализацию подростков.

Только при взаимодействии семьи, организаций образования и социума можно воспитать достойное нравственно-здоровое поколение. Формирование семейных ценностей у студентов невозможно без тесного сотрудничества с родителями, поэтому важным аспектом формирования семейных ценностей является педагогическое просвещение родителей. Под педагогическим просвещением родителей понимается процесс передачи духовно-ценностных знаний родителям подростков (студентов) об особенностях развития их нравственной, социальной, интеллектуальной сферах и методах взаимодействия с ними в контексте жизнедеятельности и взаимосвязи с воспитательной средой ребенка в едином социально-нравственном и духовно-ценностном пространстве [1, с. 20].

Задача колледжа – актуализировать чувство сопричастности студентов с семьей, родом, родственниками; дать возможность осознать правила, регулирующие взаимоотношения в семье; инициировать осознание детьми семейных ценностей, традиций, обычаев. Управленческая деятельность заключается в содействии работе родительского комитета, семейного клуба решении организационных вопросов на собраниях, в совместном планировании воспитательной работы в колледже.

Просветительская деятельность кураторов организуется совместно с психолого-педагогическим сопровождением. Программа по формированию семейных ценностей у студентов способствует развитию представлений о семье как высшей жизненной ценности, даёт возможность последовательно и всесторонне осваивать опыт, нормы, правила и законы жизни в семье, расширению знаний об истории своей семьи, родственниках, семейных традициях.

Реализация программы в организациях образования возможна через включение в учебную и внеучебную деятельность, программы воспитания, планы воспитательной работы форм и средств, направленных на формирование семейных ценностей (игровые программы, программы родительского всеобуча, диагностические методики, и т.д.).

Эффективным в формировании у студентов семейных духовно-нравственных ценностей является применение интерактивных форм взаимодействия – конференция, экскурсия, агитбригада, лекция, концерт, ярмарка, фестиваль, праздник, митинг. Традиционными для колледжа являются праздничные программы к международному женскому дню и ко Дню защитника Отечества, дни открытых дверей, дни именинников, праздники.

Некоторые формы работы с семьей утрачивают свою актуальность и востребованность, подвергаются видоизменению адаптируясь к современности, ток-шоу, флэшмоб, мастер-класс, форумы, интернет – конференции, сайт колледжа, интернет – собрания, родительские чаты. Инновационной, но уже апробированной является проектная технология, Взаимодействие с семьей основное направление деятельности организаций образования по созданию единой воспитательной системы. Условиями эффективного формирования ценностей у детей и подростков могут быть: совместный досуг детей с родителями [2, с. 136]. Мы предлагаем провести квилт. Квилт – это стеганный холст, выполненный в технике лоскутного шитья. Под методическим квилтом, мы понимаем – «блочное размещение информации» для родителей.

1 этап. Подготовительный. Педагог готовит основу для будущего квилта. Пишет тему вопросы. Например, «Мой ребёнок... моя гордость».

2 этап. Деятельный. Родители на разноцветных стикерах пишут, чем они гордятся своим ребенком, могут прикрепить фото, грамоты, создавая стеганое полотно. Стикеры можно оформить таким образом: распечатав готовые карточки и раздав родителям.

3 этап. Рефлексивный. Что Вы ощущали, когда писали о своём ребёнке?

Готовый квилт можно будет выставить в галерею семейного Эрмитажа.

Таким образом, значительные положительные изменения по всем структурным компонентам семейных ценностей среди студентов группы подтверждены мониторинговыми измерениями. Эффективность программы отслеживалась через комплекс критериев: организация совместной досуговой деятельности с родителями; сформированность ценностей в учебно-воспитательном плане у подростков колледжа, направленных на социализацию; реализация методической поддержки формирования ценностей за счет интерактивных технологий, информационно-коммуникативных технологий, организации досуговых мероприятий, проведение систематического мониторинга.

Список литературы:

1. Баранова В.А. Повышение компетентности родителей в социальном воспитании подростков и гармонизации внутрисемейных отношений: программа и учебно-методическое пособие по профессиональной подготовке родителей / В.А. Баранова, Г.И. Репринцева. – М.: Изд-во ФГНУ «Ин-т социал. Педагогика» РАО, 2012. – 97 с.
2. Колбасина Л.В. Роль семьи в воспитании ценностей у детей в условиях поликультурной среды / Л.В. Колбасина // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 3 (29). – С. 134-137. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44623887> (дата обращения: 08.08.2022).

Жиенбаева Алёна Владимировна,
учитель художественного труда,
КГУ «Зуевская общеобразовательная школа
отдела образования Алтынсаринского района»
Управления образования акимата Костанайской области,
Республика Казахстан
alena_2204@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕДМЕТУ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТРУД КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Автор характеризует интегративный подход как инструмент реализации креативных способностей обучающихся на уроках художественного труда. Оценивается роль интегративного подхода к управлению проектами обучающихся сельской школы на уроках художественного труда. В статье дается характеристика таких технологий, как игровые, STEM образования, проектной и исследовательской деятельности, технологии smart-бейдж, сторителлинг в сельской школе. Автор акцентирует внимание влияния метода проекта на развитие творческих, креативных, общекультурных, исследовательских, социальных и коммуникативных, социально-трудовых компетенций обучающихся на уроках художественного труда.

Ключевые слова: интеграция, подход, художественный труд, реализация, креатив, способности.

«Нет никаких сомнений в том, что креативность – самый важный человеческий ресурс.
Без творчества не было бы прогресса, и мы бы вечно повторяли одни и те же шаблоны».

Эдвард Де Бонно

Современное общество отличается бурно развивающимися экономическими, политическими, информационными и техническими процессами. Поэтому оно нуждается в людях, которые способны креативно, нестандартно и качественно решать возникающие проблемы. Новые социальные запросы и обусловили в образовании повышенный интерес к идеям развивающего обучения через конкурсную деятельность. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающее такие ключевые компетенции как творческое мышление, самостоятельность в принятии решений, инициативность, креативность, творчество.

Человек XXI века должен обладать личностными и профессиональными качествами. Ключевыми качествами современного молодого человека должно стать развитое критическое мышление, способность к творчеству, развитие компетенций. Данные обстоятельства указывают на необходимость повышения качества образования. Мы все рождаемся с огромными естественными талантами, мы все изначально творческие люди, только годы способны их притупить. В настоящее время наблюдается «дефицит креативности» – значительно больше творческой деятельности происходит за пределами школы. Креативность и творчество улучшают обучение повышают мотивацию, углубляя понимание и вызывая радость и будут необходимы в рабочей силе 21-го века. Термин «навыки 21-го века» обычно используется для обозначения определенных основных компетенций, таких как сотрудничество, цифровая грамотность, критическое мышление и решение проблем, которым, по мнению сторонников, школы должны обучать, чтобы помочь обучающимся преуспеть в современном мире. Обучение двадцать первого века означает, что обучающиеся осваивают контент, создавая, синтезируя и оценивая информацию из самых разных источников.

На современном этапе Казахстан активно внедряет STEM – образование, направленное на интеграцию наук и в нем преобладает междисциплинарный подход. Технология STEM-образование позволяет развивать научно-математические, инженерные, дизайнерские, художественные, творческие, исследовательские компетенции лидерские качества, креативность, воображение, инициативность и навыки работы в сотрудничестве [1]. Для того чтобы обучающиеся могли выразить свое творчество, я предлагаю использовать на уроках художественного труда интегративный подход.

Моя цель проанализировать возможности художественного труда в развитии творческой активности, креативности обучающихся на основе интегративного подхода, преодолевающего односторонний подход к организации изобразительной деятельности детей. Интегративный подход к предмету «Художественный труд» обеспечивает повышение мотивированного интереса к изучению предмета художественный труд. Интегрированный подход помогает обучающимся получить единое представление о реальности и повышает их способность приобретать практические навыки. Это достигается путем связывания содержания обучения между предметными областями. Существует интеграция, когда обучающиеся могут связать то, что они изучают в одной предметной области, с соответствующим содержанием в другой предметной области. Например, темы, изучаемые по математике, биологии, русскому или казахскому языку, могут использоваться обучающимися на уроках художественного труда. Качество результатов обучения улучшается, поскольку обучающиеся могут интегрировать информацию по различным дисциплинам, а не получать ее по отдельности.

Междисциплинарный характер развивает у обучающихся творчество, общение и сотрудничество, они демонстрируют цифровую грамотность, а также гражданскую ответственность. Говорят, что жизнь имитирует искусство, и наоборот. Даже те, кто не знаком с искусством, могут вспомнить картины великих художников, скульптуры, экспозиции музеев Мира. Креативность заключается в том, чтобы представить произведение искусства, дизайн, идею или инновацию, таким образом, который отфильтрован с учетом вашей собственной уникальной точки зрения, таланта и навыков. Креативность, согласно исследованию ЮНЕСКО, становится одним из ведущих качеств человека будущего [2]. Это подтверждается и требованиями общества к образованию. В международных сравнительных исследованиях, направленных на оценку образовательных достижений школьников разных стран (например, в PISA – Programme for International Student Assessment), с 2021 г. вводится как один из новых дополнительных компонентов уровень развития креативного мышления подростков [3].

По мнению отечественных и зарубежных авторов необходимо обеспечивать креативный подход в обучении, который подразумевает четыре основных аспекта: креативный процесс, креативный продукт, креативную личность и креативную среду. Креативный процесс предполагает создание психологической защищенности обучающихся эмоционально-благополучной атмосферы, которая ведет к реализации творческих проектов, способствует развитию интеллектуальной, эмоциональной творческой, креативной деятельности обучающихся, влияет на положительное эмоциональное состояние школьного коллектива и развивает инициативу, самостоятельность и творчество. Научные исследования последних лет, в том числе, диссертационные, рассматривают вопросы формирования и развития творческих способностей обучающихся (С.Е. Игнатъев, Т.С. Комарова, В.Д. Максимова, В.А. Пантиков и др.). Т.Г. Галиев изучал развитие креативности обучающихся. Креативный подход рассматривался в работах М.Е. Дуранова, В.Г. Рындак, Г.Я. Гревцевой. Креативно-деятельностный подход рассматривала Т.В. Осипова. А.Г. Грецов, В.Н. Дружинин и др. проводили исследования по изучению креативного поведения обучающихся в неопределенных ситуациях. Данные авторы считают, что главную роль, в творческом развитии обучающихся играют учителя школ. Школа, должна выстроить воспитательно-образовательный процесс, направленный на формирование, творческих, креативных компетенций обучающихся. В данном исследовании рассматривается решение данных проблем, за счет внедрения авторского креативного подхода в предмет «Художественный труд».

Справедливо утверждение о том, что управление творческим коллективом способствует развитию педагогического мастерства, которое трактуется как целостное внутриличностное свойство самостоятельно осуществлять педагогическую деятельность и получать качественные нестандартные результаты. В своих классах я пытаюсь интегрировать технологии, творчество и обучение предмету художественный труд. Создаю атмосферу, которая приветствует и поощряет творчество в классе. Для развития творчества и формирования критического мышления предлагаю обучающимся задания, требующие, чтобы они обнаруживали, комбинировали и преобразовывали объекты. Интеграция предмета художественный труд с другими предметами даёт обучающимся понимания ситуации посредством художественной формы. Например, интеграция предмета художественный труд и биология с помощью изготовления поделок или животных из глины. Обучающиеся участвуют в творческом процессе, который соединяет форму искусства и другую предметную область и отвечает развивающимся целям в обеих областях [4]. Так же, хочу, привести пример междисциплинарного проекта, «Белый лепесток» направленного на благотворительность. Цель данного исследования заключается в изучение положительного влияния шерсти и шерстяных изделий в выхаживании недоношенных детей, оказания помощи в выхаживание недоношенных детей за счет благотворительной акции «Белый лепесток». В качестве гипотезы выступает предположение о том, что, если связать своими руками и применять шерстяные изделия, то можно помочь семьям и ускорить процесс выхаживания недоношенных детей. В данном проекте мы изучали литературу, исторические факты, изучали роль шерсти и шерстяных вещей на организм человека, а в особенности на недоношенных детей и вязали шерстяные вещи. Поэтому это интеграционный проект соединяющий литературу, историю, биологию, медицину и художественный труд.

Чтобы сделать еще один шаг, я даю детям свободу выбирать проекты. Это делает их более заинтересованными в предмете и помогает им развить индивидуальные цели. Метод проектов позволяет развивать навык моделирования, конструирования. Учит наблюдательности, и анализу своей деятельности. Действенность этого метода обусловлена тем, что он позволяет детям выбрать деятельность по интересам, которая соответствует их способностям, и направлен на формирование у них знаний, умений и навыков.

Любой человек, будь то ребенок, или взрослый любят играть. Игры помогают детям лучше решать проблемы, выполнять несколько задач одновременно и помогают им запоминать материал.

Командная работа и сотрудничество необходимы для обучения Работа в парах и группах дает много преимуществ и даёт обучающимся больше возможностей для личностного роста. Когда все работают вместе, происходит не только больше обучения, но и больше удовольствия. У одноклассников, работающих вместе, больше шансов на успех. Командная работа помогает обучающимся развивать коммуникативные навыки, когда они сотрудничают и разрабатывают стратегию. Эти навыки будут продолжать служить обучающимся в их повседневной жизни и даже во взрослом возрасте.

На уроках художественного труда мы регулярно используем групповую работу, обучающимся важно иметь возможность работать с разными одноклассниками. Работа с разными одноклассниками позволяет обучающимся лучше узнать друг друга, найти общие интересы, наблюдать за разными стилями обучения, услышать новые идеи, попрактиковаться в решении проблем и завести новых друзей. Делить класс, на группы

используя счет на «1, 2, 3...» скучно. Плюс участники часто стремятся оказаться в группе или паре с друзьями, а это не очень хорошо для динамики и вовлеченности. Если вы своей работе будете использовать смарт – бейджи, можно с их помощью запрограммировать еще до занятия варианты объединения.

Применение смарт - бейджей вырабатывает позитивное поведение у обучающихся и ценности, такие как: сотрудничество с другими умение говорить по очереди, быть уважительным и др. Такой способ очень нравится детям, ведь каждый раз меняются участники группы.

Таким образом, использование интегративного подхода на уроках художественного труда делает обучение более прозрачным и конкретным для обучающихся. Кроме того, являются привлекательным и веселым мотиватором для развития креативных способностей обучающихся в классе.

Список литературы:

1. Башина Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 521-525.
2. Наумова А.П. Креативное мышление в цикле исследований PISA-2022 / А.П. Наумова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 1 (396). – С. 249-251. – URL: <https://moluch.ru/archive/396/87758/> (дата обращения: 17.10.2022).
3. Исмаилов Г.М., Минеев В.Е., Бодрова А.Ш., Исмаилова С.С. Развитие творческого потенциала личности на уроках технологии // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27467> (дата обращения: 06.10.2022).
4. Короленко В.Г. Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений: материалы V рег. научн-практ. семинара, Глазов, 12 марта-12 апреля 2014 г. – Глазов: Изд-во Глаз. Гос. пед. инс-та, 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной компетентности педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде. Этнокультурная компетентность в рамках данной статьи понимается как синоним поликультурной компетентности. Автор делится опытом реализации программы семинара по формированию поликультурной компетентности у педагогов, осуществляющих свою деятельность в поликультурном образовании.

Ключевые слова: поликультурная среда, образовательная среда, компетентность, поликультурная компетентность, этнокультурная компетентность.

Образовательная среда сегодня – это полиэтничное пространство, в котором представлены различные культуры и происходит сложная их взаимосвязь. Такая среда имеет две стороны: с одной – национальное самосознание как основа сохранения национальной культурной традиции; другая сторона – современная информационная эпоха требует тесного взаимодействия культурных традиций [3]. Важнейшей задачей в сложившейся ситуации является достижение равновесия между сохранением самобытной культуры и развитием межкультурных связей, не усиливая при этом процесс ассимиляции малочисленного населения. Эта задача разрешима только при условии, если современная школа будет формировать гармонично развитых представителей подрастающего поколения, которые будут обладать позитивной этнической идентичностью, смогут продуктивно реализоваться в поликультурном пространстве.

Педагоги могут внести существенный вклад в формирование позитивной этнической идентичности, которая состоит в уважительном отношении к своей культуре (например – гордости за ее историю), уважения к культурным традициям других народов. Но для того, чтобы это стало возможным нужна подготовка самих педагогов, которые будут обладать необходимыми компетенциями. То есть, встает задача подготовки новых кадров – педагогов нового поколения, толерантных и профессионально готовых работать в поликультурной среде, готовых к формированию позитивной этнической идентичности обучающихся и обладающих поликультурной компетентностью.

Поликультурная компетентность будет пониматься в данной работе как синоним этнокультурной компетентности. Дело в том, что согласно ФГОС ВО 3++: формирование поликультурной (межкультурной/ этнокультурной) компетенции студентов вуза является значимым компонентом профессиональной подготовки выпускников вуза [1]. То есть стандарт определяет поликультурную компетентность как синоним межкультурной и этнокультурной, определяя важность ее формирования у будущих педагогов. Поликультурная компетентность в профессиональном стандарте педагога причисляется к базовым. Однако по ряду причин содержание поликультурного образования недостаточно полно и четко определено, что приводит к противоречиями между признанием необходимости поликультурной подготовки населения страны в целом (Красноярский край – не исключение) и недостаточностью его в подготовке специалистов на уровне высшей школы. Можно уверенно сказать, что актуальность поликультурной компетентности педагога не подвергается сомнению [2]. Выпускники, осваивающие программы бакалавриата по новым стандартам, осваивают данную компетентность, но как быть с теми педагогами, которые выпустились значительно раньше и работают в образовательной среде, которая, как уже отмечалось выше, представляет собой полиэтничное пространство?

Для того, чтобы помочь педагогам, работающим в поликультурной среде сформировать поликультурную компетентность необходима организация семинаров, тренингов, курсов повышения квалификации. В связи с поставленной задачей, в г. Красноярске на база школы МАОУ «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза Цукановой М.Н.» были организованы курсы повышения квалификации для педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде. Необходимость решать задачу по подготовке кадров для работы в новых условиях возникла еще в 2005 году, когда в школе набрали первый класс, полностью состоящий из лиц киргизской национальности, при этом никто из них не говорил по-русски. Педагоги не знали как вести уроки, что делать с такими детьми, не было никакого опыта работы в такой среде. На сегодняшний день в школе создан центр языковой подготовки для детей, не владеющих русским языком, разработаны программы по адаптации таких детей в социокультурную среду региона, а для педагогов запущена и апробирована программа семинаров, направленная на формирование поликультурной компетентности в мультикультурной образовательной среде.

В рамках семинара на основе дискурса выделяются базовые теоретические знания, которые обобщаются ведущим семинара на основе реальных событий, даются рекомендации по разрешению проблемной ситуации. Слушатели получают домашние задания после каждой темы для совершенствования компетентности.

Домашние задания обсуждаются на семинарах, что позволяет создать банк учебно-методического обеспечения формирования компетенции педагога для осуществления профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде.

Имеются ограничения по численности: размер группы не должен превышать 20 человек.

Предлагаемая программа имеет две основные цели:

1. Актуализация в сознании педагогов проблемы профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде и ликвидация личностных дефицитов в решении этой проблемы;

2. Формирование способности педагога разрешать конфликтные ситуации, возникающие в образовательном процессе в условиях межкультурного взаимодействия обучающихся, формировать у обучающихся толерантность как ключевую компетенцию для жизни в поликультурном мире.

Основные задачи семинара по реализации программы:

1. Формирование позитивной этнической идентичности педагога.

2. Повышение этнокультурной компетентности через:

- развитие способности понимания жизненных ситуаций с точки зрения представителей чужого этноса, видения мира с позиции другой культуры;

- осознание культурной специфичности «картины мира» и ее отражения в поведении людей.

3. Развитие навыков конструктивного межкультурного диалога посредством:

- снижения тревожности в межкультурном взаимодействии;

- развития навыков взаимопонимания в условиях активизации этнических предубеждений и групповой дискриминации;

- формирования когнитивной и эмоциональной эмпатии;

- выработки стратегий совладания с негативными этническими стереотипами в адрес своей этнической группы;

- формирования позитивной этнической идентичности;

- моделирования позитивного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

4. Обучение слушателей навыкам конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, возникающих между обучающимися в поликультурной образовательной среде.

По мнению С.А. Хазова и Ф.Р. Хатит, поликультурная подготовка будущего педагога включает два взаимосвязанных аспекта: его подготовку к жизни в поликультурном обществе и обретение им компетентности для осуществления профессионального образования [4].

Ниже представлен тематический план проблемно-аналитических семинаров по формированию поликультурной компетентности у педагогов.

Таблица 1

Тематический план проблемно-аналитических семинаров

Название темы	Аудиторных	Самостоятельных занятий	Всего часов
1. Позитивная этническая идентичность: структура, подходы, важность формирования	4	4	8
2. Этническая «картина мира» и межкультурное общение	6	6	12
3. Этнические стереотипы и предубеждения	6	6	12
4. Культурный ассимилятор как метод подготовки к межкультурному взаимодействию	8	8	16
5. Межкультурный диалог в играх	8	8	16
Итого:	36	36	72

Цель первой темы – осознание понятий идентичность, этническая идентичность и позитивная этническая идентичность, важность и ценность формирования позитивной этнической идентичности. Задачи, которые реализуются в рамках данной темы:

- ✓ Сравнение подходов к пониманию идентичности и этнической идентичности.

- ✓ Формирование у слушателей представления о формировании этнической идентичности в разном возрасте. Дать четкое понимание позитивной этнической идентичности.

- ✓ Выявление компонентов позитивной этнической идентичности.

- ✓ Выявление форм пространственной организации общения для формирования позитивной этнической идентичности.

- ✓ Событийный подход как способ организации поликультурного пространства для формирования позитивной этнической идентичности.

Цель второй темы – изучение культурной специфичности картины мира. Раскрывается через изучения фольклора разных этносов. В частности, колыбельные песни, пословицы и поговорки, сказки. Цель распадается на следующие задачи:

1. Выявление особенностей системы миропонимания этниоидентичности – прежде всего ценностей и норм, нашедших отражение в фольклоре.
2. Сравнение особенностей мышления своего и других народов при помощи анализа пословиц, поговорок, колыбельных песен осознание универсальности основных человеческих ценностей и идеалов.
3. Выявление компонентов невербального языка общения и их культурной обусловленности.
4. Выявление норм пространственной организации общения как одного из элементов культуры.
5. Снижение воспринимаемой угрозы, вызванной несовпадением ценностей культур.
6. Формирование когнитивной и эмоциональной эмпатии.

Целью третьей темы является развитие навыков взаимопонимания в межкультурном взаимодействии в условиях жизнеспособности этнических стереотипов и предубеждений. Это реализуется через задачи:

1. Осознание влияния этнических стереотипов и предубеждений на собственное поведение в ситуациях межкультурного взаимодействия.
2. Развитие навыков рефлексии своего поведения в условиях групповой дискриминации.
3. Осознание влияния активизации стереотипов и предубеждений на чувства и состояния «объектов стереотипизации».
4. Выработка стратегий совладания с негативными этническими стереотипами и предубеждениями.
5. Изменение установок и субъективных норм, усиление саморегуляции.
6. Развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии.
7. Моделирование позитивного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Цель четвертой темы – повышение этнокультурной компетентности и этнокультурной сензитивности (чуткости) – развитие способности понимания жизненных ситуаций с точки зрения представителей чужого этноса, видения мира с позиции другой культуры. Это доступно через реализацию следующих задач:

1. Осознание неадекватности интерпретаций поведения людей из других культур через призму своей культуры.
2. Освоение изоморфных атрибуций, т.е. способов интерпретации поведения людей исходя из особенностей их собственной культуры (техника «горячий стул»).
3. Переживание своих эмоциональных реакций в обстоятельствах межэтнического взаимодействия и их корректировка.
4. Моделирование позитивного межгруппового поведения.
5. Снижение тревожности в ситуациях межкультурного взаимодействия.
6. Формирование установок на толерантное поведение в поликультурной среде.

Пятая, завершающая тема, ставит своей задачей:

1. Развитие навыков конструктивного межкультурного диалога средствами игры.
2. Формирование «банка» симуляционных и ролевых игр, которые создаются для того, чтобы выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия, способствуют развитию навыков межкультурной коммуникации.

3. После каждой темы даются практические задания, например: проанализировать фольклор народов, проживающих в соседних регионах с вашим, выявить общие черты и различия. Подобрать пословицы, поговорки, которые характеризуют быт народа, отношение в семье, отражают подходы к воспитанию детей. Или: разработать одну ситуацию для культурного ассимилятора по правилам, обсужденным на семинаре.

4. Итогом работы является домашнее задание, суть которого: разработать и описать методику организации поликультурного события (праздника, квеста и т.д.) с целью формирования позитивной этнической идентичности обучающихся в многокультурной образовательной среде. Задание не остается только теоретическим, а предполагает реализацию собственной разработки и рефлексии с целью обмена опытом и накоплением банка методических разработок.

5. Высокий уровень поликультурной компетентности обусловлен сформированным пониманием значения культурного многообразия для общества и личности, наличие представлений о возможностях его обогащения в ходе этого разнообразного опыта.

В ходе реализации программы были определены компоненты и показатели сформированности поликультурной компетентности, которые включают:

- осознание поликультурности общества, участие в межцивилизационных взаимодействиях с позиций гуманизма и толерантности;
- способность к познанию культурных ценностей разных народов, готовности самореализации в полиэтнической среде;
- восприятие культурного разнообразия общества как основы культурного прогресса цивилизации и готовности к взаимодействию;
- культурная рефлексия и самооценка осознание поликультурных особенностей профессионального окружения, в том числе детского коллектива, уважительное отношение к ним;
- умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов педагогической деятельности, сохраняя при этом собственную культурную идентичность;
- способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе и использовать его для обогащения личного культурного опыта субъектов взаимодействия;
- способность обеспечивать поликультурную направленность учебно-воспитательного процесса.

Список литературы:

1. Арсалиев Ш.М.-Х., Андриенко А.С. Система педагогических условий формирования этнокультурной компетентности в поликультурном образовательном пространстве высшей школы / Ш.М.-Х. Арсалиев, А.С. Андриенко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2019. – № 3 (36). – С. 31-39.
2. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Дайнеко Я.М. Диагностика поликультурной компетентности будущих педагогов. Образование и наука. – 2017. – № (4). – С. 84-117. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-84-117>
3. Сидакова Н.В. Переосмысление приоритетов и ценностных установок в полилингвальном и поликультурном образовании / Н.В. Сидакова. – Тольятти: Некоммерческое Партнерство «Институт направленного образования», 2018. – С. 202-212.
4. Хазова С.А., Хатит Ф.Р. Поликультурная компетентность педагога: монография (научное электронное издание). – Майкоп: ЭЛИТ, 2015.

Ленских С.П.,
студентка
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут

Научный руководитель: **Петрова Д.Б.,**
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье представлены особенности подросткового возраста. Рассматриваются такие понятия, как: психологическое благополучие и стиль педагогического общения. Описываются подходы к изучению психологического благополучия. Рассмотрены основные компоненты психологического благополучия. Также в статье представлены результаты исследования психологического благополучия подростков с точки зрения взаимодействия системы «учитель-ученик».

Ключевые слова: психологическое благополучие, стили педагогического общения, подростки, благополучие.

Психологическое благополучие существенно влияет на развитие личности, выражается в ощущении счастья, удовлетворенности собственной жизнью и собой. Чтобы ребенок смог адаптироваться в образовательной среде, учителя стараются создать условия психологического комфорта на уроках и во внеурочное время. [1].

В наше время является актуальным исследование одной из главных составляющих психологической безопасности образовательной среды – психологического благополучия учащихся. Связано это с тем, что учащиеся проводят большую часть своего времени в школе, где постоянно взаимодействуют с окружающими.

По мнению некоторых ученых, как зарубежных (К. Левин, Э. Шпрангер, Дж. Марсиа, Э. Эриксон и др.), так и отечественных (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.Р. Гинзбург, В.И. Слободчиков, К.Н. Поливанова и др.) подростковый возраст считается важным периодом в становлении личности, также в период подросткового возраста резко меняется отношение человека к окружающему миру, а также отношение к себе [3].

Всем известно, что этот этап жизни представляет собой период взросления, который характеризуется сильными психологическими и физическими изменениями, также происходит физиологическая перестройка организма, также следует отметить, что в данном периоде происходит развитие личности, ее второе рождение. Именно в подростковом возрасте отношения с окружающим миром и самим собой переходят на новый уровень, стоит еще отметить, что подростковый возраст является уязвимым для воздействия негативных факторов, которые влияют на формирование взаимоотношений с действительностью. Данный возраст еще называют возрастом повышенной эмоциональности, часто он сопровождается суицидальными наклонностями и депрессией, причиной которых чаще всего является ощущение неблагополучия.

На основе теоретического анализа литературы в своей работе мы опирались на подход К.Д. Рифф, которая под психологическим благополучием понимает наличие у человека специфических, устойчивых психологических черт, позволяющих ему функционировать значимо более успешно, чем при их отсутствии. Автор рассматривает шесть основных компонентов психологического благополучия – отношения с другими, позитивное отношение к себе и к своей прошлой жизни, способность следовать собственным убеждениям, пронизанные заботой и доверием, способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность), наличие целей и занятий, придающих жизни смысл, чувство непрекращающегося развития и самореализации [5]. Также нами были рассмотрены стили педагогического общения. Под педагогическим общением (вслед за Столяренко Л.Д.) мы понимаем – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. В своей работе мы рассматривали такие стили поведения: диктаторская, неконтактная, дифференцированное внимание, гипорефлексивный, гиперрефлексивный, негибкого реагирования, авторитарный, активное взаимодействие [2].

Исходя из актуальности проблемы, ее теоретической значимости, были определены цель, объект, предмет, задачи исследования. Целью нашей работы является теоретическое и эмпирическое изучение особенностей психологического благополучия подростков в зависимости от стиля педагогического общения классного руководителя. Гипотеза: существуют различия в психологическом благополучии подростка в зависимости от стиля педагогического общения классного руководителя.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме психологического благополучия.
2. Теоретически изучить психологическое благополучие подростков в системе «учитель-ученик».

3. Эмпирически определить различия в показателях психологического благополучия подростков в зависимости от стиля педагогического общения классного руководителя.

Методы исследования:

- 1) теоретический анализ литературы;
- 2) эмпирические методы: методика «Шкала субъективного благополучия» Н.П.Фетискина, методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, методика «Диагностика стилей педагогического общения» (Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин), методика «Психологический климат классного коллектива» В.С. Ивашкиной, В.В. Онуфриевой, методика «Индекс групповой сплоченности» К. Сишора;
- 3) метод математической статистики: φ^* – угловое преобразование Фишера.

Для решения поставленных задач было проведено эмпирическое исследование, которое проводилось в 2022 году. Нами было обследовано 40 учеников 8-х классов школы № 31 г. С ургута и классные руководители.

Исходя из данных, полученных в ходе диагностики по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, мы определили степень выраженности психологического благополучия и его компонентов у подростков. Диагностические результаты подростков, полученные по шкалам, продемонстрированы в таблице 1.

Таблица 1

Распределение показателей компонентов психологического благополучия подростков (в %)

<i>Компоненты психологического благополучия</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Общий уровень	15	85	0
Напряженность и чувствительность	7,5	70	22,5
Психоэмоциональная симптоматика	15	65	20
Изменения настроения	27,5	50	22,5
Значимость социального окружения	15	57,5	27,5
Самооценка здоровья	20	52,5	27,5
Удовлетворенность повседневной деятельностью	15	62,5	22,5
Положительные отношения с другими	10	70	20
Автономия	15	65	20
Управление окружением	7,5	72,5	20
Личностный рост	15	67,5	17,5
Цель в жизни	15	65	20

- 75% испытуемых показали средний балл психологического благополучия, что говорит об умеренном эмоциональном комфорте испытуемых: они не испытывают серьезных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, активно управляют своим поведением;

- 15% испытуемых демонстрируют низкие показатели психологического благополучия, что может свидетельствовать о значительно выраженном эмоциональном дискомфорте;

- 0% респондентов имеют высокий уровень психологического благополучия.

Проанализировав показатели по психологическому благополучию, можно отметить, что большинство подростков характеризуются наличием целей и занятий, придающих жизни смысл, они способны выполнять требования повседневной жизни, также возможно имеют чувство непрекращающегося развития и самореализации, их отношения с другими пронизаны заботой и доверием, они способны следовать собственным убеждениям.

По результатам исследования стиля педагогического общения мы выявили у классных руководителей такие стили педагогического общения: как гиперрефлексивный и дифференцированное внимание.

С целью определения компонентов психологического благополучия подростков в зависимости от стиля педагогического общения классного руководителя, нами была составлена соответствующая таблица сопряженности (таблица 2).

**Распределение показателей психологического благополучия подростков
в зависимости от стиля педагогического общения (в %)**

<i>Психол. благополучие</i>	<i>Стиль пед. общения</i>	<i>Гиперрефлексивный</i>	<i>Дифференц. внимание</i>	<i>Результаты матем. статистики</i>
Общий уровень	Низкий	20	15	0,265 P≤0,05
	Средний	80	70	
	Высокий	0	15	
Напряженность и чувствительность	Низкий	5	10	0,61 P≤0,05
	Средний	70	70	
	Высокий	25	20	
Психоэмоцион. симптоматика	Низкий	15	15	0 P≤0,05
	Средний	70	60	
	Высокий	15	25	
Изменения настроения	Низкий	10	45	2.615 P≤0,01
	Средний	60	40	
	Высокий	30	15	
Значимость социального окружения	Низкий	15	15	0 P≤0,05
	Средний	55	60	
	Высокий	30	25	
Самооценка здоровья	Низкий	15	25	0,797 P≤0,05
	Средний	70	35	
	Высокий	15	40	
Удовлетворенность повседневной деятельностью	Низкий	20	10	0,898 P≤0,05
	Средний	65	60	
	Высокий	15	30	
Положительные отношения с другими	Низкий	5	15	1,091 P≤0,05
	Средний	75	65	
	Высокий	20	20	
Автономия	Низкий	15	15	0 P≤0,05
	Средний	75	55	
	Высокий	10	30	
Управление окружением	Низкий	5	10	0,61 P≤0,05
	Средний	80	65	
	Высокий	15	25	
Личностный рост	Низкий	20	10	0,898 P≤0,05
	Средний	65	70	
	Высокий	15	20	
Цель в жизни	Низкий	20	10	0,898 P≤0,05
	Средний	65	65	
	Высокий	15	25	

Как мы видим из таблицы 5, большинство подростков в классе, в котором классный руководитель имеет гиперрефлексивный стиль поведения, имеют средние показатели по общему уровню психологического благополучия (80%), что может свидетельствовать о позитивном отношении как к своей личности, так и доверительном, открытом отношении к миру, его упорядоченности и законам, о конструктивном отношении к проблемам, видение в них скорее возможности, нежели угрозы, что может сопровождаться стремлением к самоопределению и приоритету внутренних стандартов. 20% испытуемых имеют низкие показатели по общему уровню психологического благополучия, это может проявляться в низком уровне удовлетворенности своим функционированием, социальным взаимодействием, неудовлетворенности собственной жизнью. В данном классе высокий уровень психологического благополучия не выявлен (0%). В классе, в котором у классного руководителя преобладает стиль дифференцированное внимание, у 15% обучающихся по общему уровню психологического благополучия выявлен высокий уровень психологического благополучия. Сопоставив и проанализировав показатели по психологическому благополучию в зависимости от стиля педагогического общения, можно говорить о том, что все вышеперечисленные характеристики, описывающие подростка, проявляются вне зависимости от стиля педагогического общения классного руководителя и не влияют на него.

Критерием Фишера мы оценивали достоверность различий между компонентами психологического благополучия подростков в зависимости от стиля педагогического общения (таблица 2). Из таблицы 2 мы можем увидеть полученные результаты по выявлению различий, между показателями компонентов психологического благополучия подростков в зависимости от стиля педагогического общения.

Мы выяснили, что стиль педагогического общения классного руководителя не связан со степенью отношения подростка к себе, с его отношением к миру, с отношением к проблемам. Также не связан с потребностью в уединении подростка, с переживаниями подростка, с остротой реакций, с переживанием одиночества, с отношением в семье и с окружающими, с переживанием о собственном здоровье, с удовлетворенностью или неудовлетворенностью повседневной деятельностью, с чувством уверенности или неуверенности, с целями в жизни подростка.

Полученные результаты по расчетам шкалы «изменения настроения» говорят о присутствии статистически достоверных различий. Мы можем говорить о том, что изменение настроения подростков различается в зависимости от стиля педагогического общения классного руководителя. При гиперрефлексивном стиле педагогического общения характерны средние и высокие показатели изменения настроения, при дифференцированном внимании – средние и низкие показатели по шкале изменения настроения. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1) если классный руководитель уделяет основное внимание тому, как он воспринимается окружающими, постоянно сомневается в своих действиях, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучающихся, принимая их на свой счет, для обучающихся характерны высокая изменчивость настроения, непостоянство.

2) если классный руководитель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть (например, только талантливых/слабых обучающихся, лидеров/аутсайдеров) для подростков характерны устойчивость настроения, постоянство, отсутствие эмоциональных всплесков.

Список литературы:

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. А956 Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография / Т.А. Ахрямкина, И.Н. Чаус. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 104 с. – (Серия «Международное академическое сотрудничество»).
2. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: «Феникс», 2013. – С. 238-247.
3. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум / И.В. Шаповаленко. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. – 576 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 9785991640428. – Текст: непосредственный.
4. Карымова О.С. Психологическое благополучие как фактор психологической безопасности образовательной среды / О.С. Карымова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 8. – С. 77-80. – Текст : непосредственный.
5. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: учебное пособие для вузов / И.В. Дубровина. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 140 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09864-8. – Текст: непосредственный.
6. Быстрова Н.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, О.Д. Коротеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 47-50. – Текст: непосредственный.

Лю Юнцзянь,
аспирант,
кафедра управления персоналом и психологии
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
г. Екатеринбург
e-mail: 1141163857@QQ.com

Лысенко Елена Владимировна,
кандидат философских наук, доцент,
кафедра управления персоналом и психологии,
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
г. Екатеринбург
e-mail: e.v.lysenko@urfu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОЧЕМУ ЭТО ТАК ВАЖНО?

Аннотация. Современные университеты выполняют важную задачу подготовки людей для национального развития и социального прогресса, и безопасность студентов является необходимым условием университетского образования, которое включает в себя не только физическую, но и психологическую безопасность. Психическое здоровье студентов является реальной проблемой, и каждый год в университетах происходят несчастные случаи, вызванные проблемами психического здоровья. В то же время психическое здоровье студентов влияет на их поведенческие модели. В здоровом психологическом состоянии поведенческие модели студентов более стабильны; когда у студентов есть проблемы с психическим здоровьем, их поведенческие модели становятся неопределенными и могут быть фактором инцидентов, связанных с безопасностью в конкретной среде. Университет уникален тем, что он является переходным пространством для студентов, которые переходят от простой жизни в кампусе к сложной социальной жизни, поэтому очень важно уделять внимание психологической безопасности студентов, укреплять обучение студентов психологической безопасности и достигать цели обучения безопасности в университете.

Ключевые слова: состояние психического здоровья, психологическая безопасность, современное образование, поведение студентов, защиты психологической безопасности.

Психологическая безопасность – это способность человека привести себя в безопасное психологическое состояние, и человек полагается на эту способность противостоять деструктивным импульсам из внутренней или внешней среды, чтобы не навредить себе [1]. Психологическая безопасность также включает в себя индивидуальные чувства; реальность окружающей человека среды, когнитивные способности, поведенческие модели и стратегии преодоления – все это влияет на восприятие индивидом психологической безопасности [2]. Пиаже утверждал, что безопасная среда делает человека более мотивированным, в то время как небезопасная среда заставляет его чаще находиться в психологическом режиме защиты от разрушительных импульсов. Маслоу утверждал, что психологическая безопасность относится как к восприятию индивидом безопасности внутренней и внешней среды, так и к его способности защитить себя от вреда. Эриксон предположил, что процесс адаптации к новым социальным требованиям у подростков может создать проблемы внутреннего замешательства и дистресса [3]. С другой стороны, студенты университета, как правило, находятся в возрасте от 17 до 23 лет, они еще незрелы и находятся на низком этапе своего психологического развития, а также на критической стадии разработки моделей преодоления трудностей. Проблемы студентов часто лежат в области межличностных взаимодействий, семейных отношений, эмоциональных проблем и беспокойства о своей будущей жизни, что часто приводит к эмоциональной поляризации, одностороннему восприятию и очень импульсивным действиям, которые, следовательно, также приводят к инцидентам безопасности в университете.

Поэтому университетам необходимо предотвращать и контролировать небезопасную психологию и небезопасное поведение, чтобы предотвратить их превращение в серьезный инцидент в области безопасности. Существует логическая связь между индивидуальными поведенческими характеристиками и психологической безопасностью, и для достижения эффективного управления безопасностью можно прогнозировать и направлять индивидуальные поведенческие модели на основе факторов, связанных с психологической безопасностью. Существуют как субъективные, так и объективные факторы, влияющие на психологическую безопасность людей. Субъективные факторы – это личность человека, познание, эмоции и т.д., а объективные факторы – это межличностные отношения, среда выживания, поведенческие характеристики группы и т.д. [4]. Поэтому средством контроля и предотвращения небезопасного поведения в университетах может быть формирование у студентов состояния психологической безопасности и содействие формированию культуры безопасности в кампусе, направляя студенческий коллектив на сознательное формирование внутреннего психологического сознания безопасности и создание внешней атмосферы культуры безопасности. Анализ несчастных случаев в университетах показывает, что значительная часть причин несчастных случаев в университетах приходится на индивидуальное рискованное поведение, а среди факторов, провоцирующих индивидуальное рискованное

поведение, особое место занимают проблемы психического здоровья. Для того чтобы повысить эффективность управления безопасностью в университетах, можно эффективно снизить вероятность несчастных случаев в университетах, регулируя поведение индивидуумов на основе обучения психическому здоровью и делая его более соответствующим требованиям безопасного обучения и жизни [5].

Кроме того, поскольку современное общество находится в веке онлайн-информации, университеты должны сосредоточиться на развитии самосознания студентов, правильно понимать себя и стремиться к психологически здоровому состоянию, если они хотят помочь им построить психологически безопасное состояние. Интернет оказывает глубокое влияние на мышление и восприятие людей, но онлайн-идеи не являются полностью объективными и правильными, и во многих случаях онлайн-средства массовой информации могут намеренно создавать тревогу, чтобы привлечь внимание и получить трафик, оказывая влияние на незрелую психологию и ценности студентов, что может привести к психологическому беспокойству, депрессии и другим проблемам психического здоровья. Межличностные проблемы также являются одной из основных проблем, с которыми сталкиваются современные студенты, особенно в контексте информационного века онлайн, когда многие студенты проводят много времени, играя на своих мобильных телефонах и компьютерах, и плохо справляются с межличностным взаимодействием в реальной жизни, что приводит к состоянию нежелания общаться. В действительности социальная среда для студентов относительно проще, чем для социальных людей, и часто можно получить добрый отклик, если проявить инициативу и вступить в общение с людьми с искренним настроем. От студентов не обязательно требуются очень сильные социальные навыки, но им необходимо нормально общаться с людьми – в конце концов, все люди не одинаковы, и сильные социальные навыки не являются обязательным условием успеха. Студенты должны иметь четкое представление о собственных условиях и будущих занятиях, а не находиться под влиянием идей из Интернета, поскольку тревога, связанная с когнитивными предубеждениями в Интернете, может привести к потере психологической безопасности и проблемам с психическим здоровьем. Если студенты смогут сформировать правильное самоощущение и объективно и рационально воспринимать собственные условия, они смогут правильно подходить к учебе и жизни [6]. Когда студенты сталкиваются с различными видами стресса в своей учебе и жизни, они также должны объективно понимать стресс и пытаться устранить его, исходя из текущей ситуации, а не создавать тревогу и панику. Построив защиты психологической безопасности, можно уменьшить беспокойство, вызванное информацией в Интернете, и укрепить психологическое здоровье человека.

Иногда интернет может негативно влиять на психологическую безопасность учащихся, но при правильном использовании он может оказывать и положительное влияние. Например, через интернет можно изучить и получить доступ к конкретным методам построения защиты психологической безопасности учащихся; в интернете также можно найти различные позитивные идеи, которые помогают учащимся правильно понять общество и самих себя и сформировать чувство психологической безопасности. Существует множество веб-сайтов или приложений для мобильных телефонов, призванных помочь группам студентов выработать хорошие привычки в жизни, учебе, общении и занятиях спортом, и студенты могут выбрать конкретные методы, чтобы стать физически и психически активными и здоровыми в соответствии со своими потребностями. Даже для студентов, обеспокоенных психологической безопасностью, в интернете есть различные способы помочь справиться с психологическими проблемами и вернуть уверенность в себе.

Помогая студентам в создании защитных психологических безопасностей, университеты должны также формировать у них позитивные жизненные ценности. С одной стороны, студенты обладают относительно простыми психологическими характеристиками, но с другой стороны, они подвержены влиянию различных социальных установок. Университеты должны сделать так, чтобы студенты могли поддерживать позитивный образ мышления, открыто смотреть на различные проблемы в учебе, жизни и эмоциях, быть готовыми жить в гармонии с другими людьми и иметь достаточное чувство социальной психологической безопасности.

Заключение. Психологическая безопасность студентов как психологический механизм, поддерживающий здоровое психологическое состояние внутри и позволяющий гармонично взаимодействовать с другими людьми вовне, имеет большое значение для их развития. Построение психологической безопасности студента требует не только его собственного обучения и усилий, но и всесторонней помощи университета, а также стабильной и гармоничной внешней среды. Университет должен не только направлять студентов на развитие хорошего поведения в области безопасности, но и уделять внимание их психологической безопасности, чтобы способствовать развитию управления безопасностью в университете.

Список литературы:

1. Сандра Л. Блум, редактор моделей Sanctuary Введение [J]. Сообщества изнасилований: Международный журнал организаций изнасилования и поддержки, 2000, 21 (2): 63-66.
2. Шэнь Гуйпэн. Психологическая безопасность несовершеннолетних и ее поддержание [J]. Современные исследования молодежи, 2008, 20 (5): 64-67.
3. Эрик Х. Идентичность: подростковый возраст и кризис [M], Zhejiang Education Press, 2015: 101-105.
4. Гэ Мишля, Психология безопасного поведения [M], Sinopec Press, 2021: 21-24.
5. Ху Лисян. Анализ просвещения студентов в области психического здоровья и управления образованием в области безопасности в университетах [J]. Journal of Safety and Environment, 2022, 22 (5): 2925-2926.
6. У Сюхуа. Стратегии построения психологической безопасности студентов колледжей в эпоху сетевой информации [J], Китайский журнал науки о безопасности, 2021, 31(12):186-187.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЕЙНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается тема взаимодействия общественного и семейного воспитания как ресурса развития гражданско-патриотического воспитания в современных социокультурных условиях. Автор раскрывает особенности патриотического воспитания в семье, выделяет цель семейного воспитания, ее основополагающие ценности, а также наиболее важные меры поддержания общественного и семейного воспитания.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, социальный институт, семейное воспитание.

В современной России все более заметным становится стремление к укреплению государственности и возрождению культурно-исторических традиций, устойчивому развитию обществу. Одним из условий духовно-нравственного возрождения стало привлечение внимания общественности к вопросам гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи. Как правило, тема гражданско-патриотического воспитания насчитывает множество как исследовательских акцентов, так и практических сторон их реализации. Традиционно к ним относят такие вопросы, как военно-патриотический, спортивно-патриотический, нравственно-патриотический, историко-патриотический и другие. В качестве основного сегодня можно с уверенностью выбрать гражданско-патриотический, так как именно он выступает так называемым «общим делом» в формировании общероссийской гражданской идентичности и является одной из приоритетных государственных задач, которая адресована в первую очередь, отечественной системе образования начиная от дошкольных образовательных учреждений, и вплоть до последиplomной подготовки работников образования.

Прежде чем обращать внимание широкой общественности к вопросам гражданско-патриотического воспитания, следует раскрыть педагогическое содержание основных понятий, которые положены в основу данной статьи.

«Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся 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, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа, природе и окружающей среде» [5].

Воспитание в широком смысле – это процесс социализации человека, что включает в себя усвоение ценностей, норм, образцов и установок, которые характерны для данной социальной группы или общества в целом, а также воспроизводство социального опыта и связей. В узком смысле воспитание можно определить, как целенаправленная деятельность, которая должна сформировать у подрастающего поколения некоторые социально значимые убеждения, взгляды и качества личности.

Приоритетными задачами патриотического воспитания можно считать воспитание чувства патриотизма, изучение истории и культуры родного края, участие в мероприятиях по увековечиванию памяти защитников Отечества, знакомство с традициями, их развитие и передача потомкам, и, конечно же, формирование здорового образа жизни у детей и молодежи.

Гражданственность – это интегративная характеристика личности человека, понятие, которое характеризует гражданско-патриотическую позицию индивида, его ценностную ориентацию, подразумевающую ответственность за судьбу своей Родины и сопричастность с ней. Гражданственность можно рассмотреть и как интегративное качество личности. К главным компонентам гражданственности относят честь и достоинство, совесть и справедливость, дисциплину и свободу, уважение и доверие, патриотизм и интернационализм, долг и ответственность, которые в свою очередь гармонично сочетаются между собой.

Е.Р. Слоневская [3] в своей работе отмечает, что к числу основных причин, определяющих актуальность формирования гражданственности у подрастающего поколения, можно отнести:

- 1) проблему становления гражданственности общества;
- 2) вступление мирового общества в информационную цивилизацию;
- 3) сложность времени, в котором находится современная молодежь (ранее созданные организации распадаются, в следствии чего молодежь предоставлена сама себе и происходит постепенный процесс десоциализации).

В качестве факторов, которые могут повлиять на формирование гражданственности, можно выделить общие (условия жизни, культура общества, СМИ); региональные (особенности развития определенного региона); психологические (возрастные особенности человека); личностного характера (интересы, склонности, качества, уровень подготовки и т.д.).

Патриотизм – это понятия, которое можно назвать индивидуальным для каждого человека в связи с тем, что в различные времена его определение формировалось исходя из воздействия государственного мировоззрения и конкретного культурного менталитета [1]. В общем смысле его можно определить, как одну из наиболее важных, непреходящих ценностей, которая присущая всем без исключения сферам жизни государства и общества. Он проявляется в готовности к самореализации на благо Отечества, в активной жизненной позиции человека. Патриотизм – это уважение к Отечеству, сопричастность с культурой, историей, достижениями и ценностями. Сегодня его все чаще определяют, как важнейшую ценность, которая включает не только социальный, но и культурно-исторический, идеологический, духовно-нравственный и другие компоненты.

Гражданско-патриотическое воспитание в первую очередь ориентировано на развитие гармоничных отношений с представителями различных групп населения на основе взаимной открытости, терпимости, социальной поддержки и интереса. Его обычно рассматривают как «относительно самостоятельное направление воспитания, ориентированное на достижение специфических задач по развитию гражданственности и уважения к закону государства у различных категорий молодежи» [2, с. 115].

Безусловно, патриотическое воспитание не может осуществляться исключительно государством. Для того, чтобы это принесло ощутимые результаты, оно должно стать делом всего общества и всех его гражданских структур. Важнейшим институтом общества можно смело назвать семью. Исходя из этого, можно утверждать, что гражданско-патриотическое воспитание – это деятельность, которая объединяет граждан и общество, включая семью как социальный институт, вместе с государством для формирования нравственных и общих базовых ценностей, идеалов и ориентиров, которые в свою очередь определяют смысл жизни человека.

Социальный институт – это устойчивая совокупность людей, групп, учреждений, работа которых ориентирована на выполнение определенных общественных функций и основывается на конкретных правилах и положениях [6]. В современном мире среди основных социальных институтов можно выделить следующие: институт семьи и брака, институт образования и науки, политические институты, экономические институты, институт религии. Социальные институты помогают регулировать различные сферы общественной жизни, создают потребность для формирования убеждений, правил, ценностей, норм и ролей в обществе на различных этапах исторического развития.

Одним из главных ресурсов результативности воспитания считается интеграция усилий государства, общества и семьи, ведь именно семья является древнейшим институтом общества и неотъемлемой частью жизни каждого человека. Именно в семье, в отличии от любых других коллективов, с которыми человеку предстоит взаимодействовать в жизни, он чувствует себя свободно, безопасно и комфортно.

Семейное воспитание – очень сложная система воздействия на ребенка, которая регулируется традициями и нормами, принятыми в условиях отдельно взятой семьи. Огромную роль здесь играет не только наследственность и природное здоровье, но и материально-социальное положение, экономическая безопасность, уклад жизни, место проживания, количество членов семьи и, конечно же, отношение к ребенку. Все вышеперечисленные факторы, в свою очередь, могут проявляться и переплетаться совершенно по-разному.

Главной целью семейного воспитания можно назвать формирование интеллектуально и нравственно развитого человека, который подготовлен для жизни в социуме, обладает главными социокультурными навыками, умением взаимодействовать с другими, учитывая их понятия, правила и традиции.

Основополагающими семейными ценностями являются воспитание у детей и молодежи чувства справедливости, уважения и любви к окружающим, соблюдение и передача семейных обычаев и традиций. Ценностями семейной жизни можно назвать совокупность того, что ценится и уважается всеми членами той или иной семьи. Изменения в обществе так или иначе накладывают определенный отпечаток на приоритетность и значение ценностей семейной жизни. Следовательно, можно говорить о том, что эти категории во многом пересекаются, так как каждое поколение стремится перенять от предыдущего самое необходимое, добавляя при этом к устоявшимся семейным ценностям нечто новое и актуальное. Тем не менее, такие ценности, как доброта, любовь, уважение, доверие, понимание по-прежнему остаются основополагающими.

Не нужно забывать, что дети нашего века кардинально отличаются от своих предшественников. Они более свободны в общении, не испытывают сильных трудностей при осваивании технологических новшеств, требуют большей самостоятельности. Все вышеперечисленное способствует и формированию их гражданской позиции. С другой стороны, они не всегда готовы к реалиям жизни и ответственности за собственные поступки, зачастую эгоистичны, что проявляется в неуважении интересов других.

Все это необходимо учитывать при разработке процессов интеграции семейного и общественного воспитания. В качестве наиболее значимых мер, направленных обществом и государством на поддержку семейного воспитания и обучения родителей, можно выделить следующие:

- содействие укреплению семьи и защита приоритетного права родителей;
- повышение общественного престижа и социального статуса отцовства, материнства, многодетности;

- содействие развитию культуры семейного воспитания;
- возрождение значимости больших многопоколенных семей и профессиональных династий;
- создание условий для расширения возможностей участия семьи в воспитательной деятельности учреждений, работающих с детьми;
- расширение возможностей семейного отдыха, образовательного туризма, спорта, в том числе и в каникулярное время;
- поддержка семейных клубов и родительских объединений;
- создание условий для просвещения родителей по различным вопросам семейного воспитания [4].

Все более востребованным сегодня становится помощь родителям в воспитании детей. Такая помощь может понадобиться по различным вопросам: психофизические проблемы, психологические, логопедические и другие. Для того, чтобы иметь возможность предложить семьям профессиональную помощь, необходимо шире использовать возможности педагогических вузов, а также привлекать потенциал профессорско-преподавательского состава. Кроме того, для более качественных результатов нужно:

- проводить анализ потребностей и запросов родителей для подготовки программ, соответствующих разным возрастным группам детей;
- организовывать информационные компании в Интернете и СМИ, которые могли бы разъяснить широкие возможности участия для разных категорий слушателей;
- определить современные эффективные формы работы с родителями;
- создать юридическую базу для системы образования родителей, включая выдачу сертификатов, которые могли бы привлечь желающих;
- продумать способ заинтересовать магистрантов и аспирантов к работе с родителями, которая, в свою очередь, развивала бы в молодежи интерес к проблемам семейного воспитания и готовила к роли будущих родителей.

Гражданско-патриотическое направление воспитательной работы является чрезвычайно сложным, но крайне актуальным и важным в современном обществе. Последовательная подготовка такого воспитания предполагает не только подготовку детей и молодежи к предстоящей ответственности за собственное поведение и формирование у них гражданской позиции, но и знание, и уважение истории и культуры других народов.

Список литературы:

1. Долгина Е.С. Патриотизм: функционал, уровни / Е.С. Долгина, И.В. Демин / Молодой ученый. – № 22. – 2015. – С. 976-978.
2. Киласов Х.М. Патриотизм и государство // Патриотическое воспитание наследия Дагестана в современных условиях. – Махачкала: Юпитер, 2000. – С. 113-117.
3. Слоневская Е.Р. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в образовательном воспитании студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-voospitanie-studentov-v-obrazovatelnom-voospitanii-studentov> (21.04.2023).
4. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, разработана во исполнение «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 в части определения ориентиров государственной политики в сфере воспитания // Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/(дата обращения 24.04. 2023 г.).
5. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/statya-2/> (30.04.2023).
6. Фролов С.С. Социология: учебник для высших учебных заведений / С.С. Фролов. – М.: Наука, 1994. – 254 с.

*Мельникова Н.И.,
аспирант кафедры психологии
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут*

*Бостанджиева Т.М.,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГОМ СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению психологии саморазвития личности учителя, предпринята попытка обоснования взаимосвязи профессиональной идентичности и самоэффективности педагога.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение учителя, профессиональная идентичность, самоэффективность, профессиональная компетентность.

В системе образования сложился и продолжает накапливаться опыт психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Среди различных направлений в деятельности педагога-психолога наиболее сложным является вопрос сотрудничества с учителями-предметниками и классными руководителями. Роль педагога-психолога образовательного учреждения становится более значимой в аспекте рассмотрения проблем сопровождения учителя на разных этапах профессиональной деятельности, актуализации профессиональных способностей, сохранения психического здоровья педагога.

В нашем исследовании изучается проблема развития самоэффективности, как неограниченный временными рамками процесс формирования и осознания индивидом своей профессиональной идентичности, с учетом стремления к максимальной реализации своих возможностей в соответствии с содержанием и требованиями профессионального труда педагогов.

Научные работы последних лет А.В. Гузь, Е.П. Ермолаевой, Н.И. Ивановой, Д.Н. Завалишиной, Е.А. Климова Н.С. Пряжниковой, И.Ю. Хамитовой, Л.Б. Шнейдер и других ученых, изучающих формирование профессиональной идентичности, как правило, затрагивают в основном исключительно эмоционально-оценочные и когнитивные компоненты в осмыслении о самом себе и определении своей роли в жизни, т.е. в самосознании учителей. В то же время, перед образовательными организациями и научными деятелями, актуальным становится задача решения проблемы, как и каким образом можно повысить результативность труда педагогических сотрудников. Исходя из того, что учителя балансируют между интересами учебного заведения и своими личностными потребностями, возникает предполагаемое представление о наличии взаимосвязи профессиональной идентичности и одного из требующих внимания факторов, оказывающее влияние на личность, такого профессионального качества как самоэффективность.

С изучением профессиональной идентичности ученые Г.В. Гарбузова, Е.Ф. Зеер, В.И. Зливков, А.А. Марушкевич, Т.В. Мищенко, И.И. Родичкина, Ю.М. Чемодурова и другие авторы отмечают наличие возможности решения многих проблем, возникающих в процессе планирования профессиональной деятельности. При решении когнитивных процессов, осознаваемая идентичность позволяет индивиду определить свой потенциал при социальном взаимодействии в разнообразных сферах деятельности, в том числе и профессиональной, которая способствует развитию мыслительных процессов в повышении значимости собственных ценностей и убеждений в условиях часто меняющейся профессиональной среды.

Творческий профессиональный потенциал можно развить лишь при наличии определенных навыков саморазвития, которые осуществляются в процессе самоорганизации и самоопределения. При этом в процессе работы индивид самостоятельно определяет формы и виды деятельности, которые он будет проводить.

Профессиональный уровень учителя как профессионала подразумевает под собой внутреннюю свободу и независимость, предполагает наличие своей точки зрения относительно поставленных педагогических задач и ощущением того, что педагог находится на своем месте. Исходя из этого, к характерным особенностям эффективности педагога относятся умение доверять своим собственным возможностям, умением самостоятельно проводить самооценку своих действий, измерять ключевое направление и уровень полезности разнообразных вариантов своей педагогической деятельности.

Высокую профессиональную эффективность обеспечивает принятие человеком самого себя и его мнения о себе. Это также зависит и от потребности педагога быть самим собой, он должен быть полным жизненных сил, творчески реагировать на происходящие моменты в педагогической действительности, что позволит ему обеспечить собственное личностное развитие в условиях педагогической деятельности. Как следствие, профессиональный успех педагога может основываться на достижении профессиональной идентичности, которая в дальнейшем станет также основой его личностного развития, а способом достижения этой цели будет являться самоэффективность.

Впервые концепция самоэффективности была озвучена американским психологом А. Бандурой, которая была разработана в 70-х годах XX века. Под эффективностью личности он подразумевал чувство самоуважения и собственного достоинства, включая реальную способность индивида справляться

с жизненными проблемами. Процесс самоэффективности включает в себя способность людей оценивать и признавать свои собственные способности, а затем наилучшим образом использовать свои навыки и умения на практике. При анализе самоэффективности ученый обратил внимание на то, что зачастую при достаточно скромных способностях их умелое использование позволяет человеку добиться больших результатов в профессиональной и личной деятельности. Однако, хорошо развитые способности не являются гарантией, если человек сам не верит в свой потенциал и не может реализовать его в практической деятельности [4].

Согласно теории А. Бандуры, на формирование самоэффективности влияют четыре центральных фактора, которые также являются источником его образования:

1. Личный опыт. Этот ресурс является наиболее эффективным способом развития самоэффективности. Успешно разрешая проблемную ситуацию индивид повышает уровень уверенности в себе, а в следствии и личную самоэффективность.

2. Социальный опыт. Это следующий важный источник самоэффективности: наблюдение за другими людьми в трудных ситуациях и их успешными решениями, меняет взгляд наблюдателя на свою самоэффективность, появляется уверенность в своих возможностях.

3. Социальное убеждение. Третий источник находит ощущение самоэффективности с точки зрения взглядов, выраженных теми, кто важен для субъекта, в виде словесных вознаграждений или наказаний, которые помогает человеку повысить веру в себя и свои способности. Эффективность этого источника недолговечна, т.к. она должна подкрепляться индивидуальными достижениями человека.

4. Эмоциональный подъем. К четвертому источнику развития самоэффективности человека относят эмоциональные и физические реакции. Благодаря телесной обратной связи люди могут получить информацию об уровне своей компетентности. Отметим, что уровень личной эффективности во многом зависит не от объективных характеристик физических процессов, а от оценки человеком самого себя [2].

К проблеме самоэффективности, в последние десятилетия, часто обращаются психологи по всему миру, о чем свидетельствует растущее число исследований в этой области.

Среди зарубежных специалистов-психологов, к существенным особенностям самоэффективности обращались такие авторы, как М. Ерусалем, Дж. Капара, Э. Лангер, Дж. Маддус, Дж. Роттер, Д. Сервон, М. Шеер и др. В отношении отечественных исследователей, особое внимание к понятию «самоэффективности» проявляли авторы О.О. Богатырева, К.М. Гайдар, Т.О. Гордеева, М.А. Дебель, Н.А. Иванова, Н.Н. Волоскова, В.Н. Кобец, Р.Л. Кричевский, А.Б. Лощаков, А.А. Погорелов, О.В. Тимофеева, В.А. Толочек, Е.А. Шепелева и др., на основе своих исследований установили взаимосвязь между самоэффективностью и уровнем успешности профессиональной деятельности сотрудников.

Отметим, что в настоящее время универсального определения понятия «самоэффективность» не существует, практически у каждого ученого есть свое мнение в определении природы и содержания этого явления. По мнению большинства авторов, отличительной чертой «самоэффективности» является понимание этого феномена как выражения уверенности личности в своих скрытых способностях, а также способности личности влиять на социальные действия и ситуации, которая отражается в репрезентации уровня личной эффективности.

Р.Л. Кричевский, определяет самоэффективность, как веру человека в свои возможности, оказывающие влияние на личную жизнь индивида. Согласно Т.О. Гордеевой, самоэффективность понимается как вера в свою способность справиться с той или иной деятельностью. Т.А. Шепелева говоря о самоэффективности, уделяет внимание суждениям человека о собственной эффективности. Авторы считают, что человек с высоким уровнем самоэффективности может осуществлять самостоятельный контроль над своей деятельностью и обладает навыками саморегуляции способен осуществлять самоконтроль своей деятельности и имеет навыки саморегуляции, в зависимости от людей с низкой самоэффективностью, сомневающихся в собственных силах.

Если рассматривать самоэффективность в качестве свойства личности, то Т.А. Толочек полагает, что умение управлять своей деятельностью и развитием оказывает влияние на личность, на уровень его усилий, готовых приложить к достижению поставленным целям или задачам.

Стоит отметить, что в предложенной А. Бандурой концепции самоэффективности указывается на то, что самоэффективность как свойство личности динамична и выражается в нестабильном состоянии уровня самоэффективности, т.к. это связано с тем, что на обстоятельства, в которых оказывается человек, влияют предыдущие эмоциональные переживания. В кризисных ситуациях самоэффективность является мерой психологической готовности человека справиться с ними.

Е.В. Селезнева выделяет две характеристики самоэффективности: субъектность и ситуативность. Под субъектностью понимается воздействие субъективного представления сотрудника о развитии собственных профессиональных навыков на результат работы. Ситуационная специфика относится не только к динамике самоэффективности, но и к тому, что развитие личной эффективности происходит на протяжении всей жизни человека.

Наиболее объемное исследование самоэффективности и её компонентов отражены в исследованиях Е.В. Селезневой и М.И. Гайдара.

Концепция самоэффективности М.И. Гайдара заключается в целостном осознании субъекта своего потенциала и возможностей, направленности на эффективность во взаимодействиях с окружающими людьми, поведении и уверенности в самореализации данных аспектов [1].

М.И. Гайдар, считает, что уверенность в себе и самоэффективность определяются формой деятельности. Он разделяет самоэффективности на три типа: деятельностную самоэффективность - как уверенность индивида в том, что он обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками, необходимые для осознанного продуктивного действия. Коммуникативную самоэффективность - как качественное межличностное отношение. Самоэффективность личности – как составную характеристику веры в существовании личностно важных качеств и уверенности своей способности использовать их для достижения желаемого результата.

Изучение особенностей ситуативного взаимодействия, в отличии от деятельностной самоэффективности, которую следует рассматривать в контексте того или иного вида деятельности, является наиболее информативным, поскольку она включает в себя диалог между субъектами.

Самоэффективность в плане ее воздействия на мотивацию является одним из ключевых ресурсов для преодоления фрустрирующих и стрессовых ситуаций. По мере роста уверенности в успехе индивид будет прилагать больше усилий для достижения результатов и повышения своей самоэффективности. На основании проведенных исследований, было показано, что даже столкнувшись с трудностями, субъект пытается их преодолеть, и если самоэффективность изначально находится на низком уровне развития, то субъект будет стремиться к уходу от существующих проблем.

Таким образом, самоэффективность проявляется в ожидании эффективности личности как основного гаранта выполнения любого вида деятельности. В зависимости от восприятия каждым человеком работоспособности, широкого или узкого потенциала определяется выбор вида деятельности и профессии; усилий по преодолению препятствий и разочарований; проявлению настойчивости в решении задач карьерного роста. Эффективная самооценка влияет на мотивацию, модели поведения и возникновению определенных эмоций. Сильное чувство собственной эффективности формируется осознанием человека своих возможностей, умением контролировать возникающие ситуации, и способностью неоднократно преодолевать трудности, когда требуется настойчивость и большие усилия.

По мнению А. Банудры, самоэффективность является одним из центральных и наиболее важных факторов, определяющих поведение сотрудников, и позволяет с высокой точностью предсказать, как человек действительно проявится в различных условиях. Уровень воспринимаемой самоэффективности определяется степенью уверенности сотрудника в том, что он может выполнить определенное количество задач в определенном случае. Именно представление о собственной компетенции, а не сами по себе умения, способности и личностные качества, выступает необходимым мотивационным условием, детерминирующим поведение человека и определяющим степень настойчивости и упорства при освоении, а в дальнейшем и при выполнении конкретных профессиональных задач.

То, как учителя воспринимают собственную эффективность, влияет на их модели мышления, на принятие решений, на действия педагога в определенных педагогических ситуациях, на его методы постановки целей, на мотивационные факторы и многие другие когнитивные и эмоциональные показатели. Мы можем сделать вывод, что это напрямую влияет на его эмоционально-оценочную составляющую, т.е. на эффективность учителя в педагогической среде.

Стоит обратить внимание, что рассмотрение проблемы взаимосвязи развития самоэффективности педагога в рамках профессиональной идентичности недостаточно представлено в психолого-педагогических исследованиях. По проблемам взаимосвязи самоэффективности и успешной деятельности человека в различных сферах профессиональной деятельности в 90-е г. был проведен мета-анализ под руководством А. Стайковича и Ф. Лутанса, в ходе анализа взаимосвязи было проведено 114 исследований с 1977 по 1996 г., результат которого подтверждает взаимосвязь самоэффективности и результатов профессиональной деятельности с положительной динамикой [3]. При анализе научных работ последующих годов нами выявлено, что работы аналогичного масштаба более не проводились. В диссертационных работах по психологическим наукам только 15 авторов затронули вопросы самоэффективности и только 6 из них изучали самоэффективность как профессиональный компонент.

Однако, несмотря на существующие работы, теория самоэффективности и возможность ее возможное практическое применение в современных условиях остается наименее изученной темой. Структура, содержание, функция, детерминация самоэффективности и научный анализ ее динамики в значительной степени не изучены, в связи с чем, возникает необходимость в более качественных исследованиях в контексте педагогической самоэффективности.

Педагогическая самоэффективность и ее развитие является важным аспектом имеющая большое практическое значение: осуществление психолого-педагогической поддержки в самоактуализации, личностном саморазвитии, личностном самоуправлении, адаптации к различным условиям профессиональной идентичности, которая обеспечит качественные результаты и успех профессиональной деятельности педагога в профессиональной среде.

В настоящее время в практике повышения самоэффективности учителя используются два основных метода психолого-педагогического сопровождения: тренинг и коучинг.

Тренинг способствует непосредственному поддержанию психологического благополучия педагогов, предоставляет возможность осуществлять свою профессиональную деятельность, то есть он касается как собственных областей взаимодействия учителя в практической деятельности, так и областей взаимодействия с учащимися. Тренинги, для педагогов проводимые по выявленным ключевым компонентам психологического здоровья, должно повысить уровень осознания себя и других, развитию саморефлексии, включая эмоциональную, стремлению к самосовершенствованию.

Психолого-педагогическое сопровождение учителя предполагает использование элементов коучинга для раскрытия потенциала человека с целью максимального повышения его самооффективности [5].

Включение учителя в тренинговую работу и взаимодействие с психологом в ходе коучинга будут способствовать актуализации резервных возможностей саморазвития личности.

Таким образом, самооффективность, определяемая как уверенность педагога в себе при решении серьезных проблем и преодолению трудностей в профессиональной деятельности, может напрямую влиять на профессиональную идентичность. В то время, как недостаточное осознание самооффективности педагога, может стать причиной эмоционального выгорания и низкой удовлетворенности педагогической деятельностью, что приводит к снижению уровня профессиональной идентичности. Осознание самооффективности личности выступает в качестве профессионального самоопределения, эмоционально-оценочного отношения к профессиональным ценностям, знаниям о самом себе как о профессионале, которое позволяет учителю актуализировать профессионально-педагогическую компетентность. Ощущение самооффективности способствует адаптации к постоянно изменяющимся условиям социально-педагогической среды с наименьшими эмоциональными затратами на пути к вершине становления его профессионализма.

Список литературы:

1. Гайдар М.И. Личностная самооффективность студентов-психологов // Российский психологический журнал. 2008. – № 1. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-samoeffektivnost-studentov-psihologov> (дата обращения: 10.12.2022).
2. Гордиенко Н.В., Айрапетова Д.А., Гагиева М.Б., Елагина А.А., Пасечник В.В. Самооффективность личности как ресурс повышения результативности педагогической деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (218) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-lichnosti-kak-resurs-povysheniya-rezultativnosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.12.2022).
3. Кобец В.Н. Самооффективность как самооценочная характеристика готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2013. – № 20 (163). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-kak-samoosenochnaya-harakteristika-gotovnosti-buduschih-menedzherov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.12.2022).
4. Панкратова И.А. Особенности взаимосвязи профессиональных представлений и самооффективности у студентов-психологов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-professionalnyh-predstavleniy-i-samoeffektivnosti-u-studentov-psihologov> (дата обращения: 09.12.2022).
5. Привалова А.О. Коучинг-сессия в системе повышения профессионального мастерства педагогов / А.О. Привалова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 21 (363). – С. 413-415 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/363/81172/> (дата обращения: 10.12.2022).

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная тема, использование искусственного интеллекта в образовании. Раскрыта значимость ИИ в образовательном процессе, проанализирована научная литература по теме исследования. Приведены примеры интернет-платформы, построенные на искусственном интеллекте, которые могут привести к более эффективному и интеллектуальному обучению студентов и более продуктивной деятельности преподавателей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, технологии, интернет-платформы, студенты, преподаватели.

Искусственный интеллект (ИИ) имеет потенциал для изменения образовательных методов и улучшения качества обучения. С помощью ИИ можно создавать уникальные программы обучения и адаптировать их под индивидуальные потребности учеников. Также ИИ может использоваться для автоматической оценки и анализа результата обучения, что помогает преподавателям улучшать свои методы.

Искусственный интеллект – это область компьютерных наук, которая занимается созданием машин и программ, которые способны выполнять задачи, обычно требующие интеллекта человека. Эти машины и программы используются для анализа данных, обучения, распознавания образов, управления роботами и многих других задач. Искусственный интеллект дает возможность создавать системы, которые могут анализировать и получать новые знания из больших объемов данных, могут принимать решения на основе этих знаний и улучшать свою производительность с течением времени [3].

Одно из преимуществ использования ИИ в образовании заключается в том, что они могут помочь учителям лучше понять процессы, происходящие в мозге учеников, и адаптировать свой подход к обучению соответственно. Это также может привести к более эффективному обучению и улучшению способностей учеников к запоминанию информации и решению проблем.

Исследователи компании Google в своем исследовании «Future of Education» описывают примеры использования ИИ в образовании включают следующее [1]:

- ✓ Использование виртуальной и дополненной реальности для создания интерактивных уроков и улучшения понимания материала учениками.
- ✓ Использование сенсоров мозговой активности для мониторинга деятельности мозга учеников и адаптации учебного материала к их потребностям и уровню знаний.
- ✓ Применение машинного обучения и анализа данных для предоставления персонализированного обучения и диагностики проблем обучения.
- ✓ Использование игр, разработанных с учетом психологии и мозговых процессов, для обучения и развития навыков учеников.

ИИ имеет огромный потенциал для улучшения образования и способствуют качественному развитию учеников. Однако, для достижения поставленных целей, необходимо развивать и совершенствовать эти технологии и обучать учителей и педагогов их использованию.

Колумб Кевин Руз написал три книги о технологиях в различных сферах, он сообщает, что технологии являются важной частью его жизни, как и многих других людей. Современные технологии могут помочь улучшить многие сферы жизни, начиная от медицины и образования, заканчивая производством и транспортом [1]. Технологии позволяют сделать мир более доступным, комфортным и безопасным местом для жизни. К тому же современные технологии стимулируют нашу креативность и помогают нам решать сложные задачи.

Искусственный интеллект становится все более популярным в образовании, и его применение может принести огромные преимущества ученикам и преподавателям. Одним из самых простых примеров является использование искусственного интеллекта для персонализации обучения.

Персонализированное обучение с помощью искусственного интеллекта – это подход к обучению, который использует данные обучающегося и машинное обучение, чтобы настроить процесс обучения индивидуально для каждого ученика. Это позволяет адаптировать учебный материал к уровню знаний, интересам и предпочтениям каждого ученика, что может повысить эффективность обучения. Это означает, что учебные программы могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и уровень знаний каждого ученика. Например, платформа Carnegie Learning разработана для помощи учителям и студентам в обучении. Она предлагает мощный набор инструментов для улучшения обучения, включая интерактивные уроки, автоматическое оценивание, индивидуальную адаптацию и многое другое. С помощью Carnegie Learning возможно создавать индивидуальные планы обучения для каждого студента, разрабатывать учебные материалы и проводить уроки в интерактивном формате.

Преимущества персонализированного обучения с помощью AI включают в себя:

1. Более высокая эффективность обучения, благодаря индивидуализированному подходу к каждому ученику.
2. Улучшенное управление знаниями, позволяющее учителям узнать, как лучше всего научить каждого ученика.
3. Более точный анализ прогресса и развития учеников.
4. Улучшенный доступ к обучающимся материалам и преподавателям.
5. Снижение времени и ресурсов для достижения блестящих результатов.
6. Значительное укрепление индивидуальных и командных учебных приложений.
7. Развитие навыков самостоятельного обучения и саморазвития.

Персонализированное обучение с помощью ИИ может использоваться в разных областях, от линейных школьных классов до дистанционного обучения и научных исследовательских программ.

По данным международной консалтинговой компании McKinsey, учителя тратят около 40% на подготовку уроков, оценку работ и коммуникацию с родителями студентов [4]. Существуют различные инструменты и сервисы, которые могут помочь учителям в этом, например, Gradescope это отличная программа для упрощения процесса проверки заданий и экзаменов. Она позволяет создавать онлайн-тесты, загружать сканы бумажных работ, а также размечать и оценивать эти работы в автоматическом режиме. Кроме того, в программе можно отслеживать прогресс студентов и предоставлять им обратную связь.

Искусственный интеллект также может помочь ученикам в обработке больших объемов информации и анализе данных, что расширяет возможности их обучения и повышает качество получаемых знаний. Другой пример использования искусственного интеллекта в образовании – это создание «умных» помощников, которые могут помочь ученикам с заданиями, ответами на вопросы и мотивацией. Например, сервис PrepAI предназначен для помощи студентам в подготовке к экзаменам по математике и программированию. С его помощью они могут решать практические задания, получать обратную связь по их решениям и подбирать оптимальные стратегии подготовки к экзаменам. PrepAI использует искусственный интеллект для адаптации к индивидуальным потребностям каждого студента и предоставления рекомендаций по улучшению их знаний и навыков.

Таким образом, искусственный интеллект представляет огромный потенциал для развития образования. Интеграция искусственного интеллекта в образование может быть полезной для студентов и преподавателей. Прежде всего, это может улучшить процесс обучения, помогая студентам лучше понять учебный материал и быстрее пройти через сложные темы. Он также может помочь преподавателям в автоматизации процесса оценки, что может сократить время, затраченное на оценку работ, и позволить им сосредоточиться на более важных задачах, таких как личное общение со студентами.

Интеграция искусственного интеллекта также может улучшить доступность образования, предоставляя учебные материалы и курсы в онлайн-формате и создавая персонализированные учебные планы для студентов с различными потребностями и уровнями знаний.

Наконец, интеграция искусственного интеллекта в образование может помочь создать более эффективную систему образования, обеспечивая больше данных и анализов, которые могут помочь учебным заведениям принимать лучшие решения в отношении программ обучения, распределения ресурсов и управления персоналом.

Список литературы

1. Kevin Roose How to Become an Expert on A.I [Электронный ресурс] The New York Times. – 2023. – Режим доступа: URL.:<https://www.nytimes.com/article/ai-artificial-intelligence-chatbot.html>
2. Искусственный интеллект в образовании: проблемы и возможности для устойчивого развития [Электронный ресурс] Аналитика. РОС-КОНГРЕСС. – 2019. – 07.04.2023 – Режим доступа: URL.: <https://roscongress.org/materials/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-problemy-i-vozmozhnosti-dlya-ustoychivogo-razvitiya/>
3. Лавренов А.Н. Искусственный интеллект в современной информационной образовательной среде [Электронный ресурс] актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы международной научно-практической интернет-конференции / под ред. Л.Л. Босовой, Д.И. Павлова. – Москва: Московский педагогический университет, 2019. – С. 660-665. – URL.: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41517683>
4. Образование для сложного общества [Электронный ресурс] «Образовательные экосистемы для общественной трансформации»: доклад Global Education Futures, 2018 [Электронные данные]. – Режим доступа: URL.: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf>

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ

Аннотация. Автором рассмотрена значимая для будущего сотрудника ОВД проблема формирования профессиональной ответственности у курсантов в ведомственном вузе. Современный уровень развития цивилизации и российского общества требует мобильных, активных, прагматичных и ответственных специалистов разных профессиональных сферах, в правоохранительных органах, особенно. Профессиональная ответственность является традиционно актуальным качеством российского и советского офицера. Автором описано, как в ведомственном вузе специально организуется образовательный процесс по формированию профессиональной ответственности у курсантов на основе комплексной технологии.

Ключевые слова: ответственность, профессиональная ответственность, комплексная технология, интегрированное занятие, педагогическое консультирование, тренинг.

Происходящие в современном обществе преобразования носят характер непрерывности, текучести и константности. Соглашаясь с выводами И.А. Колесниковой, принимаем характеристиками ежедневности «... неопределенность, сложность, изменчивость и неоднозначность, что в интернет-пространстве часто называется VUCA-мир (англ. VUCA – volatility, uncertainty, complexity, ambiguity)» [4, с. 15], отмечаем, что вследствие этого, значимыми сегодня компетенциями выступают умения быстро, прагматично, продуманно и этапно реагировать на них [1, 3]. Значимость образования у представителей поколения Z падает (о чем свидетельствует также и падение количества (с 52% до 37%) поисковых запросов на тему образования по данным Google). Рост методического и технологического потенциала образования в условиях его цифровой трансформации и падение субъектной востребованности детерминируют не только значимость теоретического и практического осмысления данной проблемы, но и возможность порождения девиаций и новых форм криминализации поведения молодежи в цифровом пространстве. Это порождает риски профессиональной деятельности и их учет в профессиональном поведении у будущих сотрудников правоохранительных органов с целью формирования в ведомственном вузе профессиональной ответственности.

Цифровизация всех сфер жизнедеятельности современного общества ускоряется и рождает множество прогнозов. Футурологи в рамках разных научных областей предлагают три сценария будущего. Традиционалистский (консервативный) сценарий провозглашает здравомыслие Человека, оставляющего под своим контролем технический генезис, и сохраняющего кодекс гуманистических ценностей как базы развития человечества и Культуры. Радикальный сценарий описывает господство человека при сужении его потенциала возможностями машин и искусственного интеллекта. Общество регламентируется человеческими ценностями, но обилие полуроботов (выполняющих механические виды труда и иные подобные работы) постепенно нивелируется количественно и, возможно, актуализирует вопрос приоритета биологического и внебиологического. Третий, критический (апокалиптический) сценарий развития описывает общество будущего, как царство машин и механизмов. Велика вероятность, что уровень развития искусственного интеллекта опередит человеческий разум. Ценностная основа бытия исчезнет вместе с ее носителем.

Выделенные сценарии развития человека в технологизированном обществе показывают риски бытия, а потенциальная утрата ценностей, как основы поведения и деятельности человека, ставит вопрос необходимого контроля хранения и трансляции их молодому поколению. Ценностная основа профессионального поведения сотрудника ОВД является гарантом не только общественного порядка, но и сохранности Человека современного физического вида в условиях цифровизации.

Возможность формирования будущего профессионального поведения сотрудника полиции мы понимаем, как формирование профессиональной ответственности в ведомственной образовательной организации через профилактику ситуаций профессионального риска. В данном понимании, мы актуализируем понятие риско-профилактического контента в содержании образования ведомственного вуза для формирования у курсантов профессиональной ответственности. Под *риско-профилактическим контентом* в содержании образования в ведомственном вузе мы понимаем специально отобранный педагогом для курсантов набор учебно-профессиональных ситуаций, предполагающий набор разнообразных способов принятия решения в условиях неопределенности (профессиональной, личностной, юридической, психологической, социокультурной, информационной и т.п.) и их профилактике для формирования профессиональной ответственности у курсантов.

В современных реалиях цифровизация детерминирует не только вид специфических правонарушений (мобильное мошенничество, хакерство, незаконное использование технологий в сфере слежения, видеонаблюдения, торговли и т.п.), но и цифровых модификаций традиционных.

Для формирования профессиональной ответственности у курсантов ведомственного вуза используются учебные ситуации с риско-профилактическим контентом разного вида.

В игровых и тренинговых формах на практических занятиях и во внеурочной воспитательной деятельности можно дать задание курсантам: «Разработать пост «Бытовое и служебное разнообразие понятия ответственности в профессии: норма или деформация?», проиллюстрировав его клипами, анимацией, скайп-интервью и т.п.». После выкладываем посты в группу и организуем обсуждение участников и всех желающих присоединиться. Такие формы образования трудно регламентировать, но имеют массовую аудиторию, вызывают живой интерес у курсантов, большой потенциал доступности и не ограничены во времени, образовательных средствах и времени.

С целью определения эффективности целенаправленного формирования профессиональной ответственности у курсантов в ведомственном вузе МВД РФ нами проведен тренинг. Мы опирались на техники копинга (совладающего поведения), направленные на отработку личностно-навыковых успешного преодоления стрессогенной ситуации. Для анализа итогов социально-психологического тренинга использовался «Опросник проактивного совладающего поведения, РСВ» Е.С. Старченковой, Курсантам были предложены 55 утверждений, ответы на которые распределены по 6 шкалам:

1. Проактивное преодоление: 57,1% респондентов демонстрируют способность определять профессиональные и личностные цели; 54,7% – готовность к когнитивной и эмоционально-волевой регуляции и привлечению ресурсов для развития личностного потенциала (54,7%);

2. Рефлексивное преодоление: 42,5% курсантов ориентированы на поиск поведенческих альтернатив с выраженной готовностью оценки переживаемого стресса (28,5%) и поиску ресурсов (личностных и средовых (35,7%)) для преодоления стресса (45,4%);

3. Стратегическое планирование: отмечается у 45,7 % опрошенных и понимается как подцель 28,5%;

4. Превентивное преодоление: 54,7% курсантов предпочтительно относятся к нейтрализации негатива до наступления его последствий и 57,1% готовы планировать действия по преодолению последствий;

5. Поиск инструментальной поддержки выразился в обращении к опытному преподавателю (14%).

6. Поиск эмоциональной поддержки близкими обозначили 28,7% респондентов.

Полученные результаты продемонстрировали близкие показатели проактивного и превентивного преодоления, что свидетельствует, вероятнее всего о случайном выборе взаимоисключающих позиций. Стратегическое планирование присутствует, но его использование в практике решения проблем в профессиональных ситуациях мало заметно и частично применима. Вызывает уверенность на профессиональный рост курсантов и формирование профессиональной ответственности их выбор инструментальной поддержки у преподавателя (или иного уважаемого и опытного взрослого). Поиск эмоциональной поддержки в малой выборке подтверждает возрастные особенности и характеристики перехода во взрослость. Проведенные тестирования свидетельствуют о том, что конфликтная или риск-профилактическая ситуация ставит курсантов в ситуацию затруднения, ответственного выбора, демонстрации профессионального компетентного поведения, ответственности перед коллегами и обратившимися гражданскими. Это активизирует внутренние силы и мотивирует курсантов на преодолевающие стратегии, выбор сложного, но ответственного профессионального решения.

Таким образом, в формировании профессиональной ответственности у курсантов ведомственного вуза использование учебных ситуаций с риск-профилактическим контентом в цифровой трансформации образования реализует потенциал формирования устойчивой профессиональной мотивации ответственного поведения и выполнения профессиональных и служебных обязанностей, системы знаний и информированности и компетентного выполнения своих обязанностей и продуктивной и осмысленной коммуникации с сокурсниками и преподавателями, а также с коллегами, гражданами и руководством.

Список литературы:

1. Алдошина М.И. Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 1. – С. 79-87.
2. Дмитренко А.Ю. Нравственный компонент профессиональной ответственности офицера ВКС и его отражение в научной литературе с педагогической позиции // Педагогический журнал. – 2019. – № 4А. – С.500-509.
3. Илларионова Л.П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 53-71.
4. Колесникова И.А. Развитие историко-педагогического познания в условиях «текущей современности» // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. СПб., 29-30.10.2020 г.) / под ред. М.В. Богословского, С.В. Куликовой. – Волгоград: ВМЦ ВГАПО, 2020. – С. 15-23.
5. Хангельдиева И. Г. Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1. – С. 123-140. doi: 0.24412/2224-0772-2022-82-123-140.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В данной статье проводится сравнительный анализ профессионального самосознания студенческой молодежи. Изучение профессионального самосознания в период университетского обучения очень важен, так как на этом жизненном этапе формируется понимание себя, своего трудового и профессионального пути, который впоследствии должен быть востребован в современных реалиях. Человек как никогда должен оставаться цельным, в сегодняшнем неустойчивом времени, со стремительно меняющимися приоритетами, а именно этого на начальном этапе своего профессионального пути очень сложно достичь современным молодым людям.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное самосознание, рефлексия, образ «Я», личность студента.

Тема самосознания и самовосприятия является одной из центральных проблем в современной психологии. Исследованию самосознания посвящено большое количество работ (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой, Е.В. Шороховой, О.А. Шамшикова и др.).

Само понятие введено американским философом и психологом У. Джемсом: «Самосознание – это осознание человеком себя как индивидуальности. Сознание человека может быть направлено на внешний мир, либо на себя – тело, поведение, потребности, чувства, характер. Таким образом, самосознание – это интроспекция» [2].

Исходя из этого определения, самосознание – это процесс осознания себя при огромном многообразии личностных особенностей, своей сути и места в социуме.

Юность – это тот переходный момент, связанный с принятием на себя ответственности, освоения профессии, тот период в жизни, который будет влиять на дальнейшее развитие человека. Именно в этом возрасте происходят преобразования в самосознании и самоопределении. Если вспомнить периодизацию Э. Эриксона, то в студенческом возрасте как раз и необходимо ответить на одни из главных вопросов: «Кто я?», «Зачем я?», «Где мой путь?». Именно во время поиска личной идентичности приходит понимание своего предназначения.

Ссылаясь на высказывание А.К. Маркиной, профессиональное самосознание – это определенное сочетание понимания себя как профессионала, определенный образ себя как профессионала и отношение к себе как к профессионалу [3].

Для выявления особенностей самосознания студентов проводилось эмпирическое исследование на базе ГОУ ВПО ЛНР «ЛГПУ», для сравнения самосознания были проанализированы две выборки разных структурных подразделений университета – Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий (ИФМОИОТ) и Института педагогики и психологии (ИПП).

Эмпирическую выборку составили 54 студента ИФМОИОТА и 56 студентов ИПП вторых курсов, в первую выборку вошли студенты с педагогическим направлением образования (в будущем это будут учителя математики, физики, экономики и т.д.), а вторую выборку составили будущие психологи.

В исследовании использовалась методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификации Т.В. Румянцевой).

Цель эмпирического исследования: сравнительное изучение самосознания студентов второго курса разных направлений. Но в данной работе нам бы хотелось рассмотреть только небольшой аспект полученных данных связанных с профессиональным самосознанием.

В начале мы определили полноту оформления характеристик данных студентами на вопрос «Кто Я?» (за 12 минут студент должен был дать как можно больше ответов, и выразить свое положительное, отрицательное, неоднозначное или неопределенное отношение в виде знаков «+», «-», «+ -», «?» напротив каждой характеристики). После диагностики мы разделили каждую выборку на 3 группы по количественному признаку. В первую группу, вошли студенты, которые написали менее десяти характеристик, вторую группу составили студенты, давшие от десяти до девятнадцати ответов, и в третьей группе оказались студенты, которые дали полный ответ – это двадцать и выше неповторяющихся характеристик.

По результатам диагностики в выборке ИФМОИОТ в первую группу вошли 7 студентов (13% выборки), во вторую – 33 студента (62%), и третью группу составили 14 студентов (25% выборки).

Студенческая выборка от ИПП разделилась следующим образом: в первую группу вошли 16 студентов (28%), во вторую – 28 студентов (51% выборки), и третья группа насчитывала 12 студентов (21% выборки).

Количественный показатель данной методики, указывает на то, что человек с более развитым уровнем рефлексии дает в среднем больше ответов, чем человек с менее развитым представлением о себе.

При этом человек с развитой способностью к рефлексии быстрее и легче находит ответы, касающиеся его собственных индивидуальных особенностей.

Результаты показывают, что студенты психологического направления уступают в количественном показателе студентам физико-математического подразделения. И это может показаться парадоксальным, так как у студентов, которые учатся профессии психолога, должна быть лучше развита рефлексия из-за того, что это один из главных компонентов профессионального самосознания. Но стоит отметить, что студенты ИФМОИОТ кроме специализированной направленности («математика», «информатика» и т.д.) в будущем могут связать свою профессиональную деятельность со школой, а как известно, осознанность просто жизненно необходима учителю для эффективной профессиональной реализации.

Следующие результаты нами были получены при анализе показателя «социального Я», которые связаны с учебно-профессиональной позицией.

Упоминание характеристики «я студент» в выборке ИФМОИОТ встречается 48 раз (89%). Позитивное отношение высказало 29 студентов (60%), негативное отношение проявило 5 студентов (11%), противоречивое отношение выявлено у 14 студентов (29%), Среди этой выборки неопределившихся к данной характеристике не было.

В выборке ИПП упоминания характеристики «я студент» встречается 35 раз (63%). Позитивных ответов было 16 (46%), негативное отношение к данной социальной роли выявили у 1 респондента (3%), противоречивое отношение высказало 16 студентов (46%) и 2 студента (5%) не определились, как они относятся к тому, что они являются студентами.

Так же стоит отметить, что студенты ИФМОИОТ использовали характеристики «сокурсник», «однокурсник» в 10 ответах, что является 18% выборки, при этом положительное отношение к данной характеристике выразило 8 человек (15%), и 2 студента (4%) выразили неопределенность к этой характеристике.

У студентов ИПП характеристики «сокурсник», «однокурсник» значились в 12 случаях, положительное ответы были у 9 человек (16%), и 2 респондента (4%) выразили неопределенное отношение.

Упоминание будущей профессии («учитель», «будущий учитель», «педагог»), профессиональной идентичности в выборке ИФМОИОТ используется 33 раза (61%).

Положительное отношение высказало 10 студентов (30%), отрицательное отношение проявило 17 студентов (52%), и неоднозначную позицию высказали 6 студентов (18%). И ни одного студента, который не определился со своим отношением к профессии учителя.

Высокий процент негативного отношения к своей будущей специальности – это определенный сигнал о том, что впоследствии такое отношение к будущей профессии может негативно сказаться на работоспособности человека. Ведь положительное отношение к профессии это одна из главных предпосылок к успешной деятельности, и, без преувеличения, главное условие для профессионально-личностного развития.

При этом в ответах студентов ИФМОИОТ было отождествления себя как профессионала с другой стороны (более специфической направленности). «Математик», «экономист», «репетитор», «наставник» и т.д. было отображено в 26 ответах студентов (48%), и эти ответы давались только с положительной характеристикой.

Упоминание будущей профессии («психолог», «будущий психолог», «будущий психотерапевт», «будущий специалист») в выборке ИПП используется 25 раза (45%). С положительным отношением было 23 ответа (41%) и 2 ответа (4%) с неопределенным отношением.

Такое разительное отношение студентов педагогической и психологической направленностей к будущей профессии наталкивает на определенные размышления, о том, как к данным профессия относятся в современном обществе, и как это может повлиять на профессиональную идентичность молодых людей. Статус учителя значительно снизился за последнее время, а профессия психолога становится все более востребованной из-за возрастающего стресса в современных реалиях.

Хотелось бы добавить, что при описании своей профессиональной идентификации были использованы характеристики перспективного «Я» без употребления прилагательного, то есть не «будущий психолог», «будущий экономист», а «я психолог», «я экономист», что указывает на инфантильное мышление таких студентов. Среди ответов студентов ИФМОИОТ было насчитано 18 ответов (30%) из 59 по профессиональной принадлежности. У студентов ИПП названо 12 характеристик (48%) из 25. Хотелось бы повторить, что показателей профессиональной идентичности у студентов ИФМОИОТА больше за счет того, что больше разнообразия в профиле подготовке (чаще всего при педагогическом образовании – два профиля подготовки, например, математика и экономика, физика и математика).

Затронув тему инфантилизма, хотелось бы отметить еще один момент, при перечислении характеристик, которые студенты дают во время диагностики, часто фиксируется характеристика «я подросток», в выборке ИФМОИОТ использовали данную характеристику 17 человек (31%) из 54 студентов, а в выборке ИПП 18 человек (33%) из 56 респондентов. Как можно заметить в обеих выборках треть студентов причисляет себя к подростковому возрастному, то есть к предыдущему периоду. Среди характеристик изложенных студентами можно так же встретить такие как: «я еще ребенок», «дитятя». С одной стороны, казалось бы, это не относится к профессиональному самосознанию, но человек структура целостная, и если я сам себя идентифицирую как подростка, то и о профессиональной идентичности говорить мне еще рано, а соответственно и формирование этого компонента самосознания будет идти не так плавно и легко, как могло бы.

Останавливаясь на данном аспекте самосознания студентов, хотелось бы подвести выводы по затронутой теме профессионального самосознания.

Нами было замечено, что у определенного количества студентов недостаточно развита рефлексия, которая как раз и является тем феноменом, который и отвечает за развитие личностного и профессионального самосознания.

Студентам жизненно необходимо разбираться в собственной личности, иметь сформировавшееся понимание себя и своих профессиональных характеристик, обладать позитивным отношением к своей профессии.

Ведь совсем не секрет, что одним из показателей полноты жизни, удовлетворенностью ей, является правильный выбор самоопределения, которое непосредственно зависит от самосознания самого человека. И центральной проблемой при самоопределении является сложность при формировании целостного «образа Я» [1].

И не стоит забывать, что формирование профессионального самосознания имеет поэтапное развитие. Еще не окрепшая личность студента социальна по своей природе, она динамична, и подвергается изменению и формированию в процессе обучения и воспитания в вузе. И несмотря на то, что молодой человек, придя в вуз, уже несет в себе определенное содержание самосознания, но в студенческие годы еще предстоит изменить, приобрести и укрепить те качества, которые свойственны зрелой личности и профессионалу.

Список литературы:

1. Бажугина С.Б. Особенности самоопределения личности // Социальная педагогика. – 2020. – № 4. – С. 5-10.
2. Джеймс У. Введение в философию. – М.: Республика, 2000. – 315 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. Гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

STEM – ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрено внедрение STEM – технологии на уровне основного общего образования во внеурочной деятельности, раскрывается сущность технологии и её преимущества. Основное внимание уделяется повышению стимула развитие талантов и способностей обучающихся, а также не просто уменьшению разрыва между теорией и умением и навыками применения этих знаний в практической деятельности, а демонстрации обучающимся межпредметных связей и использование полученных знаний в реальности.

Ключевые слова: школьники, внеурочная деятельность, образовательная деятельность, одаренные обучающиеся, развитие таланта, инновационные технологии, межпредметные связи, практическое применение знаний.

Динамичные изменения во всех сферах нашей страны требуют человека, который готов не просто активно включаться в процессы объединения ведущих отраслей науки, образования и производства, а способен продолжать погружаться в данный процесс интеграции, не потерять желаний самостоятельно находить дальнейшее пути развития дела и ставить следующие цели, а не бросать всё, когда будет достигнута первоначально поставленная цель. Отсюда и появляется потребность в человеке, не просто владеющим знаниями, а жаждущим узнать что-то новое, мыслящим по-другому, обладающим, казалось бы, фантастическими способностями, умеющим не просто получать, а перерабатывать и практически использовать полученную информацию, проводить критический анализ и искать новые пути решения. Данная потребность и обосновывает важность для современного общества роли и места одаренного человека, развития талантов в каждом человеке. Подтверждение необходимости в обеспечении поддержки и развития одаренных детей отмечается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) [1], в подпрограмме 2: описание приоритетов и целей государственной политики в сфере реализации Программы, в том числе общие требования к политике субъектов Российской Федерации в сфере образования говорится о «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [2].

Благодаря национальному проекту «Образование» [4], который ставит перед системой образования задачу на период 2019-2024 г.г. – внедрить современные образовательные технологии для формирования успеха каждого ребенка, а так же результативной системы поддержки и развития его способностей, на сегодняшний день существует масса педагогических технологий, т.е. методов создания, применения и определения процесса обучения с учетом технических и прочих возможностей и их взаимосвязи, которые ставят цель развития талантов детей, такие как: технология развития критического мышления, разноуровневого обучения, технология проблемного обучения, метод проектов, игровые и кейс-технологии и т.д. [3].

Среди них особое место занимает STEM-технология, которая предполагает формирование таких личностных компетенций как: готовность к изменениям, гибкость, владение развитыми коммуникативными способностями и навыком работы в команде и др. Иначе говоря, STEM-технология понимается как «образование, основанное на науке, технологии, инженерии и математике», т.е. сокращение слов от слов science, technology, engineering, mathematics. Эта технология объединяет в себе инженерные знания, естественнонаучные дисциплины, развитие «гибких» навыков (Soft skills), т.е. умения организовывать командную работу, приходиться к единой точке зрения с командой, вносить нестандартные идеи, адаптироваться к изменениям и быть ориентированным на практическую деятельность. Первоначально STEM-технологии применялись в высших учебных заведениях при подготовке профессиональных исследователей и инженеров. Но мы увидели её потенциал использования в обучении детей школьного возраста, так как посчитали, что междисциплинарный подход будет наиболее эффективным при внедрении его со школьного возраста, потому как одаренные школьники имеют более податливую, пластичную и наиболее восприимчивую к новой информации психику, по этой причине знания усваиваются быстрее, ведь смысл этой технологии в ориентации на практическую деятельность применения полученных знаний, выстраивании взаимосвязи между дисциплинами, что облегчает процесс восприятия закономерностей, о которых говорит нам теория, наглядно показывает те или иные научные явления, даёт представление, о чем эта теория. Говоря об умениях и навыках в процессе STEM-технологии понимаем, что они формируются без особых усилий, что будет являться несомненным тем самым гарантом и значительным преимуществом будущего специалиста в любой сфере. Основателями STEM-технологии стали ученые Национального научного фонда США (в ведении NSF – фундаментальные исследования и образование во всех научных сферах за исключением медицины) в 2001 году, они предложили

таким образом внести обновления в подготовку исследователей и инженеров. Спустя время использование STEM-технологии географически расширилось, преобразовывалось, что и повлекло распространение не только на высшие образовательные учреждения, но и на школьные и даже дошкольные заведения.

Таким образом, мы решили провести эксперимент по внедрению STEM-технологии во внеурочную деятельность с обучающимися 5 класса. Перед непосредственным использованием этой технологии провели целеполагание, благодаря которому выявили ключевые цели использования STEM-технологии для обучающихся, которые помогли найти ответы на вопрос как видят себя в этом проекте обучающиеся, какие результаты планируют и т.д. Таким образом, выяснили, что у многих из-за увеличения умственной нагрузки на уроках математики проявляется ослабление интереса к материалу, что связано в первую очередь с отсутствием понимания связи с реальной жизнью, выходом из этой ситуации в дальнейшем и послужит составление таких задач, которые непосредственно будут показывать эту взаимосвязь в реальными жизненными ситуациями, которые и будут создавать неоспоримый интерес и желание их решить, то есть найти выход из проблемной ситуации представленной в задаче. Часть обучающихся ставят для себя цель установить непосредственную связь математики с другими науками, такими как: историей, литературой, географией, биологией и т.д. Для некоторых целью стало научиться проводить выбор методов решения, использование знаний, а также их перенос одного изучаемого школьного предмета на другой, т.е. сформулировать на уроке целостное восприятие задач.

Перед реализацией STEM- технологии, скорректировали и свои цели, опираясь на цели обучающихся, при этом обращаем внимание что уже на данном этапе развития талантов обучающихся мы занимаемся развитие мягких навыков, т.к. одним из них является целеполагание. Основные цели использования STEM-технологии для обучающихся 5-х классов:

Стимулировать развитие талантов и способностей обучающихся; уменьшить разрыв между теорией и умением и навыками применения этих знаний в практической деятельности; показать обучающимся в доступной форме межпредметные связи; показать пример не только приобретения знаний, но и их использование в реальности;

Проектирование STEM-обучения строилось по принципам: формат проектов, в ходе работы обучающиеся объединялись на команды и решали задачи, возникающие в ходе работе вместе; практическая ориентация – результатов работы были проекты уже готовые к реализации (в учебе, жизни, в предприятии и т.д.); объединенный междисциплинарный формат – предметы рассматриваются в тесной связи, благодаря построенным учебным задачам, для решения которых нужно использовать знания, умения и навыки из разных наук (результатом является не только знания, но и понимание того где их применять). Соответственно, в процессе уделяется должное внимание и развитию жестких навыков (hard skills), и развитию гибких навыков (soft skills).

К экспертной оценке использования STEM-технологии привлекли родителей и учителей старших классов, по их мнению STEM-обучение обладает рядом существенных плюсов: не изолированное друг от друга изучение предметов; знания, которые были получены готовы к применению в реальной жизни и обучающиеся понимают для чего и что они делают, с отсюда и приходит мотивация к обучению; каждое задание STEM- технологии представляет поиск решения той или иной проблемы, т.е. активизируется процесс критического мышления, а отсюда и в дальнейшей жизни сложные ситуации перестают быть поводом для стресса, а наоборот, помогают найти выход. Так же эксперты отметили, что умение находить нестандартные решения укрепляет уверенность обучающихся в себе, а работа в командах развивает коммуникативные навыки, учит искать компромиссы, адекватно принимать чужое мнение и высказывать своё. Кроме того, наиболее важным плюсом отмечают посвящение в техническое творчество, которое, несомненно, может стать важным шагом в будущем профессиональном самоопределении. Обучающиеся получили ценный опыт, который заключался в умении мыслить системно, ставить задачи, находить решения и креативно мыслить.

Проведя рефлексию использования STEM – технологии, убедились в выполнении развития одаренности обучающихся, так как в процессе ярко проявлялись такие навыки работы в команде, нестандартного мышления, а так же повышенный уровень мотивации не только к изучению математики, но и в формировании основных общематематических терминов и навыков, использование творческих способностей. STEM –технологии актуальны в сегодняшнем изменчивом мире, ведь того кто прошел обучение в STEM –технологии сложно напугать чем-то не решаемым, как в научной сфере, так и в жизни.

Список литературы:

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffe11772942395c6357491e784f/
2. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"» Подпрограмма 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/9b3c60e164a8173e5ec881c3ac776ae45f8d7c26/
3. Гущина Л.А. Технология кейс-стади как средство, повышающее уровень подготовки специалистов нового поколения // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 68-70.

4. Заир-Бек С.И. Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004. – 173 с.
5. Батяева С.В. Технология STEM. Взаимодействие разных областей знаний // Учительская газета. – Москва. – № 37.
6. Ларина В.П., Ходырева Е.А., Окунев А.А. Лекции на занятиях творческой лаборатории «Современные педагогические технологии» – Киров, 1999-2002.
7. Зайнуллина О.В., Ушакова Е.В. С помощью тысячи «почему?» Технология STEM в вопросах и ответах экспертов // Учительская газета. – Москва. – № 42.
8. Соломанова Н.Н. STEM-образование учит правильно ошибаться // Учительская газета. – Москва. – № 18.
9. Ушакова Е.В. STEM-лаборатория, биологическая обратная связь, soft skills и калейдоскоп игр // Учительская газета. – Москва. – № 35.

Петрова Дина Борисовна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail.ru: drn84@mail.ru

Шевелева Алена Алексеевна,
студентка 2 курса,
направление «Психолого-педагогическое образование»,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
e-mail.ru: alena-sheveleva-99@mail.ru

РАЗЛИЧИЯ В СУБЪЕКТИВНОМ ВОСПРИЯТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА И СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В представленном исследовании эмпирически показаны различия в психологическом благополучии педагогов в зависимости от стажа и специфики профессиональной деятельности. Выборку составили 45 педагогов с разным стажем работы, из них – 8 молодых специалистов и 37 педагогов-«стажистов». Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство педагогов характеризуются умеренным субъективным благополучием. Педагоги и психологи со стажем работы более 3х лет более удовлетворены своей повседневной деятельностью, чем их молодые коллеги. Педагоги – «стажисты» так же в большей степени удовлетворены своей деятельностью, чем педагоги-молодые специалисты.

Ключевые слова: психологическое благополучие, педагоги, педагоги-психологи, молодые специалисты, педагоги – «стажисты».

Стремление к благополучию во все времена являлось основной движущей силой человечества. Субъективное ощущение благополучия является важным условием полноценной жизни личности, поэтому проблема его получения и поддержки занимает важное место в психологических исследованиях. Педагог – ключевая фигура образовательного процесса, т.к. именно педагог непосредственно взаимодействует с детьми, делится с ними не только научной информацией, а также своим мировоззрением, своим отношением к людям и событиям жизни. Психологическое благополучие педагога – его собственное субъективное переживание своего бытия, то насколько он ощущает себя уверенно, спокойно защищено, благополучие проявляется в его взаимоотношениях со всеми субъектами образовательного процесса.

Личностный рост, самооценка, автономия, осмысленность целей в жизни – эти показатели интегрируются в понятие жизненных ценностей, которые составляют основу психологического здоровья человека и важны в профессиональной деятельности педагога, где основную ценность составляет человек. И тогда актуальным становится вопрос о самоценности самого педагога. Точнее о том, как педагог переживает ценность собственных индивидуальных особенностей, отличающих его от коллег, своего личного опыта, своих трудностей и побед. Результаты теоретического анализа позволили сделать вывод, что в настоящее время внимание исследователей привлекает взаимосвязь благополучия и профессионального развития. Благополучие в педагогической деятельности не только влияет на позитивное функционирование и развитие его личности в целом, но и является важным условием обеспечения психологического благополучия обучающихся.

В психологической науке проблему психологического благополучия разрабатывали с конца 60-х годов прошлого века зарубежные учёные Н. Брэдбурн, Э. Динер, М. Аргайл, Р. Райан и Э. Дисси, К. Рифф. В нашей стране этой проблемой занимались А.В. Воронина, Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко, Р.М. Шамионов и др. Исследований психологического благополучия педагогов до сих пор не проводилось. Те исследования, которые проводились с участием педагогов, были направлены на выявление профессиональных деформаций (Э.Ф. Зеер), профессиональных деструкций (А.К. Маркова), кризисов (Э.Э. Сыманюк) и эмоционального выгорания (Т.В. Румянцева). Таким образом, проблема субъективного восприятия психологического благополучия педагогов является актуальной и требует разработки и проведения программ психологического сопровождения.

Целью исследования стало теоретически обосновать и эмпирически изучить различия в субъективном восприятии психологического благополучия педагогов в зависимости от стажа и специфики профессиональной деятельности. Мы предполагаем, что субъективное восприятие психологического благополучия педагогами имеет свою специфику в зависимости от стажа и специфики профессиональной деятельности. Экспериментальное исследование проводилось на базах общеобразовательных организаций г. Сургута МБДОУ № 56 «Искорка» и МБОУ СОШ № 4 имени Л.И. Золотухиной. Выборку составили 45 педагогов с разным стажем работы, из них – 8 молодых специалистов и 37 педагогов, имеющих стаж работы более 3-х лет (далее – «стажистов»).

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что в современной психологической науке существует неоднозначность соотношения понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» [1]. Часть ученых рассматривают субъективное благополучие в рамках психологического

(Динер Э., Созонтов А.Е., Семенов С.Ю. и др.), другие, психологическое благополучие рассматривают как часть субъективного (Бахарева Н.К., Шамионов Р.М., Пучкова Г.Л. и др.). Некоторые ученые приводят данные понятия как синонимы (Брэдбурн Н., Панина Е.Н., Бочарова Е.Е. и др.) [2].

Ю.В. Филоненко называет психологическое благополучие лишь группой психологических факторов, которые наряду с биологическими, социальными и экономическими факторами, влияют на состояние субъективного благополучия человека [3].

Субъективное так же, как и психологическое благополучие традиционно рассматривается в контексте проблемы качества жизни (qualityoflife), имеющей пока недостаточно четкое понимание и в целом определяемое как оценка удовольствия, которое люди испытывают по поводу удовлетворения их материальных и духовных потребностей. Наряду с такими объективными составляющими качества жизни, как продолжительность жизни, наличие детей и их количество, физическое здоровье, материальное благополучие, социальная активность и др., выделяют в качестве самостоятельной составляющей субъективное благополучие личности.

В данной работе вслед за Э. Динером [4] под субъективным благополучием личности мы понимаем интегральное психологическое образование, которое содержит оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе. Оно характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения. По нашему мнению, субъективное благополучие является более общим понятием, чем психологическое благополучие, являющееся его частью.

Для выявления уровня субъективного благополучия была проведена диагностика по двум методикам: шкала субъективного благополучия Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов и опросник психологического благополучия К. Риффа в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко. Далее рассмотрим полученные результаты, которые нам удалось выявить в ходе проведения диагностики (табл. 1).

Таблица 1

Распределение показателей эмоционального компонента субъективного благополучия педагогов (в %)

	Уровень	Всего	Молодые специалисты	«Стажисты»	Молодые специалисты		«Стажисты»	
					педагоги	психологи	педагоги	психологи
Общий уровень	низк.	16	0	19	0	0	20	0
	ср.	60	63	59	60	67	60	50
	выс.	24	38	22	40	33	20	50
Напряженность и чувствительность	низк.	29	50	14	40	33	26	50
	ср.	51	25	57	60	67	49	50
	выс.	20	25	19	0	0	26	0
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	низк.	42	38	43	40	33	40	100
	ср.	36	63	30	60	67	31	0
	выс.	22	0	27	0	0	29	0
Изменения настроения	низк.	31	50	27	60	33	26	50
	ср.	42	50	41	40	67	40	50
	выс.	27	0	32	0	0	34	0
Значимость социального окружения	низк.	13	13	14	20	0	11	50
	ср.	67	63	68	60	67	71	0
	выс.	20	25	19	20	33	17	50
Самооценка здоровья	низк.	0	0	0	0	0	0	0
	ср.	89	100	86	100	100	86	100
	выс.	11	0	14	0	0	14	0
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	низк.	13	13	14	20	0	11	50
	ср.	73	88	70	80	100	71	50
	выс.	13	0	16	0	0	17	0

Из таблицы 1 мы видим, что по шкале «Общий уровень» у подавляющего большинства респондентов (84%) преобладает средний и высокий уровни (60% и 24% соответственно), что говорит об умеренном эмоциональном комфорте испытуемых: они не испытывают серьезных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, а также адекватно управляют своим поведением. Также следует отметить, что по показателям напряженности и чувствительности (71%), значимости социального окружения (87%) и самооценки здоровья (100%) так же преобладают средний и высокий уровни.

По показателям признаков, сопровождающих основную психоэмоциональную симптоматику (78%), и изменению настроения (73%) преобладают средний и низкий уровни. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство респондентов характеризуются умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Низкие результаты характерны для людей, склонных к депрессии и тревогам, пессимистичных, замкнутых, зависимых, плохо переносящих стрессовые ситуации.

Сравнивая результаты изучения субъективного благополучия педагогов со стажем работы более 3х лет (далее педагогов – «стажистов») и молодых специалистов, мы видим следующее:

- по шкале «общий уровень» у 19% «стажистов» отмечается низкий уровень выраженности свойства, у молодых специалистов данный показатель равен 0%;
- по шкале «напряженность и чувствительность» у 50% молодых специалистов преобладает низкий уровень, среди «стажистов» низкий уровень продемонстрировали 14% респондентов;
- по шкале «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» низкий уровень демонстрируют 38% молодых специалистов, высокий – 0%. В то же время высокие показатели по данной шкале характерны для 27% педагогов и психологов со стажем работы более 3х лет;
- по шкале «изменение настроения» у молодых специалистов также преобладает низкий уровень (50%) и отсутствует высокий (0%). Среди педагогов и психологов со стажем работы 32% выборки имеют высокие показатели;
- по шкале «значимость социального окружения» у молодых специалистов выявлено 25% высокого уровня. У «стажистов» показатели по данной шкале ниже – 19%;
- в самооценке здоровья у 14% «стажистов» диагностирован высокий уровень, когда у молодых специалистов данный показатель – 0%;
- степень удовлетворенности повседневной деятельностью у 16% «стажистов» на высоком уровне, у молодых специалистов показатели по высокому уровню отсутствуют (0%).

Опираясь на полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что молодые специалисты менее напряжены и чувствительны, они реже подвержены изменению настроения. Однако, молодые педагоги более зависимы от социального окружения, чем их более опытные коллеги.

Общий уровень психологического благополучия педагогов – «стажистов» ниже, чем у молодых специалистов. Для «стажистов» характерны признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику, но при этом самооценка здоровья более высокая, чем у молодых специалистов. Специалисты с опытом работы более 3-х лет склонны к изменчивому настроению. Важно отметить то, что педагоги – «стажисты» более удовлетворены своей повседневной деятельностью, чем молодые специалисты.

Таким образом, в результате сравнения молодых специалистов и «стажистов» наблюдается более благополучное состояние у молодых педагогов, чем у «стажистов».

Сравнение показателей психологического благополучия педагогов и психологов дало следующие результаты:

1) как у педагогов, так и психологов вне зависимости от стажа работы преобладают средний и высокий общий уровень психологического благополучия, низкий уровень выраженности свойства был выявлен только в выборке педагогов со стажем более 3х лет (20%);

2) педагоги с разным стажем работы продемонстрировали так же и различные показатели благополучия. Для педагогов – «стажистов» свойственны более низкие показатели психологического благополучия и более высокие показатели напряженности и чувствительности, психоэмоциональной симптоматики, неустойчивости настроения, чем у молодых педагогов. При этом по показателям самооценки здоровья и степени удовлетворенности повседневной деятельностью педагоги со стажем работы продемонстрировали более высокие показатели;

3) психологи с разным стажем работы показали менее выраженные различия в результатах изучения субъективного благополучия, чем педагоги. Наиболее выраженные различия отмечаются по шкалам: «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», «значимость социального окружения», «степень удовлетворенности повседневной деятельностью». Психологи, работающие в образовательных организациях менее 3х лет, отличаются от своих более опытных коллег беспокойством и тревогой, зависимостью от мнения коллег и более высокой удовлетворенностью своей деятельностью;

4) молодые специалисты педагоги и психологи показали в целом очень похожие результаты по всем компонентам психологического благополучия с преобладанием среднего и высокого уровня выраженности свойства. Различия обнаруживаются лишь по показателям значимости социального окружения и степени удовлетворенности повседневной деятельностью – по данным компонентом было выявлено наличие 20% молодых педагогов с низким уровнем, доля же психологов с низким уровнем по данным шкалам составляет 0%. Полученные результаты говорят о том, что молодые педагоги в меньшей степени ориентированы на мнение коллег и в целом менее удовлетворены своей профессиональной деятельностью, чем молодые специалисты-психологи;

5) педагоги и психологи со стажем работы продемонстрировали более разрозненные результаты – по всем компонентам благополучия можно увидеть различия между данными выборками. Так, у педагогов-«стажистов» в большей мере, чем у психологов отмечается низкий уровень по шкалам: «общий уровень» (20%) и «значимость социального окружения» (50%). Более высокий уровень у педагогов в отличие

от психологов выявлен в шкалах: «напряженность и чувствительность» (26%), «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (29%), «изменения настроения» (34%), «самооценка здоровья» (14%), «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» (17%). Анализ данных свидетельствует о том, что психологи со стажем работы более 3х лет демонстрируют более позитивные характеристики субъективного благополучия, чем педагоги: они более расслаблены и менее чувствительны и тревожны, имеют ровный фон настроения, достаточно высоко оценивают свое состояние здоровья, однако при этом для половины из них характерен низкий уровень удовлетворенности собственной деятельностью;

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что существуют различия в уровне психологического благополучия педагогов и психологов в зависимости от стажа и специфики должностных обязанностей.

Результаты, полученные в ходе проведения опросника психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко, отражены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение показателей психологического благополучия педагогов (в %)

	Уровень	Всего	Молодые специалисты	«Стажисты»	Молодые специалисты		«Стажисты»	
					педагоги	психологи	педагоги	психологи
Автономия	низк.	4	0	5	0	0	6	0
	ср.	96	100	95	100	100	94	100
	выс.	0	0	0	0	0	0	0
Личностный рост	низк.	4	0	5	0	0	6	0
	ср.	73	62	76	60	67	77	50
	выс.	22	38	19	40	33	17	50
Цели в жизни	низк.	2	0	3	0	0	3	0
	ср.	67	62	68	60	67	68	50
	выс.	31	38	30	40	33	29	50
Самопринятие	низк.	11	0	13	0	0	14	0
	ср.	58	62	57	60	67	57	50
	выс.	31	38	30	40	33	29	50

Из таблицы 2 мы видим, что по шкале «Автономия» у всех респондентов (100%) преобладает средний или низкий уровни (96% и 4% соответственно). Такие люди склонны к зависимости от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом.

По шкалам «личностный рост» (73% и 22%), «цели в жизни» (67% и 31%) и «самопринятие» (58% и 31%) преобладает средний и высокий уровни. Респонденты обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущим» и самореализующимся, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Так же данные респонденты имеют цель в жизни и чувство направленности; считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеют намерения и цели на всю жизнь. Такие люди позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое.

Сравнение молодых специалистов и «стажистов» педагогов и психологов дало следующие результаты:

- по шкале «Автономия» у 100% молодых специалистов выявлен средний уровень, у «стажистов» средний уровень продемонстрировали 95% выборки, 5% – низкий;

- у 38% молодых специалистов по шкалам «личностный рост», «цели в жизни», «самопринятие» был диагностирован высокий уровень и отсутствие низкого. «Стажисты» при более низких показателях по высокому уровню по данным шкалам продемонстрировали также низкий уровень («личностный рост» – 5%, «цели в жизни» – 3%, «самопринятие» – 13%).

Таким образом, мы видим, что от 3% до 13% педагогов – «стажистов» имеют низкий уровень по интерпретируемым шкалам. Это означает, что они менее автономны, реже замечают улучшения в себе и ставят цели, а также недостаточно позитивно относятся к себе и своим достижениям. По анализируемым шкалам среди молодых специалистов не выявлено низкого уровня, а высокий уровень более выражен, чем у «стажистов». Данные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что молодые специалисты психологически благополучнее, чем педагоги – «стажисты».

Для того, чтобы проверить полученные данные и гипотезу о том, что субъективное восприятие психологического благополучия педагогами имеет свою специфику в зависимости от стажа профессиональной деятельности, было применено F^* – угловое преобразование Фишера и U – критерий Манна-Уитни (результаты представлены в таблице 3).

Таблица 3

Результаты сопоставления показателей психологического благополучия педагогов с разным стажем работы

Показатели психологического благополучия	Сопоставляемые выборки			
	Молодые специалисты – «стажисты»	Молодые специалисты Педагоги – психологи	«Стажисты» Педагоги – психологи	Педагоги с разным стажем работы
Общий уровень	0,9*	–	11*	0,925*
Напряженность и чувствительность	0,228*	–	10*	1,483*
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	1,872*	–	14,5*	1,345*
Изменения настроения	0,923*	–	9*	0,427*
Значимость социального окружения	0,377*	7*	18*	–
Самооценка здоровья	–	–	10*	–
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	4,08**	5,5*	7,5*	2,847**
Автономия	–	–	–	–
Личностный рост	1,072*	–	–	–
Цели в жизни	0,423*	–	–	–
Самопринятие	0,423*	–	–	–

Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

При выявлении достоверности различий в психологическом благополучии педагогов в зависимости от стажа и специализации нами были получены следующие результаты сопоставления показателей:

- при сравнении попарно показателей психологического благополучия молодых специалистов и «стажистов», молодых специалистов педагогов и психологов, «стажистов» педагогов и психологов, педагогов с разным стажем работы было выявлено отсутствие статистически значимых различий в подавляющем большинстве сравниваемых показателей;

- статистически достоверные различия были установлены в показателях степени удовлетворенности повседневной деятельностью молодых специалистов и «стажистов» ($F^*_{эмп} = 4,08$ при $p \leq 0,01$), а также педагогов с разным стажем работы ($F^*_{эмп} = 2,847$ при $p \leq 0,01$).

Опираясь на данные, представленные выше, мы можем сделать вывод о том, что 1) педагоги и психологи со стажем работы более 3х лет более удовлетворены своей повседневной деятельностью, чем их молодые коллеги; 2) педагоги – «стажисты» так же в большей степени удовлетворены своей деятельностью, чем педагоги-молодые специалисты.

Список литературы

1. Подузов А.А., Языкова В.С. О теории и измерении качества человеческой жизни [Текст] // Проблемы прогнозирования. – № 4. – С. 84-98.
2. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 [Текст] / Г.Л. Пучкова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Хабаровск, 2003. – 163 с.
3. Рикель А.М., Туниянц А.А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах [Текст] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 2.
4. Diener E., Diener C. Most people are happy // Psychological Science. – 1996. – № 7. – P. 181-185.

Ротерс Татьяна Тихоновна,
доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной академии наук,
врио проректора по научно-педагогической работе
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск

Чекушкина Виктория Анатольевна,
аспирант,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск
e-mail: lkttpkm@mail.ru

УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Современный урок физической культуры обеспечивает дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся с учётом состояния здоровья, физического развития, подготовленности, особенностей развития обучающихся. Проектная деятельность на уроке физической культуры позволяет реализовать данные требования и активизирует обучающихся. Проектная технология, применяемая в преподавании физической культуры, формирует у учащихся исследовательские умения и навыки, способствующие развитию их на физическом и психологическом уровне.

Ключевые слова: урок, исследовательские умения, проектная деятельность, активизация обучающихся.

Положительное влияние физической культуры на жизнь человека и на его профессиональную деятельность неоспоримо. Поэтому физическое образование, ни при каких условиях не должно быть ограничено только физическими упражнениями необходимо, чтобы использовались все средства, которые стимулируют общее развитие человека, поскольку именно такой подход дает возможность обучающимся становиться более культурными и наиболее целесообразно расходовать свою физическую энергию.

Урок физкультуры может стать запоминающимся и ярким, увлекательным и интересным для наших обучающихся. Однако довольно часто в процессе своей работы преподаватели осознают, что на теоретическую часть почти не остается времени, порой они жертвуют им в пользу проведения соревнований либо совершенствование упражнений на выносливость и силу. Однако преподавателям представляется, что обучающимся нужно показывать и другую сторону предмета «Физическая культура», а именно то, что и в данной области можно и нужно проводить очень интересные исследования, создавая различные проекты, которые непосредственно связаны с развитием человеческого организма, а значит, появляется возможность познавать самого себя [1, с. 37].

Как представляется, уроки физической культуры – это одно из эффективных современных средств развития исследовательских умений учащихся.

По мнению преподавателей физической культуры ГБОУ СПО ЛНР «ЛКТПКМ» Гатиной Р.Г. и Правдюк С.А для того, чтобы происходило формирование исследовательских умений обучающихся колледжа, следует ставить определенные задачи:

- стимулировать мотивацию обучающихся колледжа на приобретение ими знаний в сфере физической культуры;
- развивать способности обучающихся колледжа к творческому и критическому мышлению;
- развивать исследовательские умения: умение анализировать (выявлять проблемы, искать информацию), вести наблюдения, строить гипотезы, экспериментировать и обобщать получаемые сведения.

Сегодня преподаватель физической культуры колледжа должен на своих уроках стремиться к тому, чтобы обучить студентов оценивать словесно свое физическое состояние, определять границы физических возможностей собственного организма, конструировать и планировать подходящие комплексы движений для достижения необходимого качественного физического состояния, формулировать проблемы, контролировать правильное выполнение различных тренировочных действий.

Можно сделать следующий вывод: используя современные методы обучения, технологии, формы педагогической работы необходимо пробуждать у обучаемых интерес к самому процессу занятий физической культурой:

- обучающемуся должно быть ясно и понятно, зачем ему необходимо заниматься физической культурой и сохранять здоровье;
- обучающемуся должно быть интересно узнавать, как сохранить свое здоровье с помощью уроков физической культуры;
- обучающийся должен иметь возможность применять полученные им знания в практической деятельности, в повседневной жизни.

Безусловно, уроки нужно проводить таким образом, чтобы каждый из них оставлял в сознании учеников глубокий след, принося удовлетворение, эмоциональную притягательность [4, с. 13].

Также следует отметить то, что в настоящее время в системе образования активно внедряется так называемая «проектно-исследовательская деятельность». Она находит применение на разных уровнях образования, в различных образовательных учреждениях, включая колледж. Проектно-исследовательская деятельность представляет собой достаточно новую педагогическую технологию, способствующую более эффективному решению поставленных преподавателем на уроке образовательных задач в ответ на современные потребности.

Однако при разработке и применении проектно-исследовательской деятельности у преподавателей физической культуры возникает немало вопросов, которые касаются общей методологии построения исследовательских проектов, а также отдельных вопросов, часто возникающих в теоретическом и практическом планах, особенно у тех, кто начинает заниматься этой деятельностью впервые.

Актуальность настоящей работы заключается в восполнении информации о проектно-исследовательской деятельности преподавателя физической культуры колледжа, поскольку еще не хватает научных, методических разработок и практических рекомендаций, учебных материалов для преподавателей, занимающихся исследованиями в данном направлении [2, с. 9-14].

Цель статьи – определить некоторые теоретико-методические основы разработки и построения проектно-исследовательской деятельности преподавателя физической культуры при работе с обучающимися в колледже.

Материалы и методы исследования

По своему содержанию статья носит теоретический характер, поэтому здесь применялись главным образом анализ специальной литературы и электронных источников, индукция и дедукция, теоретическое моделирование, сравнения, а также опрос преподавателей Гатиной Р.Г и Правдюк С.А. в виде беседы. Базой исследования являлся: ГБОУ СПО ЛНР «Луганский колледж технологий торговых процессов и кулинарного мастерства». Исследование проведено в 2022 г.

Результаты исследования и их обсуждение

Проектная деятельность берет свое начало еще со времен планового ведения народного хозяйства. Однако сама идея регулярного планирования деятельности сохранилась и перекочевала в дальнее зарубежье, откуда вернулась к нам уже в виде «проектной деятельности».

Если обратиться к сути слова «проект», то выясняется, что это слово латинского происхождения, обозначающее нечто предварительное, подготовленное заранее перед действием. Пояснение значения этого слова в словарях иностранных слов и толковых словарях русского языка имеет три основных смысла: определенная модель создаваемого объекта (проект здания и т.д.); документ, имеющий предварительный характер (текст договора); основной замысел будущей деятельности (проект развития сельского хозяйства в регионе и т.п.) [3, с. 103].

Исходя из этого, «проектно-исследовательская деятельность» должна пониматься как выполнение исследования по определенной актуальной проблеме и конкретной теме, намеченному плану (проекту). Если речь идет об исследовании в области физкультурного образования, то в этом случае в основу должны быть положены общая и педагогическая научно-исследовательская методология, а также традиционная инновационная научная методика изучения физкультурно-педагогических явлений и объектов. В работе учителя физической культуры должна быть учтена специфика, которая выражается в понимании физической культуры как вида культуры, в обязательном использовании культурологического подхода. Изучение явлений физической культуры имеет свои традиции в методике проведения исследований по отдельным направлениям, проблемам, темам, получению и обработке данных, интерпретации полученных результатов.

Появление и внедрение в колледжах проектно-исследовательской деятельности в работе преподавателей физической культуры – это новация, которая давно и закономерно ожидалась в свете развития современных тенденций в физкультурном образовании. Это, по сути, ответ на тенденцию необходимости интеллектуализации физкультурного образования. Отсюда следует, что главная цель проектно-исследовательской деятельности на уроках физической культуры в колледже – это повышение качества физкультурного (неспециального) образования учащихся за счет повышения его интеллектуально-смысловой оснащенности. Постановка такой цели повышает требования к учителям, их готовности к интеллектуализации образовательного процесса как актуальной востребованной реальности [5, с. 191].

Достижение поставленной цели должно быть реализовано путем решения ряда ключевых задач, для которых и предназначена проектно-исследовательская деятельность преподавателя физической культуры:

1. Актуализировать креативный потенциал и реализовать творческие способности преподавателей посредством выполнения проектно-исследовательской деятельности с обучающимися.
2. Выявлять и целенаправленно развивать познавательную, двигательную активность, интеллектуальные способности, дидактическую мотивацию, творческие возможности обучающихся в процессе выполнения исследовательских проектов.
3. Формировать и укреплять сотрудничество, взаимопонимание, образовательное партнерство преподавателей и обучающихся в достижении общих целей и задач физкультурного образования в колледже

Проектно-исследовательская деятельность преподавателя с учетом современной загруженности педагога не должна быть навязанной кем-то. Она должна быть востребованной, исходящей из непосредственной практики физической культуры в колледже. Поэтому преподавателю следует уметь анализировать свою профессиональную деятельность и различать явные предпосылки для выполнения наиболее актуальных исследовательских проектов. Такие проекты должны облегчать труд преподавателя, помогать ему решать свои задачи и целенаправленно использовать активность своих учеников на основе индивидуального и деятельностного подходов.

Какими могут быть реальные предпосылки для разработки исследовательских проектов? Проведенный опрос преподавателей и анализ изученной литературы показали, что они имеют совершенно различное происхождение, данные представлены на рисунке 1.

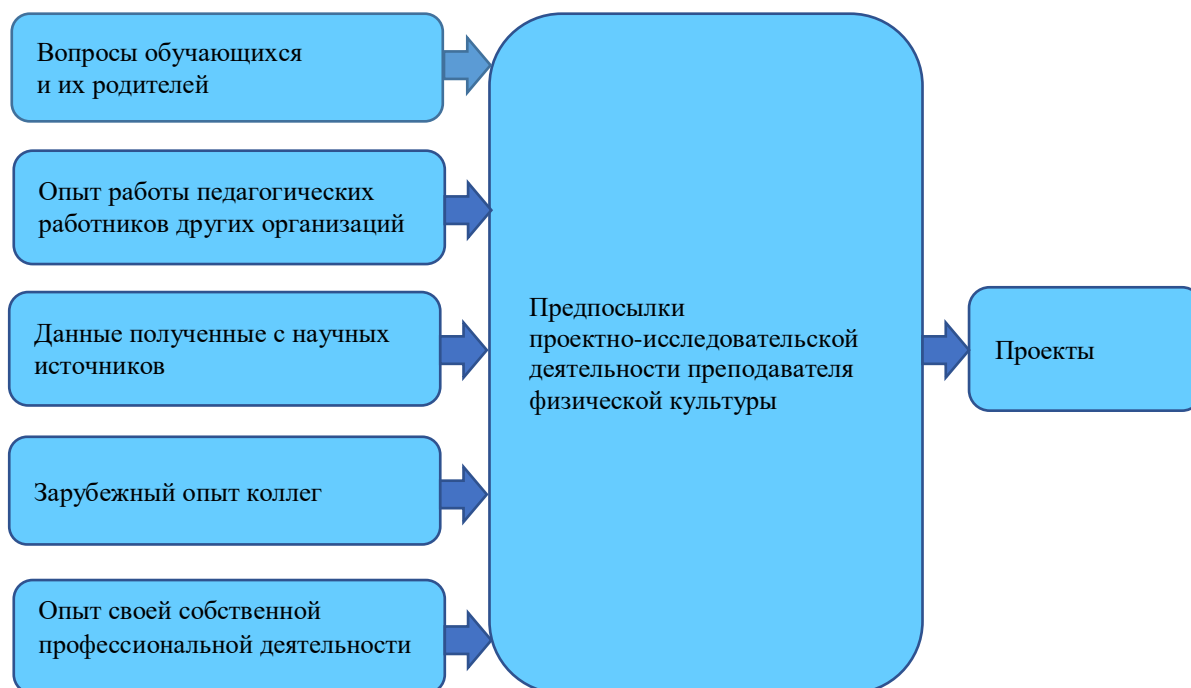


Рис. 1. Предпосылки для проектно-исследовательской деятельности учителя физической культуры

Вполне вероятный источник – вопросы обучающихся, родителей, коллег. Например, ученик спрашивает: «Как подготовиться к участию в соревнованиях?». Вот уже есть предпосылка, чтобы начать исследовательский проект с этим обучающимся на тему, реализация которой будет ответом на заданный вопрос. Кроме того, предпосылки могут возникнуть в процессе изучения опыта своих коллег, зарубежного опыта, в результате изучения научных данных и из других источников. Особое значение имеет рефлексия собственного опыта работы в профессии и конфликты в содержании трудовой деятельности. Последнее пригодно только в том случае, когда преподаватель имеет большой опыт решения конфликтных ситуаций, хорошо владеет ими, собой и вполне уверен в успехе [6, с. 14].

Вероятно, преподавателю не стоит останавливаться на каком-то одном направлении проектов. Чтобы их разнообразить, необходимо помнить о главных ориентирах в деятельности преподавателя физической культуры (табл. 1).

Таблица 1

Главные ориентиры проектно-исследовательской деятельности учителя физической культуры

<i>№ n/n</i>	<i>Направление деятельности</i>	<i>Планируемые главные результаты</i>	<i>Примечание</i>
1.	Обучение	Освоение знаний, умений, навыков обучающимися	Необходимо обучить студентов самостоятельному поиску информации
2.	Развитие	Повышение уровня развития физических качеств обучающихся	Следует осуществлять не только развитие физических качеств, но и психики, а также познавательных процессов обучающихся
3.	Воспитание	Формирование нравственных качеств, позитивных особенностей в поведении	Надо обеспечивать комплексное влияние преподавателей, родителей, одноклассников учитывая другие все внешние факторы
4.	Физическое здоровье	Сохранение укрепление и дальнейшее формирование, здоровья обучающихся	Стремиться к сохранению укреплению и дальнейшему формированию, здоровья обучающихся с учетом их первоначального состояния здоровья данного от природы

Такой подход не только разнообразит деятельность преподавателя, но и вызовет повышение интереса к занятиям физической культурой, активизирует мотивацию обучающихся колледжа.

Как показывает анализ литературы и опрос преподавателей физической культуры следует выделить и реализовать три основных этапа проектно-исследовательской деятельности преподавателя физической культуры (табл. 2).

Таблица 2

Этапы проектно-исследовательской деятельности преподавателя физической культуры колледжа

<i>№ n/n</i>	<i>Название</i>	<i>Направление деятельности</i>	<i>Результаты</i>
1.	Первичный	Выбор темы проекта, построение цели, задач, гипотезы, объекта и предмета исследования, методов и последовательности выполнения проектной работы	Определение проблемы, основных ориентиров исследовательского проекта, структуры работы, его содержания
2.	Основной	Внедрение выбранных методов исследования, анализ и обработка полученной информации, реализация намеченных направлений исследования	Предоставление материала, достоверно доказывающего гипотезу проекта
3.	Заключительный	Оформление результатов проекта, подготовка материалов исследования в печатном виде, презентация проекта, оценка работы участников	Материалы проекта, презентации, доклад, оценка работы участников

В результате опроса преподавателей выяснилось, что обучающиеся, например, нередко интересуются необходимостью, выбором упражнений для выполнения гимнастики. Для 42 % опрошенных обучающихся это стало реальной предпосылкой для разработки и внедрения соответствующего проекта. На основе полученных данных была выстроена примерная теоретическая модель проекта по выбранной тематике, которая как образец может использоваться для других проектов колледжа (табл. 3).

Таблица 3

Теоретическая модель проекта этапов на тему гимнастики

<i>№ n/n</i>	<i>Название</i>	<i>Направление деятельности</i>	<i>Результат</i>
1.	Первичный	Тема проекта	Проект «Значение гимнастики для обучающихся колледжа»
		Определение цели	Формирование знаний и умений в выполнении упражнений по гимнастике
		Объект	Обучающиеся колледжа
		Предмет	Процесс формирования знаний, умений, связанных с гимнастикой обучающихся
		Задачи	Определить уровень знаний обучающихся. Разработать и реализовать мероприятия для гимнастики. Подвести итоги работы по проекту.
		Гипотеза	Предполагалось, что включение обучающихся колледжа в самостоятельную познавательную активность в области разработки и применения гимнастики с условием стимулирования их деятельности позволит понять обучающимся значение гимнастики для человека, освоить необходимые представления, знания и умения
		Методы	Опрос обучающихся, моделирование утренней гимнастики, ее экспериментальное апробирование, тестирование
2.	Основной	Реализация методов исследования	Полученные знания, усвоенные и приобретение умения по подготовке упражнений для гимнастики и их внедрению, а так же развитию умения самостоятельно проводить исследование в процессе осуществлять анализ, предоставлять их результаты путем изучения предлагаемой литературы, анкетный опрос, представление модели упражнений для гимнастики, апробирование, тестирование обучающихся, сбор и обработка полученной информации
3.	Заключительный	Результаты проекта	Презентация и оценка работы обучающихся

В процессе выполнения проектно-исследовательской деятельности преподаватели физической культуры должны придерживаться разработанного плана действий, не исключая возможности необходимой коррекции. Важно проанализировать результаты после завершения проекта, выделить возникающие ошибки, недостатки для дальнейшего совершенствования педагогического мастерства в данном направлении деятельности.

Получив первый опыт выполнения исследовательских проектов, преподаватели колледжей могут выполнять не только небольшие, но и пробовать переходить к более масштабным проектам, охватывающим, например, проекты, объединяющие несколько колледжей.

Важно, чтобы преподаватель правильно выбрал тематику проекта, которая бы действительно заинтересовала обучающихся. Необходимо проверить готовность обучающихся к участию в работе над проектом. Следует предусмотреть возможные риски при реализации проектно-исследовательской деятельности. Эффективность ее выполнения зависит во многом от квалификации учителя, его творческого потенциала, имеющихся условий и средовых факторов, от полноценности опоры на общепедагогические и специфические принципы, от разнообразия и адекватности применяемых средств и методов обучения, воспитания, развития и оздоровления обучающихся.

Реализация проектно-исследовательской деятельности преподавателя может отличаться по форме организации работы с обучающимися. Индивидуальный проект может быть рассчитан на одного обучающегося, которого выберет преподаватель. В этом случае необходимо применять индивидуальный подход, учитывающий возраст, пол, физическую подготовленность, физическое развитие, состояние здоровья, познавательные потребности и прочие факторы обучающегося. Групповой проект или другой более масштабный проект должен в большей степени реализовываться на основе применения дифференцированного подхода.

Таким образом, на основе анализа научной литературы и проведенных исследований, мы пришли к выводу о том, что, по своему содержанию урок физической культуры – это, прежде всего, физическая деятельность, однако любая физическая деятельность обязательно должна сопровождаться активной умственной деятельностью, поскольку это способствует ускоренному усвоению изучаемого материала и успешному овладению двигательными навыками и умениями. Каждый урок физической культуры – это действенное средство формирования исследовательских умений обучающихся, а внедрение проектной деятельности – это тот метод, который и будет активизировать, и заинтересовывать обучающихся колледжа.

Список литературы:

1. Гребенникова О.А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О.А. Гребенникова. – Великий Новгород, 2005. – 181 с.
2. Загвязинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования наук [Текст] / В.И. Загвязинский, А.Ф. Замирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9-14.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
4. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю) наук [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
5. Собянин Ф.И., Никифоров Ю.Б., Мацко А.И., Ковалева Р.Е., Бойцова М.В., Кольва В.О. Проектно-исследовательская деятельность учителя физической культуры // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 3. – С. 188-193.
6. Туркенов Т.К., Жапанова Р.Н. Формирование исследовательских умений обучающихся // Педагогика: традиции и инновации Материалы VII Международной научной конференции. – Челябинск, 2016.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности электронной адаптивной среды обучения в высшем образовании. Преподаватели высших учебных заведений часто полагаются на универсальную модель для предоставления стандартизированной учебной программы, предполагая, что все учащиеся имеют схожие характеристики, не обращая внимания на их индивидуальные различия. Не все студенты одинаковы, поэтому вузы должны иметь возможность ориентировать учебную программу широкому кругу студентов. Именно такой подход позволит избежать пробелов в знаниях и повысить вовлеченность учащихся. Автор отмечает, что применение адаптивных средств обучения совместно с традиционными формами образования могут способствовать повышению качества образования и решить ряд имеющихся проблем.

Ключевые слова: адаптивное обучение, адаптивное содержание, адаптивные технологии обучения, цифровое образование.

Электронная адаптивная среда обучения не является новшеством и имеет свою историю. На протяжении долгого времени адаптивное образование не получало широкого распространения и не являлось центром внимания ученых. Это объясняется рядом факторов, среди которых можно выделить недостаточный уровень развития компьютерных технологий, затруднительную реализацию интеллектуальных систем и др. Однако в настоящее время можно наблюдать новый виток развития адаптивного образования, обусловленный решением многочисленных проблем, связанных с полноценной ее реализацией.

Искусственный интеллект прочно закрепляется в образовательном пространстве, тем самым выводя на новый уровень компьютерные средства образования. В связи с этим отдельное внимание стоит уделить электронной адаптивной среде, которая призвана не заменить традиционное образование, а улучшить и повысить его качество, вывести на новый уровень [4].

Все студенты по-разному усваивают информацию, кому-то необходимо приложить больше усилий к тому, чтобы разобраться в теме, кому-то – меньше. Именно поэтому можно говорить о необходимости учитывать индивидуальные особенности каждого студента, что возможно в рамках адаптивного обучения. Однако преподаватель, заинтересованный в успешном освоении студентами программы курса, также использует различные подходы в обучении. В таком случае персонализация не будет являться отличительной чертой адаптивного обучения. Тогда встает вопрос о значении данного феномена. И ответом могут служить возможности адаптивного обучения автоматизации или цифровизации процесса индивидуализации. Иными словами, обучающие программы могут четко разграничивать области изученного студентом материала и еще не известного, а также с учетом характеристик студента предложить подходящую программу изучения материала.

Для начала дадим определение рассматриваемому понятию. Адаптивные образовательные системы – это образовательные информационно-коммуникационные технологии, которые, опираясь на действия студента, предоставляют ему индивидуальную поддержку [3]. Преимуществом адаптивных систем выступает их направленность на студента и его индивидуальные особенности личности.

Адаптивная электронная среда сочетает в себе две главные современные тенденции образования – цифровизацию и персонализацию, которые гармонично дополняют друг друга.

Персонализации образования в научных трудах уделяется не мало внимания, в том числе и ее содержанию, определению. Согласно Варламовой В.А. под персонализацией образования следует понимать способ проектирования и осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала учащегося [2]. Бурняшов Б.А. считает, что процесс персонализации образования может быть представлен в трех формах – дифференцированное обучение, самообразование и адаптивное обучение [1]. Данная позиция находит отражения в работах многих других ученых.

Таким образом, мы видим, что адаптивное обучение и персонализация тесно взаимосвязаны и играют значимую роль в повышении качества образования.

Адаптивное обучение имеет множество преимуществ, одним из которых является учет психологических особенностей, памяти, внимания и мышления студентов. Это важно, поскольку каждому возрасту присущи свои отличительные черты. Возраст студентов в большинстве случаев находится в диапазоне 18-25 лет, а значит их память связана с мышлением. Стоит согласиться с Кутяхиной Я.В., которая в своем исследовании указывает на то, что наиболее распространенным типом памяти среди студентов является смешанный, объединяющий в себе слуховые и зрительные представления [5]. В связи с этим, целесообразным является применение электронных средств воспроизведения в процессе обучения.

Учитывая возрастные особенности студентов, можно достигнуть максимальной вовлеченности в учебный процесс. Говоря о студентах, стоит отметить, что их внимание отличается устойчивостью, что способствует концентрации на учебном процессе длительное время.

Мышлению у рассматриваемой возрастной группы присущи образность и вербальность. Следовательно, необходимо задействовать мыслительную деятельность в ходе обучения. Используя дополнительные знания студентов, можно добиться избавления ими неких барьеров на пути усвоения информации.

Адаптивные средства образования, реализованные в электронной среде, учитывают все вышеназванные аспекты. Используя данные средства, преподаватель имеет возможность вовлекать студентов в учебный процесс, повышая уровень их знаний. При этом важно помнить, что и сам педагог должен обладать высоким уровнем компетентности.

Отсюда следует, что адаптивные средства образования способны решить такую проблему как повышение уровня вовлеченности студентов. Максимальной вовлеченности в обучение способствуют такие факторы как навыки, эмоции, участие и производительность. Из навыков стоит выделить ежедневную практику, внимание при прослушивании и чтении, а также ведение конспектов. Эмоции важны для понимания того, как учащийся относится к обучению. Под участием подразумевается взаимодействие студента с другими учащимися и преподавателем по теме занятия в чате или разговоре. Успеваемость – это конечный результат, оценка степени усвоения материала.

В целом вовлеченность указывает на то, что учащиеся тратят время, энергию на учебные материалы и навыки для конструктивного взаимодействия с другими в аудитории и, по крайней мере, тем или иным образом участвуют в эмоциональном обучении (то есть мотивированы идеей, желают учиться и взаимодействовать). Вовлеченность учащихся достигается через личное отношение, мысли, поведение и общение с другими. Мысли, усилия и чувства до определенного уровня при обучении.

В среде электронного обучения адаптация строится на серии хорошо продуманных процессов, соответствующих учебным материалам. Адаптивная структура электронного обучения пытается привести учебный материал в соответствие с потребностями и особенностями учащихся.

Хотя использование технологий в образовательной среде вузов не является обязательным условием, они значительно облегчают персонализированное обучение. Любая попытка персонализировать обучение без технологий обучения была бы очень сложной, особенно в высшем образовании, где преподаватели работают с большим количеством учащихся. Персонализированное обучение может принимать смешанную форму, когда для обучения студентов применяются как онлайн, так и очные учебные занятия. Например, студенты могут присутствовать на занятиях очно, а затем выполнять онлайн-задания, которые будут дополнять полученную ими ранее информацию, за пределами вуза.

Ряд исследователей отмечают, что адаптивное обучение включает в себя три основных элемента: модель структуры изучаемого материала с подробными результатами обучения, опыт учащегося, основанный на успехе, а также метод интерпретации сильных сторон учащегося и метод сопоставления учебных материалов и того, как они преподносятся в индивидуальном порядке [6]. Таким образом, рассматривая адаптивное обучение необходимо уделить внимание его содержанию, оценке и последовательности.

Адаптивное содержание инструментов обучения заключается в том, чтобы давать обратную связь студентам, основанную на конкретных ошибках и пробелах знаний. Также они учитывают определенные навыки учащегося. Помимо акцентирования внимания на слабые стороны, адаптивные ресурсы обучения способны давать уникальные подсказки, делать подборку необходимой литературы.

Главной целью содержания является ее привлекательность для студента, возможность выбрать вид контроля и темп освоения программы. Это способствует увеличению процента вовлеченности студентов и стимулирует их мотивацию.

Уникальность адаптивной оценки заключается в том, что каждому студенту предлагается не один и тот же перечень вопросов, как при фиксированной форме контроля, а каждый последующий вопрос генерируется на основании предыдущего ответа. Так, если студент испытывает затруднения при ответах, то тест адаптируется под него и предлагает более простые вопросы, и наоборот.

Адаптивную последовательность нельзя представить каким-либо конкретным примером, поскольку ее задача заключается в непрерывном сборе данных учащегося и их анализе. На основании этих данных платформы обучения адаптируют курс под студента. Адаптивная последовательность имеет более сложную структуру и включает в себя различные алгоритмы и аналитику.

Преимущество адаптивной системы заключается в том, что сбор данных и их анализ происходит в режиме реального времени, что позволяет программе оперативно реагировать на ответы учащегося.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в последние десятилетия подходы к обучению в образовании сместились с методов, ориентированных на учителя, на методы, ориентированные на учащихся. Преобладание личностно-ориентированного подхода в обучении привело к переориентации учебного содержания на конкретного студента. Это способствовало широкому распространению адаптивного обучения, имеющего множество преимуществ, которые могут значительно повысить вовлеченность и мотивацию студентов вузов. При этом мы не говорим о замене традиционного обучения, а лишь о его дополнении. Адаптивное обучение включает в себя такие компоненты как содержание, оценка и последовательность. Каждый из этих компонентов играет большую роль в трансформации обучения в адаптивное.

Список литературы:

1. Бурняшов Б.А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (дата обращения: 05.05.2023).

2. Варламова В.А. Индивидуализация и персонализация в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-i-personalizatsiya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 05.05.2023).
3. Вилкова К.А., Лебедев Д.В. Адаптивное обучение в высшем образовании: за и против. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 36 с. (Современная аналитика образования. – № 7 (37)).
4. Елкина И.М. Современное онлайн- и офлайн образование с позиции видения философии образования // Ценности и смыслы. – 2020. – № 6 (70). – С. 9-31.
5. Кухтина Я.В., Филипская А.В. Адаптивное обучение студентов вузов в системе электронной образовательной среды // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-studentov-vuzov-v-sisteme-elektronnoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 06.05.2023).
6. El-Sabagh, H.A. Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. Int J Educ Technol High Educ 18, 53 (2021). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00289-4>

Торбин Владимир Владимирович,
магистрант 1 курс,
факультет «Психологии и педагогики»
г. Сургут
e-mail: vovatorbin@mail.ru

Шибеева Людмила Васильевна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры психологии и педагогики,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ИХ СООТНОШЕНИИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЖИЗНЕННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Аннотация. В статье приводятся сведения о связи уровней развитости действий организации времени жизни и особенностей жизненной саморегуляции человека. Автор раскрывает теоретические подходы к исследуемым понятиям и предоставляет результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: организация времени жизни, саморегуляция, юношество, прогнозирование, контроль, планирование.

Изменение социальной ситуации в жизни студентов при их переходе от одного уровня образования - школы, к другому – ВУЗ, неизбежно влечёт изменения в особенностях действий по организации времени жизни (Далее ОВЖ), а также может повлиять на изменение общей саморегуляции жизни во всех ее сферах.

Кардинальная перестройка системы обучения, повышение уровня самостоятельности, а для некоторых молодых людей и условий жизни, в связи с переездом в другой город, заставляют пересмотреть привычные взгляды на время и управление им. В результате этих изменений студент формирует определённый стиль саморегуляции и овладевает специальными действиями ОВЖ. В учебно-профессиональной деятельности для студента возможна рефлексия того, насколько его успешность в обучении, выраженная в отметках в ходе первой сессии обусловлена особенностями стиля саморегуляции и организацией времени.

Проблема организации временных стратегий и тактик рассматривалась в цикле исследований современных психологов (Абульханова-Славская К.А., Ляудис В.Я., Павлова Т.В.) [1, 5]. В исследовании Т.В. Павловой выделяется следующая структура действий ОВЖ, обеспечивающих самоорганизацию жизнедеятельности человека [5].

1. **Смысловое планирование** как процесс выделения целей и задач, а также их упорядочивание на основе их смысловой значимости для личности.
2. **Текущий контроль** как процесс дифференцирования и упорядочивания решаемых задач с учётом темпа, ритма и временных затрат на их выполнение.
3. **Вероятностное прогнозирование** как процесс соотнесения различных типов задач (ближайших и отдалённых) во временной перспективе.
4. **Исполнительный контроль** над осуществлением процесса деятельности, а также его корректировка.

В свою очередь процессы саморегуляции и формируемые в связи с этим стили нашли своё отражение в работах других известных психологов (Моросанова В.И., Доценко Е.Л., Дикая Л.Г.) [2, 3, 4].

Стиль саморегуляции характеризуется наличием определённых регуляторно-личностных свойств, таких как самостоятельность, надёжность, гибкость и т.д., которые, тем или иным образом, опосредуют процессы планирования, программирования, моделирования и оценивания результатов своей деятельности [4]. Изучение того, какие компоненты организации времени жизни у студентов первого курса оказываются факторами, влияющими на их успешность в учении, может оказаться актуальной в связи с необходимостью разработки рекомендаций для развития данных компонентов.

Требования вузовского обучения могут побуждать студентов осознавать привычные для них приемы организации времени, оценить их и постараться их изменить. Это, в свою очередь может влиять на стиль саморегуляции и формирование соответствующих регуляторно-личностных свойств. Правомерно рассматривать наличие связи между особенностями стиля саморегуляции и сформированностью действий ОВЖ.

Проблема нашего исследования состояла в поиске ответа на вопрос о том, существует ли такая связь, насколько она выражена относительно разных компонентов ОВЖ и саморегуляции.

Гипотезы нашего исследования состояли в предположении о том, что между уровнем развития действий ОВЖ и особенностями саморегуляции может быть выражена связь. А также может быть выявлена связь между успешностью учебной деятельности студентов в соотношении как с уровнем развития действий ОВЖ, так и уровнем развития саморегуляции.

Методы: Нами проводилась диагностика особенностей ОВЖ и саморегуляции студентов. В качестве инструментария нами был использован опросник «Исследование структуры действий ОВЖ» [6], а также опросник «Стиль саморегуляции поведения В.И. Марасанова, Е.М. Коноз» [4].

Опросник «Исследование структуры действий ОВЖ» позволил нам определить степень сформированности отдельных видов действий, а также общий уровень сформированности деятельности ОВЖ.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения В.И. Марасанова, Е.М. Коноз» позволил выделить особенности саморегуляции таких действий как: планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов, а также таких личностных свойств как гибкость и самостоятельность. Помимо этого, выделялся также общий уровень саморегуляции характеризующий общий уровень сформированности индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности.

Выборку составили студенты первого курса СурГПУ в составе 61 человека. Исследование проводилось в период после первой для данных студентов сессии.

В качестве оснований для анализа использовались полученные результаты по отдельным шкалам двух методик, а также показатели общих уровней сформированности изучаемых понятий.

Обратимся к результатам методики, позволяющей оценить действия в составе ОВЖ. Для этого по каждой исследуемой шкале определим в процентном соотношении количество респондентов с низким, средним и высоким уровнем сформированности данного показателя.

Таблица 1

Доля студентов с разным уровнем развития компонентов ОВЖ (выборка = 61 человек)

Уровень/Шкала	ОВЖ				
	ТК	ВП	ИК	СП	Общее
Низкий	3	5	2	2	0
Средний	82	67	75	69	74
Высокий	15	28	23	30	26

ТК-текущий контроль, ВП-вероятностное прогнозирование, ИК-исполнительный контроль, СП-смысловое планирование.

Исходя из полученных результатов можно говорить о том, что только около 30% респондентов владеют такими действиями ОВЖ как смысловое планирование и вероятностное прогнозирование. При этом действия по текущему контролю развиты лишь у 15% респондентов, а также имеются студенты, у которых исследуемые действия не развиты вовсе. При этом большинство студентов (около 70%) не в полной мере владеют действиями ОВЖ и с ними может быть проведена работа для повышения уровня освоенности ими данных действий.

Далее обратимся к результатам методики изучающей показатели развития саморегуляции.

Таблица 2

Доля студентов с разным уровнем развития компонентов саморегуляции (выборка = 61 человек)

Уровень/Шкала	Саморегуляция						
	Планир	Моделир	Программ	Оценка	Гибкость	Самостоя.	Общий ур.
Низкий	20	10	8	5	11	21	8
Средний	33	49	44	46	51	38	48
Высокий	48	41	48	49	38	41	44

По результатам методики можно отметить, что почти у половины респондентов в полной мере развиты регуляторные процессы планирования, моделирования, программирования и оценки. При этом доля студентов у которых выявляются низкие показатели развития данных процессов выше чем доля студентов с низкими уровнями ОВЖ. При этом регуляторно-личностными свойствами такими как гибкость и самостоятельность обладают лишь 40% респондентов. Соответственно с половиной студентов у которых данные процессы не освоены также может быть проведена работа, направленная на освоение данных процессов и формирование различных регуляторно-личностных качеств.

Для выявления связи между уровнями развития действий ОВЖ и саморегуляции нами был произведён расчёт общих показателей студентов по проведённым методикам с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 3

Показатели коэффициента ранговой корреляции Спирмена для общих показателей ОВЖ и саморегуляции (выборка = 61 человек)

N	P		rs	Корреляция между признаками статистически значима
	0,05	0,01		
61	0,25	0,33	0,565 при p меньше или равно 0,05	

Таким образом, наша гипотеза о наличии связи между уровнями развития ОВЖ и саморегуляции подтвердилась.

Помимо этого, нами был проведён анализ связи общих уровней развития действий ОВЖ и саморегуляции с успешностью студентов в учебной деятельности. Для этого респонденты были разбиты на 3 группы в зависимости от успешности их учебной деятельности. В частности, 3 имеющих неудовлетворительный результат по итогам прошедшей сессии, 16 имеющих хотя бы одну тройку в рамках учебных дисциплин, 37 имеющих только отметки хорошо и 5 отличников.

Успешность данных студентов была соотнесена с уровнями развития действий ОВЖ и саморегуляции. Обратимся к результатам сравнения успешности с ОВЖ.

Таблица 4

Доля респондентов с разными уровнями успешности учебной деятельности и ОВЖ (выборка = 61 человек)

Успеваемость	ОВЖ		
	<i>n</i>	<i>ср</i>	<i>в</i>
Отлично	0	80	20
Хорошо	0	70	30
Удовлетворительно	0	75	25
Неудовлетворительно	0	100	0

Мы можем наблюдать, что среди студентов, которые оказались не успешны в учебной деятельности, нет студентов, которые освоили бы действия ОВЖ полностью. А среди более успешных студентов данные действия освоены в среднем у 25%, что может свидетельствовать о том, что сформированность действий ОВЖ позволяет студентам более качественно организовывать своё время и быть более эффективными в учебной деятельности.

Для проверки наличия зависимости между уровнем успешности и ОВЖ произведём расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена для данных показателей.

Таблица 5

Показатели коэффициента ранговой корреляции Спирмена для уровня успешности учебной деятельности и ОВЖ (выборка = 61 человек)

N	P		rs	Корреляция между признаками статистически значима
	0,05	0,01		
61	0,25	0,33	0,565 при <i>p</i> меньше или равно 0,05	

Таким образом связь между уровнем развития действий ОВЖ и успешностью в учебной деятельности была обнаружена.

Обратимся к результатам сравнения успешности учебной деятельности с общими показателями саморегуляции.

Таблица 6

Доля респондентов с разными уровнями успешности учебной деятельности и саморегуляции (выборка = 61 человек)

Успеваемость	ОВЖ		
	<i>n</i>	<i>ср</i>	<i>в</i>
Отлично	0	60	40
Хорошо	8	38	54
Удовлетворительно	13	56	31
Неудовлетворительно	0	100	0

По результатам сравнения среди студентов, которые оказались не успешны в учебной деятельности, было выявлено отсутствие студентов с высоким уровнем развития саморегуляции. Помимо этого, у около половины студентов, обучающихся на 4 и 5 саморегуляция развита в полной мере.

Также нами был произведён расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена для данных показателей с целью проверить гипотезу о их взаимосвязи.

Показатели коэффициента ранговой корреляции Спирмена для уровня успешности учебной деятельности и саморегуляции (выборка = 61 человек)

N	P		rs	Корреляция между признаками статистически значима
	0,05	0,01		
61	0,25	0,33	0,476 при p меньше или равно 0,05	

Таким образом выдвигаемые нами гипотезы были доказаны экспериментальным путём. Нами были выявлены связи уровней развития действий ОБЖ и саморегуляции, уровня действий ОБЖ и успешности в учебной деятельности, а также уровня развития саморегуляции и успешности в учебной деятельности.

Дальнейшие исследования в данном направлении будут продолжены нами в рамках создания и проведения практических мероприятий и рекомендаций в условиях психологического консультирования для преодоления низких уровней организации времени жизни.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности – время жизни / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с. – ISBN 5-89329-377-0. – Текст: непосредственный.
2. Богданова М.В. Саморегуляция личности: от защит к созиданию: монография / М.В. Богданова, Е.Л. Доценко. – Тюмень: Мандр и К, 2010. – 204 с. – ISBN 978-5-93020-439-X. – Текст: непосредственный.
3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – Москва: Институт психологии РАН, 2003. – 318 с. – ISBN 5-9270-0048-7. – Текст: непосредственный.
4. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127. – ISSN: 0042-8841. – Текст: непосредственный.
5. Павлова Т.В. Организация действий организации времени жизни // Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – С. 181-239. – Текст: непосредственный.
6. Шibaева Л.В. Психологическое время и смысловая сфера личности / Л.В. Шibaева, П.П. Сорокин. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 129 с. – Текст: непосредственный.

Урманов Руслан Рустамович,
магистрант 1 курса очной формы обучения
по программе «Менеджмент в образовании»
кафедра управления образовательными системами
им. Т.И. Шаповой ИСГО МПГУ
email: rus121298@gmail.com

Научный руководитель: **Козилова Лидия Васильевна,**
профессор кафедры управления образовательными
системами им. Т.И. Шаповой ИСГО МПГУ, д.п.н., доцент
lidiya-mggu@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОВМЕСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на роли семьи и школы как главных участников в проектной деятельности обучающихся и развитии организационных навыков обучающихся.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, взаимодействие, обучающийся, образовательная организация.

Проектная деятельность – это один из наиболее эффективных способов взаимодействия семьи и школы по развитию организационных качеств обучающегося. Этот метод позволяет обучающимся развивать навыки планирования, управления временем, организации работы в команде и принятия решений. Он также помогает детям осознать свои сильные стороны и интересы, что может помочь им в выборе будущей профессии.

Понятие «проект» является довольно многогранным и требует разностороннего подхода к нему. Существует более ста разных формулировок. Методологическую основу проектного обучения составляют работы Д.Дьюи, У. Килпатрика и отечественных ученых: А.М. Новикова, А.И. Савенкова и других [1].

По мнению Катышевской Т.А., проект – специально организованная уникальная деятельность, которая ограничена временем, а также предназначена для решения какой-либо проблемы [2].

Новикова Е.О., Власова И.Н. под проектной деятельностью обучающихся понимают учебно-познавательную (творческая, игровая или др.) деятельность, имеющую общей целью, согласованные методы, способы деятельности, направленной на достижение общего результата деятельности. Обязательным условием проектной деятельности является описание представлений о конечном продукте деятельности [3].

Как показывает опыт ученых и практиков по реализации и достижению результатов проектной деятельности то, чем раньше привлечь детей к участию в проектной деятельности, тем интереснее и разнообразнее детям в будущем реализовывать свои идеи. Так, например, ежегодное проведение в день Российской науки 8 февраля на базе ГБОУ города Москвы Школы № 2097 Всероссийской научно-практической конференции «Вместе исследуем и проектируем» позволяет формулировать ряд выводов [4]:

- проектная деятельность – это мастерская по развитию и саморазвитию личностных качеств всех участников проекта (дети, их родители, семья, учителя, студенты и т.д.);
- проектная деятельность – это лаборатория по созданию новых креативных идей, смыслов, реализуемых в различных условиях (в школе, семье, на природе, в музее и т.д.);
- проектная деятельность – плодотворное сотрудничество разных поколений людей (дети, взрослые);
- проектная деятельность – самодеятельность по самовоспитанию необходимых навыков в современных условиях (надпрофессиональные навыки – креативное и инновационное мышление, творческие способности, талант и гибкость ума и т.д.);
- проектная деятельность – это форма организации обучения и воспитания, трудовой и организационной культуры и т.д.

Важную первостепенную роль в замысле по-настоящему качественного, креативного проекта необходимо взаимодействие двух институтов: семьи и школы. Так, образуется прекрасный союз, в ходе которого активные субъекты будут дополнять друг друга, безусловно, при их заинтересованности и должном, креативном подходе. Дополнение создаётся таким образом, что в школе обучающийся получает мотивацию и какие-то идеи по направлениям работы, а в семье происходит работа над самой теорией и проработкой возможных гипотез.

Проектная деятельность берет начало на первой ступени образования – дошкольной. Поскольку именно в условиях дошкольной образовательной организации выполнение проектных работ в связке «ребенок – воспитатель», «ребенок – семья» начинается зарождение интереса к такой деятельности.

И дальше возрастает потребность в развитии познавательного интереса, его наращивании и развитии в начальной школе, именно там получает своё развитие, как метод обучения. И является необходимым требованием к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, в соответствии со ФГОС НОО [5]. Поэтому особо важно настроить продуктивное взаимодействие между институтом семьи и школой уже на этапе обучения в начальной школе.

Проектная деятельность – это эффективный способ взаимодействия семьи и школы в развитии организационных качеств учеников по нескольким причинам.

Во-первых, проектная деятельность требует от учащихся активного участия (включения в работу, активные действия), что способствует их мотивации и интересу к обучению. Это позволяет детям лучше усваивать знания и развивать навыки, необходимые для решения конкретной задачи.

Во-вторых, проектная деятельность позволяет учителям и родителям работать вместе, чтобы помочь ученикам достичь успеха в выполнении проекта. Родители могут помочь детям с исследованиями, сбором материалов или выполнением конкретных задач, в то время как учителя могут обеспечить необходимую поддержку, сопровождение и направление деятельности учеников в процессе выполнения проекта.

В-третьих, проектная деятельность помогает детям осознать свои сильные стороны и интересы, что может помочь им в выборе будущей профессии. Выполнение проекта по конкретной теме позволяет детям узнать больше о предмете, проявить свои навыки и способности в этой области, и в конечном итоге определить свои профессиональные предпочтения.

Проектная деятельность позволяет развивать организационные качества учеников, поскольку выполнения задач, связанных с умением планировать работу, ставить приоритеты, организовать себя на выполнения тех или иных задач, работа в команде и принятие решений. И ключевую роль в их развитии играют главные агенты социализации: школа и семья, благодаря которым обучающийся научиться реализовывать следующие действия.

Планирование – это один из ключевых навыков, необходимых для успешного выполнения проекта. Ученики должны определить цели проекта, разбить его на этапы и составить план работы на каждый этап. Это помогает им развить навыки планирования и организации своего времени.

Управление временем – это еще один важный навык, который ученики могут развивать в ходе проектной деятельности. Чтобы выполнить проект в срок, они должны уметь эффективно распределять свое время, определять приоритеты и не откладывать задачи на потом.

Организация работы в команде – это еще один ключевой навык, который ученики могут развивать при выполнении проекта. Часто проекты требуют работать в команде, и ученики должны уметь эффективно коммуницировать, делегировать задачи, решать конфликты и работать вместе для достижения общей цели.

Принятие решений – это еще один важный навык, который ученики могут развивать при выполнении проекта. Они должны уметь анализировать информацию, оценивать альтернативы и принимать обоснованные решения, чтобы достичь цели проекта.

Проектная деятельность – это эффективная форма взаимодействия семьи и школы в развитии организационных качеств учеников, которая позволяет ученикам учиться на практике, решать реальные проблемы, развивать свои внутренние качества, творческие и организационные способности, а также укреплять отношения между семьей и школой. Кроме того, проектная деятельность способствует формированию у учеников навыков и умений, необходимых для успешной работы в современном мире.

Однако, для того чтобы проектная деятельность была эффективной, необходимо учитывать ряд факторов. Во-первых, проект должен быть интересен и значим для каждого участника, вовлеченного в проект. Во-вторых, проект должен быть реалистичным и выполнимым в рамках доступных ресурсов и времени. В-третьих, проект должен быть хорошо структурирован и иметь четкие цели и задачи. В-четвертых, проект выполняется поэтапно, и ребенок должен стремиться к его результату.

Также, для эффективной реализации проектной деятельности, необходимо обеспечить поддержку и сотрудничество между семьей и школой. Учителя должны обеспечить необходимые ресурсы, поддержку и ориентацию для учеников, а родители – помощь в организации работы и участие в проекте.

В итоге, проектная деятельность – это эффективный инструмент развития организационных качеств учеников и укрепления отношений между семьей и школой. Она позволяет ученикам на практике применять полученные знания и навыки, а также развивать творческий и критический мыслительный подход. Поэтому, внедрение проектной деятельности в образовательный процесс является важной задачей для школ и педагогов в современном мире.

Список литературы:

1. Дьюи Дж. Школа и общество. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/28.php (дата обращения: 11.05.2023).
2. Катышевская Т.А. Сущность проектной деятельности // Вопросы студенческой педагогики. – Архангельск, 2020. – С. 265-269.
3. Власова И.Н. Система формирования проектных умений обучающихся основной школы. – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». – 84 с.
4. Козилова Л.В. Организация проектной деятельности обучающихся в образовательных организациях в рамках гуманитарного подхода / Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. 15-16 марта 2018 года. Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой: в 2 ч. – Часть 1. – М.: МАНПО, 2018. – 408 с. – С. 129-134.
5. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ «РЕКОРДНЫХ ЦЕЛЕЙ» УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено обоснование исследования психологических механизмов системного новообразования, которое обозначено как «стратегия образования». Дана характеристика активности учащихся как процессов постановки задач развития, задач овладения способами решения учебных заданий и задач самореализации в сообществе ровесников и взрослых. Прогресс движения в одной из этих задач определяет динамику доопределения других. Становление учащегося как субъекта образования понимается как оформление эскиза стратегических задач самореализации и преодолевающего актуальные ресурсы в направлении «рекордных» для человека возможностей.

Ключевые слова: стратегия образования, задачи учения, задачи развития, задачи самореализации, рекордные цели.

Выигрышным ракурсом обсуждения перспектив развития практики развивающего обучения выступает характеристика того насколько оно может выступить основанием для изучения психологических механизмов постановки современными учащимися «рекордных» жизненных целей.

Проблема организации и интерпретации результатов практики развивающего образования является далеко не исчерпанной, а в определенных социально-психологических аспектах весьма мало изученной. Ключевые методологические ракурсы изучения проблемы «соотношения психического развития и обучения» так и остаются не до конца эксплицированными в современных психологических исследованиях.

Важнейшими основаниями для понимания развития психики, являются положения В.В. Давыдова, приступающего к созданию своей теории развивающего обучения.

Неправомерность соотнесения термина «психическое развитие» по отношению к такой единице анализа как отдельный человек, подчеркнутое в статье В.В. Давыдова. Он утверждал следующее: «Достоинством развития обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами («тотальностями»), существующими по своим, только им принадлежащим законам. Отдельный человек не является такой системой. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть «общество». Именно последнему – и только ему – присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий» [2, с. 38].

Именно поэтому в качестве предельных, рекордных целей авторами концепций развивающего образования полагались интегративные системно-деятельностные новообразования, изменяющие и самого человека, и преобразование им окружающего его мира

Уместно представить здесь известное положение С.Л. Рубинштейна в его знаменитой работе «Человек и мир». Это положение свидетельствует о том, что, чем масштабнее деяния, полагаемые человеком во внешнем мире, тем все в большей мере углубляются и дифференцируются задачи самосовершенствования человеком своего духовного и личностного потенциала, тем многообразнее задачи психического развития [1].

Одним из таких тотальных новообразований в свое время в классическом оформлении развивающего обучения подразумевалось теоретическое мышление как безусловная ценность поколения родителей и школьников, рассматриваемая как рекордная жизненная цель. В более поздних версиях ставился вопрос об интеграции достижений в области познавательной сферы обучаемых с выигрышными стратегиями становления человека как субъекта проектной команды, как субъекта творческой самореализации в разнообразных культурно-творческих и социокультурных созидательных практиках.

В настоящее время в определенных направлениях развивающего обучения в качестве «рекордной», отвечающей цели понимается такое системное новообразование как «стратегия образования» [Шибаета].

Под стратегией образования понимается субъективно-психологическая активность ученика, направленная на установление отношений координации и субординации «задач развития», «задач учения» и практических задач социокультурной самореализации в кругу ровесников и взрослых ближайшего окружения.

В русле деятельностного подхода в настоящее время акценты смещаются в сторону уяснения обучаемыми ценностно-смысловых компонентов новой деятельности, принципов ее организации. Перед современным молодым поколением возникает такой вызов как организация жизнедеятельности по принципу постановки и решения творческих задач, в русле которых они оформляют программы деятельности как своеобразные проектно-личностные гипотезы и проверяют их в условиях оформления выигрышных образовательных стратегий

Вызовом современности по отношению к педагогам становится вопрос о том, каковы могут быть принципы курирования новообразований в ценностно-смысловой сфере участников развивающего образования.

Остановимся на интерпретации таких достижений, положенной в основу проводимых нами исследований. Одно из центральных новообразований при реализации развивающей практики образования интерпретируется как «самоопределение» личности. В русле этого направления «самоопределение» самореализация» человека выступает как рекордная жизненная цель, которую он достигает на основе оформляемой стратегии как субъекта образования и субъекта жизнедеятельности.

При анализе механизмов самоопределения на социологическом и психологическом уровне подчеркиваются высокие требования к культуре целеобразования и целедостижения человека в динамичной социальной действительности. Актуальной в свете обсуждаемых проблем становится разработка и реализация принципов «полидеятельностного» подхода к интерпретации зарождения и развития таких психических новообразований как развивающаяся целевая сфера человека, или сфера непрерывно доопределяемых человеком «развитийных задач». При «полидеятельностном» анализе необходимо и правомерно рассматривать то, как овладение человеком способами одной из частных видов деятельности оказывает влияние на становление других систем деятельности, имеет многократные проекции на переопределение целевой сферы субъекта.

Важно подчеркнуть, что усложняющаяся социальная практика предъявляет новые требования к субъективно-психологической активности человека, обращенной к миру собственных целей. На уровне социологического анализа подчеркиваются высокие требования к культуре целеобразования и целедостижения человека в динамичной социальной действительности [3, 4, 5, 6, 7]. Она выражается в дифференцированности мира целей, в произвольной реализации человеком принципа свободы их выбора, целевой структурированности прошлого и будущего, специфическом отношении к будущему, куда помещаются не обеспеченные наличными ресурсами цели. Несмотря на ясность того, что в процессе развития общепсихологической теории деятельности изучение смысло- и целеобразования при постановке субъектом задач занимает одно из центральных мест, существует определенный дефицит исследований психологических механизмов усложнения целевой сферы человека в значимых областях жизненной практики и, среди них, – в практике образования.

Исследование зарождения и обогащения целей или «задач развития» как сложных психических новообразований, нуждающихся в непрерывной социокультурной опосредованности специально организуемой, даже, в условиях, так называемого «развивающего обучения» изучалось нами в рамках многолетней исследовательской программы. Она направлена на изучение генезиса зрелой позиции «субъекта образования». Исследование осуществляется как в рамках школьного, так и вузовского образования. Оно затрагивает, прежде всего, изучение «соотношения проблемы обучения и развития» наиболее сложного контингента обучаемых, для которых «задачи развития» не выступают естественным продолжением их образа жизни.

В частности, работы, выполненные в поселках и малых городах, которые находятся в состоянии стагнации, позволили нам выявить то, насколько затруднена постановка школьниками задач развития и соответственно учебных задач, если образование не рассматривается ни ими, ни их родителями как путь обретения высоких уровней духовно-практического бытия [8].

Исследование условий, поддерживающих становление подростков с низким исходным уровнем ценностей-целей развития, было ориентировано на создание полидеятельностного образовательного пространства школы «открытой к жизни». Создание программ школ «открытых к жизни» тесно связано с актуализацией идей, так называемого, «продуктивного образования», обоснованного в зарубежной и отечественной педагогике такими известными авторами, такими как Д. Дьюи, С. Френе, И.Й Бем, О.С. Гозман, А.Н. Тубельским, А.В. Хуторским. Несмотря на очевидный практический эффект организации школ «открытых к жизни» теоретическое обоснование организационных принципов создания развивающего пространства такой школы нуждается в конкретизации. Их становление предполагает становление развивающейся школьной организации, способной курировать стратегии образования школьников-подростков на основе полидеятельностной соорганизации учебной и внеучебной практики в системе дополнительного образования. Это должно найти свое выражение в особенностях принятия и разрешения учебно-развивающих задач в их смысловой связи с задачами самореализации за пределами учения, отвечающих их широкому жизненному самоопределению.

Примером может выступать развивающая программа, отвечающая эколого-гуманитарной деятельности (ЭГД) подростков. Она ориентировала их на участие в цикле природоохранных и природозащитных проектов, организации цикла дискуссионных обсуждений глобальных и локальных экологических проблем «Природа и человек». Эколого-практическая программа поддерживала интеграцию достижений подростков на основных учебных занятиях, на факультете дополнительного образования и внешкольном практико-образовательном пространстве. Ее организационная схема предполагала множественные пересечения с предметно-содержательными заданиями естественнонаучного цикла с проектными заданиями по курсу «Практическое пчеловодство», «Фермерское хозяйство», «Приусадебное садоводство» [8].

Организация исследования осуществлялась по схеме сравнительного лонгитюда в течение двух лет. Участниками эксперимента были школьники-подростки двух классов школы для «трудных подростков» и одного класса общеобразовательной школы в течение их обучения в 8-м и 9-м классах [8].

Использовался спектр показателей, характеризующий системные изменения подростков по следующим основаниям: продуктивность решения учебно-творческих задач по основным предметам цикла «Естествознание» (на основе изучения динамики уровня притязаний); продуктивность овладения общеучебными способами, к которым относились способы чтения, способы участия в микро-обсуждениях прочитанного и проблемных дискуссиях; обобщенные способы анализа и решения проектных задач с открытыми решениями;

продуктивность участия в эколого-гуманитарных проектах, изменение осознанности репертуара способов самоорганизации и саморегуляции деятельности школьников; показатели содержания и глубины разработанности планов на будущее и место образования в нем.

В проведенных к настоящему времени исследованиях получены выразительные результаты, раскрывающие возможности достижения сложным контингентом школьников подросткового возраста продуктивной позиции развивающегося субъекта образования.

Нами выявлены психологические условия и механизмы становления начальных форм субъектной позиции в целостных задачах образования подростков, воспитывающихся в неблагополучных условиях социокультурной депривации, затрудняющих возможности выбора ими продуктивных направлений самореализации.

Центральным направлением поддержки обучающихся при преодолении состояний стагнации в развитии подростков является создание образовательного пространства, способствующего приобретению и обогащению опыта учащихся в организации практики «жизнеустройства», альтернативной тому, который им предоставляют деструктивные обстоятельства их жизни. Исследования показали, что для младших подростков большое значение для становления позиции субъекта образования имеет поддержка в приобретении опыта самоопределения и самореализации в масштабе ближайшего школьного окружения. Для старших подростков масштаб самополагания своего потенциала в социокультурной творческой практике предполагает выход за пределы школьной общности в пространство «деяний» во внешкольной действительности, предполагающей возможности приобретения опыта целеполагания и целедостижения в социокультурном творчестве, организуемом самими подростками.

В оформляющейся стратегии образования уже в подростковом возрасте субординация задач развития и социокультурной самореализации, опосредуемая учением, может гибко изменяться таким образом, что приоритетными оказываются то задачи учения, предопределяющие обслуживающие их цели развития, то цели развития, предопределяющие адекватное принятие задач учения. Оформление таких фрагментов стратегии образования, в которых возможна смена фокусировок, сначала при поддержке взрослых, а затем все более самостоятельно, составляет содержание процесса успешного становления школьников в позиции субъектов образования.

В юношеском возрасте самоопределение приобретает черты системноорганизованного многоуровневого, захватывающего разнообразные планы жизненной и профессиональной самореализации. Постановка задач учения становится многократно опосредованной разнообразием замыслов самосовершенствования и самоорганизации человека в практике жизнедеятельности.

Интерпретация результатов проведенных исследований подтверждает то, что процессы обогащения и дифференциации задач учения, развития и продуктивной самореализации учащегося в жизнедеятельности являются взаимообусловленными. Неопределенность в одном из этих звеньев может осуществляться на основе доопределения других, что становится возможным при отношении к ним учащихся как к смысловой целостности «задач образования». Задачи образования, характеризующиеся преемственностью содержания задач учения, развития в их смысловой связи с задачами самореализации в практике, жизнедеятельности во внеучебных ситуациях, являются сложными новообразованиями.

В оформляющейся стратегии образования уже в подростковом возрасте субъект может гибко изменять субординацию задач развития и социокультурной самореализации, опосредуя их задачами учения. При достижении этого ученик может произвольно делать приоритетными то задачи учения, предопределяющие обслуживающие их цели развития, то цели развития, предопределяющие адекватное принятие задач учения. Таким образом, при планировании развивающегося образования важно учитывать закономерности становления всех компонентов структуры деятельности учащихся, и прежде всего ценностно-смысловых ее компонентов, необходимо расширять рамку моделирования, охватывая многообразие социальных ролей и социальных позиций, презентующих ученикам смыслы и ценности осваиваемых деятельностей в широком пространстве жизненной практики в системе значимых жизненных взаимодействий.

В исследованиях были раскрыты психологические механизмы развития позиции субъекта образования как функции рефлексии, ответственные за гибкую смысловую координацию целей учения и целей развития. Цели развития интерпретируются учащимися подросткового возраста в качестве средств достижения успешности в ситуациях социокультурной самореализации среди ровесников и взрослых в широком жизненном пространстве, а не только на уроках

Проделанный анализ позволил обосновать положение о том, что обобщенная ориентировка в задачах образования, предполагает активное рефлексивное самоотношение субъекта к ресурсу своих актуальных и потенциальных способов познания как средств достижения «рекордных целей» жизнедеятельности.

Обобщенная ориентировка в стратегических и тактических целях обучения в их соотношении с целями развития своего психического потенциала изменяет возможности субъекта формулировать «задачи образования», планировать пути разрешения и осуществлять их в сложноорганизованной «стратегии образования». Изменение процесса и результата решения учащимися целостных задач образования возможно рассматривать в зависимости от изменения масштаба расширяющегося пространства самоопределения и самореализации в социокультурном пространстве, создаваемом учащимися в процессе взаимодействия с другими участниками образовательной общности как коллективными участниками творческой социокультурной практики.

Результаты исследований имеют актуальное значение в связи с разработкой психологически обоснованных принципов организации, так называемого профильного обучения в общеобразовательных и специализированных школах, организации тьютерских программ в соответствии с принципами развивающего обучения, обоснования и организации развивающего образования на этапе вузовского и поствузовского обучения.

Список литературы:

1. Арсеньев А.С. Размышление о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 3-13.
2. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики / В.В. Давыдов // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму (июнь-июль 1966). – М., 1966. – С. 119-132.
3. Ладенко И.С. Целевые программы как форма знаний / И.С. Ладенко // Программно-целевой подход и деловые игры. – Новосибирск, 1982. – С. 8-11.
4. Мильман В.Э. Цель как способ проектирования деятельности / В.Э. Мильман // Системные исследования. – М., 1986. – С. 102-124.
5. Наумова Н.Ф. Целеполагание как системный процесс / Н.Ф. Наумова. – М., 1982. – 65 с.
6. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н.Ф. Наумова. – М., 1992. – 199 с.
7. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы / под ред. А.М. Моисеева. – М., 2001. – 250 с.
8. Шibaева Л.В. Становление учащегося как субъекта образования в условиях развивающего обучения. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2010. – 268 с.

Фэн Мэнюань,
магистрантка 2 курса очной формы обучения
по программе «Менеджмент в образовании»
кафедра управления образовательными системами
им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ

Научный руководитель: **Козилова Лидия Васильевна,**
профессор кафедры управления образовательными системами
им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ, д.п.н., доцент
lidiya-mggu@mail.ru

К ВОПРОСУ О РАСПРЕДЕЛЕНИИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «справедливость» с точки зрения распределения возможностей использования ресурсов в области образования в Китае. Автором приводятся рассуждения и формулируется вывод о несправедливом распределении ресурсов в образовании в Китае. Представленные выводы могут быть использованы в дальнейших научных исследованиях.

Ключевые слова: справедливость, стремление к справедливости, использование ресурсов, равенство возможностей.

Концепция справедливости в образовании имеет долгую историю, и стремление к справедливости в образовании является древней тенденцией в человеческом обществе. Исторически сложилось так, что Платон, великий мыслитель Древней Греции, первым предложил идею справедливости образования, а Аристотель первым предложил гарантировать права на образование свободных граждан посредством законов. Две тысячи лет назад Конфуций, великий просветитель древнего Китая, также выдвинул демократическую мысль о том, что не должно быть дискриминации в получении образования.

Справедливость – это категория, отражающая отношения распределения интересов. Справедливость – это мера отношения интересов между людьми в системе социального сотрудничества.

Распределительная справедливость в образовании является одной из самых спорных тем в области образовательной теории и практики. Когда общие образовательные ресурсы и качественные образовательные ресурсы в обществе дефицитны, и когда образование напрямую влияет на перспективы и ожидания молодежи, вопрос справедливости в распределении образовательных ресурсов будет привлекать большее внимание и являться еще более заметным. То есть, «как хорошие и плохие вещи в жизни должны быть распределены между членами человеческого общества». Имея дело с поведением отдельных лиц или с социальными институтами в целом, справедливость касается только того, как распределяются блага и бремя. Предметами справедливости являются права и привилегии, распределение власти с распределением ограниченных ресурсов, распределение которых создает потенциальный конфликт интересов» [1].

Во-первых, для людей, живущих в современном обществе, образование напрямую связано с будущим статусом человека и перспективами в социальной жизни, это «хорошее дело», которое люди ожидают иметь. Бэрри (также переводится как Барри) четко указал: «В современном мире никто не может достичь этого уровня в возрасте 18 лет без образования и обучения. Поэтому для каждого человека образование является своего рода личным ресурсом большой ценности» [2].

Во-вторых, современная философия образования уделяет пристальное внимание проблеме образовательной справедливости не только потому, что образование является ресурсом чрезвычайно высокой личной ценности, но и потому, что образование также демонстрирует характеристики дефицита, характерные для предметов, удовлетворяющих потребности людей. Система образования всегда ограничена по сравнению с потребностями людей в обществе, которое строит систему образования, и, таким образом, представляет дефицит в той или иной степени. В то же время система образования должна содержать определенную долю качественных компонентов, таких как уровень и тип высшего образования, которые всегда демонстрируют более явный дефицит. Образовательные ресурсы обычно характеризуются нехваткой и неоднородностью, а нехватка и неоднородность часто переплетаются, образуя отношения сосуществования и взаимного роста. Дефицитность образовательных ресурсов проявляется как нехватка общих ресурсов, а неоднородность проявляется как разница между преимуществами и недостатками данного образовательного ресурса. Таким образом, вопрос справедливости в распределении образования трансформируется в вопрос о справедливости в распределении образовательных ресурсов.

Кроме того, с точки зрения отношений между образовательной справедливостью и социальной справедливостью, не может быть социальной справедливости без образовательной справедливости. Образовательная справедливость обеспечивает основу и предпосылку для социальной справедливости. В связи с этим Ролз указывал, что «образование для всех обеспечивает справедливость и равенство возможностей» [3]. Для социальной справедливости далеко недостаточно иметь равные возможности. Должно быть также «справедливое равенство возможностей», то есть каждый может развивать свой потенциал посредством

получения достаточного образования, чтобы в процессе распределения ограниченных ресурсов в обществе. В процессе каждый может получить соответствующую долю в соответствии со способностями, которые он развил благодаря образованию, чтобы реализовать стремление к эффективности при реализации справедливой стоимости. Образовательная справедливость обеспечивает и гарантирует условие «справедливого равенства возможностей», необходимое для распространения социальной справедливости.

Согласно статистике, в конце 2020 года в начальных и средних школах в Китае было около 13 миллионов квадратных метров площадей школьных зданий, сконцентрированных в сельских районах в центральных и западных регионах. Хотя доля опасных составляла менее 1% зданий начальной и средней школы, эта доля была относительно высокой в сельских районах центральных и западных регионов, слабее экономически развитых. Так, ветхие здания средних школ в Провинции Нинся составляют 5,32%, начальных школ – 4,6%; доля аварийных средних школ в провинции Синьцзян достигла 4,05%, начальных школ – 3%; среди средних школ провинции Цинхай аварийные составляют 3,16%, а среди начальных школ – 4,33%.

Основные возможности поступления в школы менее доступны в обширных сельских районах. Плата за общее образование непосильна для значительного числа сельских жителей, вероятно, позволит фермеру обанкротиться или нести тяжелые долги на спине. В соответствии с официальной статистикой из-за невозможности оплатить обучение в целом по стране 5,47% школьников не могут продолжить обучение. В некоторых местах показатели отсева в сельской местности достигают 10%.

Исследования показали, что среди национальных ключевых университетов, среди новых студентов, набираемых с 1990-х годов, доля сельских студентов снижалась год за годом. Большинство сельских студентов были сосредоточены в обычных университетах в провинции. Возможность получить высшее образование по окончании городских и сельских средних школ также значительно различается.

Основное знание образовательной справедливости в законодательстве заключается в том, что все пользуются равным правом на образование.

В сфере образовательной политики все имеют равный доступ к государственным образовательным ресурсам, в образовательной деятельности ко всем относятся одинаково в сфере образования, и у всех одинаковые возможности для академических достижений и перспективы трудоустройства. Чтобы действительно отражать и поддерживать дух равенства, содержащийся в концепции образовательной справедливости, реализация образовательной справедливости также должна на практическом уровне противодействовать и сдерживать образовательные привилегии, которые препятствуют реализации равных прав и возможностей в сфере образования (поддержание «равенства»).

Правительство может управлять образованием (в аспекте преодоления неравенства), когда оно располагает существенными финансовыми и материальными ресурсами. В развитых городах, экономике быстрого развития, оно обеспечивает сильную мотивацию и материальную гарантию для развития их образования. В 2003 году ВВП на душу населения в Китае превысил 1100 долларов ВВП; превышение отметки в 1100 долларов США является важной вехой в экономическом развитии, и это также момент, когда социальные противоречия являются наиболее интенсивными. Поэтому вопросу справедливости в образовании в настоящее время уделяется большое внимание.

В наши дни конкуренция вокруг стандартов знаний, прав интеллектуальной собственности, производства знаний, их распространения и использования знаний является более интенсивной, чем когда-либо. И этот вид конкуренции самым непосредственным образом отражается в конкуренции за образовательные права, образовательные возможности, образовательные ресурсы и качество образования, и поэтому общественное мнение в целом более чувствительно к вопросу справедливости в образовании, чем когда-либо прежде, в т.ч., преследуя в большей степени более высокий уровень возможностей. Справедливость в образовании стала общей темой текущей мировой реформы образования.

Исторически у людей были разные взгляды на «справедливость», ибо одни и те же люди считают ее справедливой, а другие – крайне несправедливой, от этого «справедливость» кажется чем-то необъяснимым, но это ни в коем случае не значит сказать, что справедливость есть вещь неразумная, а справедливость тоже имеет свои определенные существенные положения [4]. Сфере образования неизменно отводится в проблеме равенства особое место. Нельзя не думать о справедливости распределения возможностей, предоставляемых обществом в области образования – возможностей учиться, получать знания, квалификацию. Эту ценность принято называть терминальной, она особенно дорога всем, кто по своей профессии связан с образованием [5].

По мнению Алекса Каллиникоса, «чтобы выжить и лучше развиваться, люди должны постоянно понимать и преобразовывать природу, а чтобы осуществлять деятельность по завоеванию и преобразованию природы, люди должны учиться» [6]. Необходимо сформировать определенные общественные отношения, организовать, сотрудничать друг с другом и разделить труд. Иными словами, если кто-то хочет обеспечить собственное выживание и развитие, он должен образовать определенную общину, которая необходима ему для получения материальных средств к жизни [7]. Именно в этом смысле указывали К. Маркс и Ф. Энгельс: «Само производство основано на общении между индивидами» [8]. Общность и последовательность позволяют сообществу существовать, поскольку люди, составляющие социальную общность, имеют собственные намерения получить большую долю интересов, между их распределением интересов будут возникать конфликты.

Как выразился Роулз: «В результате социального сотрудничества происходит согласование интересов, которое позволяет всем жить лучше, чем они могли бы жить только своими собственными усилиями – с одной стороны. А с другой, – поскольку люди, образующие социальные сообщества стремятся удовлетворить свои собственные намерения, получить большую долю интересов, выгоду, то между их распределением интересов возникают конфликты [3].

Современная система образования Китая трансплантирована с Запада, и концепция равенства в образовании в основном заимствована с Запада. В силу особенностей «позднейшей» модернизации развитие китайской концепции образовательного равенства отстает от западной и включает в себя свои факторы, что не только отражает особенности развития западной концепции образовательного равенства, но и формирует свои особенности.

Список литературы:

1. Брайан Бэрри Теория справедливости (перевод Сунь Сяочуня, Цао Хайцзюня). – Чанчунь: Народное издательство Цзилинь, 2004.
2. Брайан Бэрри, Теория социальной справедливости (перевод Цао Хайцзюня). – Нанкин: Народное издательство Цзянсу, 2007.
3. Джон Ролз Теория справедливости / перевод Хэ Хуайхуна и др. China Social Sciences Press, 1988.
4. Платон Утопия (перевод Го Биньхэ, Чжан Чжумин). – Пекин: Коммерческая пресса, 1985.
5. Дьюи. Демократия и образование. Пекинское народное образовательное издательство, 2001.
6. Алекс Каллиникос. Равенство. Народное издательство Цзянсу, 2003.
7. Ван Хаймин. Справедливость, равенство, гуманность – система нравственных принципов общественного управления. Издательство Пекинского университета. 2002.
8. Полное собрание сочинений Маркса и Энгельса. Том 3. Пекинское народное издательство, 1995. – С. 43. – 86 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)**

19 мая 2023 год

Техническая редакция, вёрстка *С.М. Десяткова*

Сдано в печать 09.06.2023 г. Формат 60×84/8
Печать цифровая. Гарнитура Times New Roman
Тираж 31 экз. Заказ № 292_23. Авт.л. 31,6

Редакционно-издательский отдел
Сургутского государственного педагогического университета
628417, г. Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2

Отпечатано в РИО СурГПУ