

Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
Уральский государственный педагогический университет
Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
VII МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(Екатеринбург, 8 апреля 2023 г.)

Выпуск 7



Екатеринбург 2023

УДК 37.013
ББК Ч404.43
Т65

Рекомендовано Ученым советом Института общественных наук ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (протокол № 8 от 16.06. 2023 г.)

Рекомендовано Ученым советом ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (решение № 69 от 16.06.2023 г.)

Рецензенты: Карнаух Н. В., доктор педагогических наук, профессор
Новоселов С. А., доктор педагогических наук, профессор

Научный редактор: Галагузова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор

Ответственные редакторы: Донгаузер Е. В., кандидат педагогических наук, доцент (раздел «Профессиональное образование»)
Дорохова Т. С., кандидат педагогических наук, доцент (раздел «Общее образование»)
Андреева Е. Е., старший преподаватель (разделы «Инклюзивное образование», «Дошкольное образование»)

Т65 **Традиции** и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов VII Международной конференции (Екатеринбург, 8 апреля 2023 г.). Выпуск 7 / Уральский государственный педагогический университет ; научный редактор Ю. Н. Галагузова. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISSN 2542-0534

Сборник научных трудов включает материалы VII Международной конференции «Традиции и инновации в педагогическом образовании», проведенной 8 апреля 2023 г. в Уральском государственном педагогическом университете. Материалы сборника раскрывают актуальные направления модернизации дошкольного образования, выявляют проблемы и перспективы развития современной школы и системы дополнительного образования детей, освещают вопросы инклюзивного образования, рассматривают специфику инновационных процессов в системе профессионального образования. Сборник адресован преподавателям и научным работникам, магистрантам и аспирантам, руководителям и практическим работникам сферы образования, заинтересованным в осмыслении инновационных процессов в педагогическом образовании в период его модернизации.

УДК 37.013
ББК Ч404.43

ISSN 2542-0534

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2023
© Институт общественных наук, 2023

ПРЕДИСЛОВИЕ

2023 год в России – это год Педагога и Наставника. По всей стране идут мероприятия, направленные на привлечение внимания к профессии учитель и воссоздания должного к ней отношения, укрепления престижа педагогической профессии. Но для любого преподавателя педагогического вуза – это и обращение к истории педагогики, ведь без прошлого нет настоящего, без осознания ценности педагогического наследия – нет будущего.

8 апреля 2023 года на базе Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «Учитель будущего» прошла Международная научно-практическая конференция «Традиции и инновации в педагогическом образовании». Ее основными организаторами выступили преподаватели кафедры педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета, а также международные партнеры кафедры – Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева и Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева.

Данная конференция является ежегодной. В этом году она проводилась уже в седьмой раз и была посвящена трансформации образа педагога в современном обществе, выявлению традиционных и инновационных технологий в его деятельности на всех уровнях образования, что определило круг обсуждавшихся вопросов. Так, пленарное заседание началось с историко-педагогического анализа функций педагога и наставника с XIX века до наших дней, представленного в бинарном докладе доктора педагогических наук, председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО Михаила Богуславского (Москва) и доцента кафедры педагогики и педагогической компаративистики УрГПУ Татьяны Дороховой (Екатеринбург).

Огромное внимание участников конференции привлек доклад ректора ЧОУ ВО «Институт международных связей» Ирины Вылегжаниной, в котором были подробно рассмотрены тренды современного образования и их влияние на профессиональную деятельность педагога.

Опыт организации образования в постоянно обновляющихся условиях представили не только ученые, но и практики – руководители образовательных организаций города Екатеринбурга – Инна Гумбатова (МАОУ СОШ № 215), Елена Коробейникова (ГАНОУ СО «Дворец молодежи»), Татьяна Гросс (МАДОУ № 410),

Галина Брусницина (центр «ОРТ-карьера»), Анастасия Пеша (ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»).

Стало традиционным участие в конференции наших коллег из разных регионов России и стран ближнего зарубежья. В этот раз о перспективах наставничества в системе российского движения детей и молодежи «Движение первых» рассказала директор института журналистики, коммуникаций и медиаобразования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Татьяна Владимирова.

Ольга Суханова – проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (г. Москва) – поделилась результативными средствами непрерывного сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Опыт профессиональной подготовки педагогов в контексте современных образовательных трендов представила проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» Румиса Эльмурзаева (г. Грозный); инновационные подходы в развитии инклюзивного образования Кыргызстана – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева – Джамия Дунганова (Кыргызстан, г. Бишкек); направления развития педагогического образования в Республике Беларусь на современном этапе – доцент кафедры педагогики социально-педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» Инна Петрашевич (Белоруссия, г. Брест).

Не менее насыщенной оказалась вторая часть конференции, по традиции – практико-ориентированная. В работе круглого стола, дискуссионных площадок, мастер-классов в онлайн и офлайн форматах приняли участие педагоги, руководители, преподаватели и студенты образовательных организаций. Это ученые и практики из девяти федеральных округов России (города: Санкт-Петербург, Архангельск, Москва, Тула, Воронеж, Орел, Самара, Пермь, Казань, Чеченская республика, Ставропольский край, Донецкая и Луганская республика, Свердловская, Челябинская, Тюменская область, ХМАО, республика Алтай, Хакасия, Приморский, Красноярский, Хабаровский и Забайкальский край, республика Крым). Среди зарубежных партнеров активно принимали участие представители Казахстана, Китая, Таджикистана, Узбекистана, Белоруссии, Кыргызстана, Армении, Монголии, Кыргызстана, Белоруссии.

Было проведено восемь интересных и полезных активностей, где представители общественности могли подискутировать друг с другом, повысить свои профессиональные компетенции, обменяться лучшими практиками, завязать новые знакомства, наметить совместные проекты:

- дискуссионная площадка «Трансформация роли педагога в образовании: история и современность» (модераторы – Татьяна Дорохова и Юлия Верхотурова, доценты кафедры педагогики и педагогической компаративистики УрГПУ);

- дискуссионная площадка «Лучшие наставнические практики: по итогам конкурса» (модератор – Галина Кругликова, заведующий кафедрой истории России,

директор Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»);

– круглый стол «Актуальные вопросы межведомственного взаимодействия по профилактике рискованного поведения школьников в изменяющейся социально-экономической политике государства» (модераторы – Ольга Чикилева, председатель территориальной комиссии Ленинского района города Екатеринбурга по делам несовершеннолетних и защите их прав и Людмила Пачикова, заведующий кафедрой права, экономики и методики их преподавания УрГПУ);

– мастер-класс «Фасилитация – стиль управления групповым обсуждением» (модератор – Анастасия Пеша, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом УрГЭУ, бизнес-тренер, игротехник, фасилитатор, член сообщества фасилитаторов «Энергия идей»);

– мастер-класс «Командообразование: технологии развития «мягких навыков» в рамках проектного подхода к обучению» (модератор – Наталия Сербина, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом УрГЭУ, член управляющего комитета Ассоциации карьерных консультантов Урала, карьерный консультант и профориентолог);

– мастер-класс «Трансформация роли педагога дошкольной образовательной организации» (модераторы – Зоя Козлова, старший воспитатель МАДОУ № 145, Екатеринбург, куратор образовательных проектов ЦНППМ «Учитель будущего» УрГПУ; Елена Карелина, учитель-логопед МАДОУ № 145);

– мастер-класс «Медиаэкология: решение коммуникативных задач» (модератор – Наталья Симбирцева заведующий кафедрой философии, социологии и культурологии УрГПУ, автор работ по медиапрактикам в образовании, ментор по восприятию, критическому осмыслению и интерпретации медийных текстов);

– мастер-класс «Тьюторские инструменты в преодолении профессиональных дефицитов педагога» (модераторы – Нелли Шрамко и Марина Николаева, доценты кафедры педагогики и педагогической компаративистики УрГПУ).

В целом, содержание конференции оказалось актуальным, интересным, насыщенным и многообразным, а организация – грамотной и результативной, что отметили все участники на финальной сессии во время подведения итогов.

Предлагаемый сборник научных трудов содержит научные статьи, подготовленные на основе материалов докладов и отражает основные достижения исследований по обоснованию традиций и инноваций в педагогическом образовании. Материалы предыдущих конференций опубликованы в ежегодных сборниках научных трудов «Традиции и инновации в педагогическом образовании» (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2022) и представлены в электронных базах данных.

Уже традиционно, в сборнике статьи разделены на несколько блоков по уровням образования.

Первый блок раскрывает актуальные направления модернизации дошкольного образования и дает ответы на вопросы, которые волнуют педагогов и руководителей дошкольных образовательных организаций: какова роль современного педагога в дошкольном образовании? Каким образом осуществить взаимодействие

детского сада с родителями? В каких традиционных и инновационных формах оно может быть выстроено? Как включать информационно-коммуникационные технологии в деятельность детского сада? Как развивать субъектную позицию ребенка? Как организовать патриотическое, экологическое, художественно-эстетическое воспитание дошкольников? Что можно взять из зарубежного опыта? Как создавать методические медиапродукты для педагога? Как осуществлять профессионально-личностное развитие педагогов дошкольной образовательной организации? и др.

Второй блок статей актуализирует проблемы и перспективы развития современной школы и системы дополнительного образования. В нем представлены статьи, посвященные проблемам обучения и воспитания подрастающего поколения. Часть статей связана с информационно-компьютерными технологиями и аудиовизуальными способами подачи учебного материала: компьютерные игры-викторины, интернет-мемы, электронные учебники, платформы и др. Новым направлением данного раздела – появления статей, связанных с особенностями формирования функциональной грамотности учащихся: обоснованию понятия, методике ее преподавания в разных дисциплинах. Статьи, посвященные организации и реализации воспитательной работы в школе и организациях детского отдыха и оздоровления посвящены вопросам патриотического воспитания, знакомству с миром профессий, организации интерактивных воспитательных мероприятий как ресурса духовно-нравственного развития школьников, проектной деятельности, оценке качества воспитательной работы. Часть статей связана с музыкальным образованием школьников как в рамках общеобразовательных, так и музыкальных школах. Они посвящены методике вокального искусства, технологии создания мультимедийных блогов и аудиовизуальных учебных и методических материалов. Традиционным являются статьи, связанные с трансформацией профессиональных ролей педагога: тьютер, фасилитатор, медиатор, консультант.

Третий раздел посвящен проблемам инклюзии, которые рассматриваются в широком смысле слова – это не только дети с ограниченными возможностями здоровья, но также и дети с особыми образовательными потребностями. В него помещены статьи, посвященные профилактике девиантного поведения подростков, профориентационной работе с детьми, находящимися в интернатных учреждениях, а также представлен большой блок статей по работе с детьми с нарушением интеллекта, расстройством аутистического спектра, задержке психического развития. Авторы предлагают способы и приемы, а также технологии, повышающие успешность таких детей в образовательном процессе. Часть статей связана с формированием необходимых компетенций педагога, который работает в инклюзивном классе: социально-педагогической, инклюзивной, тьютерской.

Четвертый блок связан с вопросами профессиональной подготовки и повышением квалификации специалистов. В нем представлены статьи, раскрывающие особенности подготовки будущих учителей истории, специалистов социальной работы, студентов исполнительских специальностей. Ряд статей посвящен вопросам профессионально-личностного развития педагога, управлению конкуренто-

способностью профессорско-преподавательского состава, сетевому взаимодействию вузов с местами практики, исследованию особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов в России и Китае, работе с первокурсниками и выпускниками колледжей и вузов.

Работа конференции получила соответствующее освещение в периодической печати, средствах массовой информации, сайтах университетов-партнеров, рассматривавших ее как один из важных научных форумов, а регулярность проведения конференции говорит о том, что интерес к проблеме трансформации системы педагогического образования с сохранением традиционных ценностей и инновационным способом их передачи для нового поколения детей и молодежи высок. И задача педагогического сообщества – найти оптимальный уровень соотношения традиций и инноваций, осмыслить этот историко-педагогический феномен, так как благодаря их взаимодействию не только образование, но и все институты общественной жизни, остаются способными к устойчивому развитию и саморазвитию.

*Юлия Николаевна Галагузова,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики и педагогической компаративистики
Уральского государственного педагогического университета*

ПРИВЕТСТВИЕ В АДРЕС КОНФЕРЕНЦИИ

Уважаемые участники, гости и коллеги!

В седьмой раз организуется важная для педагогического сообщества Международная конференция «Традиции и инновации в педагогическом образовании», где Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева является не только постоянным участником, но и ее организатором. Конференция действительно является единой коммуникативной площадкой интенсивного информационного обмена и взаимообогащения практическим опытом между участниками конференции для осмысления изменений в содержании, формах, методах, моделях обучения и воспитания детей и молодежи, трансформации ролевых позиций педагога, обусловленных новыми вызовами социальной и экономической сфер жизни российского общества и стран СНГ.

Тенденции развития образования в Кыргызстане и России, формирование новой модели современной школы требуют соответствия уровня профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников вызовам времени, быстрой реакции на происходящие изменения, умения верно определять те характеристики профессиональной деятельности педагога, которые будут его ключом к успеху в ближайшем будущем. Поэтому так важно подготовить педагога, который умеет работать в инклюзивной и информационной среде, обладает ключевыми компетенциями XXI века, креативно мыслит на основе активного использования инновационных методов, способен формировать национальные ценности у учащихся.

Кыргызский государственный университет имени Ишеналы Арабаева, как и любой другой вуз, заинтересован в обмене лучшими практиками в подготовке конкурентоспособных, социально и профессионально компетентных педагогов. На протяжении нескольких лет в рамках международного сотрудничества наших вузов организуются научно-практические конференции, проводятся научные исследования, что, несомненно, имеет очень важное значение для нашего университета, который отвечает на вызовы современной системы образования, связанные с процессом глобализации и достижения целей устойчивого развития страны. Актуальной задачей нашего университета в настоящее время является повышение

престижа профессий педагогической направленности. Думаю эта задача важна и для российских университетов.

Выражаю всем участникам глубокую признательность за активную жизненную позицию, стремление поделиться опытом и методическими разработками. Уверена, что профессиональный диалог, который состоится в рамках круглых столов, секций, мастер-классов будет способствовать поиску наиболее эффективных форм и методов профессиональной подготовки педагогических кадров. Желаю всем плодотворной работы и взаимного обогащения новыми идеями.

*Токон Абдысаматовна Орусбаева,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры технологий дошкольного образования
Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева*

Раздел «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Басова И. В.¹, Долгодворова К. С.²

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

¹ Заведующая МАДОУ «Детский сад № 223» (Россия, Екатеринбург). mdou223@eduekb.ru

² Старший воспитатель МАДОУ «Детский сад № 223» (Россия, Екатеринбург). mdou223@eduekb.ru

Аннотация. В публикации автором затронута тема субъектности у детей дошкольного возраста, в частности рассматривается вопрос применения образовательных практик для развития субъектной позиции ребенка в процессе повседневной предметно-игровой деятельности, осуществляемой педагогами в детских дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: дошкольник; ребенок; субъект; субъектность; инициатива; образовательные практики; дошкольная образовательная организация; педагогика

Irina V. Basova¹, Kristina S. Dolgodvorova²

DEVELOPMENT OF THE CHILD'S SUBJECTIVE POSITION THROUGH EDUCATIONAL PRACTICES

¹ Head of the Municipal Autonomous preschool Educational Institution «Kindergarten No. 223»
(Ekaterinburg, Russia)

² Senior educator of the Municipal autonomous preschool educational Institution «Kindergarten No. 223»
(Ekaterinburg, Russia)

Abstract. In the publication, the author touches upon the topic of subjectivity in preschool children, in particular, the issue of the application of educational practices for the development of a child's subjective position in the process of everyday subject-play activities carried out by teachers in preschool institutions is considered.

Keywords: preschooler; child; subject; subjectivity; initiative; educational practices; pedagogy

Современные тренды и вызовы социокультурной среды на первый план выдвигают важность вариативных взаимоотношений между человеком и обществом, характер развития которых обусловлен в значительной степени самим человеком,

его субъектной позицией. В результате возникает необходимость в развитии новых характеристик человека и как личности, и как субъекта деятельности. В связи с этим назрела потребность в разработке и внедрении образовательных практик, способствующих формированию субъектной позиции детей и их успешной социализации. Эта проблема обостряется ещё и потому, что в последнее время педагоги и психологи отмечают с одной стороны тенденцию ускоренного интеллектуального развития современных детей, а с другой стороны – углубление их социального инфантилизма по ряду показателей.

Актуальной целью современного образования становится развитие субъектной позиции личности ребёнка по отношению к себе и к обществу, позиции, предполагающей не пассивное включение в деятельность по указанию взрослого, а активные действия при опоре на собственные интересы, свой потенциал личностного развития [3].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования «субъект» характеризуется как индивид, находящийся на пике своего развития. Другими словами, становясь субъектом, человек является весьма предприимчивым не только в практике, но и в общении, познании и прочих разновидностях жизненно важной человеческой деятельности, ведь он уже не просто исполнитель, он полноценный автор и реализатор собственных идей. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также декларирует важность поддержки субъектной позиции ребенка, это выражается внесением нового принципа дошкольного образования: ребенок является полноценным субъектом образовательных отношений.

Вопросами важности развития детской субъектности занимались известные ученые и исследователи, многие из которых были настоящими новаторами своего времени. Упоминания о значимости субъектности детей есть в исследованиях таких великих педагогов как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, М. Монтессори, Д. Дьюи, Л. Малагуцци, Н. Я. Большунова, Е. В. Бондаревская, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и многих других.

Особо стоит отметить, что субъектность, в том числе как важный элемент становления личности ребенка, ведет свой путь начиная с конца 19 века и за это время пережила не только периоды становления и утверждения, но и момент «второго рождения», когда субъектность стали рассматривать как качество, приобретаемое субъектом, если он занимает активную позицию в процессе деятельности, т. е. если он инициатор этой деятельности [15].

В последние десятилетия в педагогических исследованиях и практике прослеживаются значительные изменения в подходе к проблеме формирования детской субъектности. Это подтверждается результатом анализа литературы, который показывает, что если в 20 веке исследователи считали проблемы в игровой, познавательной деятельности и повседневных действиях детей препятствиями к их развитию, то ученые 21 века стали осознавать ценность активного участия детей как наиболее эффективного способа решения их проблем [6].

Известно, что дошкольный возраст – это один из основных этапов становления личности ребенка и крайне важно, чтобы в это время в детской деятельности происходило своевременное формирование субъектных проявлений для дальнейшего развития детей и их закрепления в позиции полноценного субъекта деятельности [14; 15]. Это позволит дошкольникам стать не уверенными исполнителями, которые способны, используя имеющийся инструментарий, совершать определенные предметные операции, а творцом и преобразователем, решать задачи нестандартным образом, критически мыслить, выстраивать эффективные коммуникации. Детская природа изначально носит субъективный характер, это обусловлено тем, что любой ребенок прежде всего творец, желающий не только лично изучить окружающий мир, но и перестроить его по своим правилам [13].

Субъектное мировоззрение ребенка весьма четко прослеживается в его способности подходить к выбору интересующей деятельности избирательно и в соответствии со своими критериями; инициативности и мотивации заниматься одним из предложенных видов деятельности; самостоятельности в вопросе выбора и исполнения деятельности; в креативности во время процесса деятельности; в самоконтроле и проявлении адекватной самооценки [7].

Задача же современной педагогики – создать все оговоренные в ФГОС ДО условия для наиболее полноценного формирования и развития личности ребенка как субъекта деятельности, и дошкольный возраст подходит для этой задачи наилучшим образом, ведь это, как уже было сказано ранее, самый активный период психофизиологического формирования детей [8; 9].

Отсюда вытекает логичный вопрос – как именно развивать субъектную позицию ребенка в период дошкольного детства, и какие образовательные практики будут для этого наиболее продуктивны? Ответ заключен, прежде всего, в создании в дошкольном учреждении необходимых психолого-педагогических условий развития детской субъектности, которые можно сформулировать следующим образом:

- активизация природной субъектности ребенка;
- поддержка детской инициативы и самостоятельности во всех видах деятельности дошкольника;
- построение устойчивого взаимодействия между взрослым и ребенком, которое базируется на сбалансированном сотрудничестве;
- осознание и принятие педагогом и родителями того факта, что ребенок – это формирующаяся личность и равноправный партнер (с поправкой на его возрастные и психофизиологические данные), а не простой исполнитель;
- организация устойчивых субъект-объектных отношений в процессе осуществления какой-либо деятельности (объектами в данном случае могут выступать окружающий мир, сверстники и проч.);
- обучение проектированию как активно-поисковой деятельности в условиях выбора;
- создание своеобразных «лабораторий» познания и творчества, цель которых дать толчок к дальнейшему развитию личности ребенка, его индивидуальности [11].

Важно сказать, что перечисленные нами условия тесно связаны друг с другом, они являются важными частями, необходимыми для продуктивной реализации мероприятий по развитию субъектности дошкольников.

С ребенком необходимо не просто заниматься или монотонно учить чему-то, с ним нужно «жить», вовлекать его в процесс деятельности, своим примером показывать ему как нужно и можно проявлять инициативность, обустроить для него образовательную ситуацию, в которой он будет наиболее активен.

Однако помимо когнитивных умений, детям очень важен опыт положительных эмоций, познавательной радости, когда хорошее настроение от удачно выполненного проекта затмевает трудности, пройденные в начале пути [1; 2]. Детям необходима возможность «безопасно» рисковать и делать это проще всего в стенах детского сада, где присутствует соответствующая всем требованиям ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда, а именно: она мобильная, трансформируемая, полифункциональная и безопасная для использования детьми и взрослыми. В этом случае даже если у ребенка нет условий заниматься активной предметно-игровой или опытно-экспериментальной деятельностью дома в кругу семьи, он всегда может воплотить свои идеи в жизнь под наставничеством опытных педагогов дошкольного учреждения. Созданная мотивирующая образовательная среда ДОО является инструментом эффективного взаимодействия детей и взрослых [12].

Но парадокс состоит в том, что субъектность ребенка, о которой все так активно говорят, отчасти не очень удобна педагогам и родителям, ведь требует от них массу времени и сил. На данном этапе развития детей родителям и дошкольным организациям приходится балансировать между принятием инициативности детей как приоритетом развития согласно ФГОС ДО и безопасностью, которая также является важнейшей задачей детского сада и семьи. И соблюсти этот баланс можно лишь при условии выполнения определенных параметров, которые прописаны в государственных нормативных документах и локальных актах дошкольного учреждения [4; 5].

Далее обратимся к вопросу выбора образовательных практик, которые используются для развития субъектной позиции современного ребенка. Рассмотрим опыт развития субъектности детей в МАДОУ Детский сад № 223 г. Екатеринбурга. Для реализации развития субъектности детей как целевого ориентира ФГОС в МАДОУ Детский сад № 223 г. Екатеринбурга были выбраны следующие решения:

1. Развивающее общение. Эта практика позволяет если не полностью, то в большей степени ребенку самому решать свои проблемы, найти решения в конфликтных ситуациях, которые постоянно возникают в общении детей всех возрастных групп. При осуществлении данной практики очень важно соблюдать основные принципы: принимать чувства ребенка и прояснять их для осознания ребенком, если необходимо; соблюдать правила жизни в группе, разработанные и введенные совместно с детьми; хвалить ребенка за выполненную работу; поддерживать позитивную инициативу ребенка; стараться в любом режимном моменте предоставить ребенку возможность выбора. В качестве примера выделим такие

эффективные практики успешной социализации как «Утренний круг», «Детский совет», «Рефлексивный круг», они направлены на поддержку детской инициативы и являются весьма популярными и используемыми инструментами в современных дошкольных учреждениях.

2. Практика проблемного обучения. Она основана на познавательной деятельности воспитанников, цель которой – путем задействования мыслительных механизмов получить правдивые сведения об окружающем мире и его закономерностях. Это могут быть ситуации, содержащие лишние либо неверные сведения о чем-либо; задачи, которые мотивируют детей на поиск нескольких вариантов решения проблемы или на появление в процессе познания разных точек зрения на одну и ту же проблему и многое другое. В рамках данного вида практик в детском саду внедрили такие технологии как «Говорящий дом» и «Брендинг группы». Эти инновационные практики имеют широкий спектр применения и направлены на полноценное освоение образовательного пространства группы, «оживление» детьми предметной среды: маркировка центров активности, оформление навигации пространства и оборудования детьми, «говорящие стены», «связанное с детьми пространство» также оформляется детьми. В группах создана среда-приглашение «Здравствуй, я пришел», «Экраны настроения», «Правила группы», среда выбора и планирования «Доска выбора», «Модели 3–5 вопросов», «Азбука события», среда фиксации детских достижений «Звезда недели», «Книги открытий», «Наши достижения», персональные выставки воспитанников, «Герой дня».

3. Социо-игровые проекты. Данная практика направлена на развитие ребенка в игровом общении со сверстниками и организация собственной деятельности детей в атмосфере взаимопонимания. При ее применении важно учитывать основополагающие принципы: педагог не судья, а равноправный партнер; дети имеют разумную свободу и самостоятельность в выборе игровых действий, правил; в проекте должны быть соразмерные возрасту и особенностям детей трудности, а также движение и активность; работа строится на основе малых групп. В данной категории практик особо отметим такие значимые проекты как «Клубный час», «Социальные акции», «Волонтерство» они предназначены для более продуктивной социализации воспитанников и активно применяются многими педагогами. Реализованные социальные проекты «Протяни руку лапам», «Самый-самый дорожный знак», «Подари улыбку миру» формируют у детей социально-значимые ценности заботы о близких, о животных, закрепляют практические навыки безопасности.

4. Сотрудничество с семьями воспитанников по развитию у них исследовательского поведения. Данная технология имеет большой потенциал и прежде всего направлена на установление устойчивой взаимосвязи детского сада и семьи, которое при грамотном построении позволяет наиболее успешно осуществлять ознакомление детей с окружающим миром, развивать самостоятельность, активность, творчество, наблюдательность и многое другое, что так необходимо в современном динамичном мире. В этой категории практик можно отметить такие широко

применяемые как «Совместный детско-родительский досуг» и «Повышение педагогических компетенций родителей». Эти практики являются традиционными и надежными, они, кроме всего прочего призваны помочь решить одну из самых острых проблем дошкольного образования – недостаточную вовлеченность родителей в образовательную деятельность детского сада, отстраненность от интересов и потребностей детей в развитии.

Применение указанных образовательных практик в образовательной деятельности детского сада заметно улучшило познавательную активность воспитанников, они стали более любознательны, самостоятельны, открыты. У детей сформировано эмоционально-положительное отношение к эксперименту, опытам и иным поисковым действиям, продолжило формироваться умение видеть проблему и решать ее, появились навыки грамотного и безопасного поведения в процессе деятельности, а родители и педагоги убедились в том, насколько интересна и актуальна тема развития субъектной позиции при помощи современных образовательных технологий.

В заключение отметим, что, предоставляя дошкольникам возможность выбора, мотивируя их, поддерживая инициативу в реализации различных видов деятельности, педагог активно способствует возникновению у детей уверенности в своих силах и в том, что проявлять активность, самостоятельность, субъектность – это важно и нужно. Именно поэтому важнейшим условием развития субъектной позиции детей выступает ориентация образовательного процесса на обеспечение дошкольникам личностной свободы и возможности быть инициаторами своих действий.

Список литературы

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. СПб., 2006. 224 с.
2. Алямовская В. Г. Профилактика психоэмоционального напряжения детей средствами физического воспитания : учеб. пособие. Н. Новгород, 1998. 95 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2010. 282 с.
4. Асмолов А. Г. Что я думаю о детях : образование и воспитание в меняющемся мире. М., 2012. 47 с.
5. Блонский П. П. Педология : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2000. 287 с.
6. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. М., 2008. 406 с.
7. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и миру // Мир психологии. 2005. № 3. С. 33–40.
8. Галигузова Л. Н., Мещерякова-Замогилина С. Ю. Дошкольная педагогика : учебник и практикум. М., 2023. 253 с.
9. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для бакалавров. СПб., 2013. 464 с.
10. Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. СПб., 2004. 122 с.
11. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009. 444 с.
12. Крежевских О. В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации : учеб. пособие. М., 2016. 220 с.
13. Петровский В. А. Феномены субъектности в развитии личности. Самара, 1997. 102 с.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 423 с.
15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие. М., 2014. 359 с.

Гросс Т. Ю.¹, Белоусова С. С.²

УДК 273.25

АДАПТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ЛЕТНЕМ ЛАГЕРЕ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

¹ Заведующая детским садом № 410 (Россия, Екатеринбург). tata-gross@mail.ru

² Старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). s.s.ryabchikova@gmail.com. SPIN-код: 5598-8300

Аннотация: в статье представлены теоретические аспекты адаптивного обучения и развития на основе практического опыта реализации проектов на базе детского сада № 410 Екатеринбурга в рамках летнего лагеря с дневным пребыванием для детей с особыми возможностями здоровья, а также создание условий в комплексе для социализации таких детей в процессе адаптивного обучения

Ключевые слова: летние лагеря; дети с ограниченными возможностями здоровья; адаптивное обучение; социализация детей; дошкольные образовательные организации

Tatiana Yu. Gross¹, Svetlana S. Belousova²

ADAPTIVE LEARNING AND DEVELOPMENT OF A CHILD IN A SUMMER CAMP AS A WAY OF SOCIALIZATION OF THE MODERN GENERATION

¹ Head of the Kindergarten No. 410 (Ekaterinburg, Russia). tata-gross@mail.ru

² Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). s.s.ryabchikova@gmail.com

Abstract: the article presents the theoretical aspects of adaptive learning and development based on practical experience in the implementation of projects based on kindergarten No. 410. Yekaterinburg within the framework of a summer camp with a day stay for children with special health opportunities, as well as the creation of conditions in the complex for the socialization of such children in the process of adaptive learning

Keywords: summer camps; children with disabilities; adaptive learning; socialization of children; preschool educational organizations

Развитие образования и социализации детей и молодежи становится одним из приоритетных направлений современной государственной политики в сфере образования, что требует срочного решения таких задач, как проблемы социализации детей в современном обществе; поиск путей согласования целей и задач общества и деятельности образовательных учреждений; смягчение управленческих решений в решении вопросов образования детей с особыми возможностями

здоровья; неоправданное внедрение сомнительных или устаревших образовательных концепций или технологий социализации в образовательных организациях.

Совершенствованию развития системы школьной социализации и воспитания способствует целенаправленное создание и управление ресурсами образовательной организации. Эффективным подходом в успешном управлении по достижению обозначенных целей является ресурсный подход, суть которого составляют идеи создания уникальных ресурсов и организационных компетенций, которые и определяют конкурентные преимущества организации [7, с. 1089].

Актуальность адаптивного подхода в обучении очевидна, так как в сложившихся условиях развития современных образовательных организаций «адаптивное образование должно сыграть роль социального амортизатора, обеспечивающего социально-педагогическую поддержку обучающихся» [2, с. 66–71].

Суть адаптивного подхода заключается в том, что в биологической и социальной жизни человека адаптация ведет к успеху, т. к. для достижения успеха в жизни каждого человека необходимо найти для себя оптимальный уровень стресса и пройти адаптационный этап в таком темпе и направлении, которое соответствует врожденным особенностям и предпочтениям [4, с. 13–19]. Современные образовательные учреждения всех уровней создают условия для рационального использования адаптивной энергии посредством педагогической поддержки участников образовательного процесса. Такие учреждения являются адаптивными.

Впервые в педагогической литературе понятие адаптивной школы сформулировано в работах Е. А. Ямбурга, который рассматривает сохранение здоровья как главную существенную характеристику и рассматривает адаптированную школу как школу, способную защищать физическое, психическое и моральное здоровье детей [18, с. 79–80].

Согласно определению, данному Б. М. Бим-Бадом, адаптивная школа является моделью образовательного учреждения, которая должна быть направлена, в первую очередь, на процесс адаптации школьной системы к возможностям и особенностям учащихся. В этом заключается существенное отличие адаптивной школы от традиционной, т. к. традиционная школа стремится приспособить ребёнка к своим требованиям [10, с. 12].

Поскольку внедрение адаптивной педагогики требует изменения взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений, возникает необходимость подготовить педагогов к новой профессиональной роли. Его суть заключается в том, что педагог не ограничивается только лишь обучением, он помогает обучающемуся в решении его личных проблем, подбирает индивидуальный путь обучения вместе с ребенком, исходя из результатов обучения и его познавательных интересов.

Реализация адаптивного подхода приобретает особое значение в процессе социализации. В этом случае педагог становится наставником и создает условия для формирования позитивного микроклимата в детском коллективе, заботится о состоянии отношений в коллективе, координирует работу специалистов (учителя-

логопеда, педагога-психолога, тьютора), которые выполняют управленческие функции.

Реализация наставничества подразумевает, что между наставником и наставляемым формируются доверительные отношения, которые связывают между собой поколения, позволяют передавать детям ценности, важные смыслы и нравственные нормы.

Ключевым условием наставничества между педагогом и ребенком является соблюдение ряда принципов [5]:

- личностный подход к каждому ребенку – является одним из важнейших принципов, реализуемом в максимальном уважении, принятии, сострадании и желании предложить помощь ребенку;

- системность – данный принцип заключается в подходе к проблемной ситуации с ребенком и всестороннему её анализу, комплексному подходу к её решению, адекватности решения к выявленной проблеме;

- оптимистическая гипотеза – подразумевает веру в ребенка, опору на его положительные качества, стимулирование его активной деятельности с девизом «сделай себя личностью сам»;

- объективность подхода к ребенку – подразумевает непредвзятое отношение к личности, учет возрастных особенностей поведения и индивидуальных черт характера и сложившихся социальных условий, окружающих ребенка;

- коммуникабельность – способность педагога с помощью общения и налаживания координационных связей находить для ребенка адекватную помощь в сфере социально-психолого-педагогического сопровождения (администрацией школы, педагогами, родителями, врачами, социальными педагогами, психологами, юристами, федеральными и местными властями и другими категориями) для быстрого нахождения средств социально-педагогической и других видов помощи ребенку;

- конфиденциальность – неразглашение информации о ребенке и его семье;
- уважение достоинства и культуры всех народов и др.

Таким образом, новые функциональные обязанности современных педагогов, устанавливая новые требования к квалификации педагогов, которые требуют постоянного повышения квалификации. Согласно исследованию, проводимому в Свердловской области в 2021 году, было выявлено отношение педагогов к необходимости постоянного совершенствования их профессиональных качеств. Результаты, полученные исследователями, говорят, что 96,7 % педагогов стремятся отслеживать новые тренды в своей профессии, а всего лишь 2,8 % респондентов не гонятся за инновациями, но ежегодно повышают квалификацию, т. к. это обязательное требование. Также результаты исследования свидетельствуют, что 87,7 % педагогов положительно относятся к тому, что современному педагогу приходится учиться на протяжении всей жизни [9]. Таким образом, проведенное исследование показало, что современные педагоги стремятся к совершенствованию своих профессиональных качеств.

Одним из основных направлений повышения квалификации педагогических кадров является формирование нового педагогического мышления, основанного

на осознание необходимости нового взаимодействия взрослого и ребенка. Данное взаимодействие должно осуществляться в адаптивной образовательной среде, создающей условия для развития «способности к приспособлению или адаптации на всех уровнях сложности. Это основа поддержания постоянства внутренней среды и сопротивления стрессу» [16, с. 17–18]. Чтобы стабилизировать процесс создания и поддержания адаптивной среды в образовательной организации, необходимо выработать у руководства и педагогического коллектива способность анализировать ситуацию и реагировать на любые изменения в поведении и успеваемости обучающихся. Если человек знает основные требования, цель, стремится к достижению цели и решению поставленных задач, то он может добиться успеха, руководствуясь «естественной философией поведения» [1].

Для современной образовательной организации особенно важно, чтобы психическое напряжение, вызванное отношениями между людьми, регулировалось с помощью стрессорного фактора (сильнодействующего фактора внешней среды), которым может быть: сам педагог, его отношение к обучающемуся, к делу; новые педагогические технологии и методики; отношения в коллективе и т. д. Однако, опыт показывает, что педагог при определенных условиях может предсказать реакцию ребенка и вовремя оказать педагогическую поддержку.

Одним из главных открытий современной педагогики является психотерапевтическая функция педагога (П. И. Третьяков, С. И. Митин, Н. Н. Бояринцева). Ее суть в том, что педагогические ситуации часто становятся источниками стресса, поэтому необходимо вербальное и невербальное воздействие на человека, чтобы помочь ему разобраться в собственных мыслях, чувствах, желаниях и поведении. В результате человек учится понимать и принимать себя, заботиться о себе, строить свой внутренний мир и отношения с окружающими на основе свободного выбора [6, с. 3–35].

Выбор в адаптивном обучении обеспечивает, прежде всего, многоуровневое содержание, которое, в отличие от единообразного содержания, требует технологизации образовательного процесса. Ученые и педагоги рассматривают технологизацию как один из важнейших компонентов адаптивности. В адаптивной системе возможны различные педагогические технологии. Важно, чтобы во всех технологиях структурировалось не только содержание обучения, но и деятельность обучающихся с акцентом на самостоятельную работу, на развитие личности. Активность личности и ее творчество обеспечиваются в процессе сопровождения ребенка, его педагогической поддержки, что позволяет в адаптивном процессе научиться самостоятельно принимать решения по каким-либо ключевым моментам и вопросам.

Адаптивный подход в обучении детей дошкольного и школьного возраста позволяет определить стратегию и тактику взаимодействия как в системе «педагог – ребенок», так и в системе моделирования занятий. В основе моделирования – идея здоровьесбережения [16].

В работах известных педагогов обращается внимание на охрану здоровья как на одно из важнейших условий развития современной школы, рассматриваемое

как «адаптивная педагогическая система». Существенной особенностью системы является взаимодействие участников образовательного процесса с целью сохранения и развития личности на основе взаимодействия с окружающей средой, ее духовными и материальными ценностями.

Анализируя современные системы обучения, можно отметить, что в традиционных и адаптивных системах методологический арсенал педагога довольно разнообразен. Разница в том, что в адаптивной системе применение различных методов происходит по обязательному получению обратной связи (рефлексии), понимание что усвоил ребенок, произошел ли прогресс в его развитии или нет.

Рефлексия в рамках адаптивного обучения направлена на выявление резервов в формировании и развитии познавательной деятельности обучающихся и оказание педагогической поддержки [16, с. 134–136]. Следовательно, важной характеристикой приспособляемости является идея корректирующего действия, суть которого заключается в создании благоприятных условий для ребенка с трудностями в обучении. «Восстановление физического и психического здоровья детей с помощью образования является одним из важнейших компонентов адаптивной системы» [3, с. 47].

Таким образом, адаптивный подход к обучению и развитию детей в летнем лагере является методологическим обоснованием процесса социализации современного поколения, реализующим стратегию и тактику развития современной системы образования. Основными характеристиками адаптивного подхода в обучении старших дошкольников и младших школьников являются: сохранение физического, психического и нравственного здоровья детей; реализация психотерапевтической функции педагога; создание благоприятного микроклимата в коллективе; обучение на рефлексивной основе с помощью адаптивных технологий; постоянное развитие всех участников образовательного процесса; гибкое взаимодействие участников образовательных отношений.

Адаптивное обучение поможет в достижении таких образовательных целей, как:

1. Реализовать индивидуальную программу.
2. Сделайте процесс обучения простым и гибким.
3. Повысить эффективность обучения и развития.
4. Поддержать высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс.
5. Прогнозировать стратегии обучения и развития на основе анализа данных.

На базе МАДОУ № 410 с 2023 функционирует лагерь с дневным пребыванием для детей в возрасте от 6,5 до 9 лет – профильная смена для детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). В детском саду созданы для этого все условия. Расширенный штат педагогического коллектива: учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагог-психолог, тьюторы, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатели, младшие воспитатели. Обогащена материально-техническая база и программно-методическое сопровождение: интерактивные доски, ноутбуки, обучающие планшеты, программное обеспечение и т. д. Детский сад имеет большой опыт реализации различных проектов в рамках Федеральной

инновационной экспериментальной площадки, сетевой площадки, городской экспериментальной площадки, а также различных проектов на уровне города и района.

В рамках детского лагеря у детей формируется высокий уровень мотивации на обучение и развитие благодаря отсутствию оценочной системы, поурочной организации деятельности и строгого регламента занятий. В лагере с дневным пребыванием для детей на базе МАДОУ № 410 планируется реализация программы воспитания для организаций отдыха детей и их оздоровления [11]. Особое внимание отводится содержательной части, которая представлена в виде 16 модулей: «Будущее России», «Ключевые мероприятия детского лагеря», «Отрядная работа», «Коллективно-творческое дело (КТД)», «Самоуправление», «Дополнительное образование», «Здоровый образ жизни», «Организация предметно-эстетической среды», «Профилактика и безопасность», «Работа с вожатыми/воспитателями», «Работа с родителями», «Экскурсии и походы», «Профориентация», «Детское медиа-пространство», «Цифровая среда воспитания», «Социальное партнерство» [11].

Состав и содержание модулей определяется исходя из особенностей каждого конкретного детского лагеря, его реальной деятельности, имеющихся в детском саду ресурсов, планов, среды. Можно формировать свой перечень вариативных модулей, разрабатывать и включать в рабочую программу новые модули на усмотрение образовательной организации.

Реализация конкретных форм воспитательной работы воплощается в Календарном плане воспитательной работы, утверждаемом ежегодно на предстоящий год (сезон) с учетом направлений воспитательной работы, установленных в программе воспитания лагеря.

Особое внимание будет уделено модулю «Дополнительное образование», который включает дополнительные общеразвивающие программы различной направленности. Детям будут предложены: «Lego-конструирование», «Юный математик», «Скорочтение», «Правополушарное рисование», «Ментальная арифметика», «Английский язык» и другие.

На каждого ребенка с учетом индивидуальных особенностей, возможностей, умений и сформированности психических процессов будут разработаны индивидуальные маршруты обучения и развития.

Содержание каждого модуля будет направлено на формирование творческой саморазвивающейся личности. В работе используются продуктивные методы, определяемые как методы самостоятельности ребенка, направленные на развитие его способностей и творческого потенциала, на преобразование самого ребенка, а также проблемные методы. Определены формы организации работы, которые будут заключаться в совместной деятельности взрослых и детей по принципу сотрудничества.

Такая организация детского отдыха позволяет:

- сделать процесс обучения гибким;
- повысить эффективность обучения и развития детей с особыми возможностями здоровья;

- поддерживать высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс в инклюзивном пространстве;
- прогнозировать стратегию обучения и развития на основе анализа данных.

Список литературы

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методол. проблемы. М., 1985. 263 с.
2. Анохина Г. М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. 2003. № 7. С. 66–71.
3. Границкая А. С. Научить думать и действовать: адаптив. система обучения в шк. : кн. для учителя. М., 1991. 174 с.
4. Грибенюкова Е. Адаптивная школа: цель – самореализация учащегося // Директор школы. 2000. № 1. С. 13–19.
5. Дегкова И. В. Принципы наставничества // Наставничество – индивидуальная форма сопровождения подростков групп риска : сб. науч.-метод. материалов / Н. В. Ковалева [и др.] / под общ. ред. Е. Н. Панченко. М.; Майкоп, 2006. С. 9–10. EDN TYLPRD
6. Дирксен Дж. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и эффективным : учеб.-метод. пособие. М., 2013. 276 с.
7. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2001. 216 с.
8. Клочкова Л. И. Ресурсы управления развитием воспитания и школьной социализации в современной образовательной организации // Фундаментальные исследования. 2014. № 5–5. С. 1088–1091. EDN SCDEAR
9. Николаева М. А., Шрамко Н. В., Пеша А. В. Отношение педагогов Свердловской области к необходимости непрерывного профессионального развития: результаты исследования // Современный учитель – взгляд в будущее : сб. науч. ст. Междунар. науч.-образоват. форума : в 3 ч., 17–18 нояб. 2022 г. / отв. ред. С. А. Минюрова. Екатеринбург, 2022. Ч. 3. С. 222–225. EDN TZXWGN
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М., 2009. 527 с.
11. Примерная программа воспитания для организаций отдыха детей и их оздоровления https://minobr74.ru/uploads/100/6/section/197/vospit_program.pdf (дата обращения: 07.04.2023).
12. Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. М., 2016. 368 с.
13. Русских Г. А. Адаптивный подход в обучении школьников // Фундаментальные исследования. 2004. № 6. С. 37–39. EDN IUMFJF
14. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1982. 124 с.
15. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М., 2005. 221 с.
16. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М., 2001. 384 с.
17. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.
18. Ямбург Е. А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование. 2002. № 1. С. 79–85.
19. Ямбург Е. М. Педагогический декамерон. М., 2009. 368 с.

Ивина Ю. Ю.

УДК 373.211.24

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Воспитатель первой категории, детский сад № 127 «Кораблик» (Россия, Екатеринбург).
ivinajlyiya@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные подходы в дошкольном воспитании. Особо выделяется проблема взаимодействия традиций и инноваций в дошкольном образовании. Акцентируется внимание на роли педагога дошкольной образовательной организации в организации и реализации инновационных процессов.

Ключевые слова: традиционная педагогика; инновации; дошкольное образование; современное образование; воспитательный процесс; дошкольная образовательная организация

Yulia Yu. Ivina

THE ROLE OF THE TEACHER IN INNOVATIVE PROCESSES IN PRESCHOOL EDUCATION

Tutor of the first category kindergarten № 127 «Boat» (Russia, Ekaterinburg)

Abstract. The article discusses innovative approaches in preschool education. The problem of interaction of traditions and innovations in preschool education is highlighted. Attention is focused on the role of a teacher of a preschool educational organization in the organization and implementation of innovative processes.

Keywords: traditional pedagogy; innovations; preschool education; modern education; educational process; kindergarten

Дошкольным образованием принято считать первый образовательный этап в развитии ребенка (от 2 до 7 лет). Дошкольное образование включает в себя развитие: сферы познания, социальной коммуникации, речи, художественно-эстетических навыков, математических представлений, физических качеств. Главная задача дошкольного образования – всестороннее развитие ребенка, приспособленность его к жизни в обществе, подготовка к освоению школьной программы. Выполнение этой задачи напрямую зависит от родителей и педагога, от их взаимодействия.

Главные принципы педагогической деятельности:

1. Принцип природосообразности. Данный принцип направлен на воспитание экологически ответственной личности, способной думать о последствиях влияния своих поступков на социально-природную окружающую среду и человека.
2. Принцип гуманизма. Данный принцип основывается на взаимном уважении прав детей и педагогов.

3. Принцип целостности. Основывается на единстве и взаимосвязи между всеми составляющими педагогического процесса.

4. Принцип культуросообразности. Этот принцип заключается во внедрении в воспитание и образование культуры своего региона.

5. Принцип профессиональной целесообразности. Обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей выбранной специальности, с целью формирования нужных качеств, знаний и умений.

6. Принцип демократии. Данный принцип предоставляет определенный выбор для саморазвития, обучения, воспитания, самосовершенствования.

Эти принципы отображены в государственных документах регламентирующих деятельность дошкольного образовательного учреждения [2; 11].

Изменение социально-психологической сферы человека связано с изменениями культурно-исторической среды, которая в развитии личности играет роль источника развития. Современная среда ориентирована на рынок, общество имеет неравный доступ к ресурсам, многие болезни «омолаживаются». У современного ребенка высокий уровень тревожности и страхов, агрессии, снижен самоконтроль. А также у детей наблюдается снижение когнитивного развития, социальной компетенции. Появилась зависимость от гаджетов. Современные родители делают акцент на интеллектуальном развитии, забывая при этом о социальном и личностном развитии ребенка.

На данном этапе есть необходимость обновления системы дошкольного образования. Введение единого программного, методического обеспечения, направленного на всестороннее развитие детей.

Традиция – исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение идеи, взгляды, вкусы, обычаи, порядки, правила поведения. Традиционное обучение – это обучение, при котором работа педагога ориентирована на передачу опыта и знаний от взрослого к ребенку. Цель традиционной системы образования – наделить детей знаниями, умениями и навыками, привить послушание. Отличительной чертой традиционной модели образования является единообразие содержания, методов и форм обучения, обучение проводилось по единым программам, учебным планам и пособиям [7].

Инновация – нововведение, комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции для удовлетворения человеческих потребностей [4]. По сути, инновация – это внедрение и создание новшеств, способствующих возникновению социальных изменений.

Исходя из вышеперечисленных определений, вытекает проблема взаимодействия традиций и инноваций. Все ли в нашей практике нуждается в инновации, все ли устаревает? Попытаемся ответить на этот вопрос.

Основными принципами детской психологии, дошкольной педагогики такими как: развитие всех жизненных сфер, включение ребенка в общество, развитие творческих способностей, эмоций, чувств, развитие познавательной активности,

пренебрегать нельзя. Поэтому, эти принципы остаются значимыми и актуальными по сей день [3].

Инновации прочно входят в нашу жизнь и педагоги должны подстраиваться ко всему новому. Причины нововведений:

1. Конкуренция между дошкольными учреждениями
2. Переподготовка педагогов
3. Несоответствие педагогов и образовательных программ запросам родителей
4. Поиск путей решения проблем в дошкольном образовании

Педагогические инновации могут как менять, так и совершенствовать педагогический процесс. Изменения сегодня носят системный характер: созданы новые образовательные программы, в которых преобладает ориентированность на индивидуальный подход.

Можно выделить несколько типов инноваций:

1. По влиянию на образовательный процесс:
 - в управлении ДОУ;
 - в методах и формах образовательного процесса;
 - в содержании образования;
2. По инновационному потенциалу:
 - модифицированные нововведения;
 - новое соединение элементов действующих методик, которые в новом сочетании никогда не применялось;
 - радикальные инновации;
3. По объему нововведений:
 - модульные;
 - частные, не связанные между собой;
 - системные;
4. По отношению к предшествующему:
 - заменяющее новшество;
 - отменяющее новшество;
 - открывающее нововведение;
 - ретровведение [5].

Инновациями в управлении можно считать сетевое взаимодействие, разработка программ для работы учреждения и т. д.

Инновациями в содержании могут быть дополнительные услуги в дошкольном учреждении, индивидуальные программы, специализированные программы.

Инновации в технологиях – здоровьесберегающие, здоровьесформирующие, развивающие.

Инновации в работе с кадрами – мастер-классы, переподготовка кадров, проекты, курсы и т. д.

Инновации в работе с детьми – это индивидуальный подход, индивидуальная подготовка, индивидуальные маршруты, различные формы деятельности и т. д.

Инновации в работе с родителями – это семейные клубы, игротеки, онлайн-общение [6].

Инновации в предметно-развивающей среде – интеграция пространственной среды, ее обогащение.

Передать опыт своих нововведений можно с помощью педсоветов, методических объединений, публикаций, с помощью творческих групп, странички на сайте, в соцсетях.

Нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность детских садов, играют одну из главных ролей в инновационном процессе. На сегодняшний день это ФГОС дошкольного образования и Федеральные государственные требования к основной образовательной программе дошкольного образования.

Развитие инновационной деятельности – одно из важнейших направлений в дошкольном образовании. Существуют общие тенденции в осуществлении инновационной деятельности: высокий уровень качества образования, конкуренция между детскими садами, ориентация на нравственно-культурные ценности, ориентация на потребности воспитанников и их родителей, гуманность образовательного процесса [10].

Очень важно сочетать традиции и инновации в педагогической работе. Все указанные выше типы нововведений, формы передачи инновационного опыта, принципы инновационной деятельности в дошкольном образовании не являются новшествами. Это основа работы педагога дошкольного образования.

Традиции и инновации бок о бок идут и в обозначении актуальных направлений деятельности детских садов:

1. Гуманное взаимоотношение между взрослым и ребенком. Уважение личности ребенка.
2. Поддержка ценности детства.
3. Работа дошкольного учреждения с родителями [13].
4. Приобщение воспитанников к культурным, социальным нормам, традициям общества и государства, традициям семьи.
5. Возрастное соответствие дошкольного образования.

В соответствии с этими требованиями в образовательном стандарте выделены направления развития ребенка: физическое, речевое, познавательное, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное развитие [12].

В этих направлениях прослеживается связь с особенностями современных детей, что важно учитывать в педагогической работе воспитателям и родителям. Проще говоря, новые идеи тесно связаны с уже известными, нашедшие положительный отклик у педагогов прошлых поколений и родителей.

Итак, что же можно считать инновациями в современном стандарте дошкольного образования? Здесь можно выделить:

1. Игра. Игра основная форма обучения дошкольника, она является средством обучения. Игру используют для формирования и приобретения новых навыков и умений. Правильно организованная игра развивает умственные и организаторские способности детей, доставляет радость, к сожалению, не все педагоги могут ее грамотно и продуктивно использовать в своей работе.

2. Инклюзивное образование.
3. Индивидуализация педагогической деятельности – одна из ведущих позиций.

4. Учет этнокультурной ситуации. Опыт работы дошкольных образовательных учреждений показывает, что многое стоит поменять в подходах к работе с каждым ребенком, родителями и педагогами.

5. Работа детского сада с семьёй. Новое поколение родителей отличается по своим взглядам и ценностям на воспитание детей, на роль детского сада. В связи с этим должны быть новые формы работы с семьёй [1].

Еще одна проблема традиций и инноваций в современном образовании – это отношение педагогов к такого рода деятельности. Не все педагоги готовы поддерживать нововведения. Внедрение каких-либо нововведений в образовательный процесс определяется инновационным потенциалом как одного воспитателя, так и всего педагогического коллектива. Педагог должен уметь адаптироваться к инновациям, а также находить им применение в своей деятельности. Для этого воспитателю нужно постоянно развиваться, повышать свою квалификацию, уровень своего педагогического профессионализма. Эффективность введения новшеств зависит от желаний, стремлений, действий, положительного отношения к преобразованиям педагогов.

Воспитатели детского сада – носители инноваций. Именно от воспитателя зависит грамотное введение инноваций в дошкольном образовательном учреждении.

Инновационная деятельность педагога и его личностные качества должны включать в себя следующие компоненты:

1. Мотивация педагога, стремление к введению инноваций.
2. Творческий потенциал педагога, умение использовать нестандартные методики в образовательном процессе.
3. Умения и навыки воспитателя, которые он не может реализовать в рамках традиционной системы образования.
4. Способности педагога к самооценке своей деятельности, самопознанию, самоанализу.

Педагог развивается благодаря таким источникам, как культура и дети, их личностные характеристики, умения и навыки.

Для того, чтобы нововведения работали нужно стимулировать педагогов, а так же нельзя забывать и про обучение воспитателей через разные формы:

- прохождение курсов повышения квалификации, проведение семинаров, организация круглых столов.
- практикумы, мастер-классы.
- организация методических объединений, творческих групп.

Воспитатели должны понимать, что достижение поставленных целей приведет к получению нужного им результата, материального и морального вознаграждения.

Нововведения всегда приносят определенные изменения в развитие педагога и педагогического коллектива в том числе, так как способствует повышению мотивации.

Инновационная деятельность – это особый вид педагогической деятельности, которая включает следующие действия:

- определение объекта преобразования, научной теории, на основе которой будет происходить преобразование;
- организация инновационного процесса;
- на основе индивидуального и группового педагогического проектирования разработать новую модель образовательной системы;
- определение показателей качества инновационного процесса;
- разработка программы инноваций;
- реализация программы инноваций;
- определение качества результатов инновационного процесса;
- оценка эффективности инновационного процесса, определение затрат времени и финансов.

Успешность инновационной работы зависит от заинтересованности и профессиональной компетенции педагогов, системы методических и организационных мероприятий [8], а также важны условия, которые создает руководитель для организации инновационной деятельности в ДООУ. Ими являются следующие.

1. Системность в методической работе с педагогами дошкольного образовательного учреждения по развитию их профессиональных качеств и умений.
2. Наличие личного плана развития у воспитателя.
3. Анализ достижений в работе педагогов.
4. Создание творческой атмосферы в педагогическом коллективе.
5. Установление добрых отношений в коллективе, конструктивная проработка конфликтов.
6. Проведение дискуссий по проблеме инновационной деятельности.

Любое педагогическое сообщество имеет право на инновационную деятельность, но в этом случае оно должно взять на себя ответственность по организации нововведения. Анализ деятельности образовательных учреждений, работающих в инновационном режиме, выявил определенные проблемы и трудности. Такие как:

- значительное увеличение должностных обязанностей педагогов и руководителей дошкольных образовательных учреждений;
- недостаточное обеспечение детских садов материалами;
- увеличение нагрузки на детей при использовании ДООУ дополнительных занятий;
- расхождение стандартов дошкольного образования и стандартов педагогического образования во времени и содержании. Курсы повышения квалификации педагогов дошкольного образовательного учреждения не ориентированы на совершенствование образовательного процесса;
- отсутствие системности и целостности внедряемых нововведений [9].

Опираясь на богатый опыт педагогического сообщества можно многие проблемы решить на местах. Традиция и инновация – это два разных понятия, но любая традиция, когда-то была новшеством, а постоянно реализуемое нововведение со временем становится традицией. Отсюда вытекает, что понятия инновации и традиции тесно связаны между собой. Соблюдение некоторых традиций в дошкольном образовательном учреждении можно считать одной из инновационных форм совместной деятельности взрослых и детей. Инновационная деятельность – главное направление в развитии дошкольного образования [12].

Нынешние требования к дошкольному образованию дают педагогам возможность подходить к своей работе более творчески, целенаправленно, с большой отдачей. В современной «практике занятие рассматривается как игра. В современном понимании занятие – это специфическая деятельность, организованная воспитателем, подразумевающая активность и „взаимодействие“ детей, накопление ими нужной информации, знаний, умений и навыков». Изменился способ организации детских видов деятельности, теперь важна партнёрская деятельность педагога и ребенка. Если раньше взрослый был руководителем, то сейчас ребенок и педагог – оба субъекты взаимодействия в равной степени. Если раньше активность взрослого в процессе образовательной деятельности была намного выше чем, активность ребенка, то сейчас все наоборот [15].

Итак, главная особенность современной образовательной деятельности – это уход от учебной деятельности, повышение статуса игры, как основного вида деятельности дошкольников, включение в процесс таких форм работы с детьми как: информационно-коммуникативные технологии, технологии проектной деятельности, игровые проблемно-обучающие ситуации в рамках интеграции образовательных областей. Занятия как форму учебной деятельности в ДОУ заменили на интересную для детей деятельность, подразумевающую их активность.

В инновациях заложен огромный потенциал, но инновации в современном образовании должны опираться на традиции дошкольного образования. Симбиоз существования традиций и инноваций в дошкольном образовании приводит к совершенствованию системы воспитания и образования дошкольников. Главной целью всех инноваций должно быть желание сделать образовательный процесс эффективным для образования детей. Новшества будут успешными только тогда, когда педагогический коллектив будет готов к инновациям, будет обладать необходимыми знаниями и умениями для их реализации [14].

Традиционная система образования строилась по образцу и подобию школ. Сейчас в обществе принято считать, что традиции в системе образования это что-то плохое и устаревшее, а инновация наоборот что-то положительное и нужное в образовании. Как показывает практика это не так. Иногда, возврат к традициям – это лучшая инновация. Инновации должны внедряться только тогда, когда какие-либо образовательные задачи нельзя выполнить, используя традиционные методы.

Список литературы

1. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: метод. пособие. М., 2005. 64 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. пособие. СПб., 2015. 304 с.
3. Выгодский Л. С. Вопросы детской психологии. М., 2023. 160 с.
4. Еньшина Н. А. Инновационные процессы в образовании. Барнаул, 2002. 143 с.
5. Ильин Г. Л. Инновации в образовании: учеб. пособие. М., 2015. 425 с.
6. Киселева Н. А., Мусина Н. Р. Педагогические инновации в работе с родителями в дошкольном образовательном учреждении // Дошкольное образование: традиции и инновации: материалы II Всерос. заоч. науч.-практ. конф., 24 марта 2014 г. / гл. ред. И. В. Романова. Чебоксары, 2014. С. 28–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21606627> (дата обращения: 12.04.2023).
7. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: учебник. М., 2006. 415 с.
8. Кузьмичева Е. И. Развитие Инновационных процессов в профессиональных педагогических коллективах дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2000. 196 с.
9. Кулинич Л. И. Педагог дошкольного образовательного учреждения в современных условиях // Дошкольное образование: традиции и инновации: материалы II Всерос. заоч. науч.-практ. конф., 24 марта 2014 г. / гл. ред. И. В. Романова. Чебоксары, 2014. С. 17–18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21606627> (дата обращения: 12.04.2023).
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 1998. 255 с.
11. Педагогика: педагогические теории, системы технологии: учебник для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / И. Б. Котова [и др.]; под ред. С. Л. Смирнова. М., 2005. 512 с.
12. Третьяков П. И., Белая К. Ю., Дошкольное образовательное учреждение: управление педагогическим процессом по результату. М., 2010. 312 с.
13. Трошина С. Н. Нетрадиционные формы общения педагогов с родителями // Воспитатель ДОУ. 2010. № 8. С. 103–107.
14. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 4. С. 8–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15508602> (дата обращения: 15.05.2023).
15. Яковлева Г. В. Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 248 с.

ЭКОСИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ МЕДИАПРОДУКТОВ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

¹ Старший воспитатель, детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию воспитанников № 145 (Россия, Екатеринбург).
zoia.kozlova2014@yandex.ru

² Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-методической работе и академическому взаимодействию, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
mbyvsheva@yandex.ru. SPIN-код: 2826-6604

Аннотация. В статье представлены материалы об авторском подходе к реализации горизонтального обучения педагогов в формате методической программы «Smart педагог» и «Навигатор лучших региональных практик». Методические медиапродукты разрабатываются и строятся как методические пособия для педагогов дошкольного, общего образования и созданы для dissemination лучших образовательных практик педагогов. В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с применением видеохостинга YouTube на канале «Учимся вместе» и «ВКонтакте» для решения задач методической работы и обучения педагогов. Выполнено теоретическое обоснование актуальности создания методических медиапродуктов в связи с активной цифровизацией образования. Раскрыт педагогический потенциал для педагогов различных ступеней образования.

Ключевые слова: авторская разработка; горизонтальное обучение; профессиональная компетентность; педагогический потенциал; методические медиапродукты; методическая программа; «Smart педагог»; навигатор лучших региональных практик

Zoya R. Kozlova ¹, Marina V. Byvsheva ²

ECOSYSTEM METHODOLOGICAL MEDIA PRODUCTS FOR TEACHERS

¹ Senior educator, kindergarten of a general developing type with priority implementation of physical development activities for pupils No. 145 (Yekaterinburg)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, vice-rector for Scientific and Methodological Work and Academic Interaction, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

Abstract. The article presents materials on the author's approach to the implementation of horizontal teacher training in the format of the methodological program «Smart teacher» and «Navigator of the best regional practices». Methodical media products are developed and built as methodological manuals for teachers of preschool, general education and created for dissemination of the best educational practices of teachers. The article discusses the main issues related to the use of video hosting «YouTube» on the channel «Learning together» and «VKontakte» to solve the problems of methodological work and teacher training. The theoretical substantiation of the relevance of the creation of methodological media products in connection with the active digitalization of education is carried out. The pedagogical potential for teachers of various levels of education is revealed.

Keywords: teachers; horizontal training; professional competence; pedagogical potential; methodical media products; methodical program; «Smart teacher»; navigator of the best regional practices

Сегодня общество предъявляет высокие требования как к системе образования в целом, так и к сегменту дошкольного образования и начального общего образования. Педагоги, в свою очередь, должны соответствовать требованиям, которые предъявляет ФГОС и профессиональный стандарт «Педагог», а именно постоянно находиться в поиске новых эффективных образовательных практик [1, с. 88].

В современной системе образования источники знаний кардинально изменились в сравнении с тем, какими они были десять или двадцать лет назад. В своей работе педагоги получают информацию, не только из традиционных учебных материалов, но и из средств массовой информации. В этом случае крупнейшим информационным источником является глобальная сеть Интернет, контент которой активно используется в системе образования. Эта телекоммуникационная сеть предоставляет возможность коллективного доступа к учебным материалам, которые могут быть представлены в различном виде [12, с. 41].

Такое обилие оцифрованных материалов ставит перед педагогами задачу отбора и адаптации их для применения в образовательном процессе, что требует поиска новых форм методической работы и совместного обучения коллег.

Одним из вариантов совместного обучения педагогов является «горизонтальное обучение» педагогических работников или система «равный равному», обучение внутри профессиональных сообществ педагогов и руководителей образовательных организаций. В процессе «горизонтального обучения» у педагогов повышается уровень сформированности профессиональной идентичности, а ее развитие, в свою очередь, обусловлено принятием социальной роли, что стимулирует более активное и осознанное отношение педагогов к выбранной профессии [8, с. 20].

В условиях горизонтального обучения трансформируется подход как к организации обучения, так и к его аксиологическим основам, что связано с изменением системообразующего компонента – целевого блока учебно-профессиональной деятельности. Цель горизонтального обучения: вывести педагога в новое профессиональное пространство, помочь ему усвоить и освоить новый опыт, отрефлексировать деятельность и обрести новые смыслы, здесь речь идет о несколько иных методологических основаниях обучения. Это приводит к качественной подготовке и повышению профессионализма специалистов, ориентированных на применение цифровых технологий в их практической деятельности. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос поиска новых эффективных форм взаимодействия педагогов дошкольного и общего образования в медиaprостранстве. Команда центра «Учитель будущего» (г. Екатеринбург) создала экосистему методических медиапродуктов.

Интересной и проверенной на практике формой горизонтального обмена опытом является разработанная в центре непрерывного повышения профессионального мастерства «Учитель будущего» на территории Свердловской области методическая медиа программа «Smart Педагог».

Контент методической программы составляют видеоролики, раскрывающие технологии, методы, приемы, формы воспитательно-образовательной деятельности с обучающимися. Педагоги – авторы методических видеороликов дают мастер-

классы, в которых через видеозапись урока, занятия, игры раскрывают секреты педагогического мастерства. Такие методические видеоролики помогают коллегам изучить лучший опыт и применить в собственной практике рациональные средства и способы организации образовательных ситуаций. Важное место в методической программе занимают адресованные педагогам мотивационные ролики для успешного обучения детей. Информация и сюжеты роликов продиктованы текущими образовательными задачами и потребностями детей.

«Smart Педагог» – это открытая площадка обобщения опыта, презентации лучших педагогических практики и горизонтального обучения педагогов периода детства. Программа является методическим пособием для воспитателей детей дошкольного возраста и состоит из четырёх рубрик: «Речь и интеллект»; «Движение – жизнь»; «Творчество и креатив»; «Лайфхак для взрослых».

Также программа выходит для педагогов начального образования и классных руководителей и состоит из рубрик: «Проект»; «Воспитание»; «Урок»; «Перемена».

Каждое направление позволяет педагогу открыть для себя интересные профессиональные находки. Здесь педагоги делятся своим опытом, реализуют свой педагогический потенциал, а также повышают методическую компетентность.

Методическая программа публикуется один раз в неделю на канале «Учимся вместе», ее анонсы представлены в социальных сетях центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников на базе Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ).

Работа над методической программой «Smart педагог», её развитие – это мощный инструмент повышения компетентности педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций, развития их личностных и профессиональных компетенций.



Рис. 1. Статистика программы «Smart педагог»

Еще одна форма горизонтального обучения педагогов – Навигатор лучших региональных практик. Это не просто копилка или банк методических идей. Навигатор лучших региональных практики – это кластер систематизированных методических консультаций от педагогов, имеющих высокий уровень профессионального мастерства.

В проекте принимают участие победители профессиональных конкурсов, педагоги и руководители образовательных организаций имеющие достижения в сфере образования. Навигатор – интерактивный, педагоги сами выбирают одно из шести направлений навигатора и погружаются в новое содержание.

Рубрики навигатора лучших региональных практик:

- Модели и технологии современного обучения;
- Эффективное взаимодействие с субъектами образовательного процесса;
- Проектная и исследовательская деятельность обучающихся;
- Педагогическое наставничество в современном образовании;
- Воспитательный процесс в современной школе;
- Управление процессами в современной школе и детском саду.

Ролики публикуются однократно в социальных сетях и на официальном сайте центра непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ) педагогических работников «Учитель будущего» на базе УрГПУ.

Накопленные материалы позволяют создать уникальный раздел медиатеки ЦНППМ педагогических работников «Учитель будущего» на базе УрГПУ.



Рис. 2. Статистика проекта «Навигатор лучших региональных практик»

В группе Вконтакте центра «Учитель будущего» накоплен методический материал, который позволяет использовать разработки педагогам в своей профессиональной деятельности, а именно дидактические материалы для реализации внеурочных занятий «Разговоры о важном» с учетом регионального компонента; рубрика «Учитель учителю», где педагоги делятся своими интересными разра-

ботками в форме постов; рубрика «Учитель будущего идеи» помогает педагогам организовать деятельность детей на уроках, а также во внеурочной деятельности, предлагая полезные приемы.

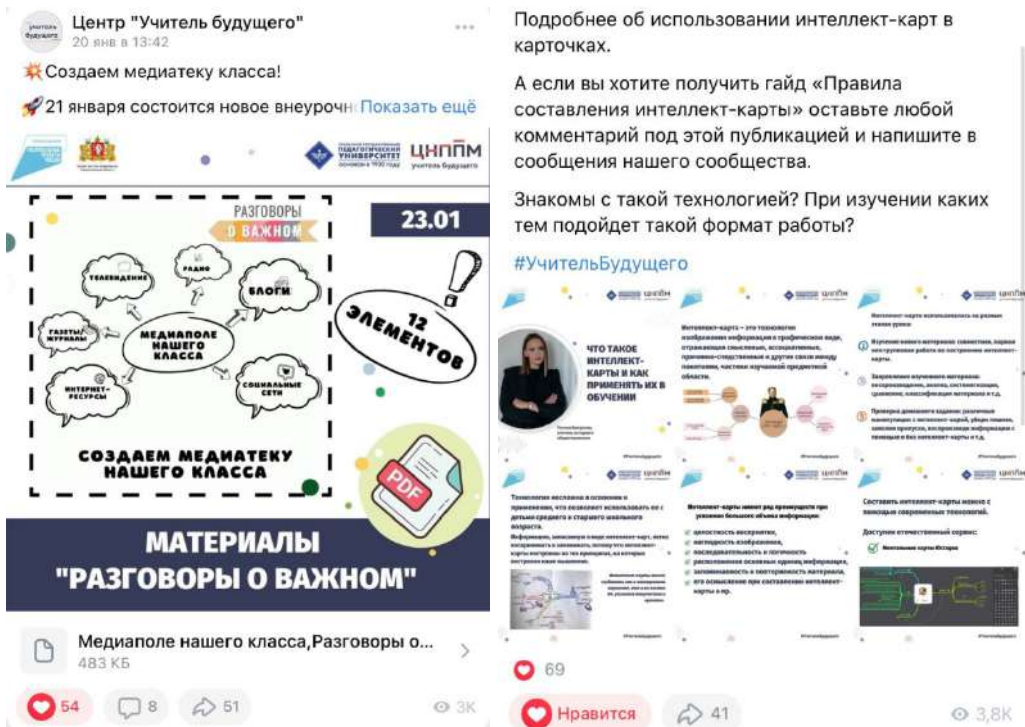


Рис. 3. Примеры методического материала центра «Учитель будущего» в группе Вконтакте



Рис. 4. QR-код для перехода на социальные сети центра «Учитель будущего»

Важнейшим элементом образовательной экосистемы является педагог, обладающий ключевыми и профессиональными компетенциями, владеющий актуальными образовательными технологиями и вовлеченный в активный процесс поддержания функционирования и развития данной экосистемы.

Подготовка методических материалов для участия в проектах предполагает определенный алгоритм.

1. Выбрать тему для подготовки методического материала.
2. Подобрать спикеров, медиа-личностей, спикеры должны обладать с эмоциональной и чистой речью.
3. Методический материал создается в формате WORD, включает в себя актуальность, цель, краткое описание практики.
4. Подготовить визуальное оформление, используя современные редакторы и платформы.
5. Отправить материал на проверку куратору образовательных проектов ЦНППМ «Учитель будущего».
6. После проверки записаться в видеостудию ЦНППМ «Учитель будущего».
7. Приготовиться к выступлению, провести репетицию.
8. После монтажа участники могут увидеть собственную программу на YouTube канале «Учимся вместе» в плейлисте «Smart педагог» и в группе ВК «Учитель будущего» в плейлисте «Навигатор лучших региональных практик».

Проекты «Smart педагог» и «Навигатор лучших региональных практик» позволяют развивать систему «горизонтального обучения», что становится особо важным в тех образовательных организациях, где есть молодые педагоги. При горизонтальном обучении педагоги превращаются из пассивных получателей знаний в активных участников процесса своего собственного образования.

Ознакомиться с программой можно на YouTube канале «Учимся вместе» в плейлисте «Smart педагог» с проектом «Навигатор лучших региональных практик» в группе Вконтакте Центр «Учитель будущего».



Рис. 5. QR-код для перехода на программу «SMART педагог»



Рис. 6. QR-код для перехода на проект «Навигатор лучших региональных практик»

Список литературы

1. Бондаренко, Е. А., Журин, А. А. Состояние медиаобразования в мире // Педагогика. 2002. № С. 88–98.
2. Галченков, С. В. Школьные медиаресурсы и их использование в учебном процессе // Медиаобразование. 2020. № 1. С. 102–106.

3. Жилавская, И. В. Медиаобразовательные технологии печатных СМИ // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика, 2011. № 5. С. 107–118.
4. Катенева, И. Г. Специфика реализации профессионального медиаобразования (на примере функционирования магистратуры «Медиаобразование» в Новосибирском государственном педагогическом университете) // Знак: проблемное поле медиаобразования, 2017. № 1 (23). С. 83–87.
5. Каруна, И. А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации // Искусство и образование. 2003. № 2. С. 66–79.
6. Лукашенко, Н. С. Web-технологии как инструмент развития профессиональной мобильности учителя // Сибирский учитель. 2015. № 6. С. 12–15.
7. Молокова, А. В. ИКТ-компетентность и воспитанность личности: единство противоположностей // Сибирский учитель. 2016. № 1. С. 41–43.
8. Молокова, А. В. Информатизация образовательного процесса: потенциал инновационного развития системы общего образования // Сибирский учитель, 2015. № 4. С. 19–25.
9. Молокова, А. В. Современные нормативные требования к ИКТ-компетентности педагога и возможности их реализации // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 1. С. 64–68.
10. Онкович, А. В. Медиа-педагогика и медиаобразование: распространение в мире // Чудо слово, 2007. № 6. С. 2–4.
11. Скурихина, Ю. А. Современные электронные образовательные ресурсы // Использование современных информационно-коммуникационных технологий в работе педагога / Авт.-сост. Ю. А. Скурихина. Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2018. 82 с.
12. Фатеева, И. А. Новые технологические форматы медиаобразовательных проектов // Вестник Челябинского государственного университета: Филология. Искусствоведение, 2015. № 5 (360). С. 41–45.
13. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 64 с.
14. Федоров, А. В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.
15. Хлызова, Н. Ю. Медиаобразование и медиакомпетентность в эпоху информационного общества в образовании // Вестник Томского государственного университета. Серия «Психология и педагогика», 2011. № 342. С. 188–192.

Малышева О. Л.¹, Андреева Е. Е.²

УДК 373.24

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ*

¹ Студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). ols-93@mail.ru

² Старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). bulgackova@yandex.ru. SPIN-код: 3017-1547

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема взаимодействия детского сада с родителями посредством информационно-коммуникационных технологий. Представлено теоретическое обоснование значимости применения ИКТ во взаимодействии детского сада и родителей. В ходе эмпирического исследования выявлен низкий уровень готовности родителей к взаимодействию с детским садом посредством ИКТ. Разработанный и апробированный комплекс мероприятий позволил повысить уровень готовности.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями; дошкольные общеобразовательные организации; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; информационная среда; комплекс мероприятий

Olesya L. Malysheva¹, Ekaterina E. Andreeva²

INTERACTION OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH PARENTS THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

¹ Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

² Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

Abstract. This article deals with the problem of interaction of kindergarten with parents through information and communication technologies. The theoretical substantiation of the importance of the use of ICT in the interaction of kindergarten and parents is presented. An empirical study revealed a low level of readiness of parents to interact with kindergarten through ICT. The developed and tested set of measures made it possible to increase the level of readiness.

Keywords: interaction with parents; kindergarten; information and communication technologies; a set of activities

* Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Разработка и научно-методическое обеспечение модели партнерства школы и семьи в образовании и социализации детей».

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования одной из основных задач, поставленных перед детским садом, является «взаимодействие с семьей в целях обеспечения полноценного развития личности ребенка». В данном контексте, взаимодействие определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Часто взаимодействие в психолого-педагогической и методической литературе рассматривается через категорию общения. В работах Е. П. Арнаутовой, А. С. Жичкиной, С. А. Мусиенко, Т. Н. Дороновой решающим условием организации эффективного педагогического взаимодействия выделяются доверительные отношения между воспитателями и родителями. И. Е. Григорьева утверждает, что необходима диалогичность во взаимодействии между педагогами детского сада и родителями [4]. О высокой значимости установления взаимодействия родителей и детского сада в своих трудах пишут Е. П. Арнаутова [1], И. В. Кошценко [9], О. Н. Краснопева [10], Е. А. Хоменко и А. И. Якимова [15] и др. Они выделяют следующие аспекты проблемы: определение целей и значения воспитания родителей, разработка содержания работы по воспитанию родителей, определение форм и видов связей детского сада с семьей.

В настоящее время многие ученые (Е. П. Арнаутова, В. П. Дуброва, О. А. Куревина, О. В. Огороднова, Л. В. Свирская) признают, что взаимодействие детского сада и семьи нужно осуществлять на основе партнерских отношений, которые построены на принципах активности, индивидуализации, комплексности и рефлексии их результатов, в условиях открытого педагогического пространства [13]. Партнерские взаимоотношения между родителями и воспитателем рассматриваются как наиболее способствующие возникновению положительных результатов в воспитании ребенка дошкольного возраста. Главная цель взаимодействия воспитателей детского сада с родителями своих воспитанников – это, прежде всего, профессиональная помощь семье в воспитании дошкольника, при этом, дополняя и обеспечивая более полную реализацию ее воспитательных функций: реализация потребностей и интересов ребенка дошкольного возраста; развитие способностей дошкольников, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей; распределение ответственности и обязанностей между родителями в вопросах воспитания ребенка; принятие и понимание индивидуальности детей, уважение и доверие к ним как к уникальной личности [4]. Проблема работы детского сада с семьей всегда была актуальной и трудной. Актуальной, потому что участие родителей в жизни своих детей помогает им увидеть многое, а трудной, потому что все родители разные, к ним, как и к детям нужен особый подход.

Изучение литературы, посвященной педагогическим исследованиям ученых по проблемам взаимодействия детского сада и семьи показывает, что взаимодействие в течение ряда лет развивалось преимущественно по пути поиска разнообразных форм пропаганды педагогических знаний. Однако в последнее десятилетие были разработаны достаточно результативные активные методы общения с родителями (тестирование, анкетирование, интервьюирование), а также методы

развития рефлексии (решение проблемных педагогических задач, управляемое игровое взаимодействие детей и родителей, анализ педагогических ситуаций) [12].

Информационно-технические средства являются составляющей частью практически всех сфер жизни общества. Поэтому наряду с традиционными формами организации эффективной работы семьи и детского сада актуальны инновационные интерактивные формы на основе использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [12].

Актуальность использования ИКТ в воспитательно-образовательной деятельности детского сада диктуется стремительным развитием информационного общества, широким распространением технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, сетевых технологий в качестве средства обучения и воспитания [12]. Для создания, развития информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательной среде детского сада необходимо полностью задействовать научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциал, накопленный системой образования. Компьютеры, принтеры, видеокамеры, мультимедийные средства – инструменты для обработки информации, которые могут стать мощным техническим средством обучения, средством коммуникации, необходимыми для совместной деятельности педагогов и родителей [8]. Как показывает практика, без информационно-коммуникационных технологий уже невозможно представить современное дошкольное учреждение, которое, являясь частью общества, движется и развивается вместе с ним [7].

Правильно организованное использование информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательной среде дошкольной образовательной организации, в частности грамотное использование информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе, позволяет на новом уровне осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку, повысить мотивацию детей, обеспечить наглядность представления любого материала, обучать предпосылкам самостоятельного получения знаний.

Стратегия информатизации системы дошкольного образования определена государственной концепцией как одно из приоритетных направлений в развитии современного общества. Процесс информатизации способствует интеграции и амплификации различных направлений образовательного процесса, повышает его эффективность и качество [14]. Исследования А. А. Бондаренко [2], Н. В. Гончаровой и А. В. Нестеренко [3], Т.И. Добиковой [5], Т. Ю. Макашиной [11] и др. показывают сущность и специфику использования ИКТ во взаимодействии детского сада и родителей. Однако практические аспекты информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательной среде детского сада требуют дальнейшей проработки.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии в воспитательно-образовательной среде детского сада дают возможность существенно обогатить, качественно обновить воспитательно-образовательный процесс в детском саду, повысить его эффективность, обеспечить открытость работы детского сада для родителей и для вышестоящих организаций [16].

Обратимся к конкретным средствам ИКТ, позволяющим реализовывать взаимодействие родителей и детского сада. Современной реальностью стало наличие у детского сада сайтов, которые призваны не только информировать о происходящих событиях, но также использоваться для развития продуктивного сотрудничества между родителями и педагогическим коллективом, для информирования родителей о происходящих событиях в детском саду. Кроме этого, на сайте детского сада можно выложить меню на неделю, режим дня, сетку занятий, описание основных моментов программы воспитания, полезные статьи для просвещения родителей, объявления о готовящихся концертах и утренниках, тексты стихотворений и песен для разучивания и многое другое. А для того, чтобы родители не пропустили никакой важной информации, их можно подписать на рассылку новостей детского сада через электронную почту. Сайт – это отличная возможность презентовать детский сад со всех его лучших сторон. Здесь можно рассказать о наградах и достижениях, описать квалификацию педагогов, поведать об особых методиках, дополнительных возможностях.

На сайте детского сада у каждого педагога есть своя собственная страничка, которая должна регулярно обновляться. На этой страничке можно выкладывать информацию о проведенных с детьми мероприятиях с фото и видеоматериалами. Там же можно размещать консультации по разным вопросам воспитания и образования дошкольников. Собранный на страничке каждого специалиста материал можно будет использовать при прохождении аттестации [6]. Достоинством виртуальной среды является экономия времени как родителей воспитанников, так и педагогов. Именно отсутствие свободного времени для многих родителей является препятствием для сотрудничества с детским садом. Виртуальная среда стала возможностью для осуществления работы по инновационной форме воздействия детского сада с семьей. Виртуальное взаимодействие осуществляется различными способами: общение на платформе бесконтактного взаимодействия в ZOOM (консультации, рекомендации, индивидуальная работа с детьми и т. д.), ознакомление с новостями детского сада, обсуждение интересующих вопросов на форуме, просмотр фотогалереи на сайтах групп, просвещение родителей с помощью сезонного педагогического журнала на сайте.

Использование электронной почты. Современные родители мало стали обращать внимание на информационные папки-передвижки в группах, редко замечают объявления, пока воспитатель не обратит их внимание. Несмотря на свою занятость, проверить электронную почту всегда найдется время. Такой вид общения может стать для родителей источником информации учебного, методического или воспитательного характера. Со страниц электронной почты родители могут получить оперативную информацию о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников, фотоотчетов с мероприятий, получение информации группы, расписании занятий, о проводимых мероприятиях, праздниках, развлечениях. Обязательным является наличие контактов с адресами электронной почты всех родителей. Сбор данных можно включить в анкету для

родителей, где они сразу указывают адрес своей электронной почты. Кроме этого, использование электронной почты даст возможность педагогам дошкольной образовательной организации массового информирования родителей без их очного собрания и визитов в детский сад, проведения анкетирования для выявления запросов и ожиданий родителей, используя для этих целей списки рассылки. При этом по необходимости можно организовать и индивидуальный диалог.

Использование презентаций. Создание презентаций в программе PowerPoint важно для повышения эффективности образовательных занятий с детьми, педагогической компетенции у родителей в процессе проведения родительских собраний, при отчете о проектной деятельности, при показе родителям мероприятия, развлечения, может быть просто фоном, или меняющейся декорацией (для проектной деятельности), для создания фото-коллажей и комментариев к ним [8].

Общаясь с родителями посредством ИКТ, необходимо предусмотреть четыре принципа результативного информирования родителей: актуальность, конкретность, позитивность и регулярность. Таким образом, диапазон применения информационно-коммуникационных технологий в работе с родителями широк: это дистанционное общение с родителями через сеть Интернет, это и использование компьютера и проектора при проведении родительских собраний, это и интерактивное оборудование: планшетные компьютеры, интерактивные доски, которое позволило бы проводить виртуальные семейные экскурсии с детьми и родителями [5].

В целом, использование современных технических средств и ИКТ в образовательном процессе детского сада позволит активизировать родителей, наладить продуктивную работу всех участников образовательного процесса и установить партнерские отношения детского сада и семьи. В системе деятельности детского сада информационно-коммуникационных технологий могут быть использованы в организации образовательного процесса с детьми; организации методической работы с педагогами; в процессе взаимодействия с родителями.

С целью выявления реальной готовности родителей к взаимодействию с детским садом посредством ИКТ было проведено исследование на базе Березовского муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 23 «Золотой ключик». В исследовании приняли участие 20 родителей детского сада. Респондентам было предложено ответить на вопросы анкеты. Обратимся к результатам анкетирования.

Положительное отношение к взаимодействию с детским садом посредством ИКТ высказали 40 % родителей, 60 % – высказали отрицательное отношение. Постоянную практику использования ИКТ имеют 35 % родителей, 20 % родителей отметили частичную практику использования ИКТ, а 45 % родителей не имеют такой практики. Выявлено, что лишь 35 % родителей способны уверенно использовать ИКТ, 5 % родителей отметили, что при использовании ИКТ им требуется помощь, а большинство (60 % родителей) высказались о том, что умений пользоваться информационно-коммуникационными технологиями у них нет.

Результаты первичного анкетирования показали низкий уровень готовности родителей к взаимодействию с детским садом посредством ИКТ: присутствует недостаточная информированность родителей о деятельности детского сада, негативное отношение к взаимодействию посредством ИКТ, обусловленное непониманием их возможностей. Поэтому был сделан вывод о необходимости разработки и проведения комплекса мероприятий по использованию ИКТ при взаимодействии детского сада с родителями воспитанников.

Цель комплекса мероприятий: вовлечение педагогов детского сада и родителей воспитанников в совместную деятельность посредством использования ИКТ.
Задачи комплекса мероприятий:

1. Подбор и изучение методической литературы по использованию ИКТ во взаимодействии с родителями.
2. Создание банка компьютерных обучающих программ, медиатеки с презентациями, дидактических и методических материалов по использованию ИКТ в работе с родителями.
3. Повышение заинтересованности родителей во взаимодействии с детским садом.

Комплекс мероприятий по использованию информационно-коммуникационных технологий при взаимодействии с родителями в детском саду

НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ	Деятельность педагогов и администрации	Мероприятия
1. Организация работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение научно-методической и нормативно-правовой литературы. 2. Разработка структуры внедрения ИКТ как средства работы с родителями. 3. Организация для педагогов детского сада проблемного семинара «Использование ИКТ в работе с родителями воспитанников». 4. Формирование банка методических идей по теме проекта 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогический час «Организация работы по внедрению ИКТ в процесс взаимодействия с родителями. 2. Консультация для педагогов «Средства ИКТ в работе с родителями». 3. Обмен адресами электронной почты между воспитателями и родителями. 4. Формирование перечня актуальных медико-психолого-педагогических тем для виртуального общения в соответствии с запросами родителей
2. Внедрение ИКТ в работу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание поздравительных, тематических, мультимедийных презентаций (с помощью программы MicrosoftPowerPoint) 2. Создание «семейной медиатеки». 3. Создание сайта группы (с помощью конструктора сайтов). 4. Создание электронного портфолио воспитателя. 5. Создание видеотчетов о жизни детей в детском саду 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Родительские посиделки на тему «Детский сад и семья: точки соприкосновения» – презентация модели взаимодействия с родителями воспитанников. 2. Консультация для педагогов. Обмен информацией по использованию обучающих, дидактических, развивающих компьютерных программ для детей. 3. Выставка совместного творчества детей и родителей. 4. Консультация для родителей. Знакомство родителей с сайтом детского сада и группы, с его структурой, правилами размещения комментариев, собственных презентаций, видеороликов, фото и видео материалов о жизни своих детей. Знакомство родителей с рубрикой «карусель событий». 5. Консультация для педагогов. Научить разрабатывать презентации, видеоролики, слайдшоу, буклеты, визитки, календари в различных компьютерных программах: Point, PowerPoint, MovieMaker. 6. Знакомство с «Семейной медиатекой». 7. Знакомство с электронным портфолио педагогов группы

НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ	Деятельность педагогов и администрации	Мероприятия
3. Анализ результатов, подведение итогов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание банка презентаций по разным направлениям, консультаций, слайд-шоу, видеофрагментов, аудиозаписей, мультимедийных материалов для работы с детьми и родителями. 2. Итоговый педсовет по результатам проведенных мероприятий. 3. Разработка и проведение педагогического обучающего семинара (обмен опытом) для воспитателей и заведующих других детских садов. 4. Организация презентации группы «Наши детки». 5. Наметить планы и разработать креативную идею создания инновационного проекта «Электронное портфолио для наших воспитанников» 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание фотопрезентации «Как я провёл лето». 2. Подготовка отчётного фильма «Наша семья», «Мой любимый детский сад» и др. 3. Создание фото-презентаций на разные праздники, концерты, учувстик в различных конкурсах с применением ИКТ. 4. Проведение сравнительной диагностики уровня заинтересованности родителей во взаимодействии с детским садом. 5. Анкетирование родителей по степени удовлетворенности уровнем педагогической поддержки и информирования родителей. 6. Обратная связь: ответы на интересующие вопросы. 7. Театрализованное представление с участием родителей группы «Наш любимый детский сад»

Оценка эффективности разработанного комплекса мероприятий осуществлялась с помощью методов математического анализа данных. Диагностический инструментарий первичной и вторичной диагностики не отличался. Анализ апробации комплекса мероприятий на основе повторного анкетирования родителей позволяет сделать вывод о том, что 100 % родителей отметили положительное отношение к взаимодействию с детским садом посредством ИКТ, постоянную практику использования информационно-коммуникационных технологий стали иметь 75 % родителей, а 55 % родителей стали относить себя к уверенным пользователям ИКТ. Можно констатировать, что реализованный комплекс мероприятий в работе с семьей воспитанников дошкольной образовательной организации способствовал формированию умения у родителей пользоваться ИКТ во взаимодействии с детским садом.

Таким образом, разработанный комплекс мероприятий по использованию ИКТ в работе с семьей воспитанников дошкольной образовательной организации способствовал расширению представлений о возможностях применения ИКТ в процессе взаимодействия с родителями воспитанников, активному применению этих технологий в профессиональной деятельности, а также повысил заинтересованность родителей в сотрудничестве с педагогами в вопросах воспитания, обучения и развития детей.

Следует отметить, что педагоги, используя ИКТ в своей работе, открывают для себя очень много нового и интересного. Они вместе с детьми, с родителями входят в увлекательный мир ИКТ, учатся вместе с ними быть интересными, креативными, позитивными, таким образом, становятся более профессиональными, грамотными, а самое главное – эта работа доставляет педагогам удовольствие. С каждым днем все больше педагогов в детских садах начинают заниматься собственными разработками информационных ресурсов и других средств ИКТ.

Список литературы

1. Культурно-образовательное взаимодействие университета, библиотеки и детского сада / Е. П. Арнаутова [и др.] // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3. С. 52–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49479637> (дата обращения: 12.04.2023).
2. Бондаренко А. А. ИКТ в организации работы ДОУ // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 439–440. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ikt-v-organizatsii-raboty-dou> (дата обращения: 12.04.2023).
3. Гончарова Н. В., Нестеренко А. В. Информационно-коммуникационные технологии, как средство взаимодействия с родителями в ДОУ // Вестник научных конференций. 2021. № 8–1. С. 22–23.
4. Григорьева И. Е. Создание единого образовательного пространства «детский сад – семья» через формирование активной позиции родителей при реализации социально-коммуникативного компонента // Челябинский гуманитарий. 2015. № 1. С. 62–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25084894> (дата обращения: 12.04.2023).
5. Добикова Т. И. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОУ посредством информационно-коммуникационных технологий // Проблемы педагогики. 2015. № 5. С. 14–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechenie-roditeley-v-obrazovatelnyy-protsess-dou-posredstvom-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 12.04.2023).
6. Зверева О. Л. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО как составляющая взаимодействия с семьей // Дошкольное воспитание. 2016. № 5. С. 70–75.
7. Зверева О. Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников: монография. М., 2011. 81 с.
8. Кораблев А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе // Школа. 2016. № 2. С. 37–39.
9. Кощиченко И. В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 209–212. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16355538> (дата обращения: 12.04.2023).
10. Краснопева О. Н. Взаимодействие родителей и детского сада в условия реализации ФГОС // Наука и образование в XXI веке: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 17 ч, Тамбов, 31 окт. 2014 г. Тамбов, 2014. Ч. 11. С. 83–84.
11. Макашина Т. Ю. Информационно-коммуникационные технологии как фактор взаимодействия детского сада с семьей // Педагогическое образование и наука. 2020. № 5. С. 73–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45748465> (дата обращения: 12.04.2023).
12. Пикаус Т. Е. Создание современной образовательной среды для обеспечения качества воспитательно-образовательного процесса посредством внедрения и использования ИКТ в ДОУ // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф., (г. Москва, июнь 2015 г.). М., 2015. С. 65–71. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8162/> (дата обращения: 12.04.2023).
13. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М., 2010. 140 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15281091> (дата обращения: 12.04.2023).
14. Сертакова Н. М. Инновационные формы работы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей: метод. пособие. СПб., 2020. 203 с.
15. Хоменко Е. А., Якимова А. И. Использование современных форм и методов партнерского взаимодействия детского сада с родителями // Дошкольное и начальное общее образование: стратегия развития в современных условиях: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., 14 мая 2018 г. / отв. ред. О. В. Удова. Иркутск, 2018. С. 459–461. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35547396> (дата обращения: 12.04.2023).
16. Шикуткина Е. В., Дворникова И. Н. Проблема взаимодействия педагогов ДОУ с родителями воспитанников // Молодой ученый. 2020. № 18. С. 416–418. URL: <https://moluch.ru/archive/308/69375/> (дата обращения: 12.04.2023).

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

¹ Кандидат педагогических наук, директор института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). korotun83@bk.ru. SPIN-код: 9653-9815

² Студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Anna_ohotnikova@bk.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема, касающаяся создания условий, обеспечивающих эффективность детско-родительских проектов как формы социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации. Цель исследования – создание условий, обеспечивающих социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации в процессе работы над детско-родительскими проектами.

Ключевые слова: проектная деятельность; социальное партнерство; родители; дошкольная образовательная организация; дошкольники; детско-родительские проекты

Anna V. Korotun¹, Anna I. Okhotnikova²

PARENT-CHILD PROJECTS AS A FORM OF SOCIAL PARTNERSHIP BETWEEN A FAMILY AND A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

² Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

Abstract. This article discusses the problem of creating conditions that ensure the effectiveness of child-parent projects as a form of social partnership between a family and a preschool educational organization. The purpose of the study is to create conditions that ensure social partnership between a family and a preschool educational organization in the process of working on child-parent projects.

Keywords: project activity; social partnership; family; preschool educational organization; preschool children; parent-child project; interaction

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях нашей страны активно используется проектная деятельность. Ее особенность состоит в том, что дошкольники разрабатывают свои проекты с помощью родителей, так как пяти-, шестилетний возраст детей не позволяет им делать это самостоятельно (они еще не умеют читать и писать). Поэтому проект дошкольника – это детско-родительский проект, воспитатель же руководит его разработкой и консультирует

ребенка и родителя. Успешность проекта при этом в большой степени зависит от того, насколько он (проект) является формой социального партнерства ребенка, его родителя и воспитателя.

Анализ современной психолого-педагогической и методической литературы показал, что сущность и особенности проектной деятельности дошкольников раскрыты в работах А. Н. Вераксы и Н. Н. Вераксы [2], Н. А. Виноградовой [3], В. А. Деркунской [7], А. А. Сагадаевой [13] и др. Ее продуктами являются детско-родительские проекты по разным темам, интересным для детей дошкольного возраста. Специфика этих проектов состоит в том, что, с одной стороны, они разрабатываются в совместной деятельности ребенка и родителя под руководством воспитателя в соответствии с требованиями технологии проектной деятельности, с другой стороны – эти проекты являются формой социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации [7].

В первом из выше названных аспектов детско-родительские проекты изучены многими авторами (Н. А. Виноградова [3], О. И. Давыдова [5], В. А. Деркунская [7] и др.). В их работах описаны виды проектов детей дошкольного возраста, их цели, задачи, содержание, этапы работы над этими проектами. Со всей этой информацией можно ознакомиться, она хорошо известна педагогам дошкольных образовательных организаций.

Понятие «социальное партнерство», его специфика, виды, формы и принципы изучены в работах О. М. Дементьевой и Г. Н. Ковалева [6], А. А. Ловковой [8], Е. В. Логиновой [9], К. М. Лопуховой [10], В. А. Сафонова [14] и др. В широком смысле социальное партнерство – «одна из социальных инноваций, сущность которой состоит в организации взаимодействия между субъектами организации на основе согласования их потребностей, интересов и возможностей в совместной деятельности» [14]. Такое партнерство актуально для современного развития общества, поскольку обеспечивает плодотворное сотрудничество в достижении общих целей.

Несмотря на достаточно большое количество работ по вопросам проектной деятельности и социального партнерства в дошкольных образовательных организациях, мало изученным является тот аспект детско-родительских проектов, когда их рассматривают как форму социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации, а именно – условия, которые необходимо создать для этого процесса. Из нашего опыта работы этот аспект очень важен, поскольку он определяет успешность совместной партнерской работы над проектом ребенка и его родителя под руководством воспитателя детского сада.

Идея исследования заключена в предположении о том, что детско-родительские проекты становятся эффективной формой социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации, если в процессе работы над ними созданы следующие условия:

- постановка и достижение разработчиками проекта общей цели;
- установление социальных отношений между ребенком, родителем и воспитателем;

- установление доверительного делового контакта между ребенком, родителем и воспитателем;
- соблюдение принципов социального партнерства: субъектной позиции ребенка, родителя и педагога, гуманистической ориентации во взаимоотношениях и индивидуального подхода.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: теоретических (анализ и обобщение нормативно-правовой, психолого-педагогической и методической литературы, содержательная интерпретация) и эмпирических (педагогический эксперимент, диагностические методы уровня развития связной диалогической и монологической речи у дошкольников, методы математической и графической обработки эмпирических результатов).

Исследование включало два этапа – теоретический и практический. В ходе теоретического этапа на основе изученной литературы были даны определения основным понятиям (проектная деятельность, детско-родительские проекты, социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации), описаны их отличительные признаки, этапы реализации.

Чтобы раскрыть особенности детско-родительских проектов как формы социального партнерства, сначала проанализируем определение понятия «социальное партнерство» в образовании. Социальное партнерство в последние годы широко используется в практике работы дошкольных образовательных организаций. В сфере дошкольного образования это партнерство определяется как особый тип взаимодействия дошкольной образовательной организации с субъектами образовательной деятельности (государственными и местными органами управления, общественными организациями, родителями (законными представителями) воспитанников), которое «основано на согласовании интересов всех этих субъектов и установлении между ними доверительных и уважительных отношений» [9, с. 79]. Особо важное значение социальное партнерство имеет в работе с родителями воспитанников, так как именно это направление обеспечивает достижение качества дошкольного образования.

Дошкольные организации всегда работали в тесном и постоянном сотрудничестве с семьями детей. Это обусловлено спецификой дошкольного образования и воспитания, а именно тем, как отмечено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (пункт 3.2.4), что его успешность зависит от взаимодействия с родителями (законными представителями). Это взаимодействие предполагает непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность, в том числе посредством реализации детско-родительских проектов, темы и содержание которых предлагаются и разрабатываются с учетом потребностей и интересов детей и родителей как полноправных участников образовательных отношений.

Построение партнерских отношений между педагогами дошкольной образовательной организации и родителями требует поиска новых форм совместной работы между ними. Эти формы могут быть традиционными (те, которые используются

многие десятилетия и в современных условиях уже не так эффективны, как в прошлом) и нетрадиционными. Предпочтение следует отдавать более современным инновационным формам, так как они «в большей степени, чем традиционные формы, соответствуют запросам и потребностям современных семей и дошкольных образовательных организаций» [10]. Как правило, эти формы строятся на основе открытого общения, позитивного диалога, отказа от негативных оценок между педагогами и родителя и их детьми. Всеми этими признаками обладают детско-родительские проекты.

Более того, как показывает личный опыт работы (одного из авторов статьи) в должности воспитателя, именно те из этих проектов являются успешными, при работе над которыми ребенок, его родитель и педагог дошкольной образовательной организации смогли вступить именно в социальные партнерские отношения, создав для этого комплекс условий.

Практический этап исследования включал педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов – констатирующий, формирующий и контрольный.

Практическую работу по созданию условий, обеспечивающих детско-родительским проектам форму социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации, мы начали с первичной диагностики уровня развития связанной речи у детей старшей группы (констатирующий этап). Она проводилась с помощью двух серий критериев и диагностических заданий:

1) для умений связанной диалогической речи (методика и диагностические задания А. Г. Рушановой [1]);

2) для умений связной монологической речи (методика и диагностические задания, предложенные О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной [15]).

Было обнаружено, что преобладающим у старших дошкольников является средний уровень связанной диалогической речи (55 % детей), низкий уровень имели 25 % и высокий – 20 % детей. По умениям монологической речи по 45 % детей находились на низком и среднем уровнях и только у 10 % имелся высокий уровень.

На формирующем этапе работы были созданы условия, которые при разработке детско-родительских проектов обеспечили возникновение отношений социального партнерства между семьей и дошкольной образовательной организацией.

Первое условие – достижение общей цели. Партнерство – форма «взаимоотношений между отдельными людьми или целыми коллективами по достижению общей цели совместной деятельности, основанная на равных правах, обязанностях и ответственности» [6, с. 5]. В разработке детско-родительского проекта во взаимоотношения вступают ребенок, его родитель, который помогает работать над проектом, и педагог дошкольной организации, который руководит этой работой, направляет ее и корректирует. Все трое участники проектной деятельности работают совместно и направляют свои усилия к общей цели – созданию детского проекта по определенной теме и достижению поставленной в нем цели и задач. Например, при разработке детского проекта по теме «Чудесные превращения глины» цель заключалась в том, чтобы узнать о свойствах и превращениях глины и изготовить из нее сувениры. Цель – спроектировать и изготовить модель танка

Т-34 из бумаги и других подручных материалов – была достигнута сыном и его отцом в совместной работе по теме «Как сделать танк Великой Отечественной войны своими руками» и т. д.

Любое партнерство называют социальным, если оно «направлено на решение задач социального характера и способствует развитию социальных отношений в обществе или в семье, повышению качества социальных услуг и реализации социальной политики государства в разных сферах жизнедеятельности» [5, с. 49]. Из этого определения следует второе условие, необходимое для успешности детско-родительского проекта. Это установление социальных отношений между ребенком, родителем и педагогом. Эти отношения являются социальными прежде всего для ребенка, так как в работе над проектом он приобретает опыт социального взаимодействия и общения со взрослыми (родителями, педагогами, другими детьми – своими сверстниками или теми, кто старше или младше его по возрасту). В процессе осуществления этих социальных отношений ребенок, работая над проектом, расширяет свой кругозор, овладевает коммуникативными навыками, у него формируются элементарные исследовательские умения.

Для родителя отношения, которые складываются с ребенком во время работы над детским проектом, тоже носят социальный характер. Это проявляется в том, что «родитель передает ребенку свои знания и умения, свой социально-культурный опыт, который у него имеется» [12, с. 39]. При этом и родитель, и ребенок сразу видят результат своей совместной деятельности, которая чрезвычайно плодотворно влияет на результаты работы над проектом (они несравненно выше, чем, если бы ребенок работал над проектом с воспитателем или другим взрослым). Результатом совместной деятельности ребенка и родителя является их эмоциональное удовлетворенность от этой деятельности, чувство уверенности в своих силах, радость от общения и понимания друг друга. Так происходит «гармонизация детско-родительских отношений в семье» [12, с. 40].

Для педагога дошкольной образовательной организации отношения, в которые он вступает с ребенком и его родителем при работе над детским проектом, являются социальными. Они направлены на достижение одной из ведущих целей взаимодействия детского сада с семьями – создание «условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений сотрудничества с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности педагогов дошкольной организации и родителей воспитанников в области дошкольного образования» [7, с. 18].

Третье условие, обеспечивающее детско-родительским проектам форму социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации, состоит в установлении доверительного делового контакта, чему способствуют доверительные и уважительные отношения между педагогом, родителями и детьми. Такие отношения легко устанавливаются в процессе работы над проектом, потому что ребенок и взрослые вступают в диалог, обмениваются информацией, думают и действуют сообща, высказывают свое мнение, учитывают интересы и мнения других участников проектной деятельности, учатся тактично и вежливо выска-

зывать свою точку зрения, приходиться к совместному решению. Только благодаря этому устанавливаются партнерские отношения, отношения сотрудничества, которые положительно влияют на результаты детско-родительских проектов.

Четвертым условием, благодаря которому детско-родительский проект становится формой социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации, является соблюдение принципов социального партнерства.

Первый принцип – соблюдение субъектной позиции ребенка, родителя и педагога. Это значит, что, с одной стороны, в совместной работе над проектом каждый из них имеет право реализовать свои потребности и интересы, свободно высказывать свое мнение, проявлять самостоятельность и инициативу. С другой стороны, реализация данного принципа возможна только на основе сотрудничества и «достижения общего согласия на вопросы решения тех проблем, которые возникают в работе над проектом» [3, с. 141]. При этом педагог и родители должны воспринимать друг друга как профессионалов, а ребенка, работающего над проектом, – как полноправного субъекта образовательных отношений, которые, несмотря на свой небольшой жизненный опыт, имеют право на свое мнение.

Наш опыт работы показывает, что обеспечению субъектной позиции ребенка, родителя и педагога способствуют атмосфера доверия, уважительные отношения, тактичное общение, искренняя заинтересованность в успехе работы над проектом, взаимопомощь и поддержка. Такие отношения создаются, прежде всего, по инициативе педагога дошкольной образовательной организации с самого первого момента работы над детско-родительским проектом. Поэтому педагогу рекомендуется построить свои отношения и взаимодействие с ребенком и его родителями, работающим над проектом, таким образом, чтобы:

- 1) родитель осознал важность этой работы для личностного развития своего ребенка, а ребенок понял бы, что этот проект принесет ему радость открытия новых знаний и умений и радость от общения с родителем;
- 2) ребенок и родитель были мотивированы на активную совместную работу над проектом;

- 3) ребенок и родитель были включены в партнерское взаимодействие при выборе темы проекта, его цели, задач, содержания, этапов работы, продукта проектной деятельности и того, в какой форме лучше всего представить результаты их совместной работы над проектом – фотоотчет, компьютерная презентация и т. д.

Приведем пример из нашей практики. В начале работы над проектом «Лучший танк времен Великой Отечественной войны» у его исполнителей были три разных мнения на счет того, из какого материала ребенок должен изготовить модель знаменитого российского танка Т-34. Воспитатель хотела, чтобы он был выполнен из пластилина. Отец ребенка предлагал сделать его из фанеры, так как он сам хорошо умеет работать лобзиком и вырезать разные детали из тонкой фанеры. Однако сам ребенок сказал, что будет делать танк из бумаги. В доказательство своей точки зрения он привел веские доводы: из пластилина он плохо лепит, из фанеры вообще не умеет выпиливать детали и поэтому не хочет, чтобы отец выполнил за него всю практическую работу по проекту. А вот из бумаги он впол-

не сам может склеить танк. Эти аргументы убедили взрослых, и они поддержали ребенка. Танк был выполнен из бумаги. Получилось очень достоверно, модель танка была выполнена очень аккуратно со множеством деталей. Эта модель очень понравилась мальчикам из детского сада, когда автор проекта показывал ее при защите своего проекта. После этого в течение трех месяцев почти все мальчики и некоторые девочки из старших групп детского сада очень увлеченно склеивали бумажные модели разной боевой техники, из которых воспитатели провели три выставки. Родители были очень довольны тем, что у их детей появилось увлечение, которым они занимались дома по несколько часов в день. Это пример того, как детско-родительский проект положительно повлиял на взаимоотношения семьи и детского сада, педагогов и родителей благодаря субъектной позиции ребенка и уважительного к нему отношения взрослых.

Второй принцип, способствующий тому, что детско-родительский проект становится формой социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации, – это принцип гуманистической ориентации во взаимоотношениях [2]. Он эффективен, если совместная работа ребенка, родителя и педагога над проектом:

- 1) осуществляется на основе учета их интересов и возможностей;
- 2) опирается на их положительные качества и положительный опыт семейного воспитания;
- 3) обеспечивает развитие их способностей;
- 4) дает возможность каждому из них раскрыть свою индивидуальность, достигнуть успеха в совместной деятельности и получить одобрение окружающих.

Этот принцип также означает, что гуманные взаимоотношения между ребенком, родителем и педагогом в процессе работы над проектом делают недопустимыми и неуместными приказной тон, категоричные заявления и оценки. Общение между всеми разработчиками проекта должны строиться на взаимоуважении, внимании, доброжелательном отношении друг к другу.

Третий принцип – это принцип индивидуального подхода. Он означает, что работа над детско-родительским проектом должна организовываться с учетом социального статуса семьи, ее микроклимата, особенностей взаимоотношений между членами семьи, запросов, установок, интересов родителей и ребенка, степени их заинтересованности в совместной работе над проектом и т. д. [13, с. 95]. В процессе работы над проектом, который может длиться несколько месяцев, педагог при встречах с родителем, помогающим своему ребенку в работе над проектом, должен учитывать его эмоциональное состояние, загруженность на работе, наличие семейных проблем и т. д. На этих встречах педагога и родителя, когда нужно обсудить проблемы, возникающие в совместной работе над детско-родительским проектом, педагогу рекомендуется вести себя очень тактично, вежливо, проявлять искреннюю заинтересованность, стремиться к совместному с родителем решению возникших проблем, поддерживать уверенность родителя в успехе работы над проектом.

Наш опыт работы свидетельствует о том, что индивидуальный подход в работе над проектом часто помогает наладить и улучшить отношения между ребенком и родителем – отцом или матерью. В одной из семей отец почти не общался со своей пятилетней дочерью (не играл с ней, не ходил гулять, почти не разговаривал). Отец работает электриком в Управляющей компании, работает много, часто берет дополнительные суточные дежурства, чтобы заработать деньги на содержание семьи. Мать девочки поделилась этой проблемой с воспитательницей детского сада и попросила помощи. Воспитатель предложила ребенку и отцу вместе поработать над проектом по теме «Зачем электрику математика». Отец согласился помочь дочери написать этот проект. Он сводил дочь к себе на работу, дома стал много ей рассказывать об электричестве, объяснял, как он постоянно использует математику на своей работе: считает количество перегоревших ламп, которые надо заменить на новые; измеряет, сколько метров электропровода ему понадобится, чтобы проложить проводку, считает, сколько надо заплатить за расход электрической энергии, израсходованной их семьей за месяц и т. д.). В результате совместной работы отца и дочери они написали очень хороший исследовательский проект, который занял призовое место в городской защите детских проектов (дошкольное отделение). Отец девочки так увлекся этой работой, что потом сам изготовил для старшей группы детского сада лэпбук по теме «Профессия – электрик», куда включил много полезной информации о своей профессии и интересных заданий для ознакомления с ней детей дошкольного возраста. Отношения в семье гармонизировались: отец и дочь стали много общаться, вместе выполнять разные дела и получать от этого пользу и удовольствие.

Реализация вышеописанных условий дала положительные результаты в установлении партнерских отношений между детьми, их родителями и воспитателями детского сада. Положительным моментом является и то, что эти условия оказали положительное влияние на развитие связанной речи старших дошкольников. Результаты вторичной диагностики, которая была проведена на контрольном этапе исследования, показали положительную динамику в умениях связанной диалогической и монологической речи. После реализации условий не осталось детей с низким уровнем связанной диалогической речи, средний уровень обнаружен у 55 % детей (из них 25 % в начале нашей работы имели низкий уровень, а теперь повысили его до среднего) и на 25 % увеличилось количество детей с высоким уровнем связанной диалогической речи. По монологической речи так же, как по диалогической, не осталось детей с низким уровнем, количество детей со средним уровнем возросло на 20 % и на 25 % увеличилось количество детей с высоким уровнем. Достижения в развитии связанной речи проявились в том, что в процессе диалогического общения дети стали ориентироваться на партнера, называть его по имени, научились вести более длительные диалоги по времени, стали более вежливыми, доброжелательными, научились учитывать мнение партнера по общению, обсуждать, комментировать его высказывания. Монологическая речь детей стала более связанной, последовательной, структурно оформленной, интересной по содержанию. Дети научились использовать разнообразные лексико-

грамматические средства связи слов в предложениях и предложений в тексте, что сделало их рассказы понятными для слушателей.

Все это свидетельствует о том, что созданные нами условия оказали положительное влияние на развитие как диалогической, так и монологической связанной речи старших дошкольников.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Детско-родительские проекты становятся формой социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации при создании следующих условий:

- постановка и достижение разработчиками проекта общей цели;
- установление социальных отношений и доверительного делового контакта между ребенком, родителем и воспитателем;
- соблюдение принципов социального партнерства: субъектной позиции ребенка, родителя и педагога, гуманистической ориентации во взаимоотношениях и индивидуального подхода.

2. Детско-родительские проекты положительно влияют на развитие связанной речи старших дошкольников, следовательно, они способствуют интеллектуальному развитию детей и успешной их социализации в обществе.

3. Совместная работа над проектом гармонизирует детско-родительские отношения в семье.

Таким образом, детско-родительские проекты являются современной формой социального партнерства дошкольной образовательной организации и семьи при создании комплекса условий. Выявленные и эмпирическим путем проверенные условия действительно способствуют переходу взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи на качественно новый уровень – уровень социального партнерства. Это закономерно приведет к повышению качества дошкольного образования, гармонизации детско-родительских отношений в семье, положительным результатам личностного развития ребенка, родителей и педагогов дошкольной образовательной организации.

Перспективы дальнейшей работы по данной проблеме состоят в разработке рекомендаций для воспитателей и родителей по созданию условий, обеспечивающих эффективное социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации при работе над детско-родительскими проектами.

Список литературы

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения: метод. пособие для воспитателей. М., 2008. 128 с.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. М., 2014. 64 с.
3. Виноградова, Н. А., Панкова Е. П. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей. М., 2008. 208 с. URL: https://r1.nubex.ru/s5032-1e9/f2652_04/8b7a1662fd73of9954e00fo4a383f3bc.pdf (дата обращения: 20.01.2022).
4. Гоманюк О. Ю., Ларина О. В. Эффективные пути решения социального партнерства в ДОУ // Молодой ученый. 2021. № 11–1. С. 49–52. URL: <https://moluch.ru/archive/353/77549/> (дата обращения: 30.01.2022).
5. Давыдова О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г. Проекты в работе с семьей: метод. пособие. М., 2012. 128 с.

6. Дементьева О. М., Ковалев Г. Н. Социальное партнерство в образовании: учеб.-метод. пособие. М., 2019. 264 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38503677> (дата обращения: 30.01.2022).
7. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников: учеб.-метод. М., 2018. 208 с.
8. Ловкова А. А. Социальное партнерство: учеб.-метод. пособие. Тольятти, 2012. 95 с.
9. Логинова Е. В., Шиврина Е. В., Александрова И. А. Выстраивание партнерских отношений ДОО с родителями с целью оптимизации детско-родительских отношений как условие личностного развития ребенка // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф., 20–23 фев. 2018 г. / отв. ред. Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина. Челябинск, 2018. С. 79–84. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7304/> (дата обращения: 30.01.2022).
10. Лопухова К. М., Григорьева А. Ф. Социальное партнерство в современном детском саду: реальность и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 4. С. 251–254. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-sovremennom-detskom-sadu-realnost-i-perspektivy> (дата обращения: 26.04.2022).
11. Подберезкина Н. А. Проектная деятельность как средство развития познавательной активности дошкольников // Эйнштейн. Центр роста талантливых детей и педагогов. URL: <https://centreinstein.ru/top/publicacii/dou/p1508/> (дата обращения: 28.01.2022).
12. Психолого-педагогические особенности разработки и реализации детско-родительских проектов: учеб. пособие / под ред. А. А. Акшиной [и др.]. М., 2014. 274 с.
13. Сагадеева А. А. Метод проектов в ДОО как инновационная педагогическая технология // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф., 20–23 окт. 2011 г.: в 2 т. / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. Челябинск, 2017. Т. 1. С. 94–96. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1095/> (дата обращения: 28.01.2022).
14. Сафонов В. А. Социальное партнерство: учебник для вузов. М., 2020. 395 с.
15. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Развитие речи детей 5–7 лет. М., 2017. 272 с.

НАРОДНАЯ СКАЗКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ТЕМПОВ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

¹ Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Чувашский государственный педагогический университет (Россия, Чебоксары).
tatyana900@yandex.ru. SPIN-код: 8755-1761

² Студент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
gpzfdiso@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния народных сказок на нравственное воспитание детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития; формирования национальных ценностей посредством театрализации народной сказки. Представлены некоторые результативные методы, средства, приемы работы (в том числе фрагменты занятий) по нравственному воспитанию и речевому развитию детей дошкольного возраста с задержкой речи с использованием народных сказок.

Ключевые слова: народные сказки; дошкольники; театрализованная деятельность; нравственное воспитание; задержка темпов речевого развития; задержка речевого развития; развитие активной речи

Tatiana N. Semenova¹, Yana S. Semenova²

FOLK TALE AND FEATURES OF ITS THEATRICALIZATION IN THE MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT RATES

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia)

² Student, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

Abstract. The article deals with the issues of the influence of folk tales on the moral education of preschool children with delayed speech development; formation of national values through theatricalization of folk tales. Some effective methods, means, methods of work (including fragments of classes) on moral education and speech development of preschool children with speech delay using folk tales are presented.

Keywords: folk tales; preschoolers; theatrical activities; moral education; delayed speech development; delayed speech development; development of active speech

В дошкольном воспитании проблема развития нравственных качеств личности детей всегда была крайне актуальной [1–3, 8]. Общественные деятели, ученые и практики отмечают тенденции безнравственного поведения детей, их нежелания читать книги, стремление провести свободное время с использованием телеви-

дения и интернета. Дети разного возраста стали гораздо меньше общаться со сверстниками в реальных ситуациях, предпочитая социальные сети и компьютерные игры, которые часто содержат жестокие игровые сюжеты. Часто средства массовой информации транслируют идеи превалирования материальных ценностей над морально-нравственными. В результате детям редко испытывают такие нравственные чувства, как милосердие, великодушие, справедливость, патриотизм. Современных детей зачастую отличает агрессивное поведение, эмоционально-волевая и духовная незрелость.

Проблема действительно острая, ведь морально-нравственные качества формируют основу гармонически развитой личности. По мнению В. М. Меньшиковой, О. С. Ильиной, базовая задача духовно-нравственного воспитания дошкольников – это целостное соответствующее развитие личности ребенка и формирование его так называемого «духовно-нравственного иммунитета» через приобщение к культуре и традициям своего народа [6], в том числе через ознакомление с народными сказками.

Правоммерно утверждали Н. В. Кондрашева, М. О. Шорчева, что в старину жизнь простого народа была непростой, и народ придумал сочинять сказки, в которых они находили отдушину от тяжелого труда и несправедливости. В ней всегда добро побеждало зло. Представляя себя героем сказки, люди воображали себя сильными и храбрыми, настоящими героями. Каждый человек, который рассказывал сказку, привносил в ее текст от себя что-то новое, делился своими проблемами и в воображаемом мире решал их [4].

Уже в старшем дошкольном возрасте, благодаря развитию самосознания, дети способны усвоить элементарные нравственные идеалы, такие как дружелюбие, трудолюбие, честность, преданность, отзывчивость, взаимовыручка и помощь ближнему, и проявлять их в собственной деятельности.

Во многих народных сказках в образной форме противопоставляется добро и зло, тем самым раскрывая общечеловеческие нравственные ценности в доступной пониманию дошкольников форме.

Слушая сказки, дети тоже эмоционально объединяют себя с персонажем и присваивают его нормы поведения и ценности. На примере сказочного персонажа ребенок может почувствовать и осознать свои ошибки или, наоборот, правильность своих поступков. Дети учатся проявлять нравственные чувства (сострадание, жалость, сопереживание и т. д.), что позволяет формировать нравственные привычки.

В целом, народные сказки ориентируют детей на правильные и общественно-значимые поступки. Они не просто учат, как надо жить, они это делают ненавязчиво, понятно и легко.

А. С. Пушкин писал: «Сказка-ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок». Именно «намек», в сказке содержится не нравственная сентенция, не резонерское морализирование, не идеологическая директива. Народная сказка, бережно храня и преумножая свои традиции, из поколения в поколение открывает детям дорогу в мир человеческих отношений, помогает постигать законы общения, определять «что такое хорошо» и «что такое плохо».

Именно благодаря сказке, ребенок познает мир не только умом, но и сердцем [9]. У него развивается стремление подражать добрым и хорошим персонажам сказок и вести себя заботливо по отношению к окружающим. Воспитываются такие черты характера, как послушание, терпение, любовь к ближнему, милосердие.

Первые русские народные сказки «Теремок», «Репка», «Курочка Ряба» и др. учат детей защищать свой дом, свои границы, развивают умение и желание жить вместе. Сказочные былины о русских богатырях учат детей любить и уважать свой народ, преодолевать трудности, защищать его.

Народные сказки внушают уверенность в торжестве правды, в победе добра над злом. Оптимизм сказок, а также их образность и забавность особенно привлекает дошкольников и увеличивает воспитательное значение этого педагогического средства. Они являются щедрой почвой для взращивания у дошкольников представлений о добре и зле, потому что во многих сказках идет активная борьба со злом, дается уверенность в победе добра, прославляется труд, демонстрируется защита обиженных и слабых.

Как правило, народная сказка осуждает такие свойства личности, как жадность, трусость, лень, и восхваляет храбрость, трудолюбие, верность и др. Идеальные образы персонажей народных сказок способствует тому, что у детей тоже вырабатывается высоконравственное отношение к жизни. Нравственные понятия, ярко показанные в образах персонажей, превращаются в нравственные эталоны и закрепляются в реальных отношениях детей со взрослыми и сверстниками.

В народных сказках представлены черты трудового народа: настойчивость, свободолобие, упорство при достижении цели. Дети начинают гордиться своим народом, любить свою малую Родину. Дети соперничают положительным персонажам, подсказывают им, как надо поступить, а как не нужно; к чьим советам надо прислушиваться, а кого вообще обойти стороной. После того, как педагог рассказал сказку обязательно следует первичный анализ ее текста, обсуждение героев и событий во время беседы.

В дошкольном образовании народные сказки подбираются таким образом, чтоб прививать детям разные нравственные правила, показанные на примере жизненных ситуаций, содействующие формированию культуры познания и культуры чувств, ценностного отношения к миру. Например, русская народная сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» учит детей послушанию, верности; «Гуси-лебеди» – преодолению трудностей; «Заюшкина избушка», «Теремок», «Зимовье зверей» воспитывают дружелюбие, взаимопомощь, веру в справедливость; «Крошечка-Хаврошечка», «Морозко» – сострадание, великодушие и трудолюбие.

С целью нравственного воспитания в детском саду народные сказки используются во всех возрастных группах. Так, детей раннего и младшего дошкольного и младшего дошкольного возраста сказка «Теремок» учит элементарным житейским мудростям (надо быть гостеприимным и дружелюбным, а жить лучше сообща). Сказка «Репка» учит преодолевать трудности не одному, а совместными усилиями с близкими, не опускать руки перед возникающей проблемой, а дружно

ее решать; помогает осознать малышам, что дружба и взаимовыручка – это великая сила. Сказка «Курочка Ряба» учит сочувствию ближним.

В среднем дошкольном возрасте ребята начинают понимать, что сказка «Зимовье» про то, что дружба помогает победить зло, благодаря смелости, умению прислушиваться друг к другу и быть трудолюбивым. Сказка «Заяц-хвостун» подводит к мысли, что необходимо отвечать за каждое свое слово, а также приходить на помощь тем, кто в ней нуждается. Нравственный урок сказки «Гуси-лебеди» таков: помоги другим, и добро вернется тебе добром, но даже если что-то и пошло не так, как ты думал, – не бывает безвыходных ситуаций, нужно бороться до конца.

Поэтому многие педагоги успешно используют сказку в дошкольном образовании для решения воспитательных задач. С. В. Макушкина, Л. В. Парунина реализуют специальный проект по серии конспектов по сказкам народов России с применением сказкотерапии и игровые упражнения развивающей направленности [5]. Н. В. Кондрашова и М. О. Шорчева [4] представляют следующие приемы, используемые в ДОО с целью нравственного воспитания дошкольников:

– «Волшебные слова» (прослушав отрывок из народной сказки, воспитанники отгадывают «волшебное слово», которое персонаж тихо произнёс, обращаясь к собеседнику с просьбой, благодарностью или за советом, а также подобрают другие уместные в данной ситуации этикетные формулы вежливого приветствия, прощания, извинения и пр.);

– «Что дальше?» (дети сочиняют различные сюжеты, концовки к сказкам, меняя обстоятельства и ситуации, в которые попадают персонажи, – ситуации выбора между добром и злом, ситуации спасения главного героя, ситуации, требующие проявления отзывчивого отношения к окружающим);

– «Словесный портрет главного героя сказки» (дети составляют морально-нравственный портрет персонажа народной сказки и с помощью педагога объясняют, добрый герой по отношению к другим или нет, и почему);

– «Путешествие в страну Добронравию» (дети отправляются в воображаемое путешествие, в ходе которого они делают остановки и «наблюдают» за жизнью сказочных персонажей и оценивают их поведение с точки зрения нравственно-этических норм);

– «Нарисуй свою сказку» (дети воображают себя художниками и рассказывают, какие иллюстрации они бы нарисовали бы к обсуждаемой сказке);

– «Путаница» закрепляет знания о героях любимых народных сказок, дети вспоминают и обсуждают их поведение и его результат для окружающих;

– «Сборник сказок» собирается из детских рисунков, на которых изображены персонажи сказок. Акцент предлагается сделать на изображении добрых поступков с дальнейшим обсуждением их значимости;

– «Угадай» (дошкольники слушают характеристику сказочного героя, которую дает педагог, и пытаются отгадать, о ком идет речь; далее обсуждаются личностные и поведенческие качества героя, и чему, возможно, у него стоит поучиться).

Уже на пятом году жизни дошкольники осмысленно воспринимают сказки, начинают понимать, что сказка не только развлекает, но и наставляет и убеждает в том,

что зло всегда наказывается, а за правду нужно бороться. Учитывая особенности психики детей дошкольного возраста, они воспринимают сказку как реальность, поэтому она может оказать большое влияние на нравственное развитие ребенка.

Таким образом, народные сказки являются важнейшим этнопедагогическим средством воспитания и развития детей раннего и младшего дошкольного и дошкольного возраста. Важно систематически использовать народные сказки не только на коррекционно-педагогических занятиях, но и во всех видах детской деятельности в их интеграции с различными видами искусства: декоративно-прикладным, музыкальным и театрално-игровым [16].

По мнению О. А. Шороховой [12], Д. Е. Шубиной [13] для детей младшего возраста, в том числе с задержкой темпов речевого развития (далее – ЗТРР) коррекционно-логопедическая технология использования народной сказки может быть реализована в театрализованной деятельности.

Если ребенка знакомят с народной сказкой в раннем и младшем дошкольном возрасте, то способность изображать персонажей сказки, яркое эмоционально-положительное реагирование на события сюжета в младшем дошкольном возрасте часто формируются спонтанно: дети сами пытаются разыгрывать небольшие спектакли с помощью кукол, игрушек или самостоятельно исполняют ту или иную роль. В игре-драматизации дети отвечают на вопросы кукол-героев, дают советы, выполняют их просьбы, перевоплощаются в конкретный образ.

Л. Р. Ахметова [8], Т. Е. Трemasкина [10], Л. Е. Мазаева [11] отмечают, что, участвуя в игре-театрализации, дети раннего и младшего дошкольного возраста через краски, образы и звуки знакомятся с окружающей действительностью, а в случае драматизации по мотивам народных сказок и с национальным устоем своего народа. В театрализованной деятельности детей раннего и младшего дошкольного возраста с ЗТРР важна специфика сценариев спектаклей: привлекая зрителей, плохоговорящий ребенок проходит разного рода «речевые» испытания, учится выполнять гимнастику для пальчиков, артикуляционную моторику, пропевать на длительном выдохе гласные звуки, подражая голосам персонажей-животных, проговаривать простые одно-двусоставные фразы.

Детям раннего и младшего дошкольного возраста с ЗТРР сложно либо вообще невозможно произнести текст роли полностью, поэтому они используют отдельные звукоподражания, простые фразы, состоящие из аморфных слов-корней, сопровождая жестами и мимикой действия персонажей. Например, при театрализации сказки «Репка» дети «тянут» воображаемую репку, при разыгрывании народной сказки «Курочка Ряба» изображают как плачет дед и баба, движениями показывают, как мышка хвостиком махнула, пищат как она.

Однако следует отметить, что дети третьего года жизни, имеющие отклонения в психоречевом развитии, с трудом понимают тексты народных сказок в связи с относительной сложностью построения их сюжета.

Во-первых, это обусловлено тем, что осмысление восприятия их содержания – сложный аналитико-синтетический процесс.

Во-вторых, необходимо учитывать тот факт, что народная сказка – это особый вид литературного творчества, которому характерно определенное соотношение фантастики и реальности, яркая образность, специфическая композиция, изобразительная выразительность языка.

Наряду с типичными ошибками, допускаемыми детьми 2–3 лет с ЗТРР при восприятии и осмыслении народных сказок (неразличение и непонимание слов), самые большие трудности вызывает у них понимание переносного смысла слов и выражений, которыми изобилуют народные сказки.

Поэтому перед непосредственной театрализацией сюжетов необходимо провести подготовительную работу, главная цель которой – помочь детям с ЗТРР осмысленно воспринять содержание и художественное богатство сказок, сложенных народом. В частности, необходимо раскрыть значения слов, необходимых для понимания смысла сказки и усиления этикоэстетического воздействия на ребенка, а также расширить словарь через введение этих слов в активный речевой фонд детей в ходе речевой практики по мотивам народной сказки.

Приведем пример фрагмента занятия: «Какая красивая курочка пришла к нам в гости: красный гребешок, черные маленькие глазки, желтый клювик (дети рассматривают изображение курочки). А это кто рядом с ней? (Цыпленок). Какой цыпленок? (Маленький, желтый). Как кричит курочка и зовет своих цыплят? (Ко-ко-ко). Как цыплята ей отвечают? (Пи-пи-пи). Как курочка лапкой гребет землю и ищет зернышки? (Дети имитируют движения курочки). Как курочка клюет зернышки? (Дети изображают аврочку). Представьте, что вы тоже маленькие пушистые цыплятки. Курочка-мама зовет вас гулять: «Пришла курочка-хохлатка, поиграйте с ней ребятки!» (дети бегут стайкой за педагогом, пищат, подражая действиям цыплят).

Методика ознакомления детей третьего года жизни с ЗТРР с народными сказками безотносительно к их тематике одинакова. Сначала осуществляется подготовка к их восприятию. Например, предваряя рассказывание народной сказки, педагог, дефектолог во вводном рассказе с элементами беседы и рассматриванием наглядного материала объясняет значения некоторых слов, с которыми дети встретятся в произведении. Сюжетные картинки, иллюстрирующие текст сказки, помогают образно представить действующее лицо, установить взаимосвязь между персонажами, запомнить последовательность событий, вынести определенный нравственный урок. Широко используется предметная наглядность (при знакомстве с русской народной сказкой «Вершки и корешки» дети рассматривают колоски пшеницы и репу, а педагог на натуральных предметах может проверить, поняли ли дети, какая часть растения обычно употребляется в пищу).

Однако чаще всего используется изобразительная наглядность (по картине «На огороде весной» можно объяснить некоторые понятия в сказках, описывающие изменения в природе и сезонные работы).

Рассказывать сказку необходимо несколько раз, особо необходимы повторы для детей, психоэмоционально менее развитых. При первом прослушивании впечатления у детей с ЗТРР почти всегда бывают неточны: даже несмотря на то, что они с помощью педагога стараются следить за сюжетом, все же многое они из содержания

упускают. Поэтому мы согласны с мыслями Н. Н. Щемеровой [14] о том, что, знакомя детей с содержанием народной сказки, целесообразно адаптировать и трансформировать его в приемлемые и понятные им формы. При этом необходимо создавать условия для повышения мотивации к речевой и театрализованной деятельности с максимальным использованием игр, развивать формы эмоционально-положительного общения с детьми и вербальные формы их познавательной активности, создавать основы для использования невербального поведения.

Дети должны узнавать персонажей на картинках и игрушках. Например, прежде чем провести игру-театрализацию по сказке «Колобок», необходимо провести дидактические игры по ознакомлению с персонажами сказки для уточнения представлений детей о медведе, зайце, волке, лисе.

Эффективен прием отгадывания загадок. Приводим примерный перечень загадок для детей по мотивам русской народной сказки «Теремок»:

- «Живет в норке, грызет корки»; «Короткие ножки, боится кошки» (мышка);
- «Зеленая я, как трава»; «Моя песенка «ква-ква»» (лягушка);
- «По полю скачет – ушки прячет»; «Встанет столбом – ушки торчком» (зайка);
- «Кто зимой холодной ходит злой, голодный?» (волк);
- «Хвост пушистый, мех золотистый»; «В лесу живет, кур в деревне крадет» (лиса);
- «Зимой спит, летом ульи ворошит» (медведь).

Каждое занятие должно содержать базовую часть по материалам народной сказки, а также вводную и заключительную части. В вводной части необходимо сконцентрировать внимание детей, подготовив их тем самым к дальнейшей работе.

Задача заключительной части – сбросить эмоциональное возбуждение.

Тематика народных сказок выбирается согласно адаптированной образовательной программе от простого к сложному. Сначала дети знакомятся со сказками о животных, потом переходят к анализу взаимодействия людей, их взаимоотношений на примере персонажей народных сказок. Использование народных сказок является мягкой коррекцией: перенос «сказочный» опыт в реальные ситуации взаимодействия, ознакомление со сказочным материалом формирует у детей с ЗТРП активные познавательные ориентиры [10].

Важно соблюдать принцип доступности при выборе текстов народных сказок: фольклорный язык народной сказки должен быть понятен детям раннего и младшего дошкольного возраста с задержкой речи, однако это не означает, что следует использовать только такие тексты, где всем все ясно, где нет каких-либо языковых или смысловых трудностей.

При первичном анализе содержания сказки создается основа для осмысления малознакомых и непонятных слов в контексте. Эффективны такие методические приемы, как рассказывание и дальнейшая беседа по содержанию, в которой обсуждаются значения новых слов. Приведем фрагмент занятия по подготовке к театрализации народной сказки «Курочка Ряба». «Посмотрите внимательно, и скажите, что вы здесь видите? (Домик, корову, лошадку, козу, курочку и др.). Правильно, это домашние животные. А как вы думаете, в домике кто живет? (Дедушка и ба-

бушка). Да они живут в домике в деревне (педагог рассказывает сказку с опорой на наглядность и кукольный театр). Ребята, вам понравилась сказка? Где жили дед да баба? (В домике, в деревне). И у них была...? (Курочка Ряба). Курочка нам что дает? (Яички). В сказке курочка Ряба какое яичко снесла? (Золотое). Да, не простое, а золотое! Дед и баба удивились и что они сделали? (Били яичко). Правильно, первым попробовал разбить дед, у него получилось разбить яичко? (Нет). А потом кто попробовал разбить? (Бабушка). У нее получилось? (Нет). Потом что случилось? (Яичко разбилось). Да, мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось. После этого что делали дед да баба? (Плакали). Да, но курочка их как успокоила? Не плачь дед, не плачь баба, я вам снесу другое яичко не золотое, а простое.

При вторичном анализе текста сказки уточняются слова, конкретизирующие представления об описываемых событиях, о времени и месте, речевой материал, раскрывающий сущность повествования. Например, завершая сказку, педагог комментирует отрывок, содержащий нравственный урок, при этом обращая внимание на те обороты речи и слова, которые помогают осознать детям с ЗТРР, чему учит эта сказка.

На этапе обобщения необходимо объяснять слова, с помощью которых можно оценить поведение персонажа, выразить свое личное отношение к прослушанному, обобщить базовую идею фольклорного произведения.

Работая с детьми с ЗТРР педагог сначала сам рассказывает народную сказку, стимулируя ребенка лишь звукоподражаниями и жестами сопровождать свой рассказ. Вместе с ребенком он воссоздает знакомый сюжет народной сказки, используя настольный театр, поддерживая высокий эмоционально-положительный фон игры-сказки.

Постепенно требования к ребенку усложняются, и он начинает воспроизводить все доступные ему речевые единицы.

В игры-инсценировки по мотивам народных сказок органично включаются игровые приемы, направленные на развитие психофизической сферы детей раннего и младшего дошкольного возраста с ЗТРР: психогимнастика, голосо-дыхательно-артикуляционный тренинг, задания на развитие всех видов восприятия, внимания, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, релаксация, используемые в контексте содержания сказки [2]. Например, логоритмическое упражнение «Курочка-красавица...» по сюжету сказки «Курочка Ряба»: «Курочка-красавица у меня жила (наклоны вперед, руки дети отводят назад) / Ах, какая умница курица была: / Шила мне кафтаны, шила сапоги (взмахи руками перед грудью вверх и вниз) / Сладкие румяные пекла мне пироги (хлопки в ладоши «пирожки») / А когда управится, сядет у ворот (приседания) / Сказочку расскажет, песенку споет (взмахи руками-«крыльями») через стороны».

О. А. Шорохова [12] рекомендует следующие этапы логопедической работы на материале народной сказки:

1. Познавательное-аффективное ориентирование – этап осмысления сюжетного содержания народной сказки, эмоционально-оценочное восприятие музыкального сопровождения текста, эмоционально-выразительное интонирование при исполне-

нии образа персонажа. Дети с ЗТРР должны научиться догадываться по настроению музыки об эмоциональных состояниях и действиях героев, о природных явлениях, описываемых в сказке. Учатся интонацией подражать тембру голоса персонажей народной сказки, при этом для развития артикуляции используются звукоподражания. Дети знакомятся с образными выражениями, сказочными метафорами и повторами, активизируют в речи формы повелительного наклонения глаголов, учатся понимать смысловые оттенки слов, уточняют их значения. Активно используются игры, в которых дети продолжают высказывания, начатые педагогом.

2. Словесное комментирование эмоционально-аффективных ситуаций – на данном этапе детей учат управлять поведенческими реакциями через их написание в слове либо звукоподражании с использованием тембра, мелодики, силы голоса, выразительных движений и мимики. Дети совместно с педагогом стараются раскрыть замысел сказки, вспоминают и воспроизводят основные события и факты, выражают словом личное отношение. Сопряженно с педагогом дети с ЗТРР составляют речевые описания пантомимических этюдов, музыкальной композиции, активизируют в речи сказочные повторы. Проводятся игры на угадывание психоэмоциональных состояний персонажей по демонстрируемым выразительным движениям. Детей учат отбирать слова, описывающие мимику, телодвижения героя в сказочной ситуации, комментировать выполненные другим ребенком действия.

3. Выражение замещающей потребности и приведение в равновесие выразительной речи и эмоционального поведения – ведущим приемом работы является сопряженная импровизация, в которой педагог предлагает обыграть эпизоды народной сказки, распределив роли.

Таким образом, дети знакомятся с уменьшительно-ласкательными названиями персонажей-животных, которые часто встречаются в народных сказках, имитируют их голоса с разной силой и высотой голоса, используют формы повелительного наклонения глаголов, учатся понимать замысел этнической сказки, произносить отраженно и сопряженно с педагогом 2х-3х-составные фразы с интонацией предложения.

Рекомендуется выделять хореографическую и вокальную части занятия по театрализации сказок, где могут участвовать дети с задержкой темпов речевого развития. В начале работы необходимо выполнять игровые упражнения на развитие мимики, пантомимики, на интонирование, что служит прологом к будущей драматизации. Благодаря такой работе движения детей приобретают большую точность, уверенность, выразительность и управляемость. Дети с ЗТРР начинают быстрее переключаться с одного изобразительного движения на другое, понимать выражения лиц, жестов и позы другого человека. Затем вводятся игры на развитие диафрагмально-реберного фонационного и речевого дыхания, подвижности органов речевого аппарата, четкой дикции, интонационной стороны речи. Далее следует переходить к драматизации малых фольклорных форм: прибауток, небылицек, попевок, потешек. Дети заранее разучивают их, а затем показывают, используя пальчиковый или настольный театр. Постепенно рекомендуется переходить к драматизации народных сказок согласно программному содержанию.

Список литературы

1. Байбулова Л. К., Шаронова Г. В. Детский фольклор – средство развития речи дошкольников // Развитие личности средствами искусства: материалы VI междунар. науч.-практ. конф., 9–20 апр. 2019 г. / ред. Ю. Ю. Андреева, И. Э. Рахимбаева. Саратов, 2019. С. 212–219. EDN GQDNUN
2. Исаева Д. Н., Сухова О. В. Сказка как одно из средств формирования социокультурной компетенции у детей старшего дошкольного возраста // Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современной психологии и педагогике: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 01 мая 2021 г. / отв. ред. А. А. Сукиасян. Уфа, 2021. С. 47–50. EDN QHBCQR
3. Ищук Е. Г., Иванова М. А., Смотрова А. С. Организация театрально-игровой деятельности в группах ДОУ // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., 21 февр. 2020 г. / под ред. О. Н. Широкова [и др.]. Чебоксары, 2020. С. 88–89. EDN PVKBHO
4. Кондрашова Н. В., Шорчева М. О. Нравственно-духовное воспитание дошкольников посредством народных сказок // Концепт. 2014. № 4. С. 6–10. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14080.htm> (дата обращения: 13.04.2023).
5. Макушкина С. В., Парунина Л. В. Реализация проекта «Этнические сказки для дошкольников России» в образовательных учреждениях России // Педагогические технологии. 2022. № 2. С. 22–27. EDN WXYFC
6. Меньшикова В. М., Ильина О. С. Духовно-нравственное воспитание в дошкольном образовательном учреждении: задачи, принципы, содержание, технологии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3. С. 104–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii-zadachi-printsipy-soderzhanie-tehnologii?ysclid=ll0ogw9sr3629346795> (дата обращения: 13.04.2023).
7. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М., 2004. 365 с.
8. Роль татарских народных сказок в воспитании нравственных качеств детей дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности / Л. Р. Ахметова [и др.] // Педагогика и психология: перспективы развития: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., 21 дек. 2022 г. / ред. О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары, 2022. С. 60–62. EDN TRVPBO
9. Семенова Т. Н. Формирование готовности будущих дефектологов к использованию потенциала народной педагогики в логопедической работе с дошкольниками: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. 224 с.
10. Семенова Т. Н. Народная сказка в сенсорном воспитании детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. 2018. № 13–2. С. 131–133. EDN VURPTD
11. Трёмаскина Т. Е. Развитие речи посредством театрализованной деятельности на примере инсценировки сказок // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2018. № 2. С. 11–14. EDN XQJMKL
12. Мазаева Л. Е. Использование театрализованной деятельности на основе народных сказок в развитии речи дошкольников // Образовательный потенциал: междунар. науч.-практ. конф., посвящ. распространению актуал. опыта в науке и образовании, заслуживающего самого пристального внимания педагогического сообщества, 18 июня – 18 июля 2017 г. / ред. М. П. Нечаев. Чебоксары, 2017. С. 15–18. EDN ZCLLXH
13. Шорохова О. А. Использование сказкотерапии в работе с младшими дошкольниками // Логопед. 2006. № 5.
14. Шубина Д. Е. Сказки и их место в развитии театрализованной деятельности детей дошкольного возраста // Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в пространстве образования: материалы II Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., педагогов и психологов, соц. педагогов системы образования, молодых ученых и студентов/ отв. ред. М. В. Панина Бийск, 2021. С. 105–108.
15. Щемерова Н. Н. Развитие творческих способностей детей в театрализованной деятельности по мотивам мордовских народных сказок // Детская книга как институт социализации: «Золотой ключик» к миру взрослых: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф., 24–25 окт. 2019 г. / отв. ред. А. Н. Садриева. Н. Тагил, 2019. С. 270–273. EDN HXJZOH
16. Early assistance in pre-school educational institution: social and pedagogical approach / T. S. Dorokhova [et al.] // International scientific conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020): proceedings of the intern. scien. conf., February 13–14. Ekaterinburg, 2020. Vol. 447. P. 120–124.

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

¹ Студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). zhenya-chupina@bk.ru.

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). nikolaeva250381@list.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>. SPIN-код: 4913-9433

Аннотация. В статье рассматривается организация художественно-эстетического воспитания в дошкольной образовательной организации как одно из средств формирования и развития творческой личности ребенка. Раскрывается сущность понятия «организационные условия», которое понимается как комплекс условий, совокупность которых обеспечивает эффективность процессов организации, управления и контроля образовательного процесса. Описываются результаты исследования, направленного на изучение деятельности ДООУ № 19 «Гнездышко» г. Ишима Тюменской области по реализации художественно-эстетического воспитания старших дошкольников.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация; старшие дошкольники; художественно-эстетическое воспитание; организационные условия; образовательное пространство; развивающая предметно-пространственная среда; развитие творческой личности

Evgenia V. Chupina¹, Marina A. Nikolaeva²

ORGANIZATION OF ART AND AESTHETIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

¹ Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg).
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>

Abstract. The article discusses the organization of artistic and aesthetic education in a preschool educational organization as one of the means of formation and development of a child's creative personality. The essence of the concept of "organizational conditions" is revealed, which is understood as a set of conditions, the totality of which ensures the effectiveness of the processes of organization, management and control of the educational process. The results of a study aimed at studying the activities of preschool educational institution No. 19 "Gnezdyshko" in the city of Ishim, Tyumen region in the implementation of artistic and aesthetic education of older preschoolers are described.

Keywords: kindergarten; senior preschool age; artistic and aesthetic education; organizational conditions; educational space; developing object-spatial environment; development of a creative personality

Исследования многих ученых-психологов дают нам право говорить о том, что период старшего дошкольного возраста является сензитивным, то есть наиболее чувствительным периодом для развития эстетических потребностей, вкусов, отношений к окружающему миру, красоте, природе и искусству. Следовательно, такая образовательная область как «художественно-эстетическое развитие» необходима и имеет огромное значение в жизни ребенка, развитии его личности, особенно с ее творческой стороны [2; 4; 6; 10; 13]. Помимо этого, в работах Е. М. Торшиловой, И. А. Лыковой и многих др. была установлена взаимосвязь между общим уровнем развития ребенка и уровнем его эстетической культуры: у детей с высоким уровнем развития эстетического отношения к миру зафиксирован и более высокий уровень эмоционально-интеллектуального развития [7; 14]. Данные результаты объясняются положительным влиянием художественно-эстетического воспитания на развитие познавательных способностей ребенка: воображения, ощущения, восприятия, памяти, представления.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) описан портрет выпускника детского образовательного учреждения (далее – ДОУ, детский сад), среди характеристик которого выделяется его эмоциональная отзывчивость (умение откликаться на эмоции близких, сопереживать персонажам литературных произведений, эмоционально реагировать на произведения изобразительного, музыкального, художественного искусства), а также любознательность, активность и развитость интеллектуальных умений дошкольника. Для формирования такой личности ребенка ФГОС ДО прописывает и образовательные области, в которых должно осуществляться развитие дошкольника, среди которых есть и художественно-эстетическое развитие. По ФГОС ДО данная образовательная область направлена на «развитие эмоциональной, когнитивной и мотивационной сфер личности ребенка, а своим результатом ставит художественную воспитанность, проявляющуюся в развитости творческих и интеллектуальных способности человека, а также наличии эстетических знаний, умений, чувств, потребностей и ценностей» (ФГОС ДО, 2013).

В ФГОС ДО закреплены и требования к условиям реализации Программы дошкольного образования, которые включают в себя требования к организации пространства в ДОУ, организации непосредственно самой работы в детском саду. М. И. Шалин называет совокупность данных требований к организации образовательного процесса «организационными условиями», добавляя еще и нормативно-правовую базу, которая обеспечивает координацию, регулирование и контроль над данной деятельностью [17, с. 47]. Среди таких организационных условий в ДОУ выступают: наличие доступной, безопасной, вариативной развивающей предметно-пространственной среды, содержательное наполнение которой соответствует возрасту детей и их индивидуальным особенностям, а также проведение диагностических и коррекционных работ по выявлению нарушений развития для оценки и регулирования процесса организации воспитания (согласно положениям ФГОС ДО, два раза в год).

В качестве базы исследования нами было выбрано МАДОУ ЦРР № 19 «Гнездышко» г. Ишима Тюменской области. Анализ организационных условий, направленных на реализацию художественно-эстетического воспитания, осуществлялся нами на анализе положений Устава, учебного плана, рабочей программы данного образовательного учреждения и др.

В соответствии с учебным планом детского сада № 19 «Гнездышко» образовательная деятельность по художественно-эстетическому воспитанию осуществляется по следующим направлениям: музыка, рисование, лепка и аппликация. Частота их проведения следующая: музыка – 2 раза в неделю; рисование – 1 раз в неделю; лепка и аппликация – 1 раз в неделю с чередованием. Предметно-развивающая среда (требования к которой прописаны в ФГОС ДО) детского сада № 19 г. Ишима «Гнездышко» создана и организована на соблюдении следующих принципов: полифункциональность среды: составляющие среды имеют возможность их различного использования; вариативность среды: наличие в образовательном учреждении различных пространств (игровые зоны, зоны отдыха и др.); трансформируемость среды: принцип связан с ее полифункциональностью (возможностью изменений, позволяющих, по ситуации, вынести на первый план ту или иную функцию пространства).

Совокупность и соблюдение данных принципов обеспечивают максимальный психологический комфорт для каждого ребенка и группы в целом в детском саду, а также создают возможности для развития любознательности, творческих и коммуникативных способностей. Помимо этого, в детском саду имеются игрушки для сенсорного развития, игры для интеллектуального развития, а также дидактические игры, способствующие развитию детей в различных видах деятельности, что способствует всестороннему развитию его воспитанников. Следует также отметить, что расположение и организация предметов развивающей среды в пространстве групп отвечает возрастным особенностям и потребностям детей, отвечает интересам мальчиков и девочек. Кроме того, все составляющие среды доступны, наполнены развивающим содержанием и соответствуют программным и государственным требованиям. Помимо этого, предметно-развивающая среда в ДОУ № 19 г. Ишима «Гнездышко» создает условия для коллективной и совместной деятельности, а также и для реализации индивидуальных интересов и возможностей каждого воспитанника.

Немаловажным компонентом среди условий по организации непосредственно самой работы в детском саду по художественно-эстетическому развитию выступает и качественное и эффективное сотрудничество детского сада с семьями детей-воспитанников. Данное утверждение подкрепляется ФГОС ДО, который гласит, что «современное образование должно быть открытым для участия общества в жизни детского сада и, в первую очередь, для родителей как основных социальных заказчиков в процессе дошкольного образования» (ФГОС ДО, 2013).

В ДОУ № 19 «Гнездышко» г. Ишима работа с семьями воспитанников осуществляется посредством проведения семейных праздников и мероприятий: консультации, родительские собрания, мастер-классы, семейные празднования обяза-

тельных праздников в ДОУ (Новый год, 23 февраля, 8 марта, 9 мая и др.) и участия в различных акциях («Окна Победы», «Письма Победы» и др.).

Анализ документации детского сада № 19 «Гнездышко» г. Ишима позволяет сделать следующий вывод, что в данном образовательном учреждении организация пространства, организация непосредственно самой работы по данному направлению развития детей отвечает всем требованиям, предъявляемых ФГОС ДО, инновационной программе «От рождения до года» Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой и Э. М. Дорофеевой [1], и «Парциальной программе художественно-эстетического развития детей 2–7 лет в изобразительной деятельности» Лыковой И. А. [7], на положения которых мы опираемся в данном исследовании.

В ходе исследования была проведена и диагностическая работа с воспитанниками этого детского сада в возрасте 5–7 лет. Целью диагностической работы стало определение вида творческой деятельности, при выполнении которого дети испытывают больше трудностей и определение конкретных действий в данном виде, вызывающие сложности у старших дошкольников.

Для измерения уровня художественно-эстетической воспитанности у старших дошкольников выбранной нами группы в количестве 28 человек, мы выделили 4 области в данном направлении: «Лепка», «Рисование», «Аппликация», «Конструктивно-модельная деятельность», в каждом из которых, в свою очередь, выделили несколько критериев, оцениваемые в 3 балла каждый. Ниже приведена таблица с диагностическим материалом, который использовался в исследовании.

Инструментарий ДОУ в образовательной области

НАПРАВЛЕНИЕ	КРИТЕРИИ
Рисование	3 балла – ребенок самостоятельно выполняет задание, знает цвета и оттенки окружающих предметов и объектов природы, владеет способами получения цвета, умеет распоряжаться кистью; 2 балла – ребенок может выполнить задание только с помощью взрослого, требуется помощь педагога в смешивании цветов, владение кистью нестабильно. 1 балл – ребенок не может выполнить задание или имеет значительные затруднения в рисовании и решении проблемных ситуаций
Лепка	3 балла – ребенок самостоятельно выполняет лепку, умеет лепить с натуры и украшать фигуру, владеет различными способами лепки. 2 балла – ребенку требуется помощь взрослого при лепке. 1 балл – ребенок не справляется с заданиями
Аппликация	3 балла – ребенок самостоятельно выполняет задание, пользуется ножницами правильно, умеет преобразовывать фигуры с помощью разрезания, вырезание не вызывает затруднений. 2 балла – ребенку требуется помощь взрослого. 1 балл – ребенок испытывает большое затруднение при выполнении задания
Конструктивно-модельная деятельность	3 балла – ребенок самостоятельно и быстро называет детали, измеряет величину конструкций (длину, ширину, высоту), конструирует по схеме, рисунку, подбирает и заменяет одни детали другими, правильно подбирает материалы для конструирования. 2 балла – ребенок называет детали конструктора, прибегает к помощи педагога при измерениях постройки. 1 балл – ребенок испытывает большие затруднения при выполнении заданий

Для достижения цели диагностической работы – определение вида творческой деятельности, при выполнении которого дети испытывают больше трудностей и определение конкретных действий в данном виде, вызывающие сложности у старших дошкольников, – была проведена следующая работа:

1) измерили уровень художественной воспитанности у каждого ребенка в группе (оценили по выше выделенным критериям творческую деятельность ребенка и сложили все ее показатели);

2) подсчитали средний балл каждого ребенка в группе по всем выделенным областям (сумму баллов по выделенной области разделили на количество критериев в ней);

3) рассчитали средний балл в группе по всем выделенным областям (сложили средние баллы детей по каждой из выделенной области и разделили на количество детей в группе);

4) рассчитали средний балл группы по показателю художественно-эстетическая воспитанность (сложили итоговые результаты каждого ребенка и разделили на количество детей в группе).

По результатам диагностической работы можно сделать следующие выводы. Из максимально возможного количества баллов (57), самые высокие показатели художественно-эстетической воспитанности составляют 54 балла у двух детей. Самым низким показателем является результат в 37 баллов у одного ребенка. Средний балл в группе по критерию «Рисование» составляет 2,5 из максимальных 3. Средний балл в группе по критерию «Лепка» – 2,4 из максимальных 3. Средний балл в группе по критерию «Аппликация» – 2,6 из максимальных 3. Средний балл в группе по критерию «Конструктивно-модельная деятельность» равняется 2,6 из максимальных 3. Таким образом, самый низкий показатель у критерия «Лепка». Данный результат приводит к выводу о том, что деятельность, предлагаемая воспитателем в рамках данного критерия, вызывает у детей наибольшую трудность и сложность при ее выполнении. Проведенные исследования и выше описанные расчеты позволили выявить наиболее затруднительную деятельность детей по критерию «Лепка». Ею стало умение старших дошкольников лепить и украшать поделки из глины и другого мягкого материала – средний балл в данном критерию равняется 2,1 из максимальных 3. Трудности в данном виде деятельности у детей вызывают создание из глины фигурок в виде различных игрушек и их украшение другими цветами глины или пластилина. В ходе занятий по лепке в работах некоторых детей были замечены следующие общие черты:

- форма предмета не всегда отчетлива и симметрична;
- плотность мягкого материала (глины, пластилина) неравномерно распределена по всей площади фигуры;
- соединения основной фигуры и ее составных частей (украшений) отчетливо видны и неаккуратны.

Для исправления данной ситуации был составлен и реализован ряд рекомендаций, касающийся условий организации данного вида воспитания детей:

1) Использование на занятиях «Лепка» других мягких материалов, кроме пластилина и глины. Например, фольга или полимерная глина (пластика), которыми детям будет проще работать: первая – не пачкает руки, изделия из второй получаются прочнее, чем из глины или пластилина.

2) Использование на занятиях по лепке вспомогательного материала, такого как каркас, целлулоидные формочки для конфет и др. Данная рекомендация может помочь детям в создании различных фигур, в достижении ее устойчивости и прочности.

3) Использование на занятиях таких техник как «пластилинография» – рисование картин на картоне при помощи пластилина или «лепка по форме». Приведенные техники помогут детям работать с пластилином на твердой поверхности, не на весу.

Кроме непосредственно самой работы воспитателей и педагогов в ДОУ по художественно-эстетическому воспитанию, следует еще раз отметить важность активного и постоянного участия самих родителей дошкольников в жизни их ребенка, детского сада и самого процесса воспитания. Вследствие этого, родителям необходимо самим лепить, рисовать, конструировать со своими детьми.

4) Организация и проведение родительских собраний, семинаров, мастер-классов на такие примерные темы как: «Знакомство с техниками лепки и аппликации», «Нетрадиционные техники лепки», «Пластилинография как средство развития творческих способностей дошкольников», «Лепим дома» и т. д. Родительские собрания помогут родителям узнать новую информацию, способы ее применения в обучении и воспитании своего ребенка, благодаря чему процесс развития дошкольника будет целостным, непрерывным и согласованным.

Таким образом, исследование, проводимое при помощи диагностического материала, позволило выявить у старших дошкольников область художественно-эстетического воспитания, вызывающую у них наибольшие затруднения и трудности. Такой областью на базе исследования является «Лепка». Наблюдение за работой детей и последующий анализ их продуктов творческой деятельности позволил сформулировать локальные трудности, возникающие у детей в лепке, на основании которых нами были сформулированы несколько рекомендаций.

Список литературы

1. От рождения до школы: инновационная программа дошкольного образования / Н. А. Арапова-Пискарева [и др.]. М., 2019. 336 с.

2. Верхотурова Ю. А., Никишина Л. Е. Организационно-педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения: сб. науч. ст. / под общ. ред. С. А. Новоселова. Екатеринбург, 2022. С. 66–77. URL: <https://elibrary.ru/htmawk> (дата обращения: 02.04.2022).

3. Зацепина М. Б. Воспитание художественно-эстетической культуры у детей дошкольного возраста // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 3. С. 119–123. URL: <https://elibrary.ru/yqqcsn> (дата обращения: 02.04.2022).

4. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М., 2001. 416 с.

5. Кулинич С. К., Николаева М. А. Художественно-эстетическое воспитание детей в дошкольной образовательной организации // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2021. № 1. С. 29–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46669092> (дата обращения: 02.04.2022).
6. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. М., 1995. 144 с.
7. Лыкова И. А. Цветные ладошки. Парциальная программа художественно-эстетического развития детей 2–7 лет в изобразительной деятельности (формирование эстетического отношения к миру). М., 2019. 136 с.
8. Художественно-эстетическое воспитание в системе дошкольного образования / М. Б. Мешкова [и др.] // Наука, техника и образования. 2018. № 12. С. 98–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-vozpitanie-v-sisteme-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.04.2022).
9. Мугаджирова А. М., Исаева М. М. О критериях художественно-эстетического воспитания дошкольников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2016. Т. 10, № 2. С. 70–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27200149> (дата обращения: 02.04.2022).
10. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник. М., 2006. 608 с.
11. Нагорная Л. А. Художественно-эстетическое развитие в ДОУ // Приоритетные направления развития науки и образования 2014. № 3. С. 98–100. URL: <https://elibrary.ru/uuyvqf> (дата обращения: 02.04.2022).
12. Нигматова М. М. Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста // Вестник магистратуры. 2019. № 10–5. С. 44–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-vozpitanie-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 02.04.2022).
13. Психология человека от рождения до смерти: учебник / В. А. Аверин [и др.]; под общ. ред. А. А. Реана. СПб., 2002. 653 с.
14. Торошилова Е. М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков: теория и диагностика. М., 2016. 204 с.
15. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие. М., 2001. 336 с.
16. Чернобровкин В. А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 9–4. С. 103–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-razvitie-v-sisteme-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.04.2022).
17. Шалин М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф., 20–23 мая 2013 г. / отв. ред. Г. А. Кайнова. СПб., 2013. С. 47–49. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/> (дата обращения: 02.04.2022).

Раздел «ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Андреева Е. Е.¹, Исакова А. А.²,
Шохова А. А.³, Ужегова У. В.⁴

УДК 371.321.5

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

¹ Старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). bulgackova@yandex.ru. SPIN-код: 3017-1547

² Студентка 2 курса, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). sasha.isakova.03@mail.ru

³ Студентка 2 курса, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). shoxovaanna@mail.ru

⁴ Студентка 2 курса, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). ulanapravdivaa5316@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматриваются интернет-мемы как феномен современности. Описываются характеристики данной интернет-единицы, а также его типология. Углубленно рассматриваются перспективы использования мемов в образовательном процессе. Демонстрируются современные практики внедрения мемов в учебную деятельность (как в России, так и за рубежом). Раскрываются риски использования интернет-мемов в образовательном процессе.

Ключевые слова: мем; интернет-мем; визуализация; типология мемов; интернет-коммуникации; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда; средства обучения; образовательный процесс; инновационные методы обучения; школьники; общеобразовательные учебные заведения

Ekaterina E. Andreeva¹, Alexandra A. Isakova², Anna A. Shokhova³, Ulyana V. Uzhegova⁴

PROSPECTS OF USING INTERNET MEMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN SCHOOL

¹ Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

² 2nd year student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

³ 2nd year student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

⁴ 2nd year student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. This article discusses Internet memes as a phenomenon of modernity. The characteristics of this Internet unit are described, as well as its typology. The prospects of using memes in the educational process are considered in depth. Modern practices of introducing memes into educational activities (both in Russia and abroad) are demonstrated. The risks of using Internet memes in the educational process are revealed.

Keywords: meme; internet meme; visualization; typology of memes; internet communications; information and communication technologies; information educational environment; learning tools; educational process; innovative teaching methods; schoolchildren; general educational institutions

Использование интернет-мемов в современной школе становится как никогда актуальным. Живя в эпоху цифровизации и глобализации, люди все чаще обращаются к Интернету за поиском новой информации, а социальные сети становятся неотъемлемой частью жизни человека. Через них люди узнают новости, отдыхают, просматривая различные видеосюжеты, и получают новые знания. Поэтому учителя, как никто другой, должны уметь работать в современных реалиях, подстраиваться под них. Мем – это один из способов интересно преподать информацию для школьников, чтобы замотивировать их для изучения отдельных предметов школьной программы.

Мем как феномен уже достаточно давно интересует ученых. Так, впервые мем упоминается Ричардом Докинзом по аналогии с понятием «ген» для обозначения своеобразной культурной универсалии, способной к самокопированию, мутации, селекции и конкуренции в условиях естественного отбора. Он понимал мем как некую смысловую единицу, которая может хранить и передавать культурную информацию, культурную память. На современном этапе появилось новое понимание интернет-мема. Д. А. Костологов пишет о том, что «интернет-мем – это любая вирусная информация, которая является средством массовой коммуникации, созданная с помощью электронных ресурсов» [8, с. 128]. Э. А. Шарапова отмечает, что «мем является продуктом массовой культуры, содержащий исключительно развлекательный характер, а с другой стороны является отражением современной действительности» [12, с. 120]. С. А. Нигматуллина в своей статье пишет том, что Интернет-мем понимается как единица информации, которая циркулирует в Интернете, при этом включая в себя два компонента: фрейм и топик. Фрейм понимается как пакет информации, знаний об определенной ситуации и отвечает за визуальный компонент, который, в свою очередь, вызывает определенный ассоциацию. Топик же отвечает за вербальный компонент и воспринимается как содержательный аспект, который вырезается в тексте.

Ю. В. Щурина дала подробную классификацию интернет-мемам. Исследователь говорила о том, что мемы по своему составу бывают разные и несут разную информационную нагрузку на людей. Согласно классификации исследователя существуют такие виды:

– двухсоставные мемы, представляющие собой двухчастное высказывание (завязка + панчлайн – неожиданное остроумное завершение), которое вступает в сложные смысловые отношения с сопутствующим визуальным материалом;

- компаративные мемы, которые основаны на сопоставлении нескольких изображений, объектов, точек зрения на ситуацию;
- метамемы – мемы, выполняющие референтную функцию, – напрямую отсылающие к другим мемам [12, с. 88–89].

Основные характеристики мемов были описаны С. В. Канашиной. По мнению автора, интернет-мемы обладают такими особенностями, как: вирусность, реплицируемость, эмоциональность, серийность, мимикрия, минимализм формы, полимодальность, актуальность, юмористическая направленность, медийность, фантазийный характер [7].

Под вирусностью понимается возможность быстрого распространения мема в сети Интернет, а также тиражирование большим количеством копий среди пользователей. Реплицируемость интернет-мема обозначает его возможность самообновляться и размножаться, что очень схоже с серийностью мемов, которая позволяет меняться одному и тому же мему (создавать новые серии в других картинках, развивать тему). Интернет-мем также несет эмоциональный окрас, он способен передавать определенные эмоции и призывать к ним людей, так как мем чаще всего вызывает такие эмоции, как: удивление, восторг и радость. Благодаря минимализму его можно легко использовать в современных школах, потому что он не перегружен информацией и очень прост по своей структуре, но в то же время мем является самодостаточным источником информации. Полимодальность интернет-мема заключается в его свойстве передавать информацию с помощью нескольких каналов, а именно текстового (вербального) и графического (визуального). Передача информации текстовыми и графическими средствами обогащает образный потенциал мема, делает его более выразительным, красочным, следовательно, повышает шансы найти эмоциональный отклик. Плюсом использования мема является то, что он акцентирует внимание на конкретном социальном явлении и культурном контексте общества. Благодаря юмору мем становится не принужденным, а значит его запоминание становится эффективным. Говоря про фантазийный характер, можно отметить, что мемы позволяют людям «играть» с реальностью, мемы превращаются в игровое, увлекательное пространство. Благодаря медийности мема, его рассмотреть как вовлеченность в систему средств массовой коммуникации, а именно Интернета, поэтому его использование на уроках позволит ученикам легче воспринимать информацию, так как мем выступает в роли чего-то знакомого и понятного современным школьникам. Мимикрия означает подражание мема разным жанрам (карикатуры, открытки, плакаты и др.), таким образом применение мемов на уроках, может происходить не только с использованием Интернета, но и с использованием таких материалов как листы бумаги, цветные карандаши, картинки из журналов, цитаты из книг и др.

Замотивировать ученика активно участвовать в учебной деятельности – это одна из основных, но довольно сложных задач современного педагога. Ученик, как правило, избирательно подходит к предлагаемому ему содержанию образования, руководствуясь своими интересами, потребностями, возможностями. Мем является как раз сферой интересов обучающихся. Во-первых, он отражает современную

реальность, так как обычно является реакцией на важные события. Во-вторых, интернет-мемы обычно создаются и распространяются молодежью, поэтому они имеют высокую популярность среди подростков. В-третьих, мем «вцепляется» в память, заостряет на себе внимание необычностью, оригинальностью, остроумием, особым стилем и манерой подачи информации [2, с. 2].

Вопрос об использовании мемов в образовательном процессе активно обсуждается в научном сообществе. Так, зарубежные исследователи пришли к выводу, что применение мемов на занятии способствует концентрации внимания обучающихся в средней, старшей и высшей школе, установлению контакта между участниками образовательного процесса. Также повышаются энтузиазм и инициатива обучающихся, облегчается рефлексия [15, с. 16].

Результаты экспериментальной работы отечественных ученых показали высокий потенциал применения мемов в образовании, поскольку они способны выполнять регулятивную, коммуникативную, познавательную, интеграционную, трансляционную, репрезентативную, эмоционально- и контактоустанавливающую функции [11, с. 582–591].

Выделим несколько преимуществ использования интернет-мемов на уроке.

– Интернет-мемы из-за своей наглядности и комичности помогают в непринужденной обстановке запомнить информацию. Так, их можно использовать на уроке английского языка. Например, показывая и обсуждая мемы, в которых для создания комического эффекта специально допускаются ошибки в формальной или функциональной стороне грамматического явления, учитель обращает внимание учеников на его структурные особенности, а также на опасности и последствия неправильного употребления [10, с. 479]. Исправление же ошибок в развлекательной форме создает положительный эмоциональный климат в классе, что способствует увеличению работоспособности учеников, запоминанию нового материала.

– Мемы стимулируют речевую деятельность обучающихся, так как именно они могут служить источником тем для обсуждения, подсказывать идеи, провоцировать, наталкивать на размышления.

– Несмотря на то, что информация в мемах достаточно сжатая, данная интернет-единица может значительно расширить словарный, лексический запас ребенка. Некоторые иноязычные мемы в шуточной форме демонстрируют необычность структуры лексических единиц английского языка, явления омонимии и паронимии.

– В настоящее время из-за появления гаджетов у детей формируется так называемое «клиповое мышление», из-за которого анализ большого количества текстовой информации становится все более затруднительным. Поэтому мемы позволяют кратко, сжато визуализировать информацию. Так, по мнению Н. В. Изотовой и Е. Ю. Буглаевой, использование системы средств визуализации в иноязычном образовании предоставляет широкие возможности не только для знакомства с фактами, процессами и событиями иноязычной культуры, но и для передачи

в доступной и легко усваиваемой форме лексических, грамматических, фонетических и коммуникативных знаний [5, с. 13].

– Не стоит забывать и о творческом развитии ребенка благодаря мемам. Так, ученик сам может создать мем. Этот креативный и необычный способ представления информации, которую дети изучали на уроке, способствует тому, что ребенок запомнит материал, так как у него сохранится шуточный, юмористический образ.

– И, конечно, именно интернет-мем, как развлекательный контент, позволит отдохнуть ученикам, а учителю разгрузить напряженную атмосферу.

Но встает резонный вопрос: когда использовать мем? В какой момент урока лучше всего внедрить данный элемент? Ответ на этот вопрос неоднозначен. С одной стороны, интернет-мем можно использовать в начале занятия для того, чтобы инициировать процесс осознания (например, показав в меме проблемную ситуацию), учитель сможет фокусировать внимание учащихся на теме урока. С другой стороны, мемы легко усваиваются и проникают в сознание еще и потому, что всю необходимую информацию человек уже узнал до этого, мем лишь помогает ее переосмыслить, поэтому данный элемент возможно использовать и на стадии рефлексии или как развлекательный момент в конце урока.

Обратимся к опыту использования мемов на конкретных уроках. Учитель русского языка и литературы О. Р. Маслова, которая избрала в качестве методики преподавания использование на уроках мемов, опробовала этот новый способ, и получила положительные результаты. На своих уроках она использовала такие типы заданий как: задания на извлечение информации из мема (с помощью наводящих вопросов учителя и самостоятельно); задание на обнаружение причинно-следственных связей (с помощью учителя и самостоятельно); задание на критику предлагаемого источника «найдите в меме ошибку»; задание на самостоятельное создание мема.

С помощью мемов преподаются и другие дисциплины, например учитель истории и обществознания В. Бормотов пишет: «Мем – это ярко, коротко, понятно, мультимедийно и забавно. В него легко поместить процесс, факт и даже целую историческую эпоху».

По наблюдениям Д. С. Боровлева и Е. Б. Кузнецовой «с использованием мемов уроки стали проходить намного интереснее и активнее, в процесс вовлекается больше учеников» [1, с. 179].

Также об использовании интернет-мемов рассуждал А. М. Калугин. Он привел в пример урок истории, связанный с правлением Святослава, Великого князя древней Руси конца X века. В историю вошли слова князя «Иду на вы!» (он заранее объявлял народам войну, отправляя гонца) [6, с. 3]. Эта фраза подразумевает вызов не только сопернику, но и себе самому. Таким образом «Древнерусский мем» является аналогом современных фраз, «забывать стрелку», «назначить встречу/свидание». Контекст такого мема может быть: «Святослав забывает стрелку Хазарскому каганату» или «Великий князь назначает встречу Вятичам». Такие мемы позволяют сфокусировать внимание учащихся и закрепиться в сознании, и возможно видоизмениться под их авторством (если говорить о реплицируемости данного мема).

В образовательных учреждениях за рубежом также используют данный метод обучения школьников. Так, например, преподаватель университета Флориды Джошуа Браун использовал такой метод общения с нынешним поколением на своей дисциплине «Фармакоэпидемиология и безопасность лекарственных средств». Материал давался студентам тяжело, и тогда он решил прибегнуть к данному методу. Проведя исследования, Д. Браун выявил, что группа, изучавшая тему лекарственных средств посредством мемов, на 73 % лучше усвоила материал [14].

Однако стоит упомянуть риски, которые возникают при использовании мемов в образовательном процессе:

– Необходимо критически осмыслить мем, прежде чем продемонстрировать его ученикам. Юмор достаточно субъективен, поэтому порой шутка, которая показалась забавной и смешной одному кругу лиц, другому может показаться грубой и аморальной.

– При использовании мемов возникает риск, связанный с глубиной знаний учеников об историческом событии/личности. Не каждый ученик сможет грамотно провести аналогию и оценить справедливость приведенных в мемах символов и знаков. Может сформироваться ошибочное мнение, поэтому важно использовать мемы уже после изученного материала, в формате закрепления.

– Мемы упрощают информацию и позволяют запомнить ее ученикам благодаря стереотипизации, однако слишком частое и бесконтрольное их использование может привести к разрозненности знаний, ошибочному пониманию и неправильному восприятию учеником того или иного события.

Мемы возникли в период активного развития публичной истории. В социальных сетях с каждым днем рождаются новые символы, знаки, образы, сообщения. Рядовые пользователи становятся не просто потребителями информации, а непосредственными акторами по ее созданию. Исходя из всего вышесказанного, отметим, что возможностей по использованию интернет-мемов в образовательном процессе большое количество. Их можно использовать как минутку отдыха от сложной темы, вставить в рабочие листы, чтобы поднять настроение ученикам, как творческое домашнее задание, однако не стоит забывать и о большом количестве рисков, которые они несут.

Учитель – это транслятор моральных, высоко нравственных ценностей. Он показывает ребенку, что такое зло и добро. Поэтому важно тщательно выбирать мемы, критически осмысливать их прежде, чем показать детям. Одной из центральных задач учителя при организации занятия, в котором будут изучаться мемы, является ознакомление с блогами, форумами, статьями, где они используются. Необходимо также выявить их значения, определив, какую информацию они передают [4]. А также не стоит забывать: мем – это не основной транслятор знаний, а лишь дополнение к уже имеющимся.

Список литературы

1. Боровлев Д. С., Кузнецова Е. Б. «Мемы» в современном образовательном процессе // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., с между-

нар. участием, 21 апр. 2022 г. / науч. ред. А. Н. Махинин. Воронеж, 2022. С. 178–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49428055> (дата обращения: 12.03.2023).

2. Вакурова Н. В., Московкин Л. И. Мемы, меметика, мемотип // Заметки ученого. 2018. № 6. С. 56–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36313826> (дата обращения: 12.03.2023).

3. Войшель Т. И. Использование интернет-мемов на уроках английского языка как средство повышения мотивации учащихся к изучению предмета // Университет – территория опережающего развития: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию ГрГУ им. Я. Купалы, 19–20 февр. 2020 г. / гл. ред. Ю. Я. Романовский. Гродно, 2020. С. 163–165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=jsgvosc> (дата обращения: 12.03.2023).

4. Докинз Р. Эгоистичный ген. М., 1993. 512 с.

5. Изотова Н. В., Буглаева Е. Ю. Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 12.04.2023).

6. Калугин А. М. Интернет-мемы как средство формирования интереса у учащихся к уроку истории // Вестник науки и образования. 2017. № 12. С. 88–91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memu-kak-sredstvo-formirovaniya-interesa-u-uchaschihsya-k-uroku-istorii>

7. Канашина С. В. Что такое интернет-мем? // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2017. № 28. С. 84–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/что-такое-internet-mem> (дата обращения: 12.04.2023).

8. Костоготов Д. А. Историческое сознание в интернет-мемах: к постановке проблемы // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2021. № 9–1. С. 126–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47345641> (дата обращения: 12.04.2023).

9. Канашина С. В. Что такое интернет-мем? // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 28. С. 84–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32278539> (дата обращения: 12.03.2023).

10. Степашкина О. И., Стрельников К. А. Интернет-мемы в иноязычном образовании // Канский лингвистический журнал. 2022. Т. 5, № 4. С. 475–486. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50147620> (дата обращения: 12.04.2023).

11. Цаценко Л. В., Савиченко, Д. Л. Мемы как форма иллюстрации в науке и образовании // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 114. С. 582–591. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25280453> (дата обращения: 12.04.2023).

12. Щурина Ю. В. Интернет-мемы: проблема типологии // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 6. С. 85–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23235205> (дата обращения: 12.04.2023).

13. Фирсова Т. Г. Использование мемов в рамках изучения будущими педагогами начальной школы дисциплин литературоведческого цикла // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 2. С. 168–177. URL: <https://elibrary.ru/affbng> (дата обращения: 14.03.2023).

14. Brown J. D. What do You Meme, Professor? An experiment using «memes» in pharmacy education. URL: https://www.researchgate.net/publication/345149935_What_Do_You_Meme_Professor_An_Experiment_Using_Memes_in_Pharmacy_Education (дата обращения: 14.04.2023).

15. Memes and education: opportunities, approaches and perspectives / Xie Dong qiang [et al.] // Geopolitical, Social Security and Freedom Journal. 2020. Vol. 3. P. 14–25.

Артемьева В. В.¹, Артемьева Е. А.², Кудрявцева К. В.³

УДК 378.147

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

¹ Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). distantartvv@mail.ru. SPIN-код: 1322-4173

² Студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва). eaaz20601@gmail.com

³ Студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва). kkvo202@mail.ru

Аннотация. В данной статье описывается влияние цифровизации на образ современного учителя. Учитель всегда играл большую роль в жизни школьников: был носителем и транслятором знаний, примером и авторитетом для своих учеников. Разнообразие цифровых средств обучения и электронных образовательных ресурсов открывает широкий спектр возможностей для учителей, вместе с тем ставит перед педагогом новую задачу – научиться грамотно использовать эти средства в обучении. В статье раскрываются понятия «цифровизация» и «цифровая грамотность», представлены компоненты цифровой грамотности. Рассматривается суть одного из мировых трендов образования – «Образование в соцсетях». Представлены также рекомендации современному учителю, являющемуся пользователем социальных сетей, связанные с поведением в интернете.

Ключевые слова: цифровизация в образовании; средства обучения; компоненты цифровой грамотности; социальные сети; образовательный блог

Valentina V. Artemyeva¹, Ekaterina A. Artemyeva², Ksenia V. Kudryavtseva³

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON THE IMAGE OF A MODERN TEACHER

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science during Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

² 4th year student, Moscow Pedagogical State University (Russia, Moscow)

³ 4th year student, Moscow Pedagogical State University (Russia, Moscow)

Abstract. This article describes the impact of digitalization on the image of a modern teacher. The teacher has always played a big role in the life of schoolchildren: he was a carrier and translator of knowledge, an example and authority for his students. The variety of digital learning tools and electronic educational resources opens up a wide range of opportunities for teachers, but at the same time sets a new task for the teacher – to learn how to use these tools competently in teaching. Teachers should be ready to continuously improve their digital skills, in addition, they should be able to find a balance between the use of modern technologies and the Internet and traditional teaching methods in order to ensure a balanced educational process. The article reveals the concepts of «digitalization» and «digital literacy», presents the components of digital literacy. The essence of one of

the world trends of education – «Education in social networks» is considered. Recommendations for a modern teacher who is a user of social networks related to behavior on the Internet are also presented.

Keywords: digitalization on education; learning tools; components of digital literacy; social networks; educational blog

«Человечество в своей истории прошло несколько фаз исторического развития, которые формировали определенный образ жизни Homo Sapiens. Можно выделить четыре фазы: образ жизни (цивилизация) охотников-собирателей, аграрный образ жизни, индустриальный образ жизни и современный, информационный. Сегодняшний цифровой мир изменил нашу жизнь и технологизирует систему образования» [7, с. 42].

Цифровизация – это внедрение цифровых технологий в разные сферы жизнедеятельности человека. «Современное общество переживает глубочайшую трансформацию, поскольку объемы информации, с которыми имеет дело человечество, растут экспоненциально. За последние несколько лет возникло и сложилось интернет-пространство, содержащее собственную виртуальную среду обитания и определенные нормы и правила. По многим характеристикам оно похоже на реальный социум. Современная молодежь имеет доступ к огромному количеству цифровых средств коммуникации и электронных устройств, которые постоянно развиваются. Новые технологии стремительно проникают во все сферы жизнедеятельности, в частности в образование» [1, с. 264]. Под влиянием цифровизации изменяется и образ современного учителя. «Задача учителя в современном мире состоит не только в том, чтобы передать концептуальные знания, основанные на содержании, но и стать наставником для воспитания нового поколения» [11, с. 144].

Как до появления персональных компьютеров и прочих электронных устройств, так и на сегодняшний день учитель играл большую роль в жизни школьников: он был носителем и транслятором знаний, примером и авторитетом для своих учеников. В традиционном учебном процессе средствами обучения являются:

- печатные издания: учебники, учебно-методические пособия, справочники, книги;
- раздаточный материал: карточки, листы и пр.;
- макеты, модели;
- записи на доске, плакаты;
- видеофильмы и пр.

В современном образовании к традиционным средствам обучения добавляются:

- компьютер;
- ноутбуки;
- интерактивная доска;
- презентации;

- электронные учебники;
- компьютерные модели;
- онлайн-конструкторы;
- онлайн-тренажеры;
- интернет-платформы;
- электронные библиотеки;
- цифровые тесты и пр.

Например, при обучении теме «Сечения многогранников» современный учитель математики может использовать интернет-платформу «GeoGebra», демонстрируя на электронной доске усеченную трехмерную геометрическую фигуру, поворачивая ее, изменяя стороны, углы и местоположение точек. Это может способствовать усвоению учебного материала школьниками и развитию у них пространственного мышления.

Интерактивная доска также позволяет демонстрировать на экране физические и химические опыты, химические реакции, которые невозможно проводить в рамках урочной деятельности, поэтому у учителей появилась возможность, используя программное обеспечение интерактивной доски, реализовать самые смелые, неожиданные идеи и приемы обучения [2, с. 192]. Существуют также приложения и онлайн-сервисы, транслирующие расположение звезд Солнечной системы в данный момент времени, что можно использовать на уроках астрономии.

Разнообразие цифровых средств обучения и электронных образовательных ресурсов открывает широкий спектр возможностей для учителей, вместе с тем ставит перед педагогом новую задачу – научиться грамотно использовать эти средства в обучении.

В период пандемии COVID-19 основной проблемой, с которой должны были столкнуться участники образовательного процесса, являлась необходимость объяснения учебного материала в дистанционном формате, отсутствие живого непосредственного общения. Однако, в действительности, выяснилось, что многие учителя имели большие трудности в работе с компьютером, в обеспечении видеосвязи с учениками и студентами, в выборе интернет-платформ и так далее, что говорит о необходимости развития у учителей цифровой грамотности.

Под цифровой грамотностью понимается базовый набор знаний, навыков и установок, позволяющий человеку эффективно решать задачи в цифровой среде.

К компонентам цифровой грамотности относят:

1) Информационную грамотность:

- знания о специфике информации и различных ее источниках;
- навыки поиска релевантной информации и ее сравнения;
- установки в отношении пользы и вреда информации.

2) Компьютерную грамотность:

- знание устройства компьютера и его функций;
- навыки использования компьютера и аналогичных устройств;
- установки в отношении роли компьютера в ежедневной практике.

3) Медиаграмотность:

- знание о медиа-контенте и его источниках;
- навыки поиска новостей и фактчекинга;
- установки в отношении достоверности информации, сообщаемой через СМИ.

4) Коммуникативную грамотность:

- знания о специфике диалога в цифровой коммуникации;
- навыки использования современных средств коммуникации;
- установки в отношении этики и норм общения в цифровой среде.

5) Технологические инновации:

- знания современных технологических тенденций;
- навыки работы с гаджетами и приложениями;
- установки в отношении пользы технологических инноваций.

Цифровая грамотность крайне важна в период новейших технических открытий, где большинство задач выполняется с помощью компьютеров и сети Интернет. Она помогает людям лучше управлять своей жизнью, учиться, работать и безопасно взаимодействовать в виртуальной среде.

Если молодым учителям удаётся идти «в ногу со временем» в период цифровизации образования, то многие преподаватели «старой закалки» сталкиваются с трудностями при работе с цифровыми ресурсами.

Игнорировать технологический прогресс в данном случае нецелесообразно, поскольку современным школьникам, имеющим клиповое мышление, зачастую трудно воспринимать учебную информацию, преподаваемую в традиционном формате. Презентации, интерактивные задания, онлайн-викторины и прочее – это то, что может привлечь внимание школьника, заинтересовать его, способствовать усвоению материала и развитию учебной мотивации.

Таким образом, к современному учителю предъявляется новое требование – обладать цифровой грамотностью. Более того, педагог не только должен уметь пользоваться цифровыми ресурсами, работать с электронными устройствами и разбираться в программах, приложениях и платформах, но и делать это на уровне с учениками или, желательно, лучше учеников, чтобы не терять авторитет.

Помимо использования образовательных ресурсов, многие учителя стараются вести активную деятельность в Интернете и социальных сетях, для того чтобы проникнуть в виртуальную среду, в которой современные школьники проводят огромное количество свободного времени.

Одним из мировых трендов образования является – «Образование в соцсетях». Рассмотрим его актуальность в рамках российского образования. Идея данного тренда заключается в том, что в последнее время многие блогеры и инфлюенсеры предлагают образовательный контент: видео, инфографику, анимационные и другие материалы за рамками формального образования. Они имеют немалый авторитет среди подписчиков, и их влияние на школьников может привести как к хорошим, так и к плохим последствиям. Благодаря блогерам размывается граница между развлечением и обучением. Однако у некоторых пользователей этот тренд вызывает опасения, связанные с непроверенной квалификацией инфлюенсеров.

С другой стороны, приёмы инфлюенсеров могут помочь преподавателям формальных учебных программ сделать обучение более доступным и привлекательным.

Чтобы учителю предостеречь ученика от поверхностных курсов, которые могут содержать ошибки, ему самому необходимо проводить время в Сети и следить за популярными направлениями в YouTube, во ВКонтакте, в Instagram и пр. и предлагать учащимся проверенные им курсы или же свой собственный образовательный продукт.

Многие учителя выбирают самостоятельно вести образовательный блог в социальных сетях, однако это может привести к ряду проблем, связанных с взаимодействием ученика и учителя в сети. Педагог должен быть предельно внимательным к тому контенту, который он транслирует в своем блоге. У некоторых учителей, ведущих активную деятельность в социальных сетях, не получается грамотно вести образовательный блог, и они начинают посвящать слушателей в свою личную жизнь, что стирает грань между учителем и учеником. Если педагог ведёт страницу в таких социальных сетях, как ВКонтакте, Instagram и т. п., и не фильтрует содержание блога, то ему рекомендуется закрывать доступ к материалам страницы. То есть ограничить контент, который учитель выкладывает в сеть, от нежелательных пользователей и сделать так, чтобы его смогли просматривать только те пользователи, которым доступ предоставлен.

При ведении страницы в социальных сетях учитель должен предельно внимательно относиться к взаимодействию с учениками. В традиционном обучении живое общение учителя и ученика имело формальный характер, с развитием новейших технологий у учителя и ученика появилась возможность общаться в Интернете. Однако любое взаимодействие людей в социальных сетях и мессенджерах считается неформальным.

Министерство просвещения России совместно с Общероссийским профсоюзом образования разработало и направило в регионы положение о нормах профессиональной этики педагогических работников. Согласно положению, современному учителю, являющемуся пользователем социальных сетей, следует соблюдать следующие рекомендации, связанные с поведением в интернете:

- 1) воздерживаться от размещения в интернете информации, причиняющей вред здоровью или развитию детей;
- 2) избегать ситуаций, которые могут навредить их чести, достоинству и деловой репутации;
- 3) проявлять доброжелательность, вежливость и тактичность в общении с учениками и другими участниками образовательных отношений.

В некоторых социальных сетях ученик может отправить «запрос в друзья» учителю, что подразумевает подписку на его личный блог. Из-за таких формулировок школьник может воспринимать учителя как друга, что меняет статус педагога. Если вы планируете использовать свой аккаунт только в учебных целях, то стоит либо убрать со своей страницы всё, что касается вашей личной жизни, либо не добавлять учеников к себе, а создать отдельную закрытую группу для ваших учеников и их родителей.

Помимо всего прочего, ученик может представиться в социальной сети другим именем и вести с учителем неформальный диалог. Это ещё раз подчеркивает необходимость проведения фильтрации и развития цифровой грамотности учителя. Недостаток цифровой грамотности может привести к уязвимости в онлайн-безопасности.

Итак, цифровизация позволяет учителям использовать новые технологии и инструменты для улучшения качества обучения. С помощью интерактивных досок, программного обеспечения для автоматизации учебного процесса и онлайн-курсов учителя могут более эффективно проводить образовательный процесс. Например, учителя могут использовать онлайн-курсы для обучения школьников, которые не могут посещать школу из-за болезни или других причин. Интерактивные доски позволяют учителям создавать интересные и запоминающиеся уроки, которые могут помочь ученикам лучше усваивать материал. «Сфера образования, постепенно включающая в себя элементы цифровизации, характеризуется универсальностью. Сочетая виртуальные и реальные компоненты обучения, учитель может передавать знания как непосредственно, так и опосредованно. С помощью цифровых технологий возможно формировать индивидуальные образовательные пространства, с помощью которых учащиеся смогут лично управлять учебным содержанием, а также обогащать реальные академические ситуации цифровыми материалами» [15, с. 305].

Цифровизация позволяет учителям лучше адаптироваться к потребностям современных учеников, которые выросли в цифровой среде и ожидают, что учителя будут использовать на уроках электронные образовательные ресурсы.

Стоит отметить, что цифровизация образования доставляет педагогу определенные трудности. Учителя должны быть готовы к постоянному обучению и совершенствованию своих навыков, чтобы оставаться в курсе последних технологических инноваций и современных тенденций. Помимо этого, они должны уметь находить баланс между использованием современных технологий и Интернета и традиционными методами обучения, чтобы обеспечить сбалансированный образовательный процесс.

Таким образом, цифровизация имеет значительное влияние на образ современного учителя. Несмотря на проблемы, связанные с использованием новых технологий, педагогам следует использовать эти возможности, чтобы совершенствоваться в сфере образования.

Список литературы

1. Артемьева Е. А., Артемьева В. В. Воздействие процессов цифровизации на психологическое здоровье учащихся // Мир, открытый детству: Материалы II Всеросс. науч.-практич. конф. / Отв. ред. Е. В. Коротаяева. Екатеринбург, 2021. С. 263–267. EDN EHZAAN.
2. Артемьева В. В., Тимофеева Т. Н. Интерактивная доска как средство проверки качества знаний учащихся // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. науч. трудов IV междунар. конф., Вып. 4. Екатеринбург, 2018. С. 189–192. EDN VJSYTS.
3. Артемьева Е. А., Артемьева В. В. Роль визуализации учебной информации в образовательном процессе // Педагогика и психология в современном мире: Материалы Всеросс. науч.-практич. конф. молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. Грозный, 2020. С. 105–109. EDN ADERYY.

4. Благополучие детей в цифровую эпоху: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества / А. А. Бочавер, С. В. Докука, М. А. Новикова и др. М.: Высшая школа экономики, 2019. 34 с.
5. Буслаева Е. Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (835), 2020. С. 159–173.
6. Гаркуша В. Н. Современные проблемы цифрового образования // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 313–315. EDN HNUAER.
7. Дерюга В. Е. Возможности и риски применения цифровых образовательных технологий // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 3(43). С. 41–50. EDN OZDRBY.
8. Коневец А. В. Влияние цифровизации на сферу образования // Россия, Европа, Азия: цифровизация глобального пространства: Сборник науч. трудов I междунар. науч.-практич. форума. Ставрополь, 2018. С. 278–280. EDN YRUSMP.
9. Матвиенко С. В., Васильева Е. В. Образование XXI: плюсы и минусы цифрового образования // Образование и право. 2022. № 1. С. 165–170. DOI 10.24412/2076-1503-2022-1-165-170. EDN JLMVXS.
10. Омарова П. З., Магомедова К. М. Цифровые технологии в образовании // Новые информационные технологии как основа эффективного инновационного развития: сб. ст. Междунар. науч.-практич. конф. Ч 1. Екатеринбург, 2020. С. 160–162. EDN BZSYBE.
11. Пантыкина Н. И. образ современного учителя // Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров): Сб. материалов IV междунар. научно-практич. конф.. Грозный, 2019. С. 142–144. EDN LWJWSC.
12. Таджалиева Г. А. Цифровые технологии в образовании: за или против // Цифровые технологии в науке и образовании: сб. ст. по материалам VI Регионал. студ. научно-практич. конф.. Нижний Новгород, 2021. С. 79–82. EDN MPEENU.
13. Токмина Е. А., Артемьева В. В. Особенности учебно-воспитательного процесса в эпоху цифровизации образования // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Междунар. науч.-образоват. форум Ч. 2. Екатеринбург, 2021. С. 110–114. DOI 10.26170/Kvnp-2021-02-25. EDN BSPOIR.
14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Москва, 2019. 344 с. DOI 10.17323/978-5-7598-1990-5. EDN ANYGHO.
15. Утюмова Е. А., Артемьева Е. А., Артемьева В. В. Цифровизация образования: направления и перспективы // Мир, открытый детству: Материалы II Всерос. научно-практич. конф.. Екатеринбург, 2021. С. 301–306. EDN WFALWS.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ» В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

¹ Аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
kate1302112008@ya.ru. SPIN-код: 4409-4768

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). dong-elena@yandex.ru. SPIN-код: 1460-9810

Аннотация. В статье рассматривается становление термина «качество образования» и системы оценки качества образования в Российской Федерации. Анализируются причины возникновения оценки качества образования как многогранной системы. Описываются этапы становления системы оценки качества образования, нашедшие отражение в нормативных правовых документах.

Ключевые слова: качество образования; общее образование; общеобразовательные учебные заведения; система оценки качества образования; международные системы оценки качества; федеральные государственные образовательные стандарты; российское образование

Ekaterina M. Borodina¹, Elena V. Dongauzer²

TRANSFORMATION OF THE CONCEPT «QUALITY OF EDUCATION» IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

¹ Graduate student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. The article discusses the formation of the term «quality of education» and the system for assessing the quality of education in the Russian Federation. The reasons for the emergence of education quality assessment as a multifaceted system are analyzed. The stages of the formation of the education quality assessment system, which are reflected in the regulatory legal documents, are described.

Keywords: quality of education; general education; general education institutions; education quality assessment system; international quality assessment systems; federal state educational standards; Russian education

На протяжении последних 20 лет Российская Федерация находится на этапе решения проблемы значительного повышения качества общего образования (да-

лее – КОО). Данная проблема влечет за собой организацию трансформируемой и результативной системы оценки качества образования (далее – СОКО) на муниципальном, региональном, федеральном уровнях [15].

Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» поставлена важная задача, благодаря которой вновь озвучена значимость качества образования (далее – КО). К 2030 года Российская Федерация должна войти в число 10 ведущих стран мира по КОО.

Сегодня к числу главных государственных принципов в сфере образования относятся обеспечение единства образовательного пространства на территории всей страны и, кроме того, государственных гарантий уровня и КО на основе единства обязательных требований к условиям реализации общеобразовательных программ и результатам их освоения, которые обеспечивают федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) [4].

Впервые термин «качество образования» появился в законе Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» (далее – Закон РФ «Об образовании»). Пункт «б» части 3 статьи 32 Закона РФ «Об образовании» устанавливал, что образовательное учреждение несет в установленном законодательством Российской Федерации порядке ответственность за КО своим выпускникам. Но, кроме того, статьей 38 Закона РФ «Об образовании» был установлен государственный контроль за КО в аккредитованных образовательных учреждениях.

В первоначальной редакции Закона РФ «Об образовании» государственный контроль за КО представлял собой следующее. Государственная аттестационная служба могла направить образовательному учреждению, имеющему государственную аккредитацию, рекламацию на КО и (или) несоответствие образования требованиям соответствующего государственного образовательного стандарта.

Рекламация – это претензии государственной аттестационной службы к КО, отмечающие его несоответствие принятым государственным образовательным стандартам; может повлечь за собой лишение образовательного учреждения государственной аккредитации [7].

Основаниями для рассмотрения высшим органом государственной аттестационной службы вопроса о направлении рекламации применительно к образовательным учреждениям, реализующим общеобразовательные программы, являлись:

1. Решение общего собрания родителей (лиц, их заменяющих) детей, обучающихся в данном образовательном учреждении;
2. Официальное представление отделения аттестационной службы по месту нахождения образовательного учреждения.

Несмотря на какую бы то ни было правовую регламентацию КО, особого значения ему не придавали. В начале 2000-х Российская Федерация впервые приняла участие в международном исследовании КО – Programme for International Student Assessment (далее – PISA), где ученики в возрасте 15 лет должны были проде-

монстрировать умение читать и понимать прочитанное. Россия заняла 27 место из 32 возможных [15], соответственно наши школьники продемонстрировали низкие результаты, доказывая, что между школьными знаниями и пониманием того, как их использовать в жизни, связь самая минимальная. В это же время наши ближайшие соседи продемонстрировали более впечатляющие результаты: Финляндия – 1 место; Чехия – 20 место; Польша – 24 место [16].

Благодаря таким неутешительным результатам 29 декабря 2001 года было издано распоряжение Правительства Российской Федерации № 1756-р, которое утверждало концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года (далее – Концепция модернизации образования до 2010 года), в котором основной задачей российской образовательной политики признавалось обеспечение современного КО на базе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Кроме того, в Концепции модернизации образования до 2010 года определили, что общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Несмотря на принятую в 2001 году Концепцию модернизации образования до 2010 года, предпринимать какие-то действия для воплощения ее в жизнь начали только после того, как в очередной раз, приняв участие в PISA-2003, российские школьники продемонстрировали еще более низкие результаты, чем три года назад. Так, среди уже 43 стран участников Россия заняла 32 место, в очередной раз оставшись позади Финляндии – 1 место; Польши – 16 место; Латвии – 23 место; Чехии – 24 место; Словакии – 31 место (которая участвовала в PISA впервые, но уже показала результат лучше, чем у России) [17].

Очередные неутешительные результаты «сподвигли» систему образования для реализации мер, прописанных в Концепции модернизации образования до 2010 года. Именно в целях создания необходимых условий достижения нового, современного КОО в 2004 году были разработаны и введены государственные образовательные стандарты общего образования и вариативный базисный учебный план.

Также в 2004 году постановлением Правительства Российской Федерации от 17.06.2004 № 300 «Об утверждении положения о федеральной службе по надзору в сфере образования и науки» был введен новый федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по контролю и надзору в области образования и науки – Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (далее – Рособрнадзор). Данный орган появился не без помощи Концепции модернизации образования до 2010 года, поскольку в целях повышения КОО планировалось создать независимую от органов управления образованием государственную СОКО, которая должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности образовательной деятельности [3].

Полномочия Рособнадзора, помимо прочего, содержали:

1. Исполнение контроля и надзора за КО в образовательных учреждениях и подготовки выпускников образовательных учреждений к аттестационным испытаниям по завершении каждого уровня образования;
2. Исполнение в определенном порядке сбора, накопления и обработки отчетности и иной документированной информации, в том числе с узким доступом, в области контроля КО, науки, научно-технической деятельности, молодежной политики и аттестации научных и научно-педагогических кадров.

И только по прошествии почти 15 лет с даты принятия Закона РФ «Об образовании», а именно 6 мая 2007 года, вступили в силу изменения, внесенные в статью 38. Государственный контроль КО производился Рособнадзором или органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим управление в сфере образования, по результатам государственной (итоговой) аттестации (далее – Г(И)А) выпускников аккредитованных образовательных учреждений и, кроме того, предусматривалось проведение плановых и внеплановых проверок содержания и качества подготовки обучающихся, уровня и направленности образовательных программ, реализуемых в аккредитованных образовательных учреждениях.

Термин «рекламация» был заменен на «предписание» и причиной для рассмотрения Рособнадзором, или органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим управление в сфере образования, вопроса о направлении в образовательное учреждение обязательного для исполнения предписания являлось решение общего собрания родителей (законных представителей) обучающихся, обращение органа государственной власти или органа местного самоуправления, на территориях которых находится данное образовательное учреждение, реализующее общеобразовательные программы.

Предписание – властное волеизъявление уполномоченного на то субъекта (органа государства, должностного лица), содержащее прямое указание о правиле поведения подвластных участников общественных отношений. Оно носит обязательный непререкаемый характер [12].

Но уже 1 января 2011 года в силу вступили очередные изменения в части подхода к СОКО, а именно был исключен учет результатов Г(И)А. То есть СОКО осуществлялась только посредством проведения плановых и внеплановых проверок соответствия содержания и (или) качества подготовки обучающихся и выпускников образовательных учреждений требованиям ФГОС или федеральным государственным требованиям (далее – ФГТ) [17]. По сути все проверки сводились к тому, что надзорный орган запрашивал у общеобразовательного учреждения образовательную программу и сверял ее на соответствие федеральному компоненту государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденному приказом Министерства образования Российской Федерации от 05.03.2004 № 1089 (далее – ФК ГОС).

Федеральный компонент являлся основной частью государственного стандарта общего образования, обязательной для всех государственных, муниципальных

и негосударственных образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию.

Основной целью принятия ФК ГОС являлось ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей [6]. Общеобразовательная школа должна была сформировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетентности, определяющие КО.

Так, в пояснительной записке ФК ГОС были определены основные задачи модернизации российского образования – повышение КО нации, ответственность за которое целиком и полностью несет государство. Кроме того, ФК ГОС принимался именно с целью обеспечить: равные возможности для всех граждан в получении качественного образования; единство образовательного пространства в Российской Федерации и др. [10].

Особого результата столь формальный подход к СОКО не показал и даже новая введенная форма Г(И)А не смогла помочь. Вновь школьники, принявшие участие в PISA-2009, показали очень низкие результаты, заняв только 39 место из 74 возможных [19]. Впереди оказались даже те страны, результаты которых еще в 2003, 2006 годах даже не приближались к России: Турция, Израиль, Португалия и другие.

Понимая, что в международной СОКО Российская Федерация далеко не в лидерах, было принято решение кардинально менять подходы к самому обучению в школе, то есть уходить от знаниевого ядра, основой которого и был ФК ГОС, к компетентностному [11].

1 января 2010 года был введен в действие ФГОС начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 (далее – ФГОС НОО). ФГОС НОО должен обеспечивать: равные возможности получения качественного начального общего образования (далее – НОО); единство образовательного пространства Российской Федерации; создание критериальной оценки результатов освоения обучающимися образовательной программы НОО, деятельность учителей, образовательной организации и другое [9]. Но основное, на что хотелось бы обратить внимание – это расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников, использования различных форм образовательной деятельности обучающихся, развития культуры образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность. То есть, если при реализации ФК ГОС учитель имел четкую линейку, по которой он мог оценивать ребенка – «знает/не знает», то при введении ФГОС НОО учитель должен был разработать свою систему оценки, так как оценивать стало нужно не знание, а сформированность тех или иных компетенций.

ФГОС НОО устанавливал личностные, метапредметные и предметные результаты к освоению образовательной программы НОО.

1. Личностные результаты – включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

2. Метапредметные результаты – включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

3. Предметные результаты – включают освоенный обучающимися опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Не смотря на эти значительные изменения, в реальной практике учителя начальных классов не хотели разрабатывать и применять систему оценки компетенций, так как система оценки качества в России на тот период включала в себя только основное общее и среднее (полное) общее образование.

В этот же временной период был принят и ФГОС основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 (далее – ФГОС ООО), который идеологически ничем не отличался от ФГОС НОО. Также приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 был утвержден ФГОС среднего (полного) общего образования.

После смены всех ФГОС в общем образовании стало понятно, что и основной нормативный правовой акт, регламентирующий функционирование системы образования в целом, нуждается в трансформации. Так, с введением «нового» Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании в РФ») и ФГОСов «качество образования» постепенно стало превращаться в ту систему, которую мы с вами знаем сегодня [5].

Определение термина «качество образования» дано пунктом 29 статьи 2 ФЗ «Об образовании в РФ». КО – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Если рассматривать термин «качество образования» по составным элементам, то можно прийти к следующему выводу:

1. Комплексная характеристика говорит нам о том, что сегодня нет какого-то одного показателя качества, например, количество учащихся в конкретной образовательной организации, имеющих только отметки хорошо и отлично; или результаты, продемонстрированные выпускниками на государственной итоговой

аттестации. Комплексная характеристика охватывает целую группу признаков или параметров, то есть у КО должны быть объединенные в единый комплекс показатели [1];

2. Характеристика образовательной деятельности отслеживает качество самого процесса, а не результата, то есть анализ и оценка образовательной деятельности в первую очередь должны отвечать на следующие вопросы: «каким образом организована образовательная деятельность?», «какие образовательные технологии применяются в конкретной образовательной организации и к конкретным обучающимся?», «насколько эти образовательные технологии эффективны?». То есть при анализе КО должен совместно рассматриваться процесс, условия и результат образовательной деятельности;

3. Потребности физического лица – это образовательные потребности конкретного обучающегося, которые согласованы с родителями (законными представителями). Поэтому в целях удовлетворения образовательных потребностей важно их постоянное изучение, так как в противном случае образование будет качественным только в конкретном педагогическом и административном понимании.

Уже с 2012 года Россия начала повышать свой результат при участии в международных СОКО (PISA-2012, PISA-2015, PISA-2018) [21], но, несмотря на это, даже до первых двадцати мест нам еще далеко. Именно по результатам PISA обучающиеся России должны войти в десятку стран-лидеров о чем говорится во всех основных нормативных актах, принимаемых на уровне Российской Федерации.

В группе стран, чьи школьники регулярно входят в «Топ-5» при участии в международных исследованиях оценки КО, подходы к внутренней оценке КО меняются достаточно стремительно. Например, обновляются и активно апробируются новые формы внешней аттестации, корректируются формулировки стандартов, обновляются системы итоговой оценки по ступеням образования.

Так, при проведении федерального государственного контроля качества образования Рособнадзором и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, которым были переданы полномочия Рособнадзора, в 2017–2019 годах выявлялись следующие несоответствия при проверках организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования:

1. Организационный раздел основных образовательных программ начального общего образования (далее – ООП НОО) не содержит:

- обоснование необходимых изменений в имеющихся условиях в соответствии с приоритетами основной образовательной программы начального общего образования;

- механизмы достижения целевых ориентиров в системе условий;

- сетевой график (дорожную карту) по формированию необходимой системы условий;

- контроль за состоянием системы условий, что предусмотрено пунктом 19.11 ФГОС НОО.

2. Рабочие программы курсов внеурочной деятельности не содержат результаты освоения курса внеурочной деятельности, что предусмотрено пунктом 19.5 ФГОС НОО.

3. Календарный учебный график ООП НОО не определяет сроки проведения промежуточных аттестаций, не содержит продолжительность учебного года, что предусмотрено пунктом 19.10.1 ФГОС НОО.

4. ООП НОО не содержат часть, формируемую участниками образовательных отношений, что предусмотрено пунктом 15 ФГОС НОО.

5. При разработке ОП НОО не выполняется соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений (80 процентов – обязательная, 20 процентов – часть, формируемая участниками образовательных отношений), что предусмотрено пунктом 15 ФГОС НОО.

6. В целевом разделе ОП НОО в подразделе «система оценки достижения планируемых результатов освоения программы» не предусмотрена оценка эффективности деятельности образовательной организации, что предусмотрено пунктом 19.9 ФГОС НОО.

7. Содержательный раздел ОП НОО не содержит рабочие программы учебных предметов, входящие в часть, формируемую участниками образовательных отношений, что предусмотрено пунктом 16 ФГОС НОО.

8. Учебные планы образовательных программ не содержат следующие обязательные предметные области: «Русский язык и литературное чтение», «Родной язык и литературное чтение на родном языке», «Иностранный язык», что предусмотрено пунктом 19.3 ФГОС НОО.

9. В программе формирования универсальных учебных действий не содержатся типовые задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий, что предусмотрено пунктом 19.4 ФГОС НОО.

10. Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни не содержит:

- модели организации работы, видов деятельности и форм занятий с обучающимися по формированию экологически целесообразного, здорового и безопасного уклада школьной жизни, поведения; физкультурно-спортивной и оздоровительной работы, профилактики употребления психоактивных веществ обучающимися, профилактики детского дорожно-транспортного травматизма;

- критерии, показатели эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность в части формирования здорового и безопасного образа жизни и экологической культуры обучающихся;

- методику и инструментарий мониторинга достижения планируемых результатов по формированию экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, что предусмотрено пунктом 19.7 ФГОС НОО.

До сих пор исследования КОО являются стратегическим механизмом реализации задачи по формированию единой СОКО в Российской Федерации [2].

Главная идея проведения федеральных исследований КОО заключается именно в получении комплексной характеристики при осуществлении систематического мониторинга уровня освоения образовательных программ общего образования школьниками и демонстрации всем участникам образовательных отношений информации о качестве подготовки обучающихся в целях совершенствования КО.

На сегодняшний день основными программами федеральных исследований КОО являются:

1. Национальные исследования качества образования (далее – НИКО) – общероссийская программа по оценке КОО, предусматривающая проведение регулярных выборочных исследований КО по отдельным учебным предметам на конкретных уровнях образования;
2. Всероссийские проверочные работы (далее – ВПР) – итоговые контрольные работы для обучающихся разных классов по отдельным предметам, которые проводятся по итогам учебного года в целях развития единого образовательного пространства в Российской Федерации, совершенствования общероссийской СОКО;
3. Государственная итоговая аттестация на уровнях основного общего и среднего общего образования – основной государственный экзамен (далее – ОГЭ) и ЕГЭ.

НИКО появилось в Российской Федерации в 2014 году по инициативе Росособнадзора, основными целями которых были заявлены:

1. Развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации;
2. Содействие реализации поручений Президента Российской Федерации и программных документов Правительства Российской Федерации в части, касающейся КО;
3. Совершенствование механизмов получения достоверной и содержательной информации о состоянии различных уровней и подсистем системы образования, в том числе с учетом введения ФГОС;
4. Развитие информационно-аналитической и методологической базы для принятия управленческих решений по развитию системы образования в Российской Федерации;
5. Содействие эффективному внедрению ФГОС;
6. Содействие процессам стандартизации оценочных процедур в сфере образования.

НИКО проводятся два раза в год. Исследование включает в себя написание школьниками диагностической работы и анкетирование всех участников процедуры, что позволяет не только оценить результаты выполнения учащимися отдельных заданий работы, но и определить характеристики групп участников с разным уровнем подготовки, проанализировать информацию о квалификации и стаже учителей, об организации образовательного процесса в образовательной организации [18].

Выводы, сделанные на основе анализа результатов ЕГЭ, который представляет собой форму объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего общего образования, позволяют определить про-

блемные вопросы КО по учебным предметам в разрезе регионов, муниципальных образований и даже школ.

Вместе с термином «качество образования» в ФЗ «Об образовании в РФ» появилась статья 95 – «Независимая оценка качества образования» (далее – НОКО).

На сегодняшний день НОКО направлена на получение сведений об образовательной деятельности, определение качества подготовки учеников и реализации образовательных программ [8] и включает в себя:

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

Результаты НОКО могут служить основанием для формирования рейтингов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и (или) реализуемых ими образовательных программ.

Кроме НОКО, ФЗ «Об образовании в РФ» ввел понятие внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО). Так, пункт 13 части 3 статьи 28 ФЗ «Об образовании в РФ» относит к компетенции образовательной организации и обеспечение функционирования ВСОКО. Из этого следует, что каждая образовательная организация должна разработать собственную СОКО, принять и утвердить собственные подходы к оценочной деятельности, а также самостоятельно определить комплекс форм и методов оценки, графики оценочных процедур. Кроме нормы, установленной пунктом 13 части 3 статьи 28 ФЗ «Об образовании в РФ», законодатель ничего не предоставил образовательным организациям, но это связано именно с так называемой «демократизацией образования и всей образовательной деятельности», которая была предусмотрена ФГОСами общего образования.

Также ФГОС содержит требования к структуре основной образовательной программы, в котором должны содержаться разделы «Оценка достижения учащимися результатов освоения основной образовательной программы», «Программа развития и формирования универсальных учебных действий», «Программа социализации и воспитания обучающихся». То есть все это говорит о том, что общеобразовательная организация должна спроектировать цели, задачи, принципы и порядок ВСОКО. Соответственно общеобразовательным организациям приходится согласовывать требования ФГОС в части системы оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся с уже имеющимися практиками административного контроля и выстраивать актуальные механизмы управления КО.

Исходя из всего вышесказанного, можно прийти к выводу, что Российская Федерация медленно, но верно занимается построением своей эффективной СОКО. Именно поэтому в столь быстро меняющемся мире активно ведется обсуждение различных аспектов образовательной политики, вопросов качества образования, его эффективности и востребованности. При формировании подходов к решению таких важных задач в первую очередь необходимо опираться на традиции российского образования, его историю, а также не забывать про опыт работающих в общеобразовательных организациях людей, их преданность профессии и желание добиться высокого результата при оценке качества образования

Список литературы

1. Беляева Т. К. Базарнова Н. Д., Королева О. П. Оценка качества образования в общеобразовательной организации: подходы к определению понятия // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2. С. 25–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47559996> (дата обращения: 07.04.2023).
2. Болотов В. А. Некоторые проблемы развития системы оценки качества образования в России / В. А. Болотов // Тенденции развития образования. Глобальные вызовы и неравные возможности: материалы XVIII ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., 18–20 февр. 2021 г. / под науч. ред. М. Г. Пугачевой. М., 2021. С. 39–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48082721&pf=1> (дата обращения: 07.04.2023).
3. Болотов В. А., Ковалева Г. С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 3–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15361177> (дата обращения: 07.04.2023).
4. Бородина Е. М., Донгаузер Е. В. Нормативно-правовой аспект развития системы образования в Российской Федерации // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. ст. / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 196–200. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48550883&pf=1> (дата обращения: 07.04.2023).
5. Бородина Е. М., Донгаузер Е. В. Правовой аспект трансформации системы оценки качества образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации // Современный учитель – взгляд в будущее: сб. науч. ст. Междунар. науч.-образоват. форума, 17–18 нояб. 2022 г.: в 3 ч. / отв. ред. С. А. Миняурова, Ю. И. Биктуганов. Екатеринбург, 2022. Ч. 3. С. 201–204. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50124592> (дата обращения: 07.04.2023).
6. Бородкина Е. В., Красношлыкова О. Г., Шефер И. В. Независимая оценка качества образовательной деятельности как аспект развития региональной системы образования // Наука и образование: новое время. 2017. № 5. С. 346–354. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30556017> (дата обращения: 07.04.2023).
7. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуал. лексика. М., 1999. 538 с.
8. Волков В. Н. Независимая оценка качества образования как элемент региональной системы управления качеством образования // Система оценки качества образования в Санкт-Петербурге / под ред. В. Н. Волкова, В. Е. Фрадкина. СПб., 2018. С. 5–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42630530&pf=1> (дата обращения: 07.04.2023).
9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32517675> (дата обращения: 07.04.2023).
10. Клоктунова Н. А., Магомедова М. С., Соловьева В. А. Оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг как фактор повышения качества образования // За качественное образование: материалы II Всерос. форума, 27–28 апр. 2016 г. / ред. В. М. Попков, И. О. Бугаева, А. С. Федюкин [и др.]. Саратов, 2016. С. 63–66.
11. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор): коллектив. моногр. / В. А. Болотов [и др.]. М., 2016. 232 с.
12. Макарова К. Н., Овчинникова Т. С. Проблемы и пути их решения в реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Первые шаги в науку: современные проблемы и перспективы развития: материалы I (первой) краевой науч.-практ. конф., преподавателей и студентов сред. проф. образования, 12 дек. 2013 г. Тихорецк, 2013. С. 134–138.
13. Малько А. В. Теория государства и права в схемах, определениях и комментариях: учеб. пособие. М., 2010. 144 с.
14. Новый взгляд на грамотность: по результатам междунар. исслед. PISA-2000 / Г. С. Ковалева [и др.]. М., 2004. 296 с.
15. Перевощикова Е. Н. Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46501930> (дата обращения: 02.04.23).
16. Перфильева О. В. Программа международной оценки образовательных достижений учащихся PISA: образование как критерий межстрановой и внутристрановой дифференциации // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2006. Т. 1, № 6. С. 58–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-mezhdunarodnoy-otsenki-obrazovatelnyh-dostizheniy-uchaschihsya-pisa-obrazovanie-kak-kriteriy-mezhstranovoy-i> (дата обращения: 02.04.23).
17. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В. А. Болотов [и др.] // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21197013> (дата обращения: 02.04.23).

18. Янкина А. О. Правовой статус независимой оценки качества образования и влияние на имидж образовательных учреждений // Всемирный день качества – 2021: материалы II междунар. конф., 11–12 нояб. 2021 г. / А. В. Еремин, И. О. Бугаева [и др.]. Саратов, 2021. С. 218–222. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48079549&prff=1> (дата обращения: 02.04.23).

19. Carnoy M., Khavenson T. E., Ivanova A. E. Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: a study of Russia and its neighbours // *Journal of Comparative and International Education*. 2015. Vol. 45, № 2. P. 248–271.

20. Jak S. Testing and explaining differences in common and residual factors across many countries // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2017. Vol. 48, № 1. P. 75–92.

Бурмистров Г. В.

УДК 379.835:37.047

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ АЙКИДО

Председатель НКО «Екатеринбургская городская федерация айкидо» (Россия, Екатеринбург).
burmistrovg@mail.ru. SPIN-код: 3030-0056

Аннотация: Статья посвящена анализу действующих моделей детских спортивно-оздоровительных лагерей; обоснована роль профориентации в деятельности спортивно-оздоровительных лагерей; предложена модель работы спортивно-оздоровительного лагеря, основанная на принципе синергии, включающая мероприятия, направленные на профессиональное самоопределение воспитанников; развитию и тренировки у них компетенций и навыков «SELF SKILLS», «SOFT SKILLS»; привитию патриотизма; развитию физической культуры и навыков самообороны. Обоснована роль тьюторского сопровождения профессионального самоопределения подростков в период нахождения в лагере.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; под-
ростки; тьюторское сопровождение; детские спортивно-оздоровительные лагеря.

Georgy V. Burmistrov

TUTORING SUPPORT FOR VOCATIONAL GUIDANCE OF TEENAGERS IN THE CHILDREN'S AIKIDO RECREATION CAMP

Director of the NGO "Yekaterinburg City Aikido Federation" (Yekaterinburg).
burmistrovg@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the analysis of existing models of children's sports and recreation camps; the role of career guidance in the activities of sports and recreation camps is substantiated; a model of the work of a sports and recreation camp based on the principle of synergy is proposed, including activities aimed at professional self-determination of pupils; development and training of their competencies and skills «SELF SKILLS», «SOFT SKILLS»; instilling patriotism; developing physical culture and self-defense skills. The role of tutor support of professional self-determination of adolescents during their stay in the camp is substantiated.

Keywords: professional orientation; professional self-determination; teenagers; tutor support; children's sports and recreation camps.

Важнейшую роль в процессе социальной адаптации индивида в профессиональной деятельности выполняет профессиональная ориентация, которая вместе с изменением рыночных отношений также претерпевает трансформацию. В социуме меняется представление не только о профессиональной карьере в условиях постиндустриального общества, но и о профессиональных ценностях [11, с. 41].

В выстраивании непрерывного образования для подготовки перспективных кадров должны проследиваться этапы (периоды, шаги): предпрофильная подготовка и профильное обучение в школах; дополнительное образование, среднее и высшее (двухуровневое) профессиональное образование, различные формы повышения квалификации, целевая интенсивная подготовка специалистов по заказам работодателей [16, с. 137].

Известно, что профориентация связана с комплексом психолого-педагогических мер, направленных на профессиональное самоопределение обучающихся. Профессиональное самоопределение личности рассмотрено в работах: А. Г. Асмолова, Ю. А. Володиной, Н. В. Кирий, А. В., Е. А. Климова, Т. М. Ковалевой, Ф. Парсонса, А. А. Теров, С. Фудзиямы, Э. В. Хачатрян, В. Д. Шадрикова и др. Детерминистской точкой зрения в исследованиях стал факт, что профессия, реализующаяся в той или иной социальной ситуации, должна предъявлять к своим специалистам требования на определенный уровень освоения «soft skills», связанных с пониманием различных культурных, исторических, национальных особенностей того места, где реализуется данная профессия.

Основы самоопределения подростков изучены в исследованиях: Г. Ю. Азенк, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбурга, А. А. Кравчук, А. Г. Романовой, Т. В. Снегиревой и др., которыми отмечено, что для успешной интеграции в социум после окончания обучения в школе, подростку необходимо выбрать профессиональную траекторию, исходя из потребностей общества и научиться планировать жизненный путь с учётом своих интересов, возможностей, способностей, духовных и нравственных ориентиров.

Как отмечает исследователь Володина Ю. А. «профессиональное самоопределение человека – это процесс, который начинается на ранних этапах его жизненного пути и завершается, когда профессиональная деятельность теряет для него личностный и функциональный смысл» [3, с. 13]. Исследователи Афонский В. И., Подколзина Н. Н. считают главной целью профессионального самоопределения – постепенное формирование у подростков и молодежи внутренней готовности к самостоятельному, осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального, жизненного и личностного развития, готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности [1, с. 207].

Трансформация систем профориентации предполагает раннюю профилизацию. Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года предусмотрено вовлечение обучающихся в программы и мероприятия ранней профориентации, обеспечивающие знакомство с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку профессионального самоопределения, формирование навыков планирования карьеры, включающие инструменты профессиональных проб, стажировок в организациях реального сектора экономики.

Чтобы профессиональная ориентация молодежи выполняла свои функции, необходимо выстроить целостную систему мер, благодаря которой будет достигнута

наибольшая эффективность профориентационной работы с молодежью [9, с. 111]. Однако, в настоящее время, в отечественной системе образования целостной системы (совокупности специальных централизованных институтов, как части государственной программы профориентации подростков) не существует. Функции профессиональной ориентации подростков призваны выполнять различные организации, в том числе дополнительного образования, к которым относятся и детские лагеря.

Детские лагеря за счет особенностей построения образовательного пространства позволяют погрузить индивида уже в раннем возрасте в процесс профессиональной ориентации. Значимость ранней профориентации уже в начальной школе подчеркивала исследователь К. М. Гриднева [8, с. 110]. Другие исследователи считают, что профессиональную ориентацию можно начинать уже в дошкольном возрасте [9, с. 60].

В результате анализа действующих моделей детских спортивно-оздоровительных лагерей выявлена проблема, что большинство из них имеют узкую предметную направленность. Подавляющее большинство лагерей сегодня укладываются в привычную триаду: ребенок – лагерь – камера хранения. Как правило, в таких учреждениях нет избыточной образовательной среды, не предусмотрены ставки педагогов, тьюторов, психологов, которые могли бы выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, программу профориентации подростка. Вторая категория спортивно-оздоровительных лагерей построены по принципу развития физической культуры, стимулирования спорта высоких достижений. Недостатком таких учреждений, является незначительный объем программ по интеллектуальному развитию ребенка, формированию надпрофессиональных компетенций типа («SELF SKILLS», «SOFT SKILLS»), отсутствие программ профессиональной ориентации. Существует и третья группа спортивно-оздоровительных лагерей – «интеллектуально развивающие» лагеря, где много «пищи» для ума, но нет необходимой для развития ребенка физической нагрузки. Как и в двух других моделях, система профессиональной ориентации в них не выстроена.

Таким образом, анализируя три модели спортивно-оздоровительных лагерей можно заключить, что на сегодняшний день в данных типах учреждений отсутствуют общественные и/или государственные институты, организации, которые реализуют эффективные модели профессиональной ориентации в условиях одновременного развития «SELF SKILLS», «SOFT SKILLS», спортивно-оздоровительного развития и патриотического воспитания детей и молодежи.

Однако потребность общества в профессиональном самоопределении ребенка в период нахождения в детских оздоровительных лагерях не только имеет место – она уже сформирована и осознана как родительским сообществом, так и самими подростками» [7, с. 140]. Для решения данной проблемы была выстроена система профессиональной ориентации подростков и организовано тьютерское сопровождение этого процесса в Уральском межрегиональном спортивно-оздоровительном айкидо лагере (Республика Башкирия) при организационном содействии ОО «Екатеринбургская городская федерация айкидо».

Идея создания айкидо лагеря связана с тем, что занятия айкидо формируют гармонично развитую личность и навыки, которые интуитивно используются в дальнейшем во всех областях деятельности. Занятия айкидо способствуют не только развитию чувства уверенности в себе, в значительной мере обусловленного сознанием власти над движениями своего тела, но и повышают самооценку и развивают интеллект [5, с. 6].

В данном лагере была создана система, основанная на принципе синергии, включающая мероприятия, направленные на профессиональное самоопределение воспитанников; развитию и тренировки у них компетенций и навыков «SELF SKILLS», «SOFT SKILLS»; привитию патриотизма; развитию физической культуры и навыков самообороны.

В рамках компетентностного подхода к профессиональному самоопределению, разработанного Н. А. Алексеевым, Р. В. Овчаровой, А. В. Хуторским, считаем наиболее объективным определение механизма профессионального самоопределения:

- узнаю себя (получаю знания о себе),
- узнаю профессии (получаю знания о профессиях),
- соотношу себя и профессии (сопоставляю полученные знания о себе и профессии).

Ковалева Т. М. справедливо отметила: «...у каждой профессии существует свой строго очерченный компетентностный профиль, и человек, соотнося свои компетентности с компетентностным профилем той или иной профессии, может самоопределяться насколько данная профессия ему подходит, а также может ставить себе конкретные задачи на формирование тех или иных недостающих ему компетентностей» [12, с. 17].

Для того, чтобы эффективно влиять на процесс профессионального самоопределения необходимо тьюторское сопровождение этой деятельности. Проблему тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся разрабатывали Е. В. Ананьев, П. И. Боровицкий, Н. М. Верзилин, Выршиков А. Н., Горюнова Л. В., Б. М. Коган, В. М. Корсунская, Липкина Н. Г., П. И. Полянский, Шалимова Н. В. и др. Научной парадигмой этой деятельности является педагогическая поддержка самоопределения учащихся, осуществляемая тьютором, которая предполагает: принятие субъектами образования принципа индивидуализации, вариативности учебной, практической и рефлексивной деятельности; создание открытого образовательного пространства за счет расширения социальной практики, организации профессиональных проб; рефлексии осуществляемой деятельности [15, с. 141]. Профессиональная позиция тьютора базируется на представлениях о цели образования как обретении человеком своей индивидуальности в широком спектре взаимодействия с другими людьми [10, с. 27]. Тьюторская практика в антропологическом контексте реализует сопровождение всего процесса построения подопечным своей образовательной программы, начиная с работы с его первичным познавательным интересом через углубление этого интереса за счет образовательных исследований или проектов и специальной работы по формированию

этого проекта как образовательного до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ [4, с. 23]. Таким образом, мы считаем, что тьюторское сопровождение профессиональной ориентации подростка можно рассматривать как одну из форм индивидуального сопровождения, направленную на оказание содействия подростку в решении проблем профессионального самоопределения и развития его самосубъектности.

В условиях цифрового общества возрастает роль педагогических технологий, основанных на собственной активности учащихся, интерактивной коммуникации, командной работе, групповой и индивидуальной рефлексии, обладающих сложной структурой и определенным внутренним сценарием, таких как проектная деятельность обучающихся, во всех её вариантах, игровые технологии обучения, решение кейсов, групповые дискуссии и обсуждения и т. д. [2, с. 12]. Поэтому в работе по профориентации подростков в условиях спортивно-оздоровительного лагеря, расширение образовательного пространства может осуществляться посредством технологии социального продюсирования [13, с. 172]. Эффективными методами тьюторского сопровождения профессиональной ориентации подростков являются: метод индивидуальной тьюторской консультации (индивидуальный тьюториал), групповой тьюторской консультации (групповой тьюториал), индивидуальная профессиональная проба, групповая профессиональная проба, мастер-классы, лектории, тренинги, моделирование, разбор конкретных ситуаций и групповые дискуссии, метод работы с портфолио, проектный метод.

Психолого-педагогическими условиями тьюторского сопровождения профессиональной ориентации подростков в спортивно-оздоровительном айкидо лагере является:

- создание открытого, вариативного образовательного пространства, позволяющего проектировать индивидуальную траекторию профессиональной ориентации подростков;
- создание профессионально-ориентированной среды, обеспечивающей развитие мотивации к выбору профессии и раннюю профессиональную самореализацию подростков;
- создание модели тьюторского сопровождения профессиональной ориентации подростков в спортивно-оздоровительном айкидо лагере,
- учет социальных, психолого-педагогических и поликультурных особенностей воспитанников.

Выстроенная система профессиональной ориентации подростков в Уральском межрегиональном спортивно-оздоровительном айкидо лагере обеспечивает профессионально-личностное развитие, физическое, трудовое и патриотическое воспитание подростков.

Список литературы

1. Афонский В. И., Подколзина Н. Н. Теоретический анализ влияния профессиональной ориентации на профессиональное самоопределение спортсменов старшего школьного возраста // Современные технологии в физическом воспитании и спорте: материалы Всерос. науч.-практ. конф.

с междунар. участием, 12–13 нояб. 2020 г. / А. Ю. Фролов. Тула, 2020. С. 206–209. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44311683&prff=1> (дата обращения: 13.03.2023).

2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М., 2019. 24 с.

3. Володина Ю. А. Психология профессионального самоопределения подростков и юношей: учеб. пособие. М.; Берлин, 2022. 200 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=621519> (дата обращения: 26.07.2023).

4. Вырщикова А. Н. Методологические основы тьюторского сопровождения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 4. С. 21–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37538285> (дата обращения: 13.03.2023).

5. Горбунова О. В., Гудков Ю. Э., Аленин А. А. К вопросу о формировании нравственных аспектов личности подростков 12–14 лет средствами айкидо // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2018. № 3. С. 4–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32791767> (дата обращения: 13.03.2023).

6. Гриднева К. М. Педагогические условия ранней профориентации младших школьников // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, 15–25 февр. 2022 г. / отв. ред. Е. В. Резникова. Челябинск, 2022. С. 109–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48962382&prff=1> (дата обращения: 26.07.2023).

7. Гришина И. А. Современные подходы к практике личностного и профессионального самоопределения в России // Проблемы современного образования. 2018. № 4. С. 131–142. URL: <https://elibrary.ru/xuxsrff> (дата обращения: 16.03.2023).

8. Донецкая Л. В., Печегина Т. А., Худобина Ю. А. Формирование представлений о профессиях в ходе ранней профориентации дошкольников // Современная педагогика и психология: актуальные вопросы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., с междунар. участием, 21 дек. 2021 г. / отв. ред. Т. В. Яковлева. Чебоксары, 2021. С. 59–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47484969&prff=1> (дата обращения: 16.03.2023).

9. Екенина Н. В. Профессиональное самоопределение учащихся в лагере с дневным пребыванием детей // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых. Актуальные проблемы летней оздоровительной кампании для детей и подростков: материалы Межрегион. науч.-практ. конф., 04 апр. 2017 г. / под ред. Е. В. Коротаяева. Екатеринбург, 2017. С. 109–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29728018&prff=1> (дата обращения: 16.03.2023).

10. Игнатович С. С. Тьюторское сопровождение как компонент профессиональной деятельности педагога дополнительного образования // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Т. 1, № 2. С. 26–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38233782> (дата обращения: 19.03.2023).

11. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / И. С. Сергеев [и др.]. М., 2019. 17 с.

12. Ковалева Т. М. «Self skills» и современное педагогическое образование // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропo-практика: сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 окт. 2021 г. / отв. ред. А. А. Теров. М., 2021. С. 16–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48675433&prff=1> (дата обращения: 19.03.2023).

13. Козлова Е. Л., Косолапова Л. А. Тьюторское сопровождение профессионального выбора сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. 2019. № 2. С. 168–183. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44197066> (дата обращения: 19.03.2023).

14. Липкина Н. Г., Зуев Е. В. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся основной школы в деятельности тьютора: проблемы, поиски, решения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. 2020. № 2. С. 134–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44720077> (дата обращения: 19.03.2023).

15. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. Технологические и практические подходы к формированию профессионального самоопределения в условиях непрерывного образования // Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка: коллектив. моногр. / авт.-сост. С. Н. Чистякова [и др.]. М., 2019. С. 137–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37012976> (дата обращения: 19.03.2023).

Галагузова Ю. Н.

УДК 376.018.26

ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И СЕМЬИ *

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
yung.ektb@mail.ru. SPIN-код: 4465-2914

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор форм социального партнерства школы и семьи, согласно нормативным и научным источникам, а также анализа сайтов образовательных организаций. Выделены направления социального партнерства, определены традиционные и инновационные формы, раскрыто их содержание.

Ключевые слова: общеобразовательные учебные заведения; школьники; родители; учителя; социальное партнерство; формы социального партнерства; работа с родителями; связь семьи и школы

Yulia N. Galaguzova

FORMS OF SOCIAL PARTNERSHIP BETWEEN SCHOOLS AND FAMILIES

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Abstract: The article presents an analytical review of the forms of social partnership between school and family, according to regulatory and scientific sources, as well as the analysis of educational organizations' websites. The directions of social partnership are highlighted, traditional and innovative forms are identified, their content is disclosed.

Keywords: general educational institutions; schoolchildren; parents; teachers; social partnership; forms of social partnership; work with parents; communication between family and school

Идея социального партнерства возникла в нашей стране в начале 90 годов и сегодня принят ряд нормативных актов, регламентирующих виды, формы и порядок регулирования социально-трудовых отношений. С правовой точки зрения социальное партнерство – это согласование действий всех сторон на определенной законодательной платформе, отражающей его существо, содержание и инструменты регулирования.

В Конституции РФ провозглашаются принципы социального партнерства, определены основные направления сотрудничества в области культуры, образования и информации (ст. 29, 43, 44), трудовых отношений (ст. 7, 37, 72), социального развития и социальной защиты (ст. 7, 39, 40, 71, 72), охраны здоровья и экологии

* Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Разработка и научно-методическое обеспечение модели партнерства школы и семьи в образовании и социализации детей».

(ст. 41, 42, 114). Понятие «социального партнерства» раскрыто в ст. 23 Трудового кодекса РФ, в ст. 24 определяются принципы, субъекты социального партнерства, права сторон. Поскольку термин «социальное партнерство» достаточно детально представлен в нормативной литературе, то большинство источников, в том числе научных, применяют данный термин в качестве характеристики взаимоотношений между работником и работодателем.

Характеризуя социальное партнерство между образовательной организацией и семьей, более точным смыслом является трактовка данного понятия через призму общественных отношений. Однако и в этом понимании выделяются две его характеристики – в широком смысле слова и узком. В широком смысле, под социальным партнерством понимается специфический вид общественных отношений, при котором все его социальные группы имеют возможность удовлетворять свои потребности, реализовывать интересы, взаимодействуя на принципах равенства, солидарности, консенсуса интересов. Таким образом социальное партнерство – это социальное действие, основанное на чувстве человеческой солидарности и разделяемой ответственности за проблему.

В узком смысле, под социальным партнерством понимается реальное взаимодействие двух или более равных сторон на основе подписанного на определенное время соглашения в целях решения конкретного вопроса, который в чем-либо не удовлетворяет одну или несколько сторон.

В случае рассмотрения социального партнерства между образовательной организацией и семьей будем понимать его в широком смысле слова. Смысл его состоит в налаживании конструктивного взаимодействия между социальными институтами для решения определенной проблемы. Это взаимодействие должно быть равноправным, долгосрочным и выгодным для каждого социального института и общества в целом. Социальное партнерство школы и семьи должны строиться на принципах, которые провозглашены в нормативных документах. Так, Трудовой кодекс РФ в ст. 24 определяет их следующим образом:

- равноправие сторон;
- заинтересованность сторон в участии на договорных отношениях;
- полномочность представителей сторон;
- свобода выбора при обсуждении вопросов, входящих в сферу труда;
- добровольность и реальность принятия сторонами на себя обязательств;
- обязательность и контроль выполнения коллективных договоров, соглашений;
- ответственность сторон, их представителей за невыполнение по их вине коллективных договоров, соглашений.

Центральный элемент, вокруг которого формируется социальное партнерство – это социальная проблема. Исходя из нормативных образовательных документов – это сохранение и укрепление традиционных ценностей, обеспечение их передачи от поколения к поколению в системе образования.

Это подтверждает Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-

нравственных ценностей». Кроме того, в Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года отмечено, что в проведении государственной семейной политики необходимо предусмотреть активную роль семьи в обучении и воспитании детей. Меры, предусмотренные Концепцией, направлены на реализацию семьей при поддержке социальных институтов, в том числе школы, таких общественно значимых функций, как воспитание, образование и социализация детей, сохранение физического, психологического и эмоционального здоровья ее членов, а также духовное развитие членов семьи и всего общества, сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей. Однако, не все семьи готовы активно включаться в эти процессы, полагая, что дети большую часть времени находятся в школе и только школа должна обеспечить условия для формирования и укрепления базовых национальных ценностей.

Поэтому выявление социальной проблемы еще не означает совместную работу по ее устранению [2]. Для возникновения социального партнерства – необходима артикуляция интересов сторон:

- значимость социальной проблемы для каждой из сторон;
- установление интересов каждого из возможных партнеров;
- совместное формулирование целей и задач деятельности;
- осознание своей роли, статуса в обществе, оценка своих возможностей по решению проблемы;
- выработка четких правил в процессе сотрудничества;
- осознание сторонами, что объединение их сил и средств дает кумулятивный эффект.

Если обратиться к истории педагогики, то при зарождении профессиональной школы уже стали складываться формы взаимодействия, правда о социальном партнерстве говорить еще было рано. При этом, характер взаимодействия зависил от объективных факторов (ментальные характеристики системы образования) и от субъективных (например, кризисные явления в политической и социально-экономической сферах, отражающиеся на семье и образовании) [3, 4, 6].

В научной литературе широко представлены модели взаимодействия семьи и школы в различных социокультурных условиях в России и за рубежом. Так, Американская модель (либеральная) включает две формы взаимодействия. Первая – это родительское участие – мероприятия, которые инициируются и реализуются школой в таких формах как встречи, конференции, открытые уроки, ярмарки. В данных мероприятиях родители принимают участие на добровольных началах. Вторая форма – родительское партнерство, когда взаимодействие между школой и семьей способствует повышению уровня педагогической культуры родителей и привлечения их к участию в образовательном процессе [15].

Европейская модель (либеральная), хотя и названа таким общим названием, но весьма условно, поскольку в разных странах есть свои особенности. Так, в основе французской модели лежит деятельность трех общенациональных объединений родителей при общеобразовательных учебных заведениях (два из которых связаны со сферой общественного образования и одно – со сферой частного). В результате

родительская общественность решает общественные вопросы: назначения стипендий, создания комиссий по контролю за соблюдением прав в образовательном учреждении, финансирования дополнительных образовательных услуг и др. [8, 14].

Японская модель (патриархальная) регламентирует приоритетное право семьи на воспитание и несет основную ответственность за его результаты. При этом родители понимают значимость школы и уважают мнение педагогов, консультируются с ними по вопросам обучения и воспитания детей [8, с. 12].

В истории российского образования накоплен богатый опыт взаимодействия между семьей и школой. Это педагогические системы С. А. Рачинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского и др. [9, 10–13].

Данные педагогические системы взаимодействия семьи и школы были новаторскими для периода XIX и XX вв. В настоящее время также предпринимаются попытки активизировать участие родителей в образовательном процессе школы, перейти от взаимодействия к социальному партнерству. На сайтах школы и в научной литературе представлены модели взаимодействия и социального партнерства школы и семьи.

На основе анализа научных статей, а также сайтов образовательных организаций выявлено, что, реализуя управленческую функцию социального партнерства часто встречающимися формами являются:

- школьная конференция;
- общественный совет школы;
- общешкольный и классный родительский комитет;
- общественный штаб;
- профильные родительские объединения;
- общественное экспертное сообщество;
- родительская редакция школьного сайта (газеты);

С. Г. Косарецкий отмечает, что при всём многообразии управленческих форм социального партнерства («комитеты», «комиссии», управляющие, попечительские, доверительные, содействующие, согласительные советы) их можно объединить общим названием – «школьные советы»). В них входят родители учеников, сотрудники школы, представители местных сообществ. Такие объединения могут принимать решения, касающиеся организации и реализации процесса обучения и воспитания, т. е. они обладают управленческими полномочиями [5].

Воспитательная функция социального партнерства представителей школы (классные руководители, администрация, социальные педагоги, педагоги-психологи, педагоги-организаторы) и родительской общественности (родители, бабушки и дедушки, родственники обучающихся) реализуется в разных формах. Достаточно часто они классифицированы по видам внеклассной и внеурочной деятельности.

Так, культурно-просветительское направление чаще всего организуется в следующих формах:

- посещение учреждений культуры (театров, выставок, музеев), иногда с последующим совместным обсуждением увиденного;

– просмотр фильмов (как единоразовые встречи, так и в рамках работы кино-клубов);

- экскурсии (как по родному городу и его окрестностям, так и в города РФ);
- театрализованные и фольклорные представления, праздники, фестивали.
- концерты творческих коллективов, в которых принимают участие родители.

В рамках патриотического воспитания реализуются следующие формы социального партнерства:

- встречи с ветеранами, организация и проведение «Уроков мужества»;
- концерты для ветеранов и участников ВОВ;
- классные часы с приглашением членов семьи или их близких;
- Разговоры о важном;
- экскурсии по памятным местам;
- Вахты памяти;
- организация экспозиции в школьном музее, поисковое движение;
- проведение Дня Победы для ветеранов ВОВ;
- помощь детям, родители которых участвуют в СВО.

В рамках физкультурно-оздоровительного и спортивного направления реализуются такие формы социального партнерства, как:

- проведение общешкольных праздников: «23 февраля», «Папа, мама, я – спортивная семья», «Дни здоровья», «Лыжня России» и др.
- классные часы, проекты о здоровом образе жизни;
- организация спортивных секций и участие в соревнованиях и подвижных играх;
- организация спортивного и экологического туризма;
- организация походов и экспедиций.

Даже беглый обзор форм социального сотрудничества семьи и школы позволяет выделить традиционные формы (экскурсия, классный час, внешкольное мероприятие и др.) и инновационные формы, которые активно развиваются в последнее время.

Например, в разных регионах работают общественные объединения: «Центр родительской культуры», «Клуб семейного образования», «Семейный клуб родительского опыта», «Ассоциация родительских комитетов», «Омское родительское собрание» и др. Однако их деятельность в масштабах страны является скорее ситуативной, разнообразной не только в различных регионах, но и в одном и том же населенном пункте, даже в рамках одного образовательного учреждения [6].

К такому инновационному опыту относится, например, Общественный штаб педагогического образования. Эта форма совместной работы школы и активных родителей, которые изучают потребности на основе анализа сообщений в родительских чатах, бесед, классных часов и предлагают формы для восполнения дефицитов с привлечением сотрудников образовательной организации или других социальных партнеров школы. Данный штаб также организует сбор удовлетворенности родителей о методах обучения и воспитания, инициирует внедрять про-

граммы дополнительного образования. Участвует в подготовке организационных решений школы.

Профильные родительские объединения – это может быть форма объединения инициативных родителей для оперативной реакции на возникновение и последующем решении социальных и образовательных проблем. В литературе описан опыт работы инициативных групп по профилактике девиантного материнства «Малый совет», группа социального обследования свободного времени учащихся, «родители в информационном пространстве», редакция сайта «Родительские слова» и др. (сайт ГБОУ Школа № 1619 г. Москва).

Инновационной формой социального партнёрства школы и семьи являются переговорные площадки. Если обратиться к опыту Тульской области, то уже с 2006 года работает 6 площадок по актуальным проблемам воспитания, которые формулируют для себя педагоги и родители данных обучающихся. Такие переговорные площадки представляют результаты своей работы на районной родительско-педагогической конференции «Школа и семья: грани партнёрства» [5, 7].

В последнее годы все большую популярность набирает форма участия родителей – проекты, и в том числе семейные проекты. Опираясь на опыт школы № 1161 г. Москвы, которые реализуют большое количество семейных проектов, в научный дискурс вводится понятие «семейное проектирование», когда родители выступают в роли педагога в той области знаний, где они наиболее компетентны. Они в роли профессионалов совместно с педагогом организуют практическую деятельность детей, которая представляет социальную или практическую ценность для общества.

Делая выводы отметим, что школа и семья – два важных социальных института. Для того, чтобы социализация ребенка шла позитивно, он осваивал позитивные социальные роли: член семьи, коллектива, гражданин, потребитель, друг необходимо объединить усилия и ресурсы семьи и школы. Сегодня в нашей стране, не смотря на богатый исторический опыт, уникальные традиции создания школы-социокультурного центра, опирающейся на отечественные ментальные ценности (коллективизм, духовность, трудолюбие, патриотизм и т. п.), конструктивное взаимодействие школы с семьей так и не сложилась. Однако, существует опыт такого партнерства в разных регионах России, который необходимо изучать, анализировать для разработки единой модели социального партнерства школы и семьи, позволяющей формировать базовые национальные ценности России.

Список литературы

1. Акимова В. А. Историко-педагогический анализ развития современных моделей взаимодействия школы и семьи // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. Т. 3, № 4. С. 47–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21680842&ysclid=lkwfbvy6uo337912266> (дата обращения: 14.07.2023).
2. Асадуллин Р. М. Семья и школа: от противостояния к взаимодействию // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5. С. 7–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-i-shkola-ot-protivostoyaniya-k-vzaimodeystviyu> (дата обращения: 13.07.2023).
3. Баринова Л. В. Проблемы взаимодействия школы и семьи в трудах отечественных педагогов в XIX веке // Сиб Скрипт. 2014. № 3. С. 60–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemuy>

vzaimodeystviya-shkoly-i-semi-v-trudah-otchestvennyh-pedagogov-v-xix-veke (дата обращения: 13.07.2023).

4. Богуславский М. В., Кудряшёв А. В. Взаимодействие семьи и школы: трудный путь к диалогу в начале XX века // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 1. С. 98–109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-trudnyy-put-k-dialogu-v-nachale-hh-veka> (дата обращения: 13.07.2023).

5. Григорьев Д. В., Кожухова О. Ю. Эффективное воспитание: школа и семья как партнеры // Социальная педагогика. 2011. № 2. С. 39–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16860846> (дата обращения: 14.07.2023).

6. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н. Взаимодействие семьи и школы в историческом контексте: зарубежные и российская модели // Педагогика. 2023. Т. 87, № 2. С. 110–118. URL: <https://elibrary.ru/nrsmprb?ysclid=lkwgb53ax6572635302> (дата обращения: 14.07.2023).

7. Кожурова О. Ю. Развитие моделей социального партнерства семьи и школы на тульской земле // Образовательная политика. 2011. № 5. С. 121–128. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43364908> (дата обращения: 14.07.2023).

8. Овчарова А. А. Современное состояние системы педагогического взаимодействия школы и семьи в России и за рубежом: сравнительный аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 2. С. 11–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17735194> (дата обращения: 14.07.2023).

9. Попова М. Н. Исторические основы взаимодействия семьи и школы // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 124–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28158879> (дата обращения: 13.07.2023).

10. Рачинский С. А. О воспитании: для педагогов, родителей и студентов пед. вузов / авт.-сост. Л. Ю. Стрелкова. М., 2004. 192 с.

11. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1982. 270 с.

12. Социальная педагогика: учебник / М. А. Галагузова [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. М., 2016. 319 с.

13. Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы // Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 40–54.

14. Эхаева Р. М. Исторический опыт взаимодействия семьи и школы в европейских странах // Известия Чеченского государственного университета. 2022. № 1. С. 92–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48211407> (дата обращения: 13.07.2023).

15. Harris A., Goodall J. Do Parents Know They Matter? Engaging All Parents in Learning // Educational Research. 2008. № 50. P. 277–289.

СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОБРАЗЕ ПЕДАГОГА

¹ Преподаватель, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (Россия, Москва). gxav@mail.ru. SPIN-код: 8100-1020

² Студентка, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (Россия, Москва). Karina.ashueva9@gmail.com

Аннотация. Данная научная статья посвящена изучению современного представления об образе учителя. В статье рассматриваются требования к современному учителю в контексте современного общества, факторы, влияющие на формирование имиджа учителя, а также соответствие современного имиджа учителя потребностям общества. В статье также анализируется современная педагогическая практика и влияние технологических изменений на имидж учителя

Ключевые слова: современный педагог, образ педагога, требования к педагогу, образовательная практика, педагогические инновации, социальные и культурные аспекты, технологические изменения

Alexander V. Golovnev¹, Karina Zh. Ashueva²

MODERN IDEA OF THE IMAGE OF A TEACHER

¹ Teacher, Moscow State University of Humanities and Economics (Moscow, Russia)

² Student, Moscow State University of Humanities and Economics (Moscow, Russia)

Abstract. This scientific article is devoted to the study of the modern idea of the image of a teacher. The paper discusses the requirements for a modern teacher in the context of modern society, factors influencing the formation of the image of a teacher, as well as the correspondence of the modern image of a teacher to the needs of society. The article also analyzes modern pedagogical practice and the impact of technological changes on the image of a teacher.

Keywords: modern teacher, image of a teacher, requirements for a teacher, educational practice, pedagogical innovations, social and cultural aspects, technological changes

В России Указом Президента РФ 2023 год объявлен: «Годом педагога и наставника» в честь этого в стране проходят различные мероприятия, конференции и встречи посвященные популяризации профессии учителя и деятельности наставников. В связи с этим появилась задача изучения современного образа педагога у молодежи, которая еще совсем недавно выпустилась из школы.

Понимание образа учителя в истории педагогики помогает понять, как развивалась педагогическая мысль и какие идеи и теории были важны для формирования образа педагога в разные эпохи. Это также помогает понять, какие элементы педагогической практики были успешными и могут быть использованы в настоящее время. Понимание образа педагога дает возможность выработки стратегии дальнейшего развития.

Учитель – это, прежде всего, духовный наставник, человек, духовно и нравственно находящийся выше остальных, а, следовательно, несущий людям новые знания, иногда данные ему свыше, имеющие божественное начало. Учителем признавался тот, кто имел свое учение, мог привлечь сторонников, учеников. Так, в религиозных и философских учениях Учитель – это человек, обладающий непререкаемым авторитетом у своих добровольных последователей (учеников) и несущий ответственность за их судьбу. Именно на данном этапе формирование «образа» закрепляется представление об Учителе, с одной стороны, как о некоем символе мудрости, знания, примера для подражания, а с другой – человека, обладающего властью над своими учениками. Такое представление, в свою очередь, формировало отношение к учителю через уважение, почитание, а порой и боязнь наказания с его стороны [12, с. 273].

Основу педагогического призвания составляет любовь к воспитанникам, потребность и способность отдать им свое сердце. Это основополагающее качество является предпосылкой целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств. Среди таких качеств – педагогический долг и ответственность. Высшим проявлением педагогического долга является проявление самоотверженности. Преподаватель, имеющий данное качество, работает, не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья.

Доброжелательное отношение к обучающимся и умение почувствовать настроение, понять психологию каждого, выбрать соответствующий стиль и тон, время и место педагогического действия формирует такое неотъемлемое качество педагога, как педагогический такт. Педагогический такт зависит от личных качеств, таких как кругозор, культура, воля, гражданская позиция и профессиональное мастерство. Он является «основой для доверительных отношений между педагогами и учениками, особенно в контрольно-оценочной деятельности, где важна внимательность и справедливость» [11, с. 93].

Педагогическая справедливость является мерилom объективности и нравственной воспитанности. Проявление педагогического такта повышает авторитет преподавателя, и исследования показывают, что возраст и опыт не имеют особого значения для учеников. Для профессиональной деятельности педагога важны эрудиция, интеллект, специальные способности, направленность и адекватная самооценка, педагогическое мышление, организаторские способности и выносливость нервной системы.

В современном обществе идеалы педагога остаются важными и актуальными, однако в контексте современных требований образ преподавателя меняется. «Современный учитель обучает, создаёт условия для максимального развития внутренних качеств ребёнка, учит ребёнка как самому находить необходимые знания, совершенствуется в предметной области, овладении методикой, формами, технологиями обучения и самое главное – воспитывает личность» [6, с. 9].

Современная педагогическая практика отличается от традиционной тем, что она активно использует современные технологии и методы обучения. Кроме того,

в современной педагогике придают большое значение индивидуальному подходу к каждому ученику и развитию его творческих способностей.

Один из основных принципов современной педагогической практики – это интерактивность. «Взаимодействие, организуемое на первом этапе, можно обозначить схемами «учитель – класс», «учитель – группа», «учитель – ученик». Учитель выступает организатором интеракции: определяет содержание, формы взаимодействия, разрабатывает систему учебных заданий интерактивного характера – одним словом, создает условия для активного, деятельностного участия учащихся в учебном процессе» [15, с. 251].

Современные технологии играют важную роль в современной педагогической практике. Электронные доски, компьютеры, интерактивные учебники и другие средства обучения позволяют преподавателям сделать обучение более интересным и эффективным.

Индивидуальный подход к каждому ученику также является одним из основных принципов современной педагогической практики. Педагоги стараются учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и создавать для него комфортные условия для обучения. Это помогает ученикам лучше усваивать материал и развиваться как личности.

Также в современной педагогической практике важно развивать у учеников творческие способности и критическое мышление. «Для того, чтобы развивать критическое мышление учащихся, учителю следует сочетать в своей работе проблемные, исследовательские, поисковые и творческие методы и приемы. Учебный процесс организовать как поиск ответа на проблемные вопросы, поскольку такая работа всегда помогает активизировать поисковую деятельность учащихся. Для того, чтобы активизировать учебный интерес учащихся, учителю следует выбирать интересные, близкие для школьников темы и развивать внутреннюю мотивацию, при наличии которой учащиеся осознают практическую значимость изучаемого» [10, с. 146].

Однако, несмотря на множество положительных изменений в педагогической практике, существуют и некоторые проблемы. Например, одной из главных проблем является отсутствие мотивации учеников.

«Чтобы ребёнку было интересно на уроке, учителям, работающим в классах с низким показателем желания учиться, необходимо изменить способы изучения нового материала, которые выражаются даже в педагогической лексике. Такие понятия как «объяснение, сообщение, подача нового учебного материала» характеризуют традиционный подход в обучении; знаниевую парадигму. «Открытие», добывание, поиск нового материала самими учениками в самостоятельной учебной деятельности, поиск ответов на вопросы, организованный учителем, – характеризуют инновационный подход в обучении» [13, с. 164–165].

Технологические изменения имеют огромное влияние на образ педагога в современном обществе. В современной педагогической практике используются различные технологии и средства обучения, которые позволяют преподавателям сделать обучение более эффективным и интересным.

Одним из примеров технологий, которые меняют образ педагога, являются мультимедийные технические средства. «При использовании данных средств в учебном процессе меняется роль учителя, который перестает быть единственным источником учебной информации. Вместе с тем деятельность учителя не становится менее интенсивной, так как в новой роли партнера и консультанта именно ему нужно направлять работу обучающихся в процессе активного преобразования ими учебной информации» [8, с. 72].

Кроме того, современные компьютеры и интерактивные учебники помогают создавать индивидуальные учебные программы для каждого ученика. Это позволяет педагогам более эффективно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и создавать для него наиболее оптимальные условия для обучения.

Технологические изменения также повлияли на роль педагога в образовательном процессе. В современной педагогической практике «профессиональная компетентность учителя предполагает развитие в нем способности и умения решать профессионально-педагогические задачи, возникающие в реальных ситуациях учебной и научной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей, средствами информационно-коммуникационных технологий как в предметной области обучения, так и в воспитательном процессе» [4, с. 69–70].

Однако, технологические изменения также могут создавать некоторые проблемы. Например, использование технологий может потребовать от учителей дополнительных усилий и времени на создание и подготовку учебных материалов. Кроме того, технологии могут создавать проблемы с обеспечением безопасности в интернет-пространстве, что также требует от педагогов дополнительных усилий для обучения учеников безопасному поведению в сети.

Формирование образа педагога в современном обществе зависит от многих факторов, таких как социально-экономические условия, технологические изменения, изменения в системе образования и другие. Рассмотрим некоторые из них более подробно:

1. Социально-экономические условия: Уровень экономического развития общества, уровень доходов населения, уровень безработицы и другие социально-экономические факторы могут оказывать влияние на образ педагога. Например, в условиях экономического кризиса и низкого уровня доходов населения, преподаватели могут сталкиваться с недостаточным финансированием своей работы, что может негативно сказаться на их мотивации и образе.

2. Технологические изменения: как было отмечено ранее, технологические изменения оказывают огромное влияние на образ педагога в современном обществе. «В свете происходящих изменений, цифровизации экономики, вопросы внедрения инновационных технологий во все сферы деятельности, в том числе и педагогику актуализируются. В педагогике сформировалось инновационное направление – теория новаций и инновационных процессов» [16, с. 456].

3. Изменения в системе образования: реформы в системе образования, изменения учебных планов, методик и подходов к обучению также могут оказывать

влияние на образ. Например, изменения в учебных планах могут потребовать от преподавателей обучения новым предметам или внедрения новых методик обучения.

4. Культурные и социальные изменения: изменения в культуре и социальной среде также могут влиять на образ. Например, изменение ценностей общества может потребовать от преподавателей изменения своих методов и подходов к обучению.

5. Личностные особенности каждого педагога также влияют на его образ в глазах учеников и общества. «Педагог должен обладать уравновешенностью, умением контролировать свои эмоции, жизнерадостностью и оптимизмом, спокойствием, дисциплинированностью, энергичностью и активностью, силой воли» [5, с. 149].

В целом, формирование образа педагога в современном обществе является сложным процессом, зависящим от многих факторов, как внешних, так и внутренних. Важно, чтобы учителя адаптировались к изменениям, происходящим в обществе и системе образования, и постоянно совершенствовали свои методы и подходы к обучению.

Среди факторов, влияющих на формирование образа преподавателя, особенно важным является его личный пример и уровень образования. «Педагогическая деятельность – это большое и трудное искусство, своеобразный «театр одного актёра», а каждое занятие – своего рода мастер-класс. И потому педагогу следует по возможности осваивать элементы актёрского мастерства, ораторского искусства, риторики, грамотности и техники русской речи, тактики и логики толерантного ведения дискуссии» [9, с. 32].

Кроме того, формирование образа педагога зависит от многих других факторов, таких как поддержка общества, уровень зарплат и финансирование образовательных учреждений. Важно создавать условия, которые позволят им эффективно работать и развиваться, чтобы они могли быть идеальными образцами для своих учеников.

Таким образом, формирование образа преподавателя в современном обществе является многогранным процессом, зависящим от многих факторов. Педагоги должны быть готовы к использованию новых технологий и методов обучения, а также к постоянному самосовершенствованию. Соответствие современного образа педагога потребностям общества является крайне важным аспектом в современной педагогике. Современное общество стало более разнообразным и многообразным, и теперь необходимо уметь адаптироваться к этому изменяющемуся миру. Педагоги должны быть готовыми работать с учениками разных возрастов, социальных групп и культур, учитывая их индивидуальные потребности.

Еще одним аспектом, которому должен соответствовать современный образ педагога, является готовность к работе в условиях постоянных изменений. «Происходящие изменения могут носить как развивающий образовательную систему характер, так и деструктивный, тормозящий ее развитие. В этой связи учителю необходимо критически оценивать произошедшие изменения и с учетом оценки своевременно и адекватно реагировать на них: противодействовать деструктив-

ным явлениям, перестраивать свою деятельность, изменять свою личность (представления о педагогической реальности, систему ценностей, личностные качества и т. д.) в ответ на конструктивные (развивающие образовательную систему) изменения, самостоятельно проектировать и вносить изменения в образовательную систему школы» [1, с. 85].

В условиях демократических преобразований и создания гражданского общества роль образования неизмеримо возрастает, его функции расширяются, растет ответственность за воспитание моральных ценностных представлений учащихся» [7, с. 38–39], следовательно это также влияет на образ педагога с точки зрения повышенной ответственности за формирование базовых национальных ценностей. «Педагог – ключевая фигура образовательного процесса, и от него зависят ценностные ориентации детей. В настоящее время очень важно, чтобы педагог правильно выделил систему педагогических ценностей, потому что они играют важную роль в формировании личности педагога, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают интересы и поведение присущие ему установки и мотивацию в сфере педагогической деятельности» [3, с. 259].

Технологические изменения также оказывают значительное влияние на образ педагога. «Современная школа сегодня не может жить в разрез с изменениями, происходящими в мире. И одной из задач современной школы не случайно является качественное улучшение подготовки учащихся к жизни в условиях современного общества. Эту задачу школа может решить только на основе повышения квалификации и педагогического мастерства учителя, применения им новых методов и форм обучения [14, с. 23].

Действительно, формирование современного образа педагога должно учитывать разнообразие требований и ожиданий, которые предъявляются к нему в современном обществе.

Новыми задачами, требующими дальнейшего изучения являются:

1. Исследование влияния образа педагога на успеваемость учеников. Было бы интересно проанализировать, какие черты характера и компетенции оказывают наибольшее влияние на успехи учеников в учебе.

2. Изучение различных подходов к формированию образа педагога. В связи с тем, что образ преподавателя тесно связан с культурными и социальными особенностями разных стран и регионов, было бы интересно изучить различные подходы к формированию образа педагога в разных культурных контекстах.

3. Анализ тенденций развития образа преподавателя в условиях быстро меняющегося мира. Современное общество быстро меняется, и приходится сталкиваться с новыми вызовами и требованиями. Было бы интересно изучить, как меняется образ педагога в связи с новыми технологиями, социальными и экономическими тенденциями и другими факторами.

4. Исследование эффективности различных методов обучения. Один из ключевых аспектов образа педагога – это методика обучения, которую он использует. Было бы интересно провести исследование, чтобы определить, какие методы

обучения наиболее эффективны для различных типов учеников и как их можно сочетать, чтобы достичь максимальных результатов.

5. Изучение влияния образа на формирование ценностных ориентаций учеников. «Социокультурная ситуация развития общества во многом влияет на ценностное освоение окружающей действительности школьниками. Её своеобразие заключается в том, что поиск ценностных ориентиров происходит в условиях кардинальной переоценки ценностей, рождения новых приоритетов. Один из факторов, обеспечивающим динамику их освоения, – это учитель, организующий ценностное взаимодействие с учеником» [2, с. 9].

В целом, дальнейшие исследования могут внести большой вклад в развитие педагогической науки и практики, помочь определить оптимальный образ педагога для различных культурных контекстов и условий, и способствовать повышению качества образования.

В 2023 году было проведено исследование об образе учителя у студентов ВУЗов. В опросе участвовали студенты московских университетов. Всего в опросе приняло участие 30 студентов в возрасте от 21 до 24 лет, где 60 % (18 человек) – девушки и 40 % (12 человек) – юноши.

Целью опроса было узнать у студентов университета, которые еще недавно сидели за школьной партой, об образе современного учителя. Результаты опроса мы обобщили и представили в виде трех основных выводов:

- межличностные взаимоотношения за пределами аудитории и наличие неформального общения;
- готовность преподавателя оказывать помощь и консультации;
- возможность доступно доносить материал.

Мы остановились на данных выводах, поскольку, по нашему мнению, они в большей степени отражают мнения большинства опрошенных.

Так, обращаясь к результатам опроса, мы можем отметить, что многие студенты (около 70 %) отмечают, что работа преподавателя – это призвание, что связано с тем, что ключевым показателем для обучающихся является возможность понимания материала, чтобы педагог отвечал на запросы учащихся и помогал с возникающими вопросами.

Интересным является факт, что возраст педагога вообще не выступает показателем его компетентности и чаще «неприятные» ситуации складываются именно с возрастными преподавателями, чем с молодыми.

Также следует отметить, что почти все студенты (около 85 %) серьезнее относятся к педагогу и к предмету в целом, если учитель в их глазах является экспертом в своей области. Студенты выделили следующие показатели высокого уровня компетентности педагога:

- доступность учебных материалов;
- возможность доступно и популярно донести материал;
- готовность помочь по возникающим вопросам.

Если обращаться к негативному или нейтральному образу, то мы можем отметить, что есть прямая связь уровня компетенции педагога и его позитивным

образом. Если у учителя низкие коммуникативные навыки, то каким бы высококвалифицированным и дипломированным специалистом он не был, учащиеся не будут его таким считать. Это связано с тем, что компетентность не подтверждается возможностью объяснить материал доходчиво.

Можно сказать, что студенты в целом с уважением относятся ко всем учителям, если не возникает ситуаций, которые связаны с «несправедливостью», «конфликтными ситуациями» и т. п. Об этом говорят все студенты, также дается возможным отметить, что они стараются по возможности избегать таких ситуаций, поскольку переживают за свою успеваемость. Данный фактор также оказывает сильное влияние на образ учителя.

Современное представление о педагоге складывается из многих факторов: компетентность, открытость, коммуникабельность и т. п. Мы можем видеть, что с течением времени некоторые показатели трансформируются в зависимости от новых запросов, но остаются и те, которые являются фундаментальными в своем роде, это, например, мнение «педагог – как призвание», которое не меняется уже долгие годы. На наш взгляд, дальнейшее исследование данной темы способно выявить дополнительные факторы, которые влияют на образ учителя, поскольку с появлением новых «трендов» и запросов общества, в особенности молодежи, мы можем наблюдать динамичное развитие образа педагога.

Список литературы

1. Афанасьева Т. П., Мазниченко М. А., Тюнников Ю. С. Непрерывная подготовка учителя к изменениям в образовательной системе // Наука и школа. 2017. № 3. С. 84–92.
2. Бедерханова, В. П. Профессиональная позиция учителя и её влияние на формирование ценностных ориентаций школьника // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 9–16.
3. Ценности педагогической деятельности / Ж. А. Болотова, Ю. В. Кострикова, Е. А. Радченко, М. Н. Рахманова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–2. С. 257–259.
4. Глизбург В. И., Перевезенцева О. Н. Тьюторское сопровождение в информационном пространстве школ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т. 14, № 1. С. 69–75.
5. Горова В. И., Данилова И. А. Образ идеального педагога в представлениях студентов // Вестник Ставропольского государственного университета. 2010. № 3. С. 145–150.
6. Жернакова, М. В. Роль и миссия учителя в современном образовательном процессе // Молодой ученый. 2015. № 10–1(90). С. 8–10.
7. Ипатова, Е. Ю. Место образования в процессе социального становления личности // Педагогика: традиции и инновации: Материалы Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 38–40.
8. Куликова Н. Ю., Данильчук Е. В. Использование мультимедийных интерактивных средств при обучении учащихся школ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 10(143). С. 72–80.
9. Розов, Н. Х. Преподаватель – профессия на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 26–35.
10. Скоморовская, Н. Б. Развитие критического мышления учащихся // Практическая педагогика: гуманизация процессов образования и воспитания: Сборник материалов международной научной конференции. Москва: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2013. С. 144–149.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина М.: Академия, 2002. 576 с.

12. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика: учебник для среднего профессионального образования / В. А. Слостенин [и др.]; под общей редакцией В. А. Слостенина, В. П. Каширина. Москва: Юрайт, 2023. 374 с.
13. Смолеусова, Т. В. Поддержка интереса к знаниям – как сформировать мотивацию учения? // Народное образование. 2014. № 8(1441). С. 162–167.
14. Роль информационных технологий в образовании / З. С. Фаргиева, Ф. Д. Кодзоева, М. Р. Гушларкаева [и др.] // European science. 2016. № 5 (15). С. 22–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-informatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 28.08.2023)
15. Фомичева, Н. В. Использование интерактивных форм в образовательном процессе старшей школы // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 249–253.
16. Особенности внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс / К. В. Шувалова, Е. В. Яшкова, Д. Ю. Вагин [и др.] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2(36). С. 455–462.

Дорохова Т. С.¹, Пьянкова И. П.²

УДК 37.018.26

ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ*

¹ Кандидат педагогических наук, Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). 70571@mail.ru. SPIN-код: 7398-3667

² Магистрант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). izuma111@mail.ru

Аннотация. В статье на основе краткого экскурса в историю российского образования и анализа позиций исследователей на определение понятия «функциональная грамотность» делается вывод о возможности рассматривать ее как условие социализации личности учащихся. Поэтому формирование функциональной грамотности (математической, естественно-научной, финансовой грамотности, глобальной компетентности, креативного мышления) является одной из ключевых задач современного образования. Кроме того, решение данной задачи также является чрезвычайно значимым для семьи обучающегося. Ввиду того, что семья и школа являются главными институтами социализации личности, их партнерство является результативным средством формирования функциональной грамотности учащихся.

Ключевые слова: семья; общеобразовательные учебные заведения; партнерство семьи и школы; семейное воспитание; работа с родителями; функциональная грамотность; социализация; институты социализации; школьники

Tatiana S. Dorokhova¹, Irina P. Pyankova²

FAMILY AND SCHOOL PARTNERSHIP AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

² Master's student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

Abstract. Based on a brief excursion into the history of Russian education and an analysis of researchers' positions on the definition of the concept of «functional literacy», the article concludes that it is possible to consider it as a condition for the socialization of students' personality. Therefore, the formation of functional literacy (mathematical, natural science, financial literacy, global competence, creative thinking) is one of the key tasks of modern education. In addition, the solution of this problem is also extremely significant for the student's family. In view of the fact that the family and the school are the main institutions of the socialization of the individual, their partnership is an effective means of forming the functional literacy of students.

* Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Разработка и научно-методическое обеспечение модели партнерства школы и семьи в образовании и социализации детей».

Keywords: family; general education institutions; family and school partnership; family education; work with parents; functional literacy; socialization; socialization institutes; schoolchildren

В условиях модернизации образования актуализируются новые целевые установки, на которые ориентируются ученые-исследователи и педагоги-практики. Среди этих установок одной из основополагающих является формирование функциональной грамотности учащихся. На значимость функциональной грамотности как показателя уровня образования указывают нормативные документы, в частности обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. Следует также отметить, что в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в качестве одной из приоритетных задач развития страны названо «... вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования». Одним из показателей достижения указанных целевых ориентиров является уровень развития функциональной грамотности у обучающихся, который замеряется посредством проведения мониторинговых исследований качества чтения и понимания текстов PIRLS, а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования TIMSS и уровня функциональной грамотности в международном исследовании PISA [8, 14, 16].

Ориентация на развитие функциональной грамотности обучающихся как показатель качества образования связана с выходом России из международной изоляции после распада Советского союза. При этом функциональная грамотность противопоставлялась результатам советского образования, которые часто критиковались за излишнюю теоретизированность и оторванность от жизни. Однако исследователи отмечают, что для отечественного образования с древнейших времен было характерно понимание важности грамотности как значимого социокультурного феномена и показателя качества образования. Но рассматривалась она вплоть до начала XX в. как умение читать и писать [13, с. 201–202]. Однако уже в 1920-е гг. наряду с политикой «ликвидации безграмотности» в СССР развивается политехническое образование, направленное на формирование у учащихся, помимо уже привычных умений читать и писать, математической и естественнонаучной грамотности, а также на трудовое и нравственное воспитание. Более того, в этот период зарождаются социальная педагогика, «педагогика среды», т. е. система образования удовлетворяла насущные потребности общества и государства [3, с. 84–85]. Это свидетельствует о том, что советское образование уже в первой четверти XX века ориентировалось на формирование у обучающихся функциональной грамотности.

Что касается понятия «функциональная грамотность», то в нормативных документах ЮНЕСКО оно впервые появилось в 1957 году преимущественно применительно к взрослому населению, которое нуждалось в повышении уровня базовых навыков чтения и письма [10].

С советской педагогической науке рассматриваемое понятие было определено советским педагогом-психологом А. А. Леонтьевым, который писал, что функционально грамотный человек 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 и социальных отношений [12, с. 35].

Согласно современной словарной литературе функциональная грамотность представляет собой способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [1, с. 342]. Кроме того, исследователи выделяют такие характеристики функциональной грамотности, как:

- готовность учащихся взаимодействовать с миром;
- способность строить отношения;
- владение рефлексивными умениями;
- умение решать учебные и житейские задачи [17].

В «Методических рекомендациях по системе оценки достижения обучающихся планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования» функциональная грамотность названа интегральной характеристикой образовательных достижений обучающихся в процессе освоения требований ФГОС общего образования. Отмечается, что она проявляется в способности использовать (переносить) освоенные в учебном процессе знания, умения, отношения и ценности для решения внеучебных задач, приближенных к реалиям современной жизни. Среди видов функциональной грамотности выделяют читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую грамотность, а также глобальную компетентность и креативное мышление.

Анализ приведенных определений понятия «функциональная грамотность» позволяет сделать вывод об ориентации современного образования на социальные нужды, т. е. на создание условий для успешной позитивной социализации обучающихся (социализация предполагает усвоение индивидом социально значимого опыта и использование данного опыта для самореализации [15]).

Социализация, как известно, осуществляется на протяжении всей жизни человека. Ребенку помогают в этом институты и агенты социализации. Ключевыми институтами социализации являются семья и школа. Поэтому чрезвычайно важно успешно реализовывать партнерство между данными институтами для формирования функциональной грамотности обучающихся.

Школа, как институт образования выполняет функции обучения, воспитания и развития в рамках учебной и внеучебной деятельности. Формирование функциональной грамотности в рамках учебной деятельности осуществляется педагогами на уроках. В частности, математическая грамотность формируется преимущественно в рамках изучения предметов математического цикла (математика, алгебра, геометрия); читательская грамотность – в рамках изучения предметов филологической направленности (чтение, литература, русский язык, родной язык); естественнонаучная грамотность – в рамках изучения физики, химии, биологии,

географии; финансовая грамотность – в рамках математики (алгебры), обществознания, экономики. Глобальные компетенции и креативное мышление должны формироваться фактически в рамках всех изучаемых предметов.

Так, например, за последние годы многие задания ОГЭ, ЕГЭ и ВПР претерпели изменения и были приближены к заданиям с применением в реальных условиях. В качестве примера рассмотрим одну из задач ОГЭ по химии.

«Для подкормки растений в почву вносят 4 грамма фосфора на один квадратный метр. Какую массу (в граммах) фосфата натрия нужно взять для подкормки 100 м² почвы? Запишите число с точностью до целых. Фосфат натрия – это химическое соединение, соль ортофосфорной кислоты, которое используется в качестве фосфатного удобрения».

Подобные задания позволяют школьникам увидеть применение полученных знаний в реальных жизненных ситуациях. Задания, развивающие функциональную грамотность, нужно обязательно включать в текущие школьные уроки, а не только в проверочные работы особого формата. Это повышает значимость не только знания, но и умений, поднимает их значимость.

Не все современные учебники содержат задания, которые описывают реальные жизненные ситуации, но можно уже имеющиеся задания актуализировать в виде творческих. Например, из задания: «составить пищевую цепочку из пяти организмов» можно предложить школьникам составить текст и решение задания, приближенного к реальным условиям соседнего леса или луга, и к смоделированным условиям: «на другой планете», «в другую геологическую эру на Земле, учитывая флору и фауну того времени». Для выполнения таких заданий ученикам нужно воспользоваться несколькими источниками информации, обработать и систематизировать ее. Подобные задания развивают фантазию, логику, школьники оценивают реальность и нереальность событий. Задания данного типа могут быть предложены как темы микропроектов и групповые задания.

Существуют интерактивные задания, направленные на наблюдение за каким-то объектом, в которых нужно сделать вывод о том, как функционирует этот объект. Есть задания с аналитическим решением, в которых стоит задача предусмотреть дальнейшее развитие событий или действие каких-то предметов. В 2015 году появились задания для коллективного выполнения – коллаборативные. В таких задачах предусмотрено совместное решение проблем. В качестве партнёров выступают виртуальные помощники, с которыми можно обсуждать, анализировать и решать заданную проблему: что-то организовать, создать, придумать, переделать или наладить. Такие задания показывают, как ученик взаимодействует с партнёром, как распределяет обязанности, и умеет ли договариваться. Коллективная работа по ФГОС помогает координировать и выполнять работу в условиях реального, виртуального и комбинированного взаимодействия, аргументировано вести диалог, уметь смягчать конфликтные ситуации; развернуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств.

Согласно Примерной программе воспитания, родители имеют право посещать уроки, стимулировать педагогов к повышению качества обучения и воспитания,

помогать в разработке заданий, направленных на развитие функциональной грамотности детей.

Еще более успешно функциональная грамотность формируется во внеурочной деятельности. И для эффективного решения данной задачи необходимо реализовывать социальное партнерство с семьей обучающихся. Под социальным партнерством мы здесь понимаем особый социальный институт, на основе которого реализуется определенный тип социальных отношений, направленных на развитие консенсуса и положительного результата в процессе взаимодействия социальных субъектов – партнеров этого взаимодействия [18]. Исходя из этого определения, для реализации партнерства семьи и школы необходимо создать условия для организации конструктивного, то есть развивающего взаимодействия [2, 5, 7].

В России взаимодействие семьи и школы имеет богатую историю. В его основу положены такие принципы, как коллективизм; приоритет воспитания над обучением, духовного над материальным; интегрированность образования в ценностно-символическое пространство культуры [6, с. 115].

В современной российской школе взаимодействие с семьей является одним из наиболее значимых направлений деятельности, что (как было указано выше), зафиксировано в Примерной программе воспитания, регулирующей воспитательную работу в школе.

Для формирования и развития функциональной грамотности целесообразно использовать разнообразные формы, такие как:

- неформальные родительские объединения (родительские комитеты, центры, клубы, общества, ассоциации и др.);
- участие родителей в мероприятиях, организованных педагогами;
- ситуационное участие родительских объединений в организации образования.

Добровольные родительские объединения обычно активно включаются в процесс создания условий для успешной позитивной социализации своих детей. Родители (а также другие родственники учащихся) могут принимать участие в профориентационных мероприятиях, например, делиться знаниями о своей профессиональной деятельности во время неформальных встреч и классных часов. Для организации экскурсий, походов, во время которых дети получают значимый социальный опыт, также целесообразно привлекать семью. Отметим, что экскурсии можно организовывать не только в музеи или на предприятия, но и в театр, пожарную часть, магазин, аптеку, банк и т. д., посещение которых также способствует формированию разных видов функциональной грамотности.

Родители также активно включаются в проектную деятельность. Они не только помогают детям определиться с темой, но часто содействуют сбору информации. Присутствие членов семьи на научно-практических конференциях, где учащиеся представляют результаты проектной деятельности, также способствует повышению значимости мероприятий. В качестве примера приведем проект, посвященный изучению радиоактивного фона наиболее популярных мест в городе». Измерением радиоактивного фона учащийся занимался вместе со своим отцом.

Таким образом, партнерство семьи и школы является результативным средством формирования различных видов функциональной грамотности учащихся.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
2. Баджаева З. М. Педагогическое взаимодействие семьи и образовательного учреждения в нравственном воспитании подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2011. 22 с.
3. Богуславский М. В., Занаев С. З. Формирование организационно-культурного политехнического образовательного пространства в СССР в 1920–1930-е гг. // Проблемы современного образования. 2017. № 1. С. 80–89. URL: <https://elibrary.ru/yiulmj> (дата обращения: 11.03.2023).
4. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа. 2021. № 1. С. 199–208. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44896452> (дата обращения: 11.03.2023).
5. Генварева Ю. А. Взаимодействие семьи и школы как фактор самореализации подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2010. 23 с.
6. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н. Взаимодействие семьи и школы в историческом контексте: зарубежные и российская модели // Педагогика. 2023. Т. 23, № 2. С. 110–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50381458> (дата обращения: 11.03.2023).
7. Касимова Т. Н. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 23 с.
8. Естественно-научная грамотность: сб. эталонных заданий: учеб. пособие / Г. С. Ковалёва [и др.]; под ред. Г. С. Ковалёвой, А. Ю. Пентина. М., 2022. Вып. 1. 96 с.
9. Ковалева Г. С. Методическое обеспечение повышения уровня функциональной грамотности обучающихся. URL: https://instrao.ru/images/NEWS/2021/09/Ковалева_ГС_метод_обесп_повыш_ФГ_17_09_2021.pdf (дата обращения: 11.03.2023).
10. Липатова С. Д. Функциональная грамотность в обновленных ФГОС НОО. URL: <https://www.irro.ru/upload/medialibrary/0c9/r7ad4e7zlw08li5hmbfckdmtom4iofux.pdf> (дата обращения: 11.03.2023).
11. Муляр Е. С. Взаимодействие семьи и школы как условие формирования положительного отношения подростков к учению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 24 с.
12. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов в помощь учителям, администрации шк. и ДОУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и пед. вузов, студентам пед. учеб. заведений / науч. ред. А. А. Леонтьев. М., 2003. 368 с.
13. Пакина Т. А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России // Вестник педагогических наук. 2022. № 5. С. 201–206. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49423382> (дата обращения: 11.03.2023).
14. Перфильева О. В. Программа международной оценки образовательных достижений учащихся PISA: образование как критерий межстрановой и внутривострановой дифференциации // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2006. Т. 1, № 6. С. 58–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-mezhdunarodnoy-otsenki-obrazovatelnyh-dostizheniy-uchaschihsya-pisa-obrazovanie-kak-kriteriy-mezhstranovoy-i> (дата обращения: 02.04.23).
15. Социальная педагогика: учебник / М. А. Галагузова [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. М., 2016. 319 с.
16. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В. А. Болотов [и др.] // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21197013> (дата обращения: 02.04.23).
17. Функциональная грамотность младшего школьника: кн. для учителя / Н. Ф. Виноградова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М., 2018. 286 с.
18. Ховрин А. Ю. Социальное партнерство в молодежной политике: основы анализа и применения. М., 2010. 328 с.

Евдокимова Е. В.

УДК 373.311.24

ПРИМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Учитель начальных классов, Тавринская средняя общеобразовательная школа
(Россия, Екатеринбург). ekaterina-nabieva-1998@mail.ru

Аннотация: в статье на основе определения сущности понятий «традиция» и «инновация» описывается деятельность учителя начальной школы с позиции применения им традиционных и инновационных технологий обучения: технологии личностно-ориентированного, проблемного, проектного обучения; информационно-коммуникативных и здоровьесберегающих технологий, игровых технологий.

Ключевые слова: инновационная педагогика; педагогические инновации; образовательные технологии; учителя начальных классов; начальная школа; педагогическая деятельность

Ekaterina V. Evdokimova

THE USE OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Primary school teacher, Tavrinskaya secondary school (Yekaterinburg, Russia)

Abstract: based on the definition of the essence of the concepts «tradition» and «innovation», the article describes the activity of an elementary school teacher from the perspective of using traditional and innovative learning technologies: technologies of personality-oriented, problem-based, project-based learning; information and communication and health-saving technologies, gaming technologies.

Keywords: innovative pedagogy; pedagogical innovations; educational technologies; primary school teachers; primary school; pedagogical activity

В условиях перехода российского образования на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения происходит смена образовательной модели, – от знаний, умений и навыков – к развитию личности обучающихся, где главная цель образования состоит не в передаче знаний и социального опыта, а в развитии личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, уметь учиться [5]. Долгое время в нашей стране преобладала традиционная модель обучения с преобладающей репродуктивной деятельностью учащихся. В рамках этого подхода учебный процесс нацелен на традиционные дидактические задачи репродуктивного преподавания, строится как «технологический», конвейерный процесс с четко зафиксированными, детально описанными ожидаемыми

результатами. Однако, современная ситуация должна преобразовать традиционное обучение на основе продуктивной деятельности учащихся. В рамках данного подхода к обучению целью является развитие у учащихся способности осваивать новый навык; ориентиром деятельности преподавателя и учащихся является порождение новых знаний, приемов действий, личностных смыслов [11].

Но традиции и инновации – это диалектические категории. Существование традиций невозможно без введения инноваций. Если говорить об образовательном процессе, то можно сказать, что все старое, когда-то было новым и те методы, формы и подходы к образованию, которые когда-то были инновационными, теперь стали традиционными [3]. Использование только традиционной системы обучения, когда учитель передает знания, а ученик их получает и излагает на практических занятиях под контролем педагога, не позволяет решить те задачи, которые ставит перед субъектами образовательного процесса федеральный государственный образовательный стандарт. Ведь в современных реалиях, в процессе изучения той или иной темы перед учеником нужно ставить проблему, решая которую, он будет вынужден искать информацию, способы решения проблемы, анализировать результаты решения, корректировать свою исследовательскую деятельность. Методика проблемного обучения делает учебный процесс более эффективным, так как обучающийся лучше усваивает полученные знания и может выбрать информацию, необходимую ему в жизни. В связи с этим учитель должен овладевать новыми технологиями обучения, позволяющие перейти от пассивного к активному способу реализации образовательной деятельности, при котором обучающийся является главным участником процесса обучения. Личностно-ориентированные технологии обеспечивают развитие и саморазвитие ученика на основе выявления его индивидуальных особенностей [15].

Главнейшая черта современного обучения – его тенденция на то, чтобы готовить обучающихся не только приспосабливаться, но и осваивать ситуации социальных изменений. Понятие «традиция» издавна вошло в педагогический обиход и употребляется для обозначения устойчивых процессов, направленностей и явлений, существующих длительное время и занимающих конкретное место в историко-педагогическом наследии [2]. Педагогические традиции содержат описание мыслей, ценностей, критериев производительности образовательного процесса, передаваемых от одного поколения педагогов к другому. Педагогическую традицию нужно рассматривать как закон, фиксирующий устойчивые взаимосвязи между педагогикой, социумом и культурой; как исторически изменчивый метод становления человеческой культуры, в том числе и образования. Таким образом, содержанием педагогической традиции является система исторически сложившихся норм, ценностей, значений, мыслей и знаний педагогической теории и практики, получающих выражение в системе морали и права, художественной сфере и науке, имеющих отношение к педагогической деятельности [3].

Элементами педагогической традиции являются только наиболее значительные явления педагогического опыта. Так, в системе образования, традиционным является урок – одновременное занятие с целым классом, в процессе которого

учитель рассказывает, передает знания, формирует умения и навыки, отираясь на предъявления нового материала (сообщение, изложение), его воспроизведение учащимися, оценивает результаты данного воспроизведения [11].

Традиционное обучение по своей сути соответствует самому понятию преподавания, под которым опять же традиционно, понимается передача (трансляция) социокультурных опыта от одного индивида к другому. При этом, с одной стороны поддерживается преемственность (воспроизводство) социокультурного навыка и человека, как его носителя, а если взглянуть под другим углом зрения, создаются условия для появления новых социокультурных методов деятельности и становления человека, трансформации социокультурной среды [8].

Более весомым показателем российской педагогической традиции, существенно отличающим ее от каких-либо иных культур, можно считать условно жесткую дисциплину на уроке, неодобрительное отношение к громкому общению школьников между собой в период классной работы, также нетерпимость к невнимательности учеников, их равнодушию к содержанию заданий, пассивности и неучастию в работе. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер. Работа учителя нацелена, прежде всего, на сообщение знаний и способов деятельности, которые передаются ученикам в готовом виде, созданы для воспроизводящего усвоения; педагог считается единственным инициативно действующим лицом учебного процесса. Для российской методической культуры сильная позиция учителя на уроке принимается как наиболее привычная, оправданная и важная, нежели сильная позиция учащегося [8].

Модернизация образования направлена на отказ от классических стандартов в обучении, проектирование гибкой вариативной образовательной среды, развития регионального компонента содержания образования, воплощением идей непрерывного образования, актуализация его социально-культурной, национально-региональной, экологической и информационно-технологической ориентации.

Нововведение при таком рассмотрении понимается как эффект инновации. Термин «инновация», «инновационный процесс» в педагогической литературе еще сравнительно недавно практически не встречались. Эти понятия стали активно использоваться в педагогике в начале 2000 годов, что бесспорно является следствием объективных процессов, происходящих в области образования, призванных сформировать отлаженную систему внедрения инновации с целью реализации одного и из основополагающих принципов современного образования – воспитание гармонически развитого человека, со сформированным инновационным мышлением, инновационной культурой [9].

С. В. Куликова определяет, что инновационная деятельность – это целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности с помощью создания, распространения и освоения новейших образовательных систем или же каких-либо их новейших компонентов [9]. В инновационных процессах меняется и роль учителя, он выступает как консультант, советчик, аниматор, модератор, фасилитатор, тьютер [12]. Это требует от него, особой педагогической подготовки, поскольку в профессиональной деятельности реализуются не только узкоспеци-

альные, предметные знания, но и знания в сфере педагогики и психологии, технологии преподавания и воспитания. Важным компонентом его профессионализма являются социально-педагогические умения, поскольку ему приходится работать в инклюзивных классах с детьми с особыми образовательными потребностями [1, 12, 13].

Важным требованием времени является создание комфортной для ребенка и педагога образовательной среды. Под образовательной средой понимается совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или же косвенно воздействуют на личность в режиме обучения, воспитания и развития. Она должны быть развивающей, личностно-ориентированной, экологичной, безопасной, инклюзивной. Данные характеристики образовательной среды позволяют ей оказывать воспитательное воздействие на личность обучающегося. Данная способность составляет ее воспитательный потенциал, который может быть актуализирован целенаправленной системой педагогических действий.

Говоря об инновационной образовательной среде, можно определить, что это открытая система, которая аккумулирует внутри себя целенаправленно создаваемые организовано-педагогические, процессуально-технологические, информационные ресурсы. Она должна активизировать традиционные и стимулировать новые формы и способы деятельности, предлагать технологии обучения и воспитания, нацелены на формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения [4].

Таким образом, понятие «традиция» и «инновация» диалектически взаимосвязаны. Традиция существует как база для инноваций, а инновация служит основой для зарождения традиции. Традиционная деятельность наилучшим образом осуществляется в беспроблемной, внутренне понятной ситуации, инновационная – лишь в проблемной (творческой). Инновационные процессы являются закономерностью в развитии современного образования. Инновационное обучение ориентировано на формирование у человека таких качеств и умений, которые дадут возможность ему создавать новые продукты, нормы, правила.

Проиллюстрируем интеграцию традиций и инноваций для образовательного процесса начальной школы. Младший школьник, согласно ФГОС НОО, должен не только хорошо овладеть предметными умениями, но и овладеть всем спектром универсальных учебных действий. Ученикам необходимы определённые навыки мышления и качества личности: уметь анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, уметь давать адекватную самооценку, быть ответственным, уметь творить и сотрудничать. Для достижения планируемых результатов необходимо организовать урок, используя системно-деятельностный подход.

Системно-деятельностный подход – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится разносторонней и активной, в максимальной степени самостоятельной познавательной активности школьника. Основная идея системно-деятельностного подхода: новые знания даются не в готовом виде, дети открывают их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности.

Для организации работы на основе системно-деятельностного подхода нужно подобрать такие технологии, формы и методы обучения, чтобы ученик успешно овладел универсальными учебными действиями, осуществляя учебную деятельность через активную деятельность на уроке. Выбор технологии зависит от цели урока, планируемого результата, его содержания, от уровня подготовленности учащихся, их возраста и особенностей их развития.

Для достижения планируемых результатов в начальной школе необходимо включать в практическую деятельность современные педагогические технологии: личностно-ориентированное обучение; технология проектного обучения; игровые технологии; здоровьесберегающие технологии; информационно-коммуникативные технологии [4, 6].

Опираясь на свой практический опыт, можно говорить, что молодые педагоги, активно изучают и внедряют, в первую очередь в начальной школе технологию личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская). Потребность использования данной технологии регламентирована тем, что в классе обучаются учащиеся с разным уровнем развития, также в классе присутствуют дети с ограниченными возможностями здоровья (достаточно часто это дети с задержкой психического развития), к которым нужен особый подход, которые требуют специальных условий обучения, использования коррекционных форм и методов организации образовательного процесса [4].

Поэтому способом работы в инклюзивном классе является – разноуровневая дифференциация как с отдельными учениками, так и с группами учеников. На начальном этапе выявляются учащиеся с трудностями в обучении и учащиеся с высоким уровнем развития. Для учащихся с низким уровнем развития (учащиеся с ограниченными возможностями здоровья и учащиеся, которым требуется постоянное педагогическое сопровождение при освоении образовательной программы) при изучении нового материала готовятся схемы, таблицы в которой систематизирован весь новый материал, учащиеся на уроке работают с опорой на наглядный материал (таблицы, схемы, алгоритмы), что позволяет им лучше ориентироваться в новом материале, самостоятельно применять полученные знания. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, при проведении проверочных работ используются карточки-информаторы. Данные карточки помогают систематизировать основные сведения по изучаемой теме. При подборе дополнительных заданий необходимо ориентироваться на возможности ребенка: для детей с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей подбираются задания творческого характера (составь по схеме несколько предложений, по схеме составь задачу и реши её и др.); для детей со средним уровнем успеваемости подбираются задания, схожие с заданиями в учебнике (учащиеся выполняют эти задания без алгоритмов, схем, таблиц), для учащихся с низкой мотивацией или выраженными сложностями подбираются упрощённые задания, для решения которых используется алгоритм. Данные задания чаще используются на этапе закрепления изученного материала. Таким образом, можно говорить, что способ, который предлагает стандарт – инновационный (научить самостоятельно учиться), однако методы

и формы для разных детей разные (для детей с высоким уровнем успеваемости – инновационные формы, для детей, испытывающих трудности – традиционные). Важно, чтобы каждый ощутил успех от выполненного задания.

Зачастую учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития выполняют задания раньше остальных, поэтому необходимо поддерживать их интерес к теме урока, для этого на урок готовятся дополнительные задания. Учащиеся самостоятельно выполняют эти задания либо в тетради, либо на карточках. Технология разноуровневого обучения может быть использована не только в урочной, но и в домашней работе. Домашние задания, которые задаются учащимся, также разделены на два уровня. Задания среднего уровня задаются для всех учащихся и дополнительно подбираются задания повышенного уровня. Задания повышенного уровня учащиеся выполняют по желанию.

Современное образование невозможно представить без применения технологии проектного обучения (основатель Дж. Дьюи). Проектная деятельность способствует развитию познавательной активности учащихся, учит их мыслить и делать самостоятельные умозаключения. Данную технологию использует практически каждый учитель, начиная с коллективных проектов, где каждый вносит свой маленький вклад в изучении общей темы, до групповых и парных, где учащиеся сами распределяют роли и обязанности. Данная технология позволяет учащимся расширить представление об изучаемых темах, узнать новое. За время обучения моими учениками были написаны различные проекты: посвященные юбилею школы, 75 – летию Победы и проекты, предусмотренные программой. Для развития коммуникативных универсальных учебных действий учащиеся на уроках создают мини-проекты в парах или в микро-группах: «Животные и растения природных зон», «Украшаем класс к новому году», «Рассказ о слове». По завершению выполнения проекта, учащиеся представляют результаты в классе своим одноклассникам. Полученный результат анализируется учениками, проводится самооценка выполненной работы и взаимооценка. Из лучших работ организуется выставка в классе.

Для того чтобы интерес к предмету не угас, необходимо сделать урок интересным, творческим. Здесь на помощь приходят информационно-коммуникационные технологии. Эмоциональные проявления, вплетенные в познавательный интерес младшего школьного возраста – это эмоции удивления, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости, чувство успеха. Применение компьютерной техники на уроках позволяет сделать каждый урок нетрадиционным, ярким, насыщенным, приводит к необходимости использовать различные способы подачи учебного материала, предусмотреть разнообразные приемы и методы в обучении. ИКТ можно использовать на всех этапах урока в соответствии с нормами СанПиН: актуализация опорных знаний; самоопределение к деятельности; открытие нового знания; первичное закрепление; здоровьесбережение (физкультминутки); работа по новой теме; подведение итогов урока; рефлексия.

На уроках в начальной школе чаще всего используются следующие средства ИКТ: «GoogleForms», электронные учебники, мультимедийные презентации [10].

С введением новых образовательных стандартов изменились и акценты в обучении: ориентация на индивидуальную образовательную траекторию ученика, на расширение образовательной среды и др. Это предполагает, что материалы, имеющиеся в открытом доступе достаточно универсальны и не всегда подходят под цели и задачи урока, характеристику класса. Это значит, что педагогу придется самому становиться автором и разработчиком. В данное время, в условиях дистанционного обучения, применение онлайн-сервисов является необходимым инструментом в руках педагога. Google Формы – простой и эффективный инструмент, который всегда под рукой у любого владельца Google аккаунта. Они способны решить множество задач обучения. Например, создание анкет; добавление формы обратной связи на сайт; дистанционная проверка домашнего задания; проведение онлайн-тестирования или онлайн-олимпиады с большим количеством участников.

С помощью Google Форм мгновенно, бесплатно, без регистрации на дополнительных сервисах и интеллектуальных усилий создаются опросы, которые без сбоев собирают полученные данные. В сервисе Google Формы есть возможность создавать вопросы различных категорий: с выбором одного или нескольких вариантов ответов, с написанием краткого или развернутого ответа, с установлением соответствия, множественным выбором.

Ссылка на готовую форму может быть отправлена ученику (родителю) индивидуально по электронной почте или в сообщении социальной сети, в электронном журнале, также ее можно добавить в группу, созданную в той или иной социальной сети. При создании тестовых форм, также как и в специальных программах электронных тестов, можно сразу задать правильный вариант ответа и определить сложность вопроса в баллах. Подсчет будет производиться автоматически, по итогам оформляются все возможные варианты отчетной документации: сводная таблица, диаграммы популярности вариантов ответов, процентного соотношения учеников из разных групп и т. д.

Вторым ресурсом являются – электронные учебники. Существует огромное количество CD-дисков – электронных учебников, электронных конспектов уроков, которые имеют гиперссылки, анимацию, речь диктора, интерактивные задания, мультимедийные эффекты. Кроме этого, эти диски дают возможность учащимся самостоятельно заниматься не только на уроках, но и в домашних условиях.

Создание мультимедийных презентаций как педагогом, так и учениками, выполнение творческих работ, а также проектная деятельность учащихся с использованием ИКТ способствует обучению сотрудничеству, групповой работе, формированию и развитию аналитических навыков учащихся, повышению информационной грамотности. Мультимедийные презентации используются при объяснении нового материала, для создания фотоальбомов (в рамках исследовательской деятельности) как отчетов по проекту, проведенному группой учеников, для корректировки и проверки знаний. Но еще большую пользу приносят презентации, которые «рождены» и прокомментированы самими ребятами. Создание презентаций учит детей самостоятельно добывать знания, выделять нужную,

полезную информацию по данной проблеме, учит правильно доносить информацию до слушателей аудитории, чувствовать уверенность в своих знаниях и делать свои выводы. Приобретаемые детьми знания и умения становятся личностно-значимым приобретением.

Хотя учащиеся начальной школы осваивают уже учебную деятельность, но интерес к игровой деятельности у них еще очень велик. Поэтому на уроках часто используются игровые технологии обучения (основатели Э. Берн, Р. Винклер). Игровые приемы обычно воспринимаются детьми с радостью. В их основу заложены привлекательные задачи и действия, характерные для самостоятельных детских игр. Использование столь свойственных им элементов тайны, интриги и разгадки, поиска и находки, ожидания и неожиданности, игрового передвижения, соревнования стимулирует умственную активность и волевую деятельность детей, способствует обеспечению осознанного восприятия учебно-познавательного материала, приучает к посильному напряжению мысли и постоянству действий в одном направлении, развивает самостоятельность. Например: ролевая игра, инсценирование отрывков из сказок, произведений, разыгрывание ситуаций и др. Даже слабые, стеснительные, неразговорчивые дети на таких уроках раскрывают свои способности, становятся раскрепощенными, открытыми и доверчивыми. Они учатся высказывать, доказывать свое мнение, сотрудничать, анализировать свою деятельность и своих товарищей, активно формирует речевые умения, навыки [3].

Данная технология может использоваться в течение всего урока (урок-сказка, урок-викторина, урок-путешествие, урок-соревнование). Вначале ставится педагогическая цель в виде игровой задачи, для её достижения учащиеся выполняют определённую деятельность, которая подчиняется игровым правилам, анализируется результат. Игровые элементы игры можно также включать в ходе урока: «Хлопки-топотки», «Домики», «Собери ёлочку», «Да-Нет» и др.

Один из способов сохранения работоспособности на уроке, это применение здоровьесберегающих технологий. Данные технологии включают не только сохранения здоровья учащихся, но и воспитание здоровьесберегающего поведения. Так как на уроке учащиеся проводят время в сидячем положении, им необходима двигательная активность. Для снятия мышечного напряжения во время уроков проводятся физкультурные минутки, музыкальные паузы, гимнастику для глаз, пальчиковую гимнастику, дыхательную гимнастику и артикуляционную гимнастику, а на переменах дети играют в подвижные игры («Одиннадцать», «Третий лишний», «Морская фигура», «Смена номеров» и др.). Один из способов сохранения работоспособности – это частая смена видов деятельности. Для этого на уроке чередуется устная и письменная работа, используются различные формы работы: индивидуальная, фронтальная, парная и работа в группах. Урок должен быть построен с учётом работоспособности учащихся. Для формирования здоровьесберегающего поведения проводятся классные часы, тема здоровья рассматривается на различных уроках (окружающий мир, физическая культура), где учащиеся узнают способы сохранения здоровья и делятся своим опытом друг с другом («Режим дня», «Витамины», «Как правильно питаться?» и др.).

В начальной школе должны регулярно проводиться оздоровительно – профилактические мероприятия, направленные на пропаганду здорового образа жизни – беседы, лекции, индивидуальные встречи школьного врача с родителями, диспансерное наблюдение и др. Ведь состояние здоровья ребёнка – важное условие успешного усвоения школьных программ, только здоровый ребёнок способен успешно и в полной мере ею овладеть.

Поскольку в последнее время в школе появились инклюзивные классы, то особое внимание должно быть уделено детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Работая с данной категорией детей, можно выделить следующие правила работы:

1. К каждому из них нужен индивидуальный подход. Когда все учащиеся приступают к выполнению задания, то необходимо индивидуально работать с детьми с ОВЗ. Зная их особенности, сначала подхожу к детям, испытывающим сильные затруднения, объясняю новый материал или алгоритм выполнения заново, а потом помогаю или контролирую работу детей, которые испытывают наименьшие трудности. Подбирая дополнительные задания, необходимо учитывать их особенности, уровень интеллектуального развития и самостоятельности.

2. Предотвращение наступления утомления. У данных учащихся переутомление наступает быстрее, поэтому при работе с детьми с ОВЗ необходимо чередовать умственную и практическую деятельность, использовать яркий и красочный раздаточный материал.

В своей работе с детьми с ОВЗ использую специальные приёмы:

- поэтапно разъясняю задания;
- все инструкции к заданиям повторяю каждому индивидуально;
- использую красочный дидактический материал;
- предоставляю дополнительное время для завершения задания;
- использовать узелки на память (на уроке составляем, записываем и вывешиваем на доску основные моменты изучения темы, выводы, которые нужно запомнить).

Дополнительно для детей с ОВЗ провожу занятия по восполнению учебных дефицитов по русскому языку и математике. Для проведения данных занятий необходимо разработать тематическое планирование, в котором планировать занятия по более сложным темам, которые требуют особого внимания.

В заключение отметим, что современный педагог просто обязан уметь работать с современными технологиями и средствами обучения, чтобы обеспечить одно из главных прав школьников – право на качественное образование. Сегодня учитель, действующий в рамках привычной «меловой технологии», проигрывает педагогу, применяющему в своей деятельности информационные технологии, потому что требования времени заставляют искать и находить новые формы работы, которые побуждают познавательную активность учащихся; преподающий «по старинке» учитель проигрывает и ученику, потому что последний ждёт от школы нового и живет в «он-лайн пространстве». С другой стороны, в традиционных технологиях заложен социокультурный опыт, оправданный многими веками,

поэтому отказываться от его применения неразумно. Важно увидеть то ценное, что есть в нем и адаптировать в новых условиях. Поэтому педагог должен уметь интегрировать традиционное и инновационное знание, сохраняя ценное – создавать инновационное будущее.

Список литературы

1. Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С., Матвеева А. И. Опыт исследования ключевых дефицитов в профессиональной деятельности классных руководителей // Перспективы науки и образования. 2022. № 2. С. 608–622. EDN ZVDNOC
2. Галагузова М. А., Дорохова Т. С. Воспитание как средство социализации детей и подростков (в наследии К. Д. Ушинского) // К. Д. Ушинский и образование в XXI веке: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 26 янв. 2023 г. / под ред. О. И. Лапицкого, Р. К. Санабасовой. Благовещенск, 2023. С. 28–34. EDN LNLTIIG
3. Головин А. В. Диалектика традиций и инноваций в образовании (сущность и содержание инноваций в системе образования) // Медицина и образование в Сибири. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialektika-traditsiy-i-innovatsiy-v-obrazovanii-suschnost-i-soderzhanie-innovatsiy-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения 14.04.2023).
4. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н., Симонова И. А. Опыт исследования готовности классного руководителя к реализации социально-педагогических компетенций // Перспективы науки и образования. 2022. № 3. С. 641–657. EDN IZUKDB
5. Егорычев А. М. Традиции и инновации в мировой системе образования: поиск оптимального варианта // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2013. № 7. С. 129–141. EDN RXDFER
6. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2003. 287 с.
7. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164. EDN KUIEUH
8. Крылова О. Н. Традиции и инновации в содержании образования // Человек и образование. 2006. № 4–5. С. 70–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-i-innovatsii-v-soderzhanii-obrazovaniya> (дата обращения 14.04.2023).
9. Куликова С. В. Интеграция традиций и инноваций как основа модернизации российского образования // Интеграция образования. 2004. № 3. С. 34–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-traditsiy-i-innovatsiy-kak-osnova-modernizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения 12.04.2023).
10. Николаева М. А., Шрамко Н. В., Пеша А. В. Цифровые компетенции педагога в контексте трансформации дидактики // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллектив. моногр. / отв. ред. М. А. Галагузова. Благовещенск, 2023. С. 246–258. EDN THXOBV
11. Основы педагогики: учебник для студентов высш. учеб. заведений / Т. С. Дорохова [и др.]. М., 2019. 272 с.
12. Социально-педагогическая деятельность в образовательных организациях: учеб.-метод. пособие / Ю. Н. Галагузова [и др.] / под науч. ред. Ю. Н. Галагузовой. Екатеринбург, 2017. 203 с.
13. Социальная педагогика: учебник / М. А. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М., 2016. 319 с.
14. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. М., 2002. 576 с.
15. Филиппова Л. В. Соотношение инноваций и традиций в системе современного образования // Приволжский научный журнал. 2012. № 4. С. 237–241. EDN PXBOFB

Закирова Н. Н.¹, Скопкарева С. Л.²

УДК 821.161.1–3

ЭКОГУМАНИЗМ КОРОЛЕНКОВСКО-ГРАНИНСКОЙ ТРАКТОВКИ МИРА ДЕТСТВА

¹ Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Россия, Глазов). natnik50@rambler.ru. SPIN-код: 1781-9985

² Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Россия, Глазов). skopsvetlana@yandex.ru. SPIN-код: 1541-5543

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблем воспитания и образования, внимания общества, школы и семьи к детскому миру, поднимаемых в русской классической литературе XIX и XX веков. На материале прозы В. Г. Короленко и преемника его традиций Д. А. Гранина анализируется проявление экогуманизма в наследии писателей разных эпох, подчёркивается значимость духовно-нравственного содержания их творчества.

Ключевые слова: русская литература; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; проза; прозаические жанры; проблема детства; воспитательный потенциал литературы; компаративистика

Natalia N. Zakirova¹, Svetlana L. Skopkareva²

ECOHUMANISM IN THE KOROLENKOVSK-GRANINSKY INTERPRETATION WORLD OF CHILDHOOD

¹ Candidate of, Associate Professor of the Russian Language Department, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Russia)

² Candidate of, Associate Professor of the Russian Language Department, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Russia)

Abstract. The article substantiates the relevance of the problems of upbringing and education, the attention of society, school and family to the children's world, raised in Russian classical literature of the 19th and 20th centuries. Based on the material of V. G. Korolenko and the successor of his traditions D. A. Granin analyzes the manifestation of ecohumanism in the heritage of writers of different eras, emphasizes the importance of the spiritual and moral content of their work.

Keywords: Russian literature; Russian writers; literary creativity; literary genres; prose; prose genres; the problem of childhood; educational potential of literature; comparative studies

Русская классическая литература отличалась повышенным интересом к теме детства. Эта стадия жизни представлялась писателями как пора невинности и чистоты, а дети показывались как олицетворение этих качеств. В поле зрения писателей находился ребёнок, его внутренний мир. В произведениях анализировались особенности детского мышления, рассматривались факторы, влияющие на формирование личности [7]. Эта традиция берёт свои истоки из наследия педагога и пи-

сателя К. Д. Ушинского. В ряду авторов, проявивших особый интерес к ребёнку, стоят и прозаики двух эпох: В. Г. Короленко и Д. А. Гранин.

Назначение и позицию современного воспитателя удачно выразил современный учитель-новатор Е. Н. Ильин в пяти определяющих глаголах: «Любить, понимать, принимать, сострадать, помогать». Основы такого подхода веками закладывались в отечественной педагогике и таком «учебнике жизни», как русская классическая литература.

2019 год был объявлен президентом Российской Федерации годом празднования 100-летия со дня рождения Д. А. Гранина. Посвящённый вековому юбилею современного классика цикл мероприятий прошёл по всей стране, особенно активно в городе на Неве, где 27 ноября был открыт памятник великому писателю у библиотеки, носящей его имя.

На открытии монумента прозвучали проникновенные слова В. В. Путина, отметившего в частности следующее: «В произведениях Даниила Александровича отражены события практически всего двадцатого века. Писатель, фронтовик, мыслитель, общественный деятель, он заслужил признание и любовь, уважение миллионов людей. При этом никогда не останавливался в своём творческом и духовном поиске. Как и многие герои его книг, он стремился к познанию, к истине. Даниил Александрович был убеждён, что справедливость и правда в конечном счёте всегда побеждают, понимал глубокий смысл человеческой жизни, называл её чудом и призывал беречь как высшее благо.

Очень много сделал для возрождения в нашем обществе традиций милосердия и человеколюбия, в литературе, публицистике, в общественной деятельности отстаивал ценности добра, сострадания, бескорыстной помощи людям, которые нуждаются в поддержке и внимании. Его жизнь вместила невероятно много, а творческое и духовное наследие важны для нас всех и сегодня и, убеждён, будут востребованы в будущих поколениях. Даниил Александрович всегда делал акцент на важности моральных ценностей, считал их основой здорового, сплочённого общества и всей своей жизнью доказал прочность тех идеалов, которые отстаивал в литературных произведениях, публицистике, на встречах с читателем, в живом общении с людьми. Он никогда не изменял самому себе, щедро делился своим удивительным внутренним светом... Но, конечно, главным остаётся его богатейшее культурное наследие, преданность идеям гуманизма и просвещения, верность нашей стране...».

Имя писателя-правозащитника, великого гуманиста В. Г. Короленко и его место в истории нашей культуры и отечества вызывают сходные ассоциации с личностью и наследием Д. А. Гранина [1]. Этот феномен гранинского тяготения к «диалогу» с тем, кого по праву называют гармоничной натурой, совестью страны и залогом справедливости, закономерен.

Обращение к экогуманистическим короленковско-гранинским воззрениям на взаимоотношения мира и человека даёт представление о созвучности и своеобразии мировоззрения писателей, нашедшее свое воплощение в их творчестве.

Наследие писателей невозможно представить без их философского осмысления действительности. И эту задачу воплощает такой приём, как изображение природы, с помощью которого воссоздается параллельный план повествования, позволяющий выявить психологическое и эмоциональное состояние героя, прояснить его философские воззрения на мир.

Много общего в описаниях природы у этих мастеров художественного слова. Природа для них – источник вдохновения, предмет любования, объект исследования, средство самопознания и воспитания, метод художественного воплощения человека. Но в то же время у каждого из них есть нечто своё, то, что делает их пейзажи неповторимыми.

Основные особенности изображения природы, сближающие творчество В. Г. Короленко и Д. А. Гранина, обусловлены экогуманистическим мировоззрением прозаиков: изображением её в неразрывном единстве с человеком, его чувствами. Чуткость в восприятии природы, способность быть с ней в гармонии – один из основных личностных критериев для их героев. Именно эти свойства определяют у писателей гармоничность развития личности, нравственное здоровье человека, его жизненную силу, смысл существования [12].

Велика роль пейзажных описаний в раскрытии мира детства в творчестве писателей, стремящихся осмыслить опыт собственного мировосприятия детской и юношеской поры. Представленные в их произведениях образы детей воспроизведены сквозь призму духовно-нравственных исканий писателей и ценностных ориентиров изображаемой ими эпохи [2, 3, 8, 13, 14]. И в этом писателям помогает пейзаж, с помощью которого им удается передать и «диалектику души» героев, и мотивировку, и логику их поведения [6].

Независимый характер юного человека, внимательно всматривающегося в мир, умеющего отличать подлинное от фальшивого характерно для творчества В. Г. Короленко и Д. А. Гранина. При всей индивидуальности героев в них есть нечто общее: неуспокоенность, детский негативизм героев являются проявлением в них обостренной принципиальности, потребности в справедливости, формирующей нонконформизм [9]. Именно такой тип героя воплощает В. Короленко в произведении «В дурном обществе» и адаптированной для детского чтения повести «Дети подземелья».

Встреча Валека и Васи чуть было не завершилась потасовкой, но они разрешили возникшее непонимание мирным путем. В повести В. Короленко нашел художественное воплощение концепции личности в образе Валека, внешне вполне благовоспитанного, но способного ради выживания на воровство. Его отличает обостренное чувство сострадания к своей больной сестренке. Валека бережно относится к Марусе, заботится о ней, защищает её, насколько это возможно, от жизненных невзгод.

Именно Валеку принадлежит наблюдение и вывод о том, что «серый камень высосал из нее жизнь». Не случайна цветовая палитра эпитетов, передающих оттенки серого, как удручающие краски кладбищенской обстановки, обрешеткой беспризор-

ных детей подземелья на гибель. (Снятый по короленковской повести режиссером К. Муратовой художественный фильм неслучайно назван «Среди серых камней»).

Удивительным образом решает В. Г. Короленко проблему взаимоотношений детей, принадлежащих к разным сословиям. Контрастирующая картина сопоставления детей, принадлежащих к миру благополучного детства (Вася и Соня), и детей подземелья (Валек и Маруся), при жизни обреченных на полуголодное существование на кладбище, позволяет писателю поставить очень важную проблему в обществе – проблему обездоленных людей и важности в её решении соборности.

В силу своих гуманистических устремлений В. Г. Короленко тесным образом переплетает детские судьбы, преподнося, таким образом, для всех жизненный урок. Этим произведением писатель учит читателя быть отзывчивым к проблемам окружающих, решать возникающие проблемы гуманным способом. По мнению писателя, способностью к саморефлексии, постоянным стремлением к совершенствованию, умением ощущать чужую боль должен отличаться герой в произведениях детской и юношеской литературы. И в этой связи пейзаж В. Г. Короленко напрямую соотносится с мироощущением героев, передает их самооценку и отношение к жизни.

Тема детства и образы детей встречаются и в таких короленковских произведениях, как «История моего современника», «Парадокс», «Братья Мендель», «Глушь», «Ненасящий город», в которых есть и автобиографический элемент, и решение проблем этнопедагогики, детской психологии, социологии и общепедагогические мысли о важности детской поры в судьбе человека и об ответственности взрослых за будущее человечества.

Передача исканий юных героев характерна и для наследия Д. А. Гранина, воспроизводящего многомерность характеров, потребность понять не только следствия, но и причины, истоки сложившихся духовно-нравственных ценностей. Антропологическая проблематика, детский мир в творчестве Д. А. Гранина нашли отражение в рассказах «Затмение» и «У окна», впервые опубликованных в 1990-е годы.

В них тема детства предстала так явно, что можно говорить о новом полномочном типе гранинского героя. Очевидно, острое ощущение конечности земного бытия способствовало обращению писателя к прошлому, к миру собственных детских воспоминаний. И, тем не менее, ностальгия о прошлом не придает ноток драматизма гранинским рассказам, а, наоборот, усиливает лиризм их повествования. И в этом камертоне очевидна роль пейзажных описаний. Именно они придают повествованию предельную откровенность и доверительность.

Если в предшествующих произведениях писателя память детства осмысливалась и рассматривалась как составная, необходимая часть жизни взрослого героя, то в названных рассказах именно детская пора является специальным объектом авторского внимания. Фрагменты детских воспоминаний, неожиданно возникающие в памяти Д. А. Гранина, определяют своеобразие композиции рассказов, которые, как правило, лишены экспозиционной и заключительной части. В этих произведениях наблюдается отсутствие сюжета как такового. Именно поэтому их

жанровую природу можно обозначить как мини-рассказ, рассказ-эссе, рассказ-зарисовка.

Это жанровое определение отражает философскую основу гранинских рассказов, поскольку здесь явно ощущается полюсное восприятие начала и конца жизни, между которыми возникает яркая «вспышка» детских воспоминаний.

Фундаментальность значения детских впечатлений для человека естественно формулируется писателем в рассказе «У окна» об одной из поездок при наблюдении за неотрывно смотрящим в окно современным мальчиком-попутчиком. Так в сравнении с ним рефлексивно всплывают особенности детской природы самого автора: его мечтательность, склонность к фантазированию, творческому восприятию мира, поэтизации быта и природы:

«С той же жадностью и я ведь простаивал часами перед теми же стеклами, замороженный мельканием путевых картин. Оттуда, не из близи, несущейся навстречу, а из далей еле плывущих, почти недвижимых пространств, из лесной каймы на горизонте, серых туманных полей возвращались устремленные к ним детские мечтания. В тех смутных, расплывчатых картинах я был путешественником, был охотником и одновременно медведем, был журавлем, шагающим по болоту... Бесконечная смена березок, елей, лесных проталин, деревень, пашен – и снова лес, просеки, изгороди – все это тогда почему-то не усыпляло, а возбуждало воображение. Я растворялся в огромности этой земли, она входила в сознание, откладывалась на всю жизнь» [5, с. 66].

Но главным в этом эссе является не умиление чистотой, наивностью и детскостью! А сохранившееся на всю жизнь потрясение от увиденного и пережитого как собственный ужас, неизвестность судьбы парня, спасающегося от смерти бегством (от преследующего его взрослого обидчика с колом в руках) «и невозможность вмешаться, помочь, закричать».

Эта сцена на фоне сменяющихся, пролетающих в вагонном окне, бегущих мимо пейзажей ассоциативно всплывает в памяти повествователя. И только радуга цветного мира природы спасительно действует на детскую психику, заботливо оберегая её от срыва, стресса:

«И опять пошли перелески, колыхания проводов, песчаные тропки в зеленой траве, голубые поля льна, серебряные – овсов, красные – гречихи, золотистые – ржи, сизые – капусты, ельники, клевера, рыжие стада – огромный мир, который заботливо старался смыть ту случайную картинку. Она затерялась в памяти. Но сейчас, глядя в такое же пыльное, в грязных потеках окно, я с завистью вспомнил свое мальчишеское отчаяние» [5, с. 67].

Как пронзительно при всей краткости и эскизности передано Д. А. Граниным это детское воспоминание о естественной, природной потребности ребёнка оказать помощь ближнему!..

Безусловно, Д. А. Гранин как художник слова остается в нашей литературе неустанным искателем новых форм собственного выражения мировосприятия. Именно поэтому мир детства, образ ребенка позволяют писателю обратиться к идее целокупности, соборности мира.

Как видим, внимание художников привлекает характер, в котором происходит сложная борьба разнонаправленных начал, идет качественное преобразование внутреннего мира героя. Авторы обращаются к причинам нравственной раздвоенности личности подростка с осознанными, но не до конца определившимися устойчивыми идеалами. И в этом авторам помогает воссозданная в повествовании природа.

Процесс развития противоречивых свойств характера героя становится ведущим для определения своеобразия сюжетосложения, и писатели художественно исследуют причины этой противоречивости, стремясь проникнуть вглубь экономических, социальных, нравственных процессов современности.

Сегодня, как никогда раньше, становится ясно, что дарвиновский закон естественного отбора и жесткой борьбы за выживание в природе, проявляясь в агрессии к природе в военном противоборстве друг с другом в человеческом социуме неминуемо ведёт к катастрофе: к самоуничтожению землян, стоящих в кароновирусной реальности перед опасностью исчезновения... Спасение одно: только гармония с природой, гуманность, мирный диалог и взаимопонимание людей, стран, поколений.

К юбилеям двух выдающихся писателей в Ижевске вышла книга «Человек и мир: эколого-мировоззренческий аспект (на материале произведений В. Г. Короленко и Д. А. Гранина)» [10], ряд статей о важности регионоведческого изучения русской классической литературы в школе [11; 15], а в 2022 году опубликован в Москве труд об экогуманизме В. Г. Короленко [4].

И хотя уже прошли юбилеи писателей-единомышленников, но продолжается эпоха завещанных идеалов В. Г. Короленко и Д. А. Гранина – эпоха внимания к детям и юношеству, бережного отношения к природе, эпоха бескорыстного волонтерства, любви, веры, совести, сострадания и милосердия. Минуя границы времени и пространства продолжается наш «разговор о важном», диалог с русской классикой!

Список литературы

1. Закирова Н. Н., Скопкарева С. Л. В. Короленко и Д. Гранин в «диалоге» о гуманизме // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23–25 мая 2018 г. / отв. ред. И. А. Лешутина. М., 2018. С. 346–351. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35318133> (дата обращения: 02.04.2023).
2. Закирова Н. Н. Педагогический потенциал наследия В. Г. Короленко: экогуманистический аспект // Вестник педагогического опыта: Серия. Педагогика и психология. 2018. № 41. С. 208–212. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35645614> (дата обращения: 02.04.2023).
3. Закирова Н. Н., Крестьянинова К. С. Проблема детства в свете экогуманизма В. Г. Короленко // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. А. Лешутина. М., 2018. С. 342–345. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35318132> (дата обращения: 02.04.2023).
4. Закирова Н. Н. Этюды об экогуманизме В. Г. Короленко. М., 2022. 239 с.
5. Гранин Д. А. Затмение; У окна... (Рассказы) // Нева. 1996. № 1. С. 55–76.
6. Николаева Е. П. Пейзаж в эстетике и творчестве В. Г. Короленко // Ученые записки Волгоградского педагогического института. Волгоград, 1969. Вып. VII. С. 22–40.

7. Ольховская Л. В. О педагогических взглядах В. Г. Короленко // Проблемы школьного и дошкольного образования: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 22–26 марта 2021 г. Глазов, 2021. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
8. Скопкарева С. Л. Экогуманизм В. Г. Короленко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия. 7: Литературоведение. 2017. № 1. С. 137–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026090> (дата обращения: 02.04.2023).
9. Скопкарева С. Л. Детский мир в творчестве В. Короленко и Д. Гранина // Проблемы школьного и дошкольного образования: материалы VI регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений»: 03 марта–10 марта 2015 г. / Глазов. гос. пед. ун-т.; отв. ред. В. М. Широких. Электрон. дан. Глазов, 2015. 1 CD-ROM.
10. Скопкарева С. Л. Человек и мир: эколого-мировоззренческий аспект (на материале произведений В. Г. Короленко и Д. А. Гранина). Ижевск, 2019. 63 с.
11. Семибратов В. К. Книга о великом гуманисте // Учёный, педагог, литератор Н. Н. Закирова: библиография: учеб.-метод. пособие / сост. С. Л. Скопкарева, Н. Н. Закирова; гл. ред. С. Г. Барышникова. Глазов, 2021. С. 156–157.
12. Экогуманизм В. Г. Короленко: сб. статей / гл. ред. А. В. Труханенко. Львов, 2018. Вып. 3. 110 с.
13. Экогуманизм В. Г. Короленко: монография / Л. В. Ольховская [и др.]. Львов, 2015. 168 с.
14. Экогуманизм В. Г. Короленко: сб. ст. / под общ. ред. А. В. Труханенко. Львов, 2016. Вып. 2. 178 с.
15. Regional component in the main curriculum of secondary general education / N. N. Zakirova V. N. [et al.] // SHS Web of Conferences. Eurasian Educational Space: Traditions, Reality and Perspectives: intern. scien. conf., May 12, 2021. / Glazovsky State Ped. inst. named after V. G. Korolenko. Glazov, 2021. Vol. 121. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/32/shsconf_ees2021_02009.pdf (дата обращения: 02.04.2023).

ПРАВОВЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

¹ Кандидат исторических наук, доцент кафедры права, экономики и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
vn_ilchenko@mail.ru. SPIN-код: 8724-0027

² Студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). ksyusha.isakova.99@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты возрастные особенности младшего подросткового возраста. Авторы поднимают вопрос о влиянии внешней среды на поведение подростков. Представлены различные подходы к определению понятия и видов девиантного поведения. Представлены методы первичной, вторичной и третичной профилактики девиантного поведения детей младшего подросткового возраста в общеобразовательной школе. На основании проанализированных теоретических материалов обосновывается значимость профилактики девиантного поведения младших подростков в образовательных организациях.

Ключевые слова: младшие подростки; общеобразовательные учебные заведения; причины отклонений в поведении; девиантное поведение; виды девиантного поведения; правовые аспекты девиантного поведения; профилактика девиантного поведения; виды профилактики; методы профилактики

Vera N. Ilchenko¹, Ksenia I. Isakova²

LEGAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

¹ Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Law, Economics and Teaching Methods, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

² Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

Abstract. The article reveals the age features of younger adolescence. The authors raise the issue of the influence of the external environment on the behavior of adolescents. The methods of primary, secondary and tertiary prevention of deviant behavior of children of younger adolescence in a secondary school are presented. Based on the analyzed theoretical materials, the significance of the prevention of deviant behavior of younger adolescents in educational organizations is substantiated.

Keywords: younger teens; general education institutions; causes of deviations in behavior; deviant behavior; types of deviant behavior; legal aspects of deviant behavior; prevention of deviant behavior; types of prevention; methods of prevention

Проблема девиантного поведения подростков в настоящее время приобрела массовый характер и является одной из наиболее острых в современном обществе. Неутешительная статистика свидетельствует о последовательном росте девиантного поведения среди подростков, начиная от употребления вредных веществ и заканчивая нарушениями общественного порядка. По данным Федеральной службы государственной статистики, за последний год, в России возросло число несовершеннолетних с девиантным поведением на 500 тысяч подростков.

Подростковый возраст считается кризисным этапом в жизни человека и является чрезвычайно значимым для становления личности. Это период открытия внутреннего «Я» и формирования собственного мировоззрения. Данный период связан с кардинальными преобразованиями самосознания и системы взаимоотношений. Основным психофизиологическим процессом подросткового возраста, считается, половое созревание. В этот период у подростка происходит процесс становления половой идентичности, переход к взрослой жизни. Познавательные процессы в данный период представлены сложными формами аналитико-синтетической деятельности, развитием гипотетико-дедуктивных форм рассуждения и возможностью строить умозаключения. Мышление становится абстрактным. В подростковом возрасте структура общения поддается большим изменениям, которые представлены сменой значимых лиц и перестройкой взаимоотношений со взрослыми.

Возрастная граница младшего подросткового возраста, по мнению, Л. И. Божович – 12–15 лет. Основные возрастные особенности младших подростков: повышенная утомляемость, активное отрицание «детства», потребность в верном друге, достижение авторитетности среди сверстников, отсутствие авторитета возраста, отвращение к необоснованным запретам, переоценка своих возможностей, высокая эмоциональность, тяга к «мечтаньям», отсутствию адаптации к неудачам, активное «самокапание», боязнь одиночества. Перечисленные особенности оказывают большее или меньшее влияние на дальнейшее развитие подростка.

В младшем подростковом возрасте происходят резкие изменения, которые затрагивают биологические и психологические процессы. Основным новообразованием психологического развития является становление нового уровня самосознания, которое проявляется в стремлении понять себя, свои возможности и особенности при взаимодействии с другими людьми.

Младший подростковый возраст является наиболее чувствительным к воздействиям окружающей среды. Поэтому в этом возрасте начинает проявляться девиантное поведение. Так как для младшего подросткового возраста характерны внушаемость, ведомость, могут проявляться элементы жестокости, агрессивности, стремления к свободе и «противостояния миру». Не редки случаи попадания в «плохие» компании, преступные группировки.

Толкование понятия «девиантное поведение» имеет межпредметный и дискуссионный характер. Разнообразие теорий и подходов к пониманию данного понятия дает возможность более полно и обстоятельно рассматривать явление девиантного поведения.

С точки зрения В. Д. Менделевича, девиантное поведение – это «система поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением» [15, с. 23].

Ю. А. Клейберг определяет девиантное поведение, как «специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним» [11, с. 11].

По мнению Е. В. Змановской, девиантное поведение – это «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [9, с. 13].

Причинами девиантного поведения являются: стремление к самостоятельности; негативное влияние сверстников / взрослых; психологические особенности; неблагополучие семьи; отставание в учебе; одиночество, непонимание другими; генетическая предрасположенность; неравномерность психофизического и полового созревания; отсутствие навыков социального поведения; желание обратить на себя внимание.

Существуют различные подходы к классификации девиантного поведения, рассмотрим основные. Ю. А. Клейберг выделяет три группы проявлений девиантного поведения:

1. Негативное (употребление наркотиков).
2. Позитивное (социальное творчество).
3. Социально-нейтральное (попрошайничество).

По мнению Е. В. Змановской, «отклоняющееся поведение делится на:

1. Антисоциальное (делинквентное) поведение, которое противоречит правовым нормам и угрожает социальному порядку.
2. Асоциальное (аморальное) поведение, которое проявляется в уклонении морально-нравственных норм и угрожает благополучию межличностных отношений.
3. Аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение, которое проявляется в суицидальном, фанатическом, рискованном поведении, пищевой, химической зависимости и другие» [9, с. 57].

В. Н. Кудрявцев классифицирует девиантное поведение по признаку целевой направленности и мотивам:

1. Отклонения корыстной ориентации.
2. Отклонения агрессивной ориентации, вызванные мотивами мести, неприязни, вражды, неуважения к человеку.
3. Отклонения социально-пассивного типа, связанные с психологией отчуждения от интересов общества и коллектива.

К последней группе относятся: злоупотребление алкоголем, наркотиками, суицидальные проявления. Эти явления являются деструктивными, разрушающими личность.

Проявление девиантного поведения в подростковом возрасте – наиболее частое и опасное явление, в связи с этим профилактика данного поведения приобретает особую социальную значимость и актуальность.

Профилактика девиантного поведения – это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение.

Согласно терминологии ВОЗ, выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих отклоняющееся поведение, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. Первичная профилактика, считается, более эффективной и экономичной при правильной её организации. Своевременное проведение первичной профилактики позволяет пресечь ранние проявления девиантного поведения и тем самым исключить необходимость применения более строгих мер.

Цели первичной профилактики: улучшение условий жизни детей; установление и пресечение случаев асоциального влияния на них; воздействие на несовершеннолетних, у которых были замечены отклонения в поведении.

Вторичная профилактика – это раннее выявление и коррекция неблагоприятных индивидуальных и социальных факторов, с большой вероятностью вызывающих девиантное поведение. Вторичная профилактика заключается в установлении обстоятельств, уже повлекших совершение правонарушений несовершеннолетними, чтобы исключить возможность их повторного совершения.

Направления вторичной профилактики: своевременное пресечение проявлений девиантного поведения; выбор действенных мер пресечения; обеспечение профилактического воздействия; применение наказания, обеспечивающего исправление и перевоспитание несовершеннолетних правонарушителей; выявление лиц, вовлекающих несовершеннолетних в противоправную деятельность и применение к ним наказания; устранение причин и условий, способствующих развитию девиантного поведения у несовершеннолетних.

Третичная профилактика – предупреждение рецидивов и вредных последствий уже сформированного девиантного поведения. Это коррекционное воздействие на подростков с нарушением поведения.

Третичная профилактика (постреабилитация) включает в себя меры: по исправлению и перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей; по пресечению источников отрицательного влияния в семье и бытовом окружении подростков, совершавших ранее правонарушения.

Профилактика отклоняющегося поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность.

По мнению И. С. Соколова, «профилактика девиантного поведения младших подростков должна состоять из совокупности методов, форм, средств и приемов, которые должны соответствовать выявленным функциям процесса: диагностическая и восстановительная (метод упражнения, убеждения и пример), исправительная и компенсирующая (метод релаксации, коррекции и баллотирования), корректирующая и прогнозирующая (метод принуждения, соревнования и поощрения), стимулирующая и побуждающая (метод самопрофилактики, состязательства и создания успеха)» [19, с. 98].

Л. С. Картушина в своей работе говорит о том, что «профилактическая работа отклоняющегося поведения – это сложный процесс, который состоит из создания оптимальных условий, способствующих ликвидации деструктивных влияний окружающей среды и развития рефлексивной позиции подростка» [3, с. 160]. При работе с младшими подростками положительный результат достигается комплексным использованием различных методов взаимодействия – арт-терапии, классических дидактических методов и приемов, а также применение метода групповой дискуссии и ролевых игр, адаптированных для нужд профилактической работы. Перечисленные методы помогают усилить защитные личностные факторы. Рассказ-объяснение способствует донесению необходимой теоретической информации, беседа позволяет получить ответы на волнующие вопросы, высказать свое мнение по поводу полученной информации, а применение наглядных и практических занятий усиливает профилактическую основу деятельности.

О. О. Шемякина считает, что «основным направлением профилактики в психолого-педагогической работе среди младших подростков является просветительская деятельность» [7, с. 79]. Также один из основных аспектов психолого-педагогической деятельности является формирование здоровых поведенческих привычек и стереотипов посредством развития любознательности и кругозора, активизации позитивной поисковой деятельности представителей подросткового возраста. Процесс профилактики должен быть направлен на приобретение социально-психологических знаний, на познание себя и общества, на умение самостоятельно корректировать личностные качества, на приобретение навыков сбрасывания различных психологических барьеров, обучение приемам релаксации и саморегуляции».

На основании вышеизложенного, в соответствии с изучением теоретической и методической литературы по проблематике профилактики девиантного поведения младших подростков, основными методами профилактической работы являются: беседа, лекция, групповые задания, мозговой штурм, тренинг, дискуссия, ролевые игры.

По мнению И. И. Ярыгиной, «психолого-педагогический тренинг – это комплекс групповых упражнений, направленных на решение проблем индивидуально-психологического и социального развития подростков, которые ведут к проявлениям форм девиантного поведения» [7, с. 90].

И. Г. Денисов выявил, что «профилактическая тренинговая деятельность должна основываться на «помощи подросткам в осознании собственных возможностей

и развитии способностей (на оперантное формирование новых образцов самовосприятия, мышления и поведения)» [1, с. 135]. Таким образом, тренинг эффективен при условии изменения внутреннего диалога подростка, его установок по отношению к себе самому и к своим возможностям в рамках девиантного поведения, а решающим психотерапевтическим приемом становится трансформация самовосприятия, саморазвития и самопрезентации.

Проведение интерактивных лекций, основанных на личностно-ориентированном подходе, требующих активности подростков, содержание которых подается через серию вопросов, (на них необходимо отвечать непосредственно в ходе лекции), а также сопровождение лекции качественными наглядными материалами способствует профилактике девиантного поведения детей младшего подросткового возраста.

Е. В. Степанова отмечает важность дискуссии в психолого-педагогической профилактике девиантного поведения. Данный метод обсуждения и разрешения спорных вопросов способствует лучшему пониманию проблематики девиации, формированию нового взгляда на проблему, выявлению совместного решения проблемы, ведь «дискуссия высокоэффективна для закрепления сведений, осмысления проблемы и формирования ценностных ориентаций» [6, с. 789].

Применение ролевой игры в психолого-педагогической профилактике обусловлено поиском новых способов выхода из ситуации, помощи в осознании собственных чувств, возможностью взглянуть на ситуацию деструктивного поведения с разных позиций. В ролевых играх подросткам предоставляется возможность проиграть те или иные ситуации, разработать и применить новые стратегии поведения, обработать внутренние опасения и проблемы.

В профилактической работе должны быть задействованы: администрация школы, педагогические работники, родители, психолог, приглашенные специалисты.

Вторичная профилактика девиантного поведения в общеобразовательной организации должна состоять из нескольких этапов. Первым этапом является проведение диагностики девиантного поведения младших подростков. На данный момент существует множество методик по выявлению склонности подростков к отклоняющемуся поведению.

Рекомендуемыми диагностическими методиками являются:

1. Методика склонности к отклоняющему поведению (А. Н. Орел).
2. Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П» (СПб., ВМедА, кафедра психиатрии).
3. Методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних (тест СДП – склонности к девиантному поведению Э. В. Леус).

Использование перечисленных методик позволяет выявить склонность подростков к аддиктивному, суицидальному, делинквентному, социально-обусловленному, агрессивному поведению, как отдельно по каждому подростку, так и определить общее положение в классе, группе.

Следующим этапом профилактики девиантного поведения является работа с семьей подростка. На данном этапе, в первую очередь, необходимо провести

информационно-образовательную работу с родителями. Она должна быть сосредоточена на объяснении влияния отношений между родителями и типа семейного воспитания на развитие отрицательных отклонений в поведении детей и подростков [16].

Семейное воспитание играет большую роль в профилактике девиантного поведения младших подростков. Поэтому родителей необходимо просвещать по следующим вопросам:

- значимость личного примера в воспитании детей;
- воспитание детей с учетом пола и возраста;
- важность физического, трудового, нравственного и эстетического воспитания;
- причины и последствия подростковых зависимостей;
- режим труда, учебы, отдыха и досуга детей;
- роль родителей в формировании социально одобряемого поведения;
- роль семьи в самовоспитании подростков.

Формами данной работы могут быть: лекции, семинары, беседы, тематические родительские собрания с привлечением специалистов (психологов, медиков, юристов и другие), родительские консилиумы. Родителям необходимо донести информацию о важности взаимоотношений с ребенком, доверительном общении, понимании, поддержке, проявлении чувств родительской любви, внимания. Иначе у детей формируется отчуждение. Проявлениями такого отчуждения могут быть: нарушение общения с окружающими; эмоциональная неустойчивость; повышенная чувствительность, отставание или задержка психического развития и т. д.

Родителей нужно ознакомить с признаками и причинами девиантного поведения подростков, о том, как помочь своим детям в трудной ситуации.

Также на данном этапе проводится диагностическая работа с родителями подростка. Целью данной работы является диагностика семейного воспитания, установок родителей по отношению к детям и к собственной семье. Диагностическая работа может осуществляться как групповыми методами, так и индивидуальными, сообщение результатов диагностики в данном случае осуществляется индивидуально.

Чрезвычайно важно наладить взаимодействие семьи и школы по вопросам профилактики девиантного поведения. Данная взаимосвязь может проявляться в проведении родительских собраний, форумов и конференций по повышению знаний в воспитании детей, организации Совета родителей.

Третьим и самым важным этапом служит работа с младшими подростками по предотвращению случаев проявления девиантного поведения. На уроках обществознания и права необходимо знакомить детей с видами девиантного поведения и их последствиями, опираясь на нормативно-правовую базу, учитывая их возраст.

В школе должно вестись психолого-педагогическое сопровождение, приоритетными видами деятельности которого являются:

1. Создание психологически безопасной образовательной среды;

2. Взаимодействие со службами (в школе и вне школы), которые могут оказать содействие в решении проблем учащихся, нуждающихся в психолого-педагогической помощи и поддержки;

3. Работа школьного совета по профилактике правонарушений среди учащихся;

4. Психологическое просвещение педагогов, учащихся и родителей, профилактика конфликтов;

5. Систематическое проведение мониторинга эффективности профилактической и коррекционно-развивающей работы.

В школе необходимо создать систему дополнительного образования, направленного на поиск деятельности, альтернативной девиантному поведению. Младшим подросткам необходимо помочь найти увлечение, которое поможет приобщить их к социально-направленной деятельности и позитивным общественным мероприятиям. Вовлечение подростков в творческую деятельность позволит им проявить свои способности, получить одобрение и похвалу со стороны взрослых. На данном этапе также должны проводиться всевозможные мероприятия по профориентации, поиску увлечений и хобби подростков.

В профилактике девиантного поведения младших подростков в общеобразовательной деятельности важна работа классного руководителя.

На классном часе с учащимися должны проводиться профилактические беседы, диспуты и лекции о вреде курения, алкоголя, употребления наркотических веществ, наказаниях за совершение правонарушений. На классные часы необходимо приглашать различных специалистов: медицинских работников, психологов, инспекторов и сотрудников полиции. Медицинские работники помогут донести до подростков пагубное влияние вредных веществ, важность соблюдения здорового образа жизни. Психолог поможет наладить психологический климат в подростковом коллективе, а также осуществить профилактику конфликтов и суицидального поведения. Инспекторы ПДН расскажут о последствиях постановки на учет в Комиссии по делам несовершеннолетних, а также о наказаниях за совершенные правонарушения. Сотрудники полиции в доступной форме оповестят о последствиях противоправной деятельности.

Кроме бесед можно проводить всевозможные игры, квесты, соревнования для привития детям здорового образа жизни, профилактики конфликтных ситуаций. Пропаганда здорового образа жизни – одно из главных направлений профилактики девиантного поведения.

Еще одним направлением в профилактике девиантного поведения младших подростков в общеобразовательной организации служит правовое воспитание. Основа правового воспитания подростков – их правовое просвещение.

Правовые знания содействуют правильному пониманию общественных явлений, способствуют развитию социальной активности подростков, дают возможность правильно ориентироваться в жизни, определять грань между дозволенным и запрещенным, выбирать законные пути и средства защиты личных прав и интересов.

Содержание правового просвещения несовершеннолетних должно включать в себя изучение Конституции РФ, а также нескольких отраслей права, в том числе административное, трудовое и уголовное законодательства.

Основными формами правового просвещения подростков являются лекции по правовой тематике; экскурсии, в ходе которых теоретические положения наглядно иллюстрируются практическим материалом; правовые беседы; использование кино, телевидения; вечера встреч и тематические вечера; вечера вопросов и ответов; диспуты, обсуждение книг и статей, позволяющее не только пополнить запас правовых знаний, но и сформировать отношение к ним; использование наглядной агитации (тематические стенды, папки с вырезками газетных и журнальных статей, специальная литература, видео- и аудиозаписи).

Результативность правового воспитания подростков во многом зависит от целенаправленной и систематической работы педагогов и родителей по повышению собственной правовой культуры. Основными формами изучения норм действующего законодательства и подзаконных актов для педагогов являются лектории правовых знаний, отдельные лекции специалистов, семинары и конференции, методические объединения.

Важную роль играет также самостоятельное изучение юридической литературы и активное участие в организации и проведении мероприятий по правовому воспитанию подростков, пропаганде правовых знаний среди населения.

Таким образом, девиантное поведение младших подростков – распространенный феномен, сопровождающий процесс социализации младших подростков. Девиантное поведение осознается не каждым подростком, возможность противостоять негативным влияниям окружения формируется у них уже после 18-летия. Проблема профилактики девиантного поведения несовершеннолетних является особо актуальной. Для педагогов особенно важно использовать разнообразные формы, методы и средства первичной, вторичной и третичной профилактики девиантного поведения младших подростков.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 398 с.
2. Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 28.03.2023).
3. Денисов И. Г. Организация социально-психологического тренинга профилактики асоциального поведения подростков // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 4. С. 133–136. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21025833> (дата обращения: 28.03.2023).
4. Зак А. З. Характеристика познавательных компетенций младших подростков // Colloquium-journal. 2020. № 8–3. С. 50–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42730761> (дата обращения: 28.03.2023).
5. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для вузов. М., 2008. 288 с.
6. Картушина Л. С. Предупреждение девиантного поведения младших школьников посредством арт-педагогических технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50. С. 157–163.
7. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. М., 2001. 160 с.
8. Кудрявцев В. Н. Право и поведение. М., 2016. 192 с.

9. Леус Э. В. Психология трудных подростков: учеб.-метод. пособие. Архангельск, 2013. 117 с.
10. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. М., 2001. 432 с.
11. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20–33.
12. Психология развития и возрастная психология: учеб. и практикум для студентов вузов / Л. А. Головей [и др.]. М., 2019. 413 с.
13. Практикум по девиантологии / авт.-сост. Ю. А. Клейберг; под ред. Ю. А. Клейберга. СПб., 2007. 144 с.
14. Соколов И. С. Педагогическая профилактика асоциального поведения обучающихся общеобразовательных организаций: дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2015. 152 с.
15. Соломонова Н. А., Неверова Л. С., Перышкова С. А. Психологическая профилактика девиантного поведения детей и подростков // Наука и Образование. 2020. Т. 3, № 2. С. 269–276.
16. Социальная педагогика: учебник / М. А. Галагузова [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. М., 2016. 319 с.
17. Степанова Е. В., Попов В. А. Анализ актуальных форм и методов психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 788–791. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16176/> (дата обращения: 28.03.2023).
18. Шемякина О. О. Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков // Психология и право. 2011. № 4. С. 77–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18085027> (дата обращения: 28.03.2023).
19. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги: монография. СПб., 2006. 191 с.
20. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 25.03.2023).
21. Ярыгина И. И. Тренинг как форма профилактики Интернет-зависимости подростков // Психолого-педагогический журнал. Гаудеамус. 2019. Т. 18, № 39. С. 89–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37299570> (дата обращения: 25.03.2023).

Калина С. М.¹, Николаева М. А.²

УДК 373.31:37.034

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК РЕСУРС ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

¹ Учитель начальных классов, Кочневская СОШ № 16 (Россия, пос. Октябрьский).
sophia.kalinina@mail.ru. SPIN-код: 4913-9433

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,
Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
nikolaeva250381@list.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>

Аннотация. В статье авторы поднимают такие значимые для современной педагогической практики вопросы о сущности понятия «интерактивное воспитательное мероприятие», о содержании интерактивных воспитательных мероприятий, направленных на духовно-нравственное воспитание младших школьников; о возможностях реализации данных мероприятий в образовательном учреждении. Авторы раскрывают воспитательный потенциал интерактивных мероприятий, направленных на духовно-нравственное воспитание младших школьников и приводят в качестве примера фестиваль народов Среднего Урала «Хранители традиций».

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; воспитательная работа; воспитательные мероприятия; интерактивные воспитательные мероприятия; младшие школьники; духовность; нравственность

Sofia M. Kalina¹, Marina A. Nikolaeva²

INTERACTIVE EDUCATIONAL EVENTS AS A RESOURCE OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

¹ Primary school teacher of the Municipal Autonomous General Educational Institution Kochnevskaya
Secondary School No. 16 (Sverdlovsk Region, Russia)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical
Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia).
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>

Abstract. In the article, the authors raise such significant questions for modern pedagogical practice about the essence of the concept of «interactive educational event», about the content of interactive educational events aimed at the spiritual and moral education of younger students; on the possibilities of implementing these activities in an educational institution. The authors reveal the educational potential of interactive events aimed at the spiritual and moral education of younger students and cite the festival of the peoples of the Middle Urals «Keepers of Traditions» as an example.

Keywords: spiritual and moral education, educational work, educational activities, interactive educational activities, younger students; spirituality; morality

Обоснование актуальности. Современная идея образования в течение всей жизни подразумевает необходимость учиться непрерывно, постоянно и последовательно. Перед школой ставится задача подготовки не только конкурентоспособного обучающегося, но и ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. В настоящее время важную роль в становлении личности подрастающего поколения играет духовно-нравственное воспитание как целенаправленный процесс, способствующий формированию культурных ценностей [6, 9, 15, 17].

На современном этапе развития системы образования России начальное общее образование является фундаментом, основой, стартовой площадкой для получения дальнейшего образования. Анализ нормативно-правовой литературы показывает, что на сегодняшний день в Федеральных государственных образовательных стандартах и других нормативно-правовых актах на всех уровнях образования четко обозначена необходимость обеспечения духовно-нравственного воспитания обучающихся. Таким образом, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является задачей первостепенной значимости и представляет собой важный компонент социального и государственного заказа.

Стоит отметить, что младший школьный возраст предполагает большие возможности ознакомления с духовными ценностями. Ребенок проводит достаточно большое время в образовательной организации, так, школа становится ориентиром, а учитель наставником. Задача педагога поддержать психическое здоровье и сформировать у детей социально-активное поведение и нравственные ценностные ориентиры [5, 6]. Этому способствуют грамотно подобранные методы духовно-нравственного воспитания.

По мнению Ж. Ж. Тургунбаевой, традиционные методы духовно-нравственного воспитания нацелены на привитие детям норм и правил общественной жизни. Но зачастую они действуют лишь только под достаточно сильным внешним контролем взрослых, или под давлением общественного мнения, угрозы наказания [15]. Так, в качестве наиболее результативных можно выделить интерактивные методы воспитания [11, 12, 14], которые предусматривают взаимодействие не только с учителем, но и между самими обучающимися. Режим беседы или диалога с кем-либо позволяет стимулировать максимальную активность. Следовательно, по мнению А. В. Горюновой, роль педагога меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует воспитательный процесс и занимается его общей организацией, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана [4].

Проблемное поле исследования. Что представляет собой интерактивное воспитательное мероприятия? Каким должно быть содержание интерактивного воспитательного мероприятия, направленного на духовно-нравственное воспитание младших школьников? Можно ли реализовать данное мероприятие в образовательном учреждении?

Материалы и методы. Исследование осуществлялось посредством анализа научной литературы и применения полученных в ходе данного анализа результатов на практике. Одной из форм интерактивного воспитательного мероприятия является фестиваль народов Среднего Урала «Хранители традиций», который проходил в очном формате в МАОУ «Кочневская СОШ № 16», село Кочневское. В рамках интерактивного воспитательного мероприятия использовались: «фестиваль», «квест-игра», тренинги, направленные на сплочение коллектива» и другое.

В фестивале национальных культур Среднего Урала «Хранители традиций» приняли участие 90 человек, 70 % из которых обучающиеся начальных классов и 20 % – законные представители обучающихся и 10 % – педагоги школы.

Результаты. Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка («interact», где «inter» – «взаимный», «act» – действовать). Тогда, под интерактивными методами воспитания понимаем, как способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагогов и обучающихся по созданию оптимальных условий развития [4]. Стоит отметить, что все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия партнеров и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества.

На сегодняшний день существует множество разнообразных интерактивных методов воспитания. Следует отметить, что ученые классифицируют интерактивные методы по разным принципам. Так, Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова разделяют интерактивные методы обучения на три группы: дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики); игровые (дидактические и творческие игры, в том числе деловые и ролевые); тренинговые [12].

В своей статье О. А. Медведева и Д. В. Кондрахина ссылаются на классификацию О. А. Голубковой, которая выделила интерактивные методы на следующие группы: дискуссионные методы (диалог, групповая дискуссия, разбор жизненных ситуаций); игровые методы (дидактические игры, творческие игры, в том числе деловые и ролевые игры); психологическая группа интерактивных методов (сенситивный и коммуникативный тренинг, эмпатия) [11].

И. В. Курышева разделяет интерактивные методы воспитания на две большие группы, а именно на игровые и неигровые интерактивные методы обучения [9]. К игровым интерактивным методам обучения относят имитационные методы (они включают в себя ролевые игры, учебные деловые игры) и неимитационные (исследовательские деловые игры; кейс-методы, анализ конкретных ситуаций, тренинговые методы и др.). К неигровым интерактивным методам воспитания относят методы диалогического взаимодействия (дебаты, диспуты, открытые форумы, различные виды дискуссий и т. д.) и методы аутентичного оценивания достижений обучающихся (портфолио).

Исходя из классификации методов интерактивного воспитания, мы можем выделить ведущие признаки интерактивного педагогического взаимодействия: полилог, диалог, мыследеятельность, смысловторчество, свобода выбора, создание ситуации успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия [1].

По мнению А. В. Горюновой при применении интерактивных методов воспитания в своей педагогической деятельности учитель может выступать в нескольких основных ролях:

– информатор-эксперт (педагог излагает материал, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса, насыщает обучающихся необходимой информацией по изучаемому предмету);

– организатор-фасилитатор (налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т. д.);

– консультант (педагог обращается к опыту учеников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т. д.) [4].

Интерактивные методы имеют большой воспитательный потенциал. Так, применение этих методов способствует:

- развитию умения эффективно работать в группе, команде;
- повышению интереса к окружающему миру;
- разнообразию форм работы с обучающимися;
- развитию творческих способностей детей;
- активизации воспитательной работы и познавательной деятельности;
- приобретению учениками опыта публичных выступлений;
- повышению самооценки учащихся;
- постановке целей и задач, требующих поиска и анализа различных решений;
- выбору различных способов деятельности для достижения результата;
- развитию коммуникативных умений и навыков;
- развитию важных социальных навыков: быстрота и гибкость мышления при принятии решений, критический подход к проблемам, уважение к чужому мнению.

В данном исследовании основной формой интерактивного воспитательного мероприятия был выбран фестиваль национальных культур Среднего Урала «Хранители традиций», который включал мастер-классы, творческие номера, квест-игру.

Подробнее остановимся на характеристике квест-игры, т. к. она занимает большую часть интерактивного воспитательного мероприятия. Так, современные ученые и педагоги-практики рассматривают квест как технологию, которая имеет конкретные дидактические задачи, игровой замысел, регламентацию, предполагает руководство модератором всей игровой деятельности [10]. Среди характерных особенностей квест-игр отмечают: сюжет, элементы ролевой игры, поиск и обнаружение объектов (субъектов), развлекательный характер, декорации, механические и электронные устройства и эффекты.

При составлении квест-игры необходимо учитывать следующие особенности:

– квест-игра направлена на достижение заранее определённого, конкретного результата;

– квест-игра разбивается на отдельные шаги (этапы, станции, стадии), прохождение которых фиксируется и оценивается в ходе игры;

- как правило, квест-игра проводится в командах, которые соревнуются между собой в скорости достижения результата или наборе очков (баллов);
- правила большинства квест-игр дают определённое время на выполнение задания, причём в ходе игры запрещено покидать отведённое правилами место (локацию);
- основные правила квест-игры определены заранее и не меняются в ходе игры;
- обязательное наличие в квест-игре ролей, легенды и сюжета.

В зависимости от сюжета А. Г. Маслова разделяет квесты на линейные, в которых игра построена по цепочке; штурмовые, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками; кольцевые, которые представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными [9]. В зависимости от места действия выделяют room-квест (квест в комнате, помещении), квест в здании, streetквест (квест на улице), а также web-квест (квест с использованием ресурсов интернет) [1].

Структура квеста может быть следующей: введение (в котором прописывается сюжет, роли); задания (этапы, вопросы, ролевые задания); порядок выполнения (бонусы, штрафы), оценка (итоги, призы). Перейдем к описанию интерактивного воспитательного мероприятия фестиваля национальных культур Среднего Урала «Хранители традиций». Так, организация и проведение мероприятия проходили в три этапа:

1. Подготовительный этап:

- на данном этапе мы определили тему мероприятия, его название, а также целевое назначение;
- составили программу интерактивного мероприятия;
- сформировали аудиторию (провели классные часы, обзоры, мастер-классы);
- подготовили афишу мероприятия.

2. Основной этап:

- написание сценария массового мероприятия (оформление книжной выставки);
- провели интерактивное воспитательное мероприятие.

3. Заключительный этап:

- провели рефлексию с педагогами;
- подвели итоги и наградили участников и победителей фестиваля.

Подробно раскроем особенности подготовки и проведения каждого этапа. Так, на подготовительном этапе мы определили тему фестиваля. Фестиваль проводился в преддверии Дня народного единства, соответственно, основное направление работы было изучение национальных культур народов Среднего Урала. Название фестиваля «Хранители традиций». Основной целью фестиваля являлось воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми, создание условий для реализации творческой активности детей и молодежи в морально-этическом направлении. Поэтому тематика мероприятия была выбрана не зря, т. к. фестиваль проводился в преддверии Дня народного единства.

Каждому классу начальной школы по жеребьевке была выдана национальность. Так, были представлены такие народности как удмурты, татары, башкиры и русские. Обучающимся, совместно с учителями, классными руководителями необходимо было сделать следующее:

- изучить особенности то или иной национальности (национальный костюм, блюда, язык, традиции, символы народности и т. д.);
- подготовить творческий номер (танцы, песни, частушки, театральные зарисовки и др.);
- оформить информационный стенд, включающий в себя название национальности, язык, народный костюм, традиционное блюдо, традиционные праздники;
- провести народную игру;
- разработать мастер-класс по изготовлению символики каждой национальности.

Для эффективной работы в каждом классе проходили классные часы, на которых обучающиеся совместно с учителем изучали каждую национальность, а также заранее готовились к проведению фестиваля.

На основном этапе мы разработали программу фестиваля, которая включала в себя два блока. В первом блоке – проходила концертная программа. В начале концерта было организовано дефиле в народных костюмах каждой национальности, в котором принимали участие не только дети, но и их родители. Затем следовали творческие номера (танцы, песни, частушки, театральные зарисовки, представляемые каждым классом). Первый блок позволил погрузиться в атмосферу праздника, красочности. Второй блок представлял собой знакомство с каждой культурой посредством участия в квест-игре. Одна из самых важных частей игры – легенда. Она задает настроение, обрисовывает ситуацию и правила поведения, определяет цель. Легенда позволяет участникам погрузиться в другой мир. Напомним, что локации и роли должны соответствовать легенде. Организаторы должны хорошо вжиться в роли сами и помочь участникам [4]. Этому способствуют оформление локаций, одежда для ведущих и игроков, правильный выбор времени проведения.

Согласно легенде, участники игры на машине времени отправились в путешествие на Древний Урал. По пути произошло крушение машины и часть деталей была разбросана по частям Древнего Урала. Путешественники во времени отправились на поиски деталей и встретили на своем пути коренных жителей: удмуртов, татар, башкир и русских. Местные жители решили помочь в поисках пропавших деталей. Так, участникам квест-игры необходимо было пройти 4 района проживания каждой национальности и выполнить задания. За каждый пройденный этап участники получают деталь. За прохождение всего квеста путешественники получают 4 детали, которые необходимо приклеить на машину времени и вернуться обратно в XXI век.

Стоит отметить, что очень большое значение в квестах имеют локации. Во-первых, территория является декорациями для игры. Во-вторых, она – источник информации, если участники будут достаточно внимательными. Поэтому игра проходила в большом спортивном зале, в котором находилась вся необходимая

информация для прохождения кругового квеста. Игра состояла из 4-х локаций. У каждой локации был руководитель, который контролировал прохождение заданий каждой группой. Руководителями локаций были родители обучающихся, это позволило правильно и эффективно организовать взаимодействие с каждой группой.

Участникам квест-игры был выдан путеводный лист, по которому они передвигались по локациям. Классные руководители играли роль сопровождающих. Задания в квест-играх могут быть разнообразными. По содержанию они могут быть спортивными (подвижные игры, приседания и т. д.), творческими (сделать что-то своими руками), на коммуникацию (построиться по росту с закрытыми глазами), интеллектуальными (решить задачу, разгадать шифр и т. д.), поисковыми (ответить на вопрос, найти все загаданные изображения и др.). Формулировка заданий должна поддерживать легенду.

Раскроем характеристики каждой локации. Так, первая локация имела название «Всем по нраву народные забавы». Здесь участники играли в народные игры каждой представленной национальности. Основное требование данной локации – в играх должны принимать участие все члены команды. Оценивались выполнение требований игры и сплоченность.

Следующая локация – «Дерево дружбы». Обучающимся необходимо было составить пословицы о дружбе разных национальностей, вырезать ладошку и написать на ней свою национальность, затем приклеить ее на дерево и сделать совместное фото. На данной локации оценивались скорость работы, сплоченность, креативность.

Локация «Золотые руки» позволила каждому участнику фестиваля изготовить себе памятный подарок (браслет, куколку, италмас и другое). Условием локации было показать изготовленный символ национальности, которую каждый участник выбрал самостоятельно.

Для расширения кругозора была предложена локация «История народа». Она включала в себя стенды о национальности. Участникам игры необходимо было изучить информацию и выполнить интерактивное задание (соединить название блюда с изображением, вставить пропуски в таблицу, разгадать ребус, составить шифр и т. д.). Здесь оценивались время, правильность выполнения.

Квест-игра по времени длилась 30 минут по истечению времени был подан звонок, который символизировал конец путешествия по времени. Всем участникам необходимо было сдать путеводные листы и приклеить детали на машину времени. Итогом квест-игры стала полностью собранная машина времени, которая была оформлена на большом стенде.

Заключительная стадия включала два этапа. Первый этап проходил непосредственно на самом мероприятии. В конце квест-игры мы подвели итоги и наградили участников и победителей фестиваля. Каждый класс получил сертификат об участии, родителям были вручены благодарственные письма за активное участие в интерактивном воспитательном мероприятии.

Второй этап – рефлексивный и проводился непосредственно с педагогами. Использовались такие методы рефлексии, как «чемодан, корзина, мясорубка». Исходя из рефлексии, были выделены сильные стороны мероприятия:

- активная деятельность обучающихся (дети самостоятельно добывали необходимые знания);
- привлечение родителей к участию в мероприятии (родители играли роль не только зрителей, но и организаторов мастер-классов, народных игр);
- обучающиеся познакомились с особенностями представленных культур, сделали своими руками памятные подарки (италмас, оберег на руку, брошь, раскрасили подносы), изучили колорит народных костюмов, поиграли в народные игры и «посадили» дерево дружбы народов;
- атмосфера единства продолжалась до конца мероприятия. Все классы, которые принимали участие в подготовке мероприятия были награждены благодарностями.

Недостатки, зоны развития:

- отмечались недостатки в организации локаций. Всего было четыре активности, которые работали по 5–7 минут. 4-классы справлялись с заданиями намного быстрее, поэтому были наложения в секциях, приходилось быстро реагировать на ситуацию и давать ребятам дополнительные задания (викторины про историю и культуру уральских народов);
- большое количество времени, необходимое на подготовку квест-игры.

Основные выводы. Основная идея всех интерактивных методов – создать такую атмосферу, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире.

Существует множество интерактивных методов духовно-нравственного воспитания. Использование их в системе воспитания и обучения повышает мотивацию и вовлеченность участников в деятельность, дают толчок к последующей поисковой активности, побуждают их к конкретным действиям.

Проведение интерактивного воспитательного мероприятия в условиях образовательного учреждения возможно. Отметим важность мероприятия, так как, его направление имеет особую важность в условиях современной ситуации. Со школьной скамьи детям необходимо прививать чувство взаимного уважения к ближним, к представителям разных национальностей, учить взаимодействовать с окружающими людьми. Поэтому данный фестиваль будет уместно проводить не только в условиях школы, но и в условиях района, приглашая участников из других образовательных организаций.

Список литературы

1. Бахтызина А. П., Зинченко С. В., Бижанова Е. М. Анализ опыта организации квестов в мире и России // Вестник Пензенского государственного университета. 2020. № 4. С. 40–44. EDN KJQEFB
2. Биктимирова Н. А. Интерактивные методы в системе духовно- нравственного воспитания и обучения школьников в России // Лучшая научно-исследовательская работа 2019: сб. ст. XXI Меж-

дунар. науч.-исслед. конкурса, 30 июля 2019 г. / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза, 2019. С. 173–177. EDN LCPART

3. Вершинина С. В., Карпова А. А. Использование квест-технологий во внеурочной деятельности // Математическое и информационное моделирование: материалы Всерос. конф., молодых ученых, 18–23 мая 2022 г. / Тюмен. гос. ун-т; ред. Е. П. Вдовин, А. Г. Ивашко [и др.]. Тюмень, 2022. Вып. 20. С. 405–412. EDN PCENTQ

4. Горюнова А. В., Лисянская О. В. Интерактивные методы воспитания в начальном общем образовании // Вестник науки. 2018. Т. 2, № 9. С. 29–31. EDN YPTEVV

5. Дорохова Т. С., Галагузова М. А., Дорохова Е. С. Содержание гражданско-патриотического воспитания в современном российском обществе к постановке проблемы // Профилактика зависимостей. 2020. № 1. С. 48–52. EDN POCHVW

6. Егорычев А. М., Ростовская Т. К., Кретинин А. С. Духовность русской культуры как базовый фактор новой государственной молодежной политики России // ЦИТИСЭ. 2018. № 1. С. 27–38. EDN OVIRWT

7. Зиганшина Г. Г. Эстетическое воспитание в современной школе и значение применения интерактивных методов на уроках искусства // Уникум. 2022. Т. 9, № 3. С. 68–73. EDN TXJDSY

8. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164. EDN KUIEUH

9. Мантрова М. С. К вопросу духовно-нравственного воспитания младших школьников / М. С. Мантрова // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9, № 3. С. 51–54. EDN VPSXZG

10. Маслова А. Г., Поляков О. Ю., Полякова О. А. Литературный квест как интерактивная образовательная технология и форма профориентационной деятельности // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 2. С. 81–90. EDN VKFQKZ

11. Медведева О. А., Кондрахина Д. В. Механизмы внедрения интерактивных методов обучения // Вопросы педагогики. 2021. № 2–2. С. 135–139. EDN QVTTZO

12. Николаева М. А., Ширшов В. Д., Ширшов С. В. Педагогический потенциал сабриентологии на примере разработки продуктов социальной рекламы // Образование и саморазвитие. 2014. № 3. С. 191–196. EDN STCKGJ

13. Панина Т. С. Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2006. 176 с.

14. Столбова Е. А. Networking как современная интерактивная форма в работе педагога в воспитательном пространстве // Вопросы педагогики. 2020. № 11–2. С. 334–337. EDN DPSDBT

15. Тургунбаева Ж. Ж. Теоретические особенности методики духовно-нравственного воспитания младших школьников // Вопросы устойчивого развития общества. 2021. № 2. С. 137–144. EDN ELVPTJ

16. Фаритов А. Т. Некоторые аспекты классификации и применения квест-игр в школе // Школьные технологии. 2018. № 4. С. 90–95. EDN YVZNRZ

17. Церковникова Н. Г. Духовно-нравственное воспитание в системе непрерывного образования: проблемы и решения // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 22 янв. 2019 г. / ред. Е. М. Дорожкин. Екатеринбург, 2019. С. 324–327. EDN ZSIXTN

ВОКАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЭСТРАДНЫМ ВОКАЛОМ

¹ Студент Института искусств, Уральский государственный педагогический университет
(Россия, Екатеринбург). yelizaveta.kiseleva.2001@list.ru

² Старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт
общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
bulgackova@yandex.ru. SPIN-код: 3017-1547

Аннотация. В статье рассматривается проблема подбора вокального репертуара для младших школьников на занятиях эстрадным вокалом, а также его влияние на нравственное воспитание детей. Представлено понятие «нравственное воспитание» и выделены его структурные компоненты. Описывается значимость особого подхода к выбору вокального репертуара для младших школьников, приводятся основные требования. Показано как формируется каждый из компонентов нравственного воспитания средствами вокального репертуара.

Ключевые слова: нравственное воспитание; младшие школьники; вокальный репертуар; песенный репертуар; эстрадный вокал

Elizaveta A. Kiseleva¹, Ekaterina E. Andreeva²

VOCAL REPERTOIRE AS A MEANS OF MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN POP VOCAL CLASSES

¹ Student of the Institute of Arts, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).
yelizaveta.kiseleva.2001@list.ru

² Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social
Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). bulgackova@yandex.ru

Abstract. The article deals with the problem of selecting a vocal repertoire for younger schoolchildren in pop vocal classes, as well as its impact on the moral education of children. The concept of «moral education» is presented and its structural components are highlighted. The importance of a special approach to the choice of vocal repertoire for younger schoolchildren is described, the basic requirements are given. It is shown how each of the components of moral education is formed by means of the vocal repertoire.

Keywords: moral education; junior schoolchildren; vocal repertoire; song repertoire; pop vocals

Гармоничное развитие младшего школьника – основа формирования будущей личности, а значимая роль нравственности в этом вопросе признавалась во все времена. К различным аспектам этой проблемы обращались античные мыслители: Сократ, Аристотель, Демокрит, Платон. Вопросы воспитания нравственных ценностей у подрастающего поколения отражены в трудах выдающихся ученых,

таких как Г. Гегель, Ф.А.В. Дистервег, Дж. Дьюи, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци и многих других. Вопрос нравственного воспитания затронут также в современных трудах Н. Ф. Виноградовой, Р. И. Жуковской, Р. С. Буре, А. Р. Суровцевой и др.

Выдающиеся советские педагоги (А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, С. А. Рачинский, В. А. Сухомлинский) обращаясь к проблеме духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, подчеркивали, что нравственный стержень личности является ведущим результатом всей образовательной деятельности.

На сегодняшний день проблема нарастающего духовного и нравственного кризиса становится все острее. В современном мире отмечается упадок культуры и переоценка системы ценностей. По причине влияния множества негативных факторов современные дети оказались в условиях нравственного хаоса. Именно поэтому в системе современного воспитания проблема нравственности стоит превыше всего.

Одним из эффективных средств по воспитанию этих качеств у младших школьников является музыка. Еще в текстах Древнего Китая и Древней Индии давались описания существующих связей между отдельными состояниями человеческой души и определенными мелодическими формулами. Большой вклад в познание природы музыки и механизмов ее воздействия на человека внесли ученые античности. Древние греки говорили о том, что музыка была неразрывно связана с гармонией души. Платон рассматривал искусство с точки зрения его значения для воспитания граждан и для государства. Он вел полемическую борьбу против музыки, тормозящей процесс гражданского становления членов общества, особенно молодежи.

Среди большого разнообразия музыкальной деятельности у современных детей особое место занимает эстрада. Этому поспособствовала популяризация в средствах массовой информации телевизионных программ, проектов, конкурсов и др. Очень важно сказать и о том, что эстрада привлекает своей экспрессивностью, четкими ритмами и движениями, красочностью сценического воплощения, довольно простым содержанием и эмоциональным строем произведений, который воплощается несложным для восприятия языком.

На занятиях вокалом в детской эстрадной студии создаются определенные условия для развития у ребенка музыкально-творческих способностей, формирования музыкально-эстетического вкуса, а самое главное, воспитания духовно-нравственных ценностей. Для осуществления вышеперечисленного очень важен грамотно подобранный вокальный репертуар, исполняемый детьми. Ведь для полноценного исполнения каждого произведения необходимо прочувствовать и осмыслить каждое слово по отдельности и произведение целиком. Именно поэтому подбор вокального репертуара как средство нравственного воспитания младших школьников на индивидуальных занятиях в детской студии эстрадного вокала является актуальным и значимым вопросом.

К проблемам подбора вокального репертуара, его роли в музыкально-исполнительской деятельности детей обращаются многие современные исследователи: А. А. Логвиненко и И. В. Шинтяпина [7; 16], Чжай Вэйли [14], З. П. Ходжабаева

[13], Р. В. Менжулова [9], Ж. Ж. Кулжанова [6], В. В. Ушницкая, О. Л. Юровская, М. В. Каталымова [11], Т. П. Варламова [2] и другие.

И. П. Маргун в своих исследованиях выделяет четыре компонента нравственности:

Мотивационно-потребностный компонент: нравственная направленность отношений, желание помочь ближнему, стремление к проявлениям любви и заботы, к дружбе. Развитость этого компонента характеризует желание и стремление вступать с окружающими в нравственные, а не какие-либо другие отношения.

Эмоционально-чувственный компонент, под которым понимается способность сочувствовать, сопереживать; способность эмоционально реагировать на проблемы, обиды, физическую боль других людей; культура выражения чувств и эмоций, а также умение ими управлять.

Ценностно-смысловой компонент – проявляется в глубине осмысления и знании нравственных норм и правил, в объеме нравственных представлений об отношениях между людьми; в способности находить способы выхода из ситуаций нравственного выбора, а также о необходимости помощи людям.

Поведенчески-волевой компонент представляет собой степень сформированности нравственных умений, навыков и привычек поведения; к нему относятся социально-нравственная активность и инициативность, а также особенности поведения в сложных нравственных ситуациях и его устойчивость в отношениях с разными людьми [8].

Понимание нравственности как основной личностной ценности существовало на всех этапах развития общества, а нравственное воспитание во все времена стояло на первом месте в системе воспитания и считалось основой воспитательного процесса.

Вопросы нравственности и нравственного воспитания волновали педагогов прошлого. Так К. Н. Вентцель считал, что следует, в первую очередь, освободить человека, поэтому воспитание такого человека – это воспитание личности свободной в своих поступках, которая сама является творцом собственных действий, но которая выработала в себе нравственную волю, нравственный характер, обладает нравственной любовью и поэтому никогда не совершит поступки, направленные во вред себе и окружающим людям. Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями [4].

В. А. Сухомлинский выделял особую роль правильно организованного воспитательного процесса и отводил ему ведущее место в формировании духовно богатой и гармоничной личности. В настоящее время духовно-нравственное воспитание представляет собой процесс организованного, целенаправленного воздействия на духовно-нравственную сферу личности человека, которая является системообразующей ее внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный, интегрированный и системный характер относительно чувств, потребностей, желаний

личности, так как опирается на определенную систему ценностей, заложенную содержанием информационно образовательного пространства [5].

Таким образом, нравственное воспитание – это воспитание внутренних, духовных качеств, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами. Задачи нравственного воспитания ставят своей целью целостное формирование моральных убеждений, развитие нравственных чувств и формирование навыков и привычек поведения цивилизованного человека в социуме.

Так как мы говорим о нравственном воспитании, формирующимся средствами вокального репертуара на занятиях эстрадного вокала, следует обратиться к вопросу о подборе репертуара. Проблема подбора вокального репертуара является основополагающей в вокальном искусстве, а ценность профессионально-грамотного выбора репертуара при обучении в вокальном классе осознается всеми педагогами-методистами. Требованиям к его художественному и дидактическому художественному соответствию посвящены многочисленные теоретические пособия и методико-практические разработки.

В современном музыкальном образовании понятие «репертуар» рассматривается с трех позиций. Во-первых, репертуар – это некая совокупность или система произведений; во-вторых, в репертуаре выражается идейная направленность и ценностное отношение исполнителя; в-третьих, определяемый комплекс произведений зависит от художественно-технических возможностей музыканта.

Вокальный репертуар является главным звеном в занятиях по вокалу: он способствует развитию творческой активности вокалистов, влияет на учебно-воспитательный процесс, на накапливание теоретических знаний, с его помощью вырабатываются вокально-технические и художественно-исполнительские навыки.

Репертуар обогащает и расширяет круг жизненных понятий и представлений, воспитывает творческую активность детей. Умело подобранный, высокохудожественный репертуар дает исполнителю возможность вести активную творческую жизнь, постоянно повышать исполнительское мастерство. Поэтому важную роль в выборе вокального репертуара в процессе воспитания юного музыканта трудно переоценить.

Выбор материала должен быть глубоко продуманным, ответственным шагом, основанном на принципе постепенности и последовательности в вокальной педагогике, а также принципе посильной трудности в вокальном обучении. Репертуар должен соответствовать художественному и вокально-техническому уровням обучающегося [12].

Педагогам необходимо отбирать, изучать, а затем вводить в репертуар обучающихся лучшие образцы из произведений отечественных и зарубежных авторов. Это относится как к музыке, созданной специально в качестве дидактического материала для детей и юношества, так и к доступной им части музыкального наследия взрослого репертуара.

«Репертуар не является самостоятельным механизмом воспитания учащегося, данный процесс получает плодотворное воплощение в опытных руках педагога,

где репертуар лишь средство, и от педагога зависит ракурс, в котором предстанет для ученика произведение, пути, по которым пойдет творческая работа над ним, перспективы, в которых будут намечены результаты этой работы. Основная задача преподавателя – обеспечить ученика объективно ценными произведениями вокального искусства, найти ключи к его душевно-духовной сфере, затронуть его эмоционально-чувственные личностные струны» [7, с. 7].

Ю. С. Шевлякова выделила следующие основные критерии выбора вокального репертуара для младшего школьника:

1. Заинтересованность ребенка в песне. Какой бы полезной ни была работа над тем или иным произведением с методической точки зрения, если ребенку младшего школьного возраста не нравится песня, она ему не интересна и не вызывает эмоций, то эффект от такой работы будет сводиться к минимуму.

2. Репертуар должен соответствовать возрасту. Драматически насыщенные произведения, требующие повышенной эмоциональности исполнения, совершенно неуместны в детском вокальном репертуаре, и художественные образы, представленные в таких произведениях, изначально не предназначены для воплощения их детьми.

3. Соответствие репертуара техническим и тесситурным возможностям учащих младших классов – это, безусловно, еще один важнейший критерий выбора репертуара. Задачей педагога является выбор таких произведений, которые с одной стороны, отвечают всем требованиям гигиены детского голоса, а с другой – способствуют дальнейшему развитию певческих навыков.

4. Учет психологических особенностей учащегося, его характера и темперамента. Преподаватель должен составить для себя достаточно подробную психолого-педагогическую характеристику своих учеников. Исходя из наблюдений, дети экстравертного типа с большим удовольствием разучивают и исполняют яркие, энергичные произведения, а дети-интроверты склонны выбирать произведения лирического характера. Но это не должно означать, что весь репертуарный список ученика должен включать в себя произведения одного типа, но при подготовке к выступлениям на конкурсах и концертах, нужно это брать в учет.

5. Общее музыкально-эстетическое развитие учащегося, воспитание юного музыканта. Вокальный репертуар для детей должен быть высокохудожественным и стилистически выверенным. Произведения сомнительного качества не должны предлагаться для исполнения [15].

В вопросе подбора вокального репертуара очень важно учитывать возрастные изменения в голосе ребенка и необходимость охраны детского голоса. Для моделирования практических педагогических действий важно ориентироваться на доступные этой возрастной категории тесситуру и рабочий диапазон произведений. Нужно найти точное соответствие эмоционального тона с музыкально-поэтической образной сферой и психолого-физиологическим уровнем развития обучающегося в разные возрастные периоды.

В работе над техническим вокальным материалом на первом этапе обучения стоят в приоритете простые упражнения и произведения небольшого диапазона.

Постепенно технический репертуар расширяется за счет усложнения музыкального языка. В дальнейшем процессе обучения возможно обращение к виртуозным, насыщенным сложными техническими и художественными задачами вокальным произведениям

Ведущим критерием в вопросе подбора вокального репертуара должно стать его смысловое и эмоциональное содержание, непосредственно влияющее на формирование нравственности юного музыканта. В своем учебном пособии «Профессиональный инструментальный учитель музыки: хормейстерская подготовка» Л. Н. Мещанова пишет: «Учитель музыки призван решать не только специфические – музыкальные задачи, но и воспитательные. Своим профессиональным мастерством он оказывает действенное влияние на мировоззрение, взгляды и убеждения обучающихся» [10, с. 4]. Важно научить ребенка разбираться в качестве звучащей вокруг музыки. Воспитать активного слушателя с потребностью к музыкальному суждению, имеющего свои запросы, отношение и вкусовые предпочтения в музыке.

Для того, чтобы содержание нашло отклик в душе младшего школьника, оно должно соответствовать его музыкальному вкусу. В. Н. Шацкая пишет, что музыкальный вкус – это «определенный уровень музыкально-поэтических представлений, который дает возможность отмечать и ценить прекрасное в музыке, то есть ее идейность и содержательность, правдивость и искренность чувств, яркость и убедительность музыкальных образов и всех выразительных средств музыкального произведения» [1]. И. В. Ефремова понимает музыкальный вкус как разновидность художественно-эстетического вкуса, и рассматривает его как познавательно-ценностное отношение личности к музыке, проявляющееся в способности понимать, оценивать и адекватно воспринимать произведения музыкального искусства [3].

Формирование музыкального вкуса возможно только при знакомстве с музыкальным искусством. И при этом действует ряд факторов: среда, в которой онращается, индивидуальные склонности и возможности каждого человека и другое. Музыкальный вкус меняется от эпохи к эпохе и не является статичным. Несмотря на то, что в современной эстрадной культуре есть прекрасные с художественной точки зрения образцы – современная культура не всегда ориентирована на хороший музыкальный вкус.

В наше время современному школьнику стала доступна вся музыкальная информация. Технические достижения предоставляют возможность выбирать, прослушивать, сравнивать, анализировать, оценивать любую музыку. Ведущую позицию слушания у школьников занимает современная эстрадная музыка, как правило, сомнительного качества, имеющая преимущественно фоновую, обслуживающую функцию, созданная «под копирку», назначение которой – удовлетворять запросы молодой публики, потребности школьников в досуге и в развлечениях. Такая культура внедряется в массовое сознание. Проверенное временем многовековое высокохудожественное музыкальное наследие не входит в топ музыкальных предпочтений молодого поколения.

Большую роль в сложившейся противоречивой ситуации играют средства массовой коммуникации и информации, с одной стороны, обеспечивающие

доступность и простоту получения информации, с другой – пропагандирующие в большинстве своем музыку низкого художественного качества. Стоит отметить, что инновационные технологии в данном случае повлекли изменение ситуации в сторону обострения проблемы формирования музыкального вкуса у школьников.

Музыкальный вкус – это не врожденная особенность, он развивается. Меняется и вкус каждого отдельного человека. Наиболее эффективно его формировать с самого раннего детства. У детей важно пробудить интерес к музыке, который станет основой для движения вперед – развития музыкального вкуса.

Сегодня целенаправленное формирование музыкального вкуса школьников происходит благодаря влиянию на него таких социальных институтов как семья, образовательные организации, учреждения культуры. Однако значимую роль в формировании музыкального вкуса у школьников выполняют учреждения общего и дополнительного образования. Перед преподавателями стоит сложная задача: научить ребенка осмысленно воспринимать и исполнять музыкальные произведения, понимать идею и содержание сочинения. Обучение детей музыкальному исполнительству формирует интеллектуальные, волевые и нравственные качества, пробуждая желание к творчеству и содействуя социализации личности. Музыкальная культура формирует ценностные ориентации ребенка, его отношение к обществу. Она открывает мир творчества, учит восхищаться красотой, богатством духовных сил и возможностей человека.

Исходя из выше сказанного, можно прийти к выводу о том, что педагог по вокалу, как никто другой способен влиять на процесс нравственного воспитания младших школьников. Путем грамотно подобранного репертуара и профессионального подхода воспитывать нравственное поколение.

Список литературы

1. Боякова Е. В. Взгляды В. Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков // Педагогика искусства. 2012. № 3. С. 114–124.
2. Варламова Т. П. Репертуар как доминирующий фактор психо-эмоционального состояния конкурсанта // Художественное образование и наука. 2020. № 2. С. 46–52. EDN BZFENN
3. Ефремова И. В. Педагогические условия формирования музыкального вкуса у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2015. 202 с.
4. Заварзина Л. Э., Корчагина Д. Ю. К. Н. Вентцель о нравственном воспитании // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 67–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30775181> (дата обращения 10.04.2023).
5. Киреев М. Н., Киреева Н. В., Коренева Е. Н. Нравственное воспитание как объект педагогической науки // Наука. Искусство. Культура. 2016. № 2. С. 132–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26561652> (дата обращения 11.04.2023).
6. Кулжанова Ж. Ж. Образовательная самостоятельность в освоении детского песенного репертуара // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 6–3.
7. Логвиненко А. А., Шинтяпина И. В. Певческий репертуар как потенциал вокального обучения учащихся ДМШ и ДШИ // Наука. Искусство. Культура. 2022. № 2. С. 166–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pevcheskiy-repertuar-kak-potentsial-vokalnogo-obucheniya-uchaschihsya-dmsh-i-dshi?ysclid=llolpevlay769357767> (дата обращения 11.04.2023).
8. Маргун И. П. Аспекты понятия «нравственность» в российских и зарубежных исследованиях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2016. Т. 18, № 1–2. С. 173–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-ponyatiya-nravstvennost-v-rossiyskih-i-zarubezhnyh-issledovaniyah?ysclid=llolxmibn771736100> (дата обращения 11.04.2023).

9. Менжулова Р. В. Подбор репертуара для младшего школьного хора на основе герменевтического подхода // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2008. № 1. С. 323–328. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podbor-repertuara-dlya-mladshego-shkolnogo-hora-na-osnove-germenevticheskogo-podhoda> (дата обращения 11.04.2023).
10. Мещанова Л. Н. Профессиональный инструментарий учителя музыки: хормейстерская подготовка. Саратов, 2014. 56 с.
11. Ушницкая В. В., Юровская О. Л., Каталымова М. В. Педагогические приемы формирования репертуара начинающего певца в классе народного вокала // Современное педагогическое образование. 2022. № 11. С. 81–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-priemy-formirovaniya-repertuara-nachinayushchego-pevtsa-v-klasse-narodnogo-vokala> (дата обращения 11.04.2023).
12. Халилов А. Д. Вокально-педагогические концепции о значимости подбора вокального репертуара в процессе обучения // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф., 28 окт. 2016 г. / под общ. ред. А. И. Вострцова. Прага, 2016. С. 185–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27730967&ppf=1> (дата обращения 12.04.2023).
13. Ходжабаева З. П. Детский репертуар как средство развития вокальных способностей младшего школьника // Проблемы науки. 2021. № 4. С. 93–95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48658335> (дата обращения 12.04.2023).
14. Чжай Вэйли Выбор вокального репертуара в интеграции исполнительских умений и личностных качеств обучающегося // THEORIA. 2021. № 4. С. 63–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-vokalnogo-repertuara-v-integratsii-ispolnitelskih-umeniy-i-lichnostnyh-kachestv-obuchayushchegosya> (дата обращения 12.04.2023).
15. Шевлякова Ю. С. Проблема выбора вокального репертуара для учащихся младших классов детских музыкальных школ // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., 19 апр. 2017 г. / отв. ред. Л. А. Рапацкая. М., 2017. С. 256–259. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44880707> (дата обращения 12.04.2023).
16. Шинтияпина И. В. Приоритеты и потенциал репертуара в современной вокальной практике детских музыкальных школ // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–2. С. 380–383. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44380003> (дата обращения 12.04.2023).

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: МИФЫ И РЕАЛИИ

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). e.v.korotaeva@yandex.ru. SPIN-код: 6573-3323

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на проблему необходимости и возможности формирования рефлексивных умений в процессе обучения младших школьников. Поднимается вопрос о чистоте терминологии, используемой педагогами в процессе представления данной проблематики, уточняются общие и частные подходы для ее осмысления, а также приводятся некоторые рекомендации методического характера, способствующие развитию данного качества у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивные действия; рефлексивные умения; младшие школьники; формирование рефлексивных умений

Evgeniya V. Korotaeva

DEVELOPMENT OF REFLEXIVE SKILLS FOR YOUNGER STUDENTS: MYTHS AND REALITIES

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head Department of pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

Abstract. The article presents the author's view on the problem of the necessity and possibility of the formation of reflexive skills in the process of teaching younger schoolchildren. The question of the purity of the terminology used by teachers in the process of presenting this problem is raised, general and particular approaches for understanding it are clarified, and some methodological recommendations are given that contribute to the development of this quality in primary school students.

Keywords: reflection; reflexive actions; reflexive skills; younger schoolchildren; specifics of the formation of reflexive skills in primary school

Вопросы теории и практики учебной деятельности, связанные с развитием рефлексивности обучающихся, были одной из обсуждаемых проблем на протяжении как минимум четверти века. Не случайно в предыдущих редакциях федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) в метапредметных результатах освоения программы начальных форм в пятом пункте указывалось на необходимость «освоения познавательной и личностной рефлексии». Однако в ФГОС НОО 2022 г. это требование отсутствует, не обнаруживается ни одной отсылки к рефлексивным умениям. Очевидно, что это факт вызывает определенные вопросы, ответы на которые попытаемся представить в данном материале.

Начнем с истории. Отдельные аспекты изучения механизмов и методов рефлексивной деятельности в конце XX в. были достаточно широко представлены в работах Л. Н. Алексеевой, Е. И. Исаева, Ю. Н. Кулюткина, И. Н. Семенова, В. И. Слободчикова и др. Это было обусловлено актуальными на тот момент исследованиями в формате лично-развивающего обучения, которое активно разрабатывалось в отечественной науке и практике 90-х гг. прошлого столетия (В. В. Давыдов [2], А. З. Зак, Е. Р. Новикова, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.).

Проблематика рефлексивности в психолого-педагогической науке, представленность этой номинации в нормативно-методических материалах вызвала огромный интерес со стороны педагогов-практиков того времени. Что в итоге привело к неоправданному упрощению, методологическому нивелированию сущности и подходов к организации рефлексивной деятельности в рамках образовательного процесса в целом, и начальной школы, в частности. Прежде всего, это было связано с недопониманием самой сути рефлексивных процессов.

Начнем с понятия «рефлекс» (от лат. *reflexus* – отраженный), которое, с точки зрения физиологии, представляет собой реакцию организма в ответ на внешнее раздражение (воздействие), происходящую при участии центральной нервной системы [13, с. 711]. С точки зрения психологии – это психическая деятельность человека, направленная на осмысление своих действий и состояний [10, с. 197], т. е. соответствующее размышление, готовность и умение анализировать свои действия и соответствующее переживания и т. д. Эти толкования объединяет то, что речь в них идет не столько о самом действии, сколько о размышлениях индивида (самостоятельных или опосредованных кем-то), происходящих после этого действия.

Перенесём это в область обучения. П. Г. Щедровицкий уделял этому вопросу особое внимание, подчеркивая, что «деятельности учителя и ученика попеременно рефлексивно поглощают друг друга». Но при этом рефлексивность педагога в большей степени связана с «руководством учебной деятельностью, управлением развития учащегося» [15]. Данное утверждение стало основанием для определенной понятийной подмены: часть педагогов-практиков с легкостью заменила рефлексивные умения регулятивными, которые реализуются на тех или иных этапах учебной деятельности, которые легче поддаются контролю и т. д.

К регулятивным учебным действиям относят: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. А. В. Хуторской «образовательную рефлексия» [13] трактует как деятельность, которая реализуется через определенные этапы, увязанные с психологическим механизмом рефлексии: остановка деятельности; восстановление последовательности выполненных действий и операций; изучение составленной последовательности действий с точки зрения эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам; выявление и формулирование результатов рефлексии и т. д. Связь между регулятивным и рефлексивным подходами очевидна, это и привело к подмене одного явления другим, поскольку организация как «внешняя» деятельность легче под-

дается контролю и оценке, нежели рефлексивность, будучи в большей степени деятельностью «внутренней», связанной с эмоциями, с переживаниями.

Да, учебная деятельность младшего школьника осуществляется на предметно-деятельностной основе. Но именно в этот период велика интенсивность эмоционально-чувственного восприятия мира. Однако как часто обращается учитель к этой стороне процесса обучения?

Л. В. Обухова отмечает, что парадокс учебной деятельности заключается в том, что, усваивая знания, ребенок ничего в самих знаниях не меняет. Предметом изменений образовательной деятельности должен стать сам ребенок как субъект, осуществляющий эту деятельность. Другими словами, учебный процесс обращает взгляд ребенка на самого себя, требуя рефлексивной оценки «чем (каким) я был?» и «чем (каким) я стал?». Самое значимое в учебной деятельности – это разворот человека к самому себе: стал ли он для самого себя субъектом, изменяющимся каждый день, каждый час. Оценка собственных изменений, вот что составляет рефлексивный подход в образовательной деятельности [9, с. 263].

Очевидно, что это требует определенной зрелости суждений от субъекта деятельности, тонкого и умного сопровождения со стороны педагога [3; 6; 10]. ...Но урок длится всего 45 минут, возможно ли за этот срок организовать действенную рефлекссию по пройденному материалу, с обозначением переживаний, связанных с содержанием и формой его присвоения?.. Тогда и самому педагогу необходимо иметь представление о рефлексии, о вариантах ее воплощения в процессе урочного времени.

К сожалению, педагоги зачастую легко и достаточно прямолинейно обращаются к данной области.

Так, на «методических просторах» интернет-пространства можно встретить такие формулировки:

– «развитие рефлексивных способностей младших школьников» [5]. Однако напомним, что способности по сравнению с умениями в большей степени зависят от природных задатков, в этом отношении стоит задуматься, насколько оправданно апеллировать к ним не в рамках общеобразовательного процесса?

– «развитие рефлексивных умений и навыков обучающихся в начальной школе» [12]. К сожалению, многие просто не учитывают то обстоятельство, что навык представляет собой «действие, доведенное до автоматизма путем многократных повторений». Действительно ли младший школьник должен обладать именно рефлексивным навыком? Даже у взрослых людей с этим имеются проблемы. А что уж говорить о младших школьниках, у которых процессы анализа, синтеза, владение речью (вербализацией) и пр. находятся в процессе развития и совершенствования? И насколько «рефлексивными навыками» владеют и сами педагоги?..

– очень тревожит такое выражение, как «технология рефлексивного обучения» [1]. Технология представляет собой «описание регламента определенных действий, которые гарантируют результат, что обеспечивается опорой на законы, лежащие в основе понимания процесса» [14]. Технология алгоритмична в своем процессе, гарантирует достижение однозначного результата (при неукоснитель-

ном соблюдении соответствующей цепочки действий) и т. п. Но насколько это применимо к рефлексии, отражающей прежде всего индивидуальные переживания? Можно ли действительно говорить о «технологии» такого психологически сложного процесса, как формирование рефлексивного отношения, рефлексивного мышления и т. д.?

Такой, не вполне компетентный подход приводит к прямо-таки мифологическим толкованиям обучающих процессов и явлений [4]. Например: «в современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов»; «именно рефлексия помогает ученику формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнание в своих знаниях» и т. д. Налицо путаница в понимании рефлексивных и регулятивных действий. Они в чем-то пересекаются, но вовсе не подменяют друг друга.

Означают ли вышеприведённые рассуждения, что нет необходимости обращения к рефлексивным умениям учащихся, если речь идет об обучении в начальной школе? Отнюдь. Рефлексивное отношение к своей и чужой деятельности является значимым условием саморазвития индивида, этому стоит учить и учиться [11]. Но важно понимать возрастную специфику, ментальную готовность, склонность самого учащегося к рассуждениям и размышлениям и т. п.

Формирование и совершенствование рефлексивных умений у младших школьников в процессе обучения может осуществляться через применение соответствующих методических приемов, связанных с наблюдением и самонаблюдением, реализуемых с учетом этапов учебной деятельности [8].

Прежде всего, учащихся стоит познакомить с механизмом «остановки», который может использоваться на всех этапах урока. Этим приемом осуществляется «выход» ученика из позиции деятеля в принципиально новую – рефлексивную, когда обнаруживается, что в возникшей ситуации невозможно достичь намеченной цели известными ранее методами. В процессе остановки и фиксации учитель дает ученику установку описать последовательно все, что происходило, в том числе и то, что на первый взгляд ученику не кажется важным.

Изначально ученикам стоит предлагать более простые задания: фиксация («Незнайка», «Следопыт»), рефлексивные проблемные вопросы), отстранение («Предметная почемучка», «Лови ошибку»), объективизация (задания в виде опроса, где осуществляется высказывание гипотез, предположений (Что учесть на будущее? Что на вас произвело наибольшее впечатление? Пригодятся ли вам приобретенные знания в дальнейшей жизни? Что вам этот урок дал для жизни? Чему вы научились на занятии? Считаете ли вы, что мы не напрасно провели эти минуты вместе? Зачем нам был нужен этот урок?, «Природный блиц-опрос»), оборачивание (устные задания, позволяющие ученику использовать те способы познания природной среды, которые являются наиболее эффективными для него, приемы самоуправления и саморегулирования, «Мудрые совы»).

В поиске ответов на эти вопросы и ситуации происходит установление взаимосвязей, осваиваются знания самого общего характера – о многовариантности решения проблем, о возможности их неполного решения, что постепенно приво-

дит к формированию более сложной системы структурированных знаний. Освоив механизмы остановки и фиксации, младшие школьники оказываются готовыми к знакомству с более выразительными средствами выражения рефлексии (вербальными и невербальными) и к дальнейшему развитию рефлексивных умений в учебной деятельности. Приемом, способствующим этому, могут стать упражнения «Цепочка почему», «Неоконченные предложения» (которые должны закончить учащиеся) и т. д.

Для совершенствования рефлексивных умений учащихся применяются такие методические приемы, как «Положительное и отрицательное подкрепление», «Обратная связь», «Самоконтроль». В конце урока им предлагается ответить на вопросы: «Как ты себя чувствовал на уроке? Какие впечатления вызвал у тебя урок? С каким настроением ты сегодня трудился?» и другие. На осознание переживания по поводу изучаемого материала направлены следующие вопросы: «Что при изучении новой темы у тебя не вызвало интереса? Что больше всего на уроке тебе понравилось?» и другие. Для развития умения осознавать переживания по поводу способа организации познания предлагаются следующие вопросы: «Какие задания тебе показались интересными? Какие задания вызвали у тебя наибольшую трудность?» и другие.

Подводя итог, отметим следующее. В образовательной сфере рефлексивные умения обучающихся следует рассматривать как осознание осуществляемой деятельности, связанное не только с анализом и осмыслением условий, средств, учебных действий и операций при решении задач, но и с осознанием своего эмоционального состояния, трудностей, сомнений, потребности в трансформации привычного способа действий, готовности к продуктивному взаимодействию с учителем и одноклассниками и т. д.

Продуктивность процесса формирования и развития рефлексии во многом зависит от того, какие способы осуществления обучающей деятельности были выбраны учителем, и насколько психологически корректно была организована рефлексивная деятельность. Для того, чтобы работа по формированию у младших школьников рефлексивных умений была наиболее эффективна, на уроке следует создавать соответствующие благоприятные условия [7]:

- взаимное доверие всех участников рефлексивной деятельности на уроке (от детей к учителю и наоборот);
- психолого-педагогическая готовность учителя, организующего рефлексивную деятельность к принятию различных мнений учащихся;
- фиксация (учителем и учащимися) полученных результатов рефлексивной деятельности детей (записи, рисунки и т. д.) и т. п.
- отсутствие страха, неуверенности со стороны младших школьников по поводу вербализации своего эмоционального состояния;
- недопустимость сарказма, иронии, иных проявлений бестактности;
- систематичность и регулярность обращения к рефлексивным ситуациям.

И на самом деле не так уж важно – присутствует ли обращение к «рефлексивным умениям» в нормативных документах. Очевидно, что в образовательной де-

тельности существует необходимость и потребность в ее развитии. Современные педагоги и психологи полагают, что рефлексия, обращенная к внутренней психологической деятельности человека и направленная на осмысление своих собственных действий и эмоциональных состояний, является основой для самопознания, самонаблюдения, самоанализа. А это в свою очередь готовит младших школьников к переходу для обучения в общей основной школе, и к следующим ступеням жизненного пути.

Список литературы

1. Белик Е. В. Методические аспекты реализации технологии рефлексивного обучения в период педагогической практики // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–2. С. 72–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36667706> (дата обращения: 11.04.2023).
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 239 с.
3. Двоглазова М. Ю. Подходы к интерпретации понятия «рефлексия» в трудах отечественных исследователей // Психология обучения. 2012. № 6. С. 17–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17732262> (дата обращения: 11.04.2023).
4. Долинская Т. И. Развитие рефлексии мышления младших школьников // Мир науки. 2017. Т. 5, № 6. С. 76. URL: <https://elibrary.ru/yrguqk> (дата обращения: 11.04.2023).
5. Зайцева Е. О. Развитие рефлексивных способностей учащихся младшего школьного возраста как фундамент образовательного процесса // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., 17 февр. 2018 г.; отв. ред. А. А. Сукиасян. Стерлитамак, 2018. С. 117–121.
6. Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение: учеб. пособие для вузов. М., 2000. 367 с.
7. Коротаяева Е. В. Методические рекомендации к обучению в начальной школе: учеб. пособие. М., 2021. 144 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=619590> (дата обращения: 14.04.2023).
8. Куфарова А. Ю. Развитие рефлексивных умений у младших школьников в процессе обучения естествознанию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 23 с.
9. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. 357 с.
10. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. М., 2000. Т. 2. 560 с.
11. Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. М., 1999. Т. 3. 752 с.
12. Хакимова Д. М. Показатели эффективности процесса формирования рефлексивных навыков у учащихся // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education: XIII international scientific and practical conference, Boston, 25–26 фев. 2018 г. Boston, 2018. С. 72–73.
13. Хуторской А. В. Современная дидактика. М., 2007. 639 с.
14. Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Харисова И. Г. Технологии педагогической деятельности: учеб. пособие: в 3 ч. Ярославль, 2016. Ч. 1. 332 с.
15. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005. 798 с.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

¹ Учитель начальных классов, MAOU гимназия № 104 (Россия, Екатеринбург).
kochergina_tn@mail.ru

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). distantartvv@mail.ru. SPIN-код: 1322-4173

Аннотация. Применение цифровых технологий в образовании в настоящее время является актуальным вопросом. С одной стороны, современные технологии повышают мотивацию детей к обучению и способствуют расширению багажа знаний, с другой – могут привести к зависимости, потере интереса к изучаемому предмету и нарушениям здоровья. Способы организации образовательного процесса, преимущества и риски использования электронных устройств на уроках и при самостоятельном обучении – вот те вопросы, которые волнуют не только педагогов, но и психологов, учёных и родителей. В данной статье раскрывается роль цифровых технологий для повышения мотивации младших школьников к обучению. Рассматриваются причины незаинтересованности детей учебными предметами и способы преодоления этой проблемы. Приводятся примеры приложений и платформ, которые могут использоваться в своей практике как начинающие учителя начальных классов, так и опытные педагоги, а также родители учащихся при организации их самостоятельной работы или дополнительных занятий.

Ключевые слова: мотивация; учебная мотивация; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; образовательные платформы; поколение «α»; начальная школа; младшие школьники; общеобразовательные учебные заведения

Tatiana N. Kochergina¹, Valentina V. Artemyeva²

INCREASING THE MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO LEARN THROUGH THE INTRODUCTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES

¹ Primary school teacher, MAOU gymnasium No. 104 (Yekaterinburg, Russia)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science during Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

Abstract. The use of digital technologies in education is currently an urgent issue. On the one hand, modern technologies increase the motivation of children to learn and contribute to the expansion of knowledge, on the other hand, they can lead to addiction, loss of interest in the subject being studied and health disorders. The ways of organizing the educational process, the advantages and risks of using electronic devices in the classroom and in self-study are the issues that concern not only teachers, but also psychologists, scientists and parents. This article reveals the role of digital technologies to increase the motivation of younger schoolchildren to study. The reasons for children's disinterest in academic subjects and ways to overcome this problem are considered. Examples of

applications and platforms that can be used in their practice by both novice primary school teachers and experienced teachers, as well as parents of students when organizing their independent work or additional classes.

Keywords: motivation; educational motivation; digital technologies; digital educational environment; information and communication technologies; educational platforms; generation «а»; primary school; junior schoolchildren; general educational institutions

Современный этап развития общества характеризуется процессом информатизации. Согласно О. В. Лазуткиной, данный этап начался в 90-е годы XX века и продолжается в наши дни [10]. Для современной стадии развития цифровых технологий характерны следующие особенности: развитие новых технологий и мультимедиа, а также большой объём хранения информации. Основным способом передачи информации и средством общения является Всемирная сеть Интернет. В настоящее время возросла роль медиаграмотности населения, то есть умения не только принимать, но и анализировать, оценивать, передавать сообщения в разных форматах и использовать различные виды медиа. Навыки работы в сфере компьютерных технологий являются одними из наиболее востребованных компетенций 21 века.

Детей, рожденных с 2010 г., относят к поколению «α». Они намного реже общаются в реальности, чаще – в социальных сетях. Младший школьный возраст – это чрезвычайно значимый этап социализации. В этот период очень важно живое общение. Но современные школьники ищут себе друзей в виртуальной реальности, поэтому испытывают сложности при реальной коммуникации. Им сложно грамотно выстроить устную речь, отсюда – сложности при устных ответах на уроках и при общении со сверстниками.

Бесспорно, смартфоны, компьютеры – это удобно, вся необходимая информация под рукой. Например, можно дистанционно посетить разнообразные музеи, когда нет возможности побывать в них лично, узнать, либо уточнить какую-либо информацию. Но все это необходимо делать уже в сознательном возрасте, когда человек полностью овладел механизмами живого общения.

Нужно относиться осознанно к использованию цифровых технологий, чтобы исключить всевозможные риски, грамотно использовать все достижения науки и техники, чтобы они приносили только пользу.

Многие современные школьники уже с первых лет обучения в школе испытывают проблемы с мотивацией. Это может быть связано с тем, что ещё с раннего возраста дети приобщаются к различным гаджетам, картинки в которых полны красок и ярких эмоций, а реальная жизнь на фоне того интересного мира им может казаться скучной. И если до начала школы с этим ещё можно смириться, то с началом обучения младшие школьники ещё раз убеждаются, что реальная жизнь сложная и неинтересная.

Проблема повышения мотивации к обучению именно в младшем школьном возрасте наиболее актуальна, так как именно в этом возрасте закладываются поня-

тия об основных ценностях обучения и, соответственно, формируется положительное или отрицательное отношение к научному познанию, искусству и так далее.

По наблюдению психолога В. Н. Мясищева, результаты деятельности человека на 20–30 % зависят от интеллекта и на 70–80 % от мотивов. И каждого педагога волнует, как сформировать у учащихся положительные мотивы к обучению и познанию [12].

Мотивация – это процесс изменения состояний и отношений личности, который основывается на мотивах, а именно конкретных побуждениях, причинах, заставляющих личность действовать и совершать те или иные поступки. В роли мотивов выступают потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Мотивы можно определить и как отношение школьника к предмету деятельности, направленность на эту деятельность [14].

Одной из причин отсутствия заинтересованности детей в учёбе является частичная непригодность традиционных форм обучения для современных школьников. Поэтому знания, которые учащиеся получают в авторитарном режиме и бездоказательных утверждениях, которые никак не подкреплены видео-, фото- или аудио-фрагментами, виртуальными моделями, схемами вызывают лишь абсолютную незаинтересованность в изучении предмета.

К сожалению, тенденция низкой мотивации младших школьников к обучению в современном мире очень распространена, что сказывается на успеваемости обучающихся. Однако у этой проблемы существует эффективный способ решения. Посредством общения с детьми на том языке, который им интересен, через интернет, смартфоны интерес к обучению у детей начнёт существенно возрастать.

В 2019 году российские учёные завершили одно из исследований по воздействию сотовых телефонов и смартфонов на детей. Исследование длилось 14 лет, а его итогом стало следующее заключение: у активных пользователей мобильных телефонов замедлилась реакция на световые и звуковые сигналы, заметно возросло количество ошибок при письме. Снизились показатели работоспособности, ослабли внимание и смысловая память. К доводам учёных прислушались в надзорных ведомствах и выпустили рекомендации по ограничению использования гаджетов в школах.

31 августа 2022 года Министерство Просвещения Российской Федерации запретило использование мобильных телефонов на уроках в школах России. Соответствующая норма прописана в новых санитарных правилах: «Для образовательных целей мобильные средства связи не используются». В связи с этим использование смартфонов на уроках сейчас полностью запрещено, однако другие цифровые устройства разрешены, а мобильными устройствами школьники могут воспользоваться в качестве дополнительных средств во внеурочной деятельности.

Для современной школы разработано множество интересных электронных ресурсов, которые могут помочь в решении вопроса о повышении уровня мотивации обучающихся. К учебникам прилагаются CD-диски или указаны цифровые образовательные ресурсы к каждому уроку, которые существенно упрощают работу учителя и помогают сделать урок более насыщенным для детей, тем самым

повысив их интерес к изучаемой теме. Большое распространение получают интерактивные доски, на которых дети могут самостоятельно выполнять задания, что вызывает большое оживление в классе [1].

При появлении нового технического устройства педагоги задумываются, как можно использовать его для решения дидактических задач. Анализируя природные качества средств обучения, учителя стремятся определить их дидактические свойства, функции в учебном процессе. При таком подходе техническое средство становится действительно полезным для учебного процесса, оно успешно заменяет ранее применявшиеся, возможно уже устаревшие методы, либо дополняет их.

Таким образом, уровень мотивации обучающихся и их успеваемость напрямую зависят от степени внедрения в процесс обучения цифровых технологий. Учителю важно осознавать, что именно такое обучение способствует повышению интереса детей к уроку, поэтому необходимо знакомиться с различными электронными ресурсами и использовать их в образовательных целях.

Приведем примеры платформ и площадок.

Образовательная платформа Учи.ру. «Uchi.ru» работает в международном пространстве и предлагает образовательный материал по ряду предметов, в том числе, для начальной школы: русскому языку, математике, окружающему миру, английскому языку, информатике. Предлагаются также курсы в рамках дополнительного образования: программирование, шахматы, финансовая грамотность, литературный кружок, обучающие игры: «Наука вокруг нас», «Моё тело» и другие. Также на онлайн-платформе периодически проводятся квесты и олимпиады (предметные и внеурочные). Программа построена на рейтинговой системе активности: класса, школы, общего рейтинга. В личном кабинете каждого ученика есть ссылка на портфолио, где размещаются наградные материалы за прохождение предметных курсов, участие в олимпиадах и т. п. Важной особенностью платформы является ограниченное количество бесплатных заданий и наличие разного вида платных курсов и обучающих игр.

Онлайн-площадка «ЯКласс» – платформа, которая содержит множество тестов различного типа по разным учебным предметам и тренажеров, способствующих закреплению знаний учеников. Учителя имеют возможность самостоятельно создавать тесты и предоставлять их учащимся. Платформа обрабатывает результаты тестирования и отправляет их учителю, также есть возможность для учителя проверить результаты вручную. В каждой теме во вкладке «Предметы» есть необходимая теория, которую ученики могут самостоятельно изучать или обратиться за справкой при возникновении трудностей при выполнении заданий. Каждое задание имеет определённый вес в баллах, система автоматически ведёт подсчёт накопленных баллов и составляет рейтинг учеников, классов и школ. Присутствует также раздел «Переменка», который включает занимательные задачи на логику.

«Яндекс. Учебник» – бесплатная образовательная платформа для учителей и школьников. Для начальной школы организовано обучение по основным предметам: математике, русскому языку, окружающему миру, информатике, музыке. Присутствуют здесь также и предметные олимпиады. Изюминкой данной плат-

формы является курс «Функциональная грамота», который был создан для вовлечения в системную работу учителей и обучающихся в рамках марафона по функциональной грамотности. Главной целью курса являются доступные в цифровом пространстве задания на отработку навыков функциональной грамотности, а также методическая поддержка учителей, интересующихся и работающих над этой проблемой.

Онлайн-академия «Умная Ворона» – платформа, которая содержит несколько тысяч бесплатных интерактивных заданий для учащихся 1–4 классов. Все задания доступны на сайте в формате постоянно работающей Академии и Турниров, которые проходят каждую неделю. Задания направлены не только на изучение и закрепление предметных знаний, но и развитие внимания, мышления и образности, увеличение скорости выполнения задач. С этой целью на сайте присутствуют задачи повышенной сложности, головоломки, ребусы, игры-соревнования. По итогам прохождения курсов формируется рейтинг самых активных участников. Педагогам данная платформа позволяет самостоятельно создавать интерактивные задания, домашние и контрольные работы, которые затем предлагать для решения ученикам.

Платформа «LearningApps.org» – это одновременно конструктор заданий, тренажер и платформа для проведения тестирования. Функционал сайта насчитывает множество интерактивных возможностей: создание тестов, кроссвордов, викторин, заданий на сопоставление, на соответствие, видео и аудио-контент и многое другое. На сайте также есть большая база тренажеров и готовых заданий практически по всем учебным предметам. Learningapps.org можно использовать для проведения контрольно-оценочного этапа, поскольку ученик может увидеть свои ошибки, которые выделяются цветом, а также исправить свои ошибки, так как технические особенности платформы позволяют неоднократно выполнять упражнения [7, с. 111].

Клуб любителей математики (matematika.club) предлагает тренажеры по математике. На информационном ресурсе можно сформировать навыки устных вычислений на сложение и вычитание натуральных чисел, а также обыкновенных дробей; закрепить таблицу умножения и т. д. Использование данного тренажера на уроках математики возможно в нескольких форматах:

1 формат: обучение, объяснение, закрепление – учитель показывает вычислительный прием и объясняет ход рассуждения, далее дети самостоятельно выполняют вычисления. В данном формате включается режим «без времени».

2 формат: тренировка, игра, соревнование. Учащиеся на время выполняют задания, или включается режим «соперник» (в данном случае это виртуальный соперник).

3 формат: проведение контрольных или самостоятельных работ. В данном случае тренажер выступает как генератор примеров для решения.

Данный тренажер может быть использован на персональных компьютерах, ноутбуках, планшетах на уроках или в домашних условиях. Возможно его использование на интерактивной доске или с использованием на одном компьютере

с выводом на телевизор или проектор. Все зависит от возможностей учителя и технической оснащённости кабинета.

«Орфограф» и «Ударник» – это мобильные версии настольных игр, разработанных PagedownStudio. Каждая игра представляет собой наборы из 120 карточек с заданиями. В них предлагаются слова с наиболее частотными ошибками в их написании или произношении. Принцип игры «Орфограф» заключается в нахождении среди трёх предложенных вариантов верно написанного слова, в «Ударнике» необходимо выбрать правильную ударную гласную. Данные приложения можно использовать для организации любого вида деятельности: групповой, парной, индивидуальной.

«Дети и наука» – развивающая платформа по математике и естествознанию. Для детей младших классов – это первый шаг и создание фундамента для изучения всего цикла естественных наук. В начальной школе, когда детей еще живо интересует устройство мира, важно сформировать у них целостную систему представлений и удовлетворить их любопытство. В основу курса легли многолетние педагогические наработки, благодаря которым Р. Б. Соловьев виртуозно «раскладывает по полочкам» основы биологии, химии и физики. Опираясь на простое, объясняет сложное: симбиоз, принципы металлургии, работу системы кровообращения. Каждый курс состоит из серии коротких обучающих видео, интерактивных заданий по каждой теме, а также конспектов в форме схем, таблиц или опорных понятий для ученика и учителя.

«Пеликан» – платформа создана для подготовки детей к школе, а также для расширения кругозора и получения более глубоких знаний школьников начальной школы. Включает такие направления: «Занимательная логика для 1–3 классов» (решение логических задач для развития умения у ребенка выходить за рамки шаблонного мышления, стать самостоятельным и оригинальным в решении задач), «Олимпиадная математика» (знакомство с нестандартными задачами и открытие возможности стать участником олимпиадного движения), «Математический домкрат» (тренажеры для уверенного окончания начальной школы и отличной сдачи ВПР, открытия перспектив дальнейшего изучения математики в средней школе).

Сайт-игра «Разумейкин» – система интеллектуального развития детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Цель игр направлена на развитие и тренировку памяти, внимания, логики; изучение основных понятий по русскому языку и математике; закрепление знаний по математике, русскому языку, чтению, окружающему миру, полученные в младших классах; расширение кругозора и в доступной форме открытие знаний из различных областей (биология, география, физика, химия). Результативность занятий достигается через системный подход к развитию интеллекта ребёнка (все задания сгруппированы от простого к сложному; занятия из различных тем взаимно дополняют друг друга), индивидуальный подход к каждому ребёнку (предварительное тестирование позволяет выявить сильные и слабые стороны в развитии ребёнка, соответственно, задания ему предлагаются с учетом выявленных особенностей; индивидуальный темп в освоении заданий – к каждому заданию можно возвращаться неограниченное

число раз – столько, сколько ребёнку будет нужно для отработки и полного усвоения материала). В заданиях учитывается не только актуальный уровень развития ребёнка, но и зона его ближайшего развития. Многоуровневая система помощи при неправильном ответе даёт возможность ребёнку выполнить задания, которые сложны для него на данный момент при самостоятельном выполнении, но вполне доступны после небольшой подсказки или объяснения.

KidsSmart – платформа для интеллектуального развития и обучения детей младшего школьного возраста. Развивающие упражнения, тренажеры и игры помогают обучающимся начать путь к знаниям по русскому языку, математике и окружающему миру, способствуют всестороннему развитию ребенка. Отчёты и графики, которые создаются после прохождения заданий, дают возможность отслеживать успешность прохождения заданий и прогнозировать дальнейший путь развития ребенка родителю и учителю. Система наград и поощрений стимулируют познавательный интерес ребенка.

Обучающие программы от НИИ «Эврика» – программы для развития интеллекта, познавательных способностей, открытия знаний по всем предметам начальной школы, развития эмоциональной сферы младшего школьника. Включает курсы: «Онлайн – подготовка к 1 классу», «Познавательный онлайн – журнал «Юный эрудит», «Онлайн-школу». Содержит множество развивающих тренажеров по развитию памяти, внимания, логики, мышления, расширению словарного запаса детей. Большое внимание уделяется развитию творческих способностей учеников, воображения и творческого мышления (тренажеры по рисованию). Особое внимание уделено заданиям на лето по основным предметам начального курса, выполнение которых поможет успешно начать новый учебный год.

eSchool.pro – онлайн-ресурс для младших школьников, включающий изучение и тренировку по программным темам русского языка и математики. Тестовая форма позволяет делать выбор правильного ответа из предложенных вариантов. При выборе неверного варианта ребенку предоставляется обучающая статья. Представлен большой выбор изучаемых тем в рубриках «Почемучка» (подготовка к школе), «1–5 классы». В каждом классе более 130–140 тестовых заданий, которые помогают повысить уровень освоения знаний и умений по школьным программам, стать успешнее в изучении русского языка и математики. Онлайн-школа ведет блог для родителей и педагогов, в котором можно найти ответы на актуальные вопросы обучения и развития младших школьников «Как помочь ребенку обучаться самостоятельно», «Интернет ресурс в качестве помощника в учебе для детей» и т. д.

Онлайн школа № 1 – платформа, которая занимается организацией дистанционного образования и предлагает школьникам полную общеобразовательную программу по всем дисциплинам с 1 по 11 класс. Кроме всех предметов школьной программы, в Онлайн школе № 1 можно учиться на дополнительных курсах: по рисованию, 3D-моделированию, съёмке и монтажу видео и т. д. Для обучающихся разрабатывается индивидуальный план обучения, предоставляется куратор.

Foxford – онлайн школа по всем предметам с 1 по 11 классы. Является резидентом Сколково. Школа предлагает множество дисциплин: математика, информа-

тика, биология, химия, физика, русский и английский языки, обществознание и история. На уровне начального образования реализуются следующие развивающие программы: «Учимся сочинять», которая помогает упорядочивать мысли и красиво их излагать; «Лаборатория юного гения» (дает возможность проводить опыты в области химии и физики с целью исследования окружающего мира); «Безопасность с Машей и Медведем» (посвящен правилам безопасности младших школьников дома, на улице); «Компьютерная грамотность» – направлен на изучение компьютера как средства обучения, интернета как помощника в изучении школьных предметов и другие.

IBLS – международная школа смешанного типа, платформа дистанционного обучения для детей с 1–11 классы по основным школьным дисциплинам (русский язык, математика, иностранный язык, а также другие естественные и гуманитарные науки). Обучение осуществляется посредством проведения интерактивных онлайн-занятий и видеоуроков.

ИнтернетУрок – домашняя школа для обучающихся всех классов школьного образования. Дает возможность обучаться детям по всем предметам школьной программы с учетом их способностей и возможностей. Ребенок получает возможность учиться из любой точки мира в своем темпе и по индивидуальному расписанию. Обучение проходит на онлайн-платформе с собственными материалами. Среди них видеоуроки, конспекты, тренажеры и тесты, включены домашние задания, которые проверяет учитель и дает консультации.

Школа Методиум – это российская инновационная общеобразовательная онлайн-школа, включающая в себя образовательный цикл для детей только начальной школы. Программы по основным предметам выстроены с учетом развития в детях глобальных компетенций, креативного мышления, а также математической, читательской, естественно-научной, финансовой и компьютерной грамотности. Большое внимание уделяется развитию функциональной грамотности ребенка, которая заключается в способности применять приобретенные знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах. Функциональная грамотность помогает ребенку адаптироваться к современной жизни:

- успешно решать разные бытовые проблемы;
- уметь общаться и находить выход в разнообразных социальных ситуациях;
- использовать базовые навыки чтения и письма для построения коммуникаций;
- выстраивать межпредметные связи, когда один и тот же факт или явление изучается, а затем и оценивается с разных сторон.

60 минут – онлайн-школа, ориентированная на детей с 1 по 6 класс. Особое внимание уделяется развитию индивидуальных способностей детей, всестороннего развития и мотивации к учебе. Каждый учебный день составляет 60 минут, программы по предметам насыщены необходимым материалом, поэтому период обучения сокращается до 100 дней в год. Особое внимание уделяется самостоятельной работе обучающихся.

Школа Будущего Online – онлайн-школа для учеников 1–11 классов. Школа реализует современные методы обучения, в обучении используются мини-игры, чтобы увлечь детей в решения задач и освоить программный материал. Уроки состоят только из важного материала, который под силу освоить в определенном возрасте, дети вовлечены в онлайн-урок посредством взаимодействия педагога и ученика. Играют в тематические квизы, смотрят видео и разбирают материал.

Стимул – онлайн-школа – это альтернативная школа для всех школьных возрастов. Ее особенностью является, что ученикам предлагаются персональные маршруты по продвижению в знаниях школьной программы, которые можно пройти дистанционно. Есть возможность углубленного изучения таких предметов как физика, математика. Активно организована работа по участию детей в различных внеурочных мероприятиях, через которые они познают мир и учатся.

Приведенные платформы, онлайн-школы и сервисы используются для реализации целого ряда задач при обучении младших школьников:

- «повышение наглядности обучения за счет использования цифровых образовательных ресурсов;
- автоматизация трудоемких действий и части вычислений для достижения более ясного восприятия учениками логики учебной задачи;
- отработка вычислительных навыков на интерактивных тренажерах;
- использование виртуальных моделей для лучшего понимания математической ситуации при решении задачи;
- использование электронных таблиц и диаграмм для представления данных;
- работа с геометрическими объектами в интерактивных средах;
- составление и запись алгоритма, а также выполнение алгоритма с помощью исполнителя» [2, с. 129];
- углубленное изучение предметов школьной программы в свободное время;
- учиться, играя, достигая поставленных программой учебных целей;
- большой объем тренировочных заданий и тестов придаст уверенности в имеющихся знаниях;
- многообразие прикладных программ поможет в развитии творческого потенциала обучающихся;
- расширение возможности общения ребёнка с целью получения интересующей информации новый формат общения;
- повышение самооценки за счёт активного наблюдения за своими успехами при работе онлайн;
- экономия времени из-за отсутствия перемещения к реальным школам обучения.

Однако при использовании каждого из приложений, курса или платформы учителям, родителям и самим обучающимся следует учитывать ряд особенностей. Поэтому необходимо провести:

- классные часы или внеурочные мероприятия на темы «Полезный или безопасный интернет», «Мобильный интернет: за и против», «Вреден ли интернет?», «Общение в сети интернет», «Интернет: территория ответственности» и т. п.;

– родительские собрания на темы «Защита младших школьников в сети Интернет», «Мобильный интернет: за и против», «Досуг школьников», «Общение младших школьников», «Дистанционное образование», «Онлайн-обучение в начальном образовании» и др.

Для предупреждения возникновения зависимости от электронных устройств и нарушений здоровья, необходимо, чтобы школьники выполняли следующие рекомендации:

- детям от 7 до 10 лет не пользоваться гаджетами более 25 минут, подросткам от 11 до 14 лет – не более 40 минут непрерывно;
- следить за правильной осанкой при работе на компьютере;
- владеть комплексом упражнений для расслабления мышц глаз и предотвращения усталости рук и спины;
- следить за гигиеническими условиями помещения (освещенность, насыщенность кислородом, влажность и т. д.);
- в случае плохого самочувствия, отложить онлайн-обучение на другой период, время отдыха должно быть не меньше продолжительности обучения;
- не следует пользоваться электронными устройствами позже, чем за 2 часа до сна.

Таким образом, современные цифровые технологии играют важную роль в развитии и обучении младших школьников. Универсальность гаджетов позволяет каждому ученику настраивать их под свои потребности и интересы. Использование новых информационных и телекоммуникационных технологий позволяет осуществить взаимодействие участников дистанционного обучения независимо от их местонахождения с помощью электронной почты, чата, форума, видеоконференции, вебинара, онлайн-семинара. В центре процесса онлайн-обучения находится не преподавание, а учение, то есть самостоятельная познавательная деятельность обучаемого по открытию новых знаний и приобретению новых умений. При этом обучающийся должен не только владеть навыками работы с компьютером, но и способами работы с учебной информацией, представленной в электронном виде. Образовательные платформы являются источником информации не только для учащихся, но и для педагогов: им представляется возможность внедрения новых видов заданий и форм работы в учебный процесс. Применение этих инструментов помогает разнообразить процесс обучения, повысить мотивацию учеников и их интерес к предмету, заполнить пробелы в знаниях. Активное использование образовательных платформ, образовательных приложений, сетевых ресурсов в будущем позволит создать единую образовательную среду.

Список литературы

1. Артемьева В. В., Тимофеева Т. Н. Интерактивная доска как средство проверки качества знаний учащихся // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. науч. тр. IV междунар. конф., 21 апр. 2018 г. / науч. ред. Ю. Н. Галагузовой. Екатеринбург, 2018. Вып. 4. С. 189–192. EDN VJSYTS
2. Артемьева В. В. Организационно-педагогические условия использования компьютерных программ в обучении младших школьников // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 127–132. EDN TWFCFV

3. Артемьева Е. А., Артемьева В. В. Воздействие процессов цифровизации на психологическое здоровье учащихся // Мир, открытый детству: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., с междунар. участием, 17 июня 2021 г. / отв. ред. Е. В. Кортаева. Екатеринбург, 2021. С. 263–267. EDN EHZAAN
4. Артемьева Е. А., Артемьева В. В. Роль визуализации учебной информации в образовательном процессе // Педагогика и психология в современном мире: материалы Всерос. научн.-практ. конф., молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов, 28 окт. 2020 г. / Ш. М.-Х Арсалиев. Грозный, 2020. С. 105–109. EDN ADERYU
5. Бычкова О. А. Особенности и методика использования цифровых образовательных ресурсов на уроках технологии в начальных классах // Герценовские чтения. Начальное образование. 2010. Т. 1, № 1. С. 202–206. EDN LAEIVZ
6. Зорова А. А. Применение цифровых образовательных ресурсов на уроках в начальной школе // Профессиональная деятельность педагога: проблемы, поиски, решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., с междунар. участием, посвящ. 85-летию ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 20 апр. 2017 г. Ульяновск, 2017. С. 324–329.
7. Ивашев С. В. Интернет-платформа как средство формирующего оценивания учебных достижений на уроке и во внеурочное время // Горизонты образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., 21 апр. 2022 г. / отв. ред. Н. В. Чекалева Омск, 2022. С. 110–112. EDN CLDSKE
8. Карагулова Э. М. Использование цифровых образовательных ресурсов как средство реализации ФГОС НОО // Современный образовательный процесс в начальном общем образовании: опыт, проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 10 дек. 2021 г. / ред. С. И. Насырова, В. Г. Яфаева [и др.]. Уфа, 2021. С. 103–105.
9. Красноперова В. Ф. К вопросу об использовании цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе в начальной школе // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 3–1. С. 480–485. EDN BEBRJL
10. Лазуткина В. О. История внедрения информационно-коммуникативных технологий в образование и их использование в наши дни // Молодой ученый. 2021. № 17. С. 263–265. URL: <https://moluch.ru/archive/359/80179/> (дата обращения: 26.03.2023).
11. Мамонтова Т. С., Наумчик Н. С. Смартфоны как средство обучения школьников // Математическое и информационное моделирование: сб. науч. тр., электрон. ресурс. / ред. А. Г. Ивашко, Н. В. Кутрунов, И. Н. Глухих [и др.]. Тюмень, 2018. С. 476–479. EDN LZYZQL
12. Мясищев В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. М., 2004. 158 с.
13. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М., 2004. 365 с.
14. Толокнова А. В. Использование образовательных онлайн-платформ для обучения младших школьников // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и тенденции развития: сб. ст. Междунар. научн.-практ. конф., 27 августа 2022 г. / отв. ред. А. А. Сукиасян. Уфа, 2022. С. 147–149. EDN HAZRVL
15. Фаритов А. Т. Некоторые аспекты классификации и применения квест-игр в школе // Школьные технологии. 2018. № 4. С. 90–95. EDN YVZNRZ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

¹ Студент, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). olya_krenina@mail.ru

² Старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). s.s.ryabchikova@gmail.com. SPIN-код: 5598-8300

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации проектной деятельности младших школьников в образовательной организации; анализируются особенности организации проектной деятельности младших школьников в образовательной организации; предлагаются этапы, формы и методы организации проектной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность; организация проектной деятельности; проекты; метод проектов; образовательные учебные заведения; младшие школьники

Olga G. Krenina¹, Svetlana S. Belousova²

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

¹ Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russian)

² Scientific supervisor, senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. The article deals with the problem of organizing the project activities of younger schoolchildren in an educational organization; analyzes the features of organizing the project activities of younger schoolchildren in an educational organization; suggests the stages, forms and methods of organizing the project activities of younger schoolchildren.

Keywords: project activities; organization of project activities; projects; project method; educational institutions; junior schoolchildren

В настоящее время изменения, происходящие в отечественной системе образования, указывают на необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. Особенно важным представляется обеспечение этого процесса в самом начале школьного этапа жизни детей. Младший школьный возраст – это период впитывания, накопления знаний, период освоения нового, не знакомого ранее.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) определены результаты образования на выходе из начальной школы. Некоторые из них: умение решать творческие задачи, самостоятельно составлять план действий, умение поиска и преобразования информации, умение работать в группе и оценивать свой вклад в работу.

В связи с этим все большую популярность приобретают приемы и методы, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Новая модель образования предполагает активную творческую деятельность учащихся. Проектная деятельность как нельзя лучше отвечает требованиям, предъявляемым к организации обучения в «новой школе». Благодаря такой деятельности позиция учащегося в образовании изменяется: теперь он не просто внимательно слушает учителя, запоминает, воспроизводит, а, сам познает, открывает, осмысливает и применяет полученные знания.

Проблема организации проектной деятельности младших школьников нашла отражение в многочисленных исследованиях ряда ученых. Н. А. Семенова рассматривает организацию проектной деятельности младших школьников на уроках. Л. В. Байбородова обращается к особенностям реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования при организации проектной деятельности в разновозрастных группах [1, 2]. А. В. Ходырева рассматривает организацию проектной деятельности как средство духовно-нравственного воспитания [14].

И. Д. Чечель считает что, деятельность – специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; условие существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс [15].

По определению Н. Е. Седовой, проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата [4].

По мнению В. С. Безруковой проектная деятельность – это сложная многоступенчатая деятельность, которая совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям [3].

Проектная деятельность содержит:

- анализ проблемы;
- постановка цели;
- выбор средств её достижения;
- поиск и обработка информации, её значение и синтез;
- оценка полученных результатов и выводов.

По мнению Н. Е. Седовой, проектная деятельность представляет собой нестандартный способ организации учебного процесса [4].

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными понятиями, как «проект», «деятельность», «творчество». Н. В. Матяш рассматривает проектную деятельность как интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, а главное творческой деятельности [9, 10].

Целью проектной деятельности является создание условий для формирования исследовательских умений обучающихся, развития их творческих способностей и логического мышления.

Задачами проектной деятельности являются развитие у обучающихся:

- исследовательской, коммуникативной компетентности;
- познавательных интересов;
- умения проводить рефлексию;
- умения ориентироваться в современном информационном пространстве;
- умения самообразования;
- умения публично выступать;
- критического мышления.

Проектная деятельность отличается от других видов деятельности. Основные признаки отличия проектной деятельности от других видов деятельности:

- направленность на достижение конкретных целей;
- координированное выполнение взаимосвязанных действий;
- ограниченная протяжённость во времени с определенным началом и концом;
- в определённой степени неповторимость и уникальность [8].

Согласно ФГОС начального общего образования, проектная деятельность формирует у детей следующие умения и навыки:

- навыки коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;
- способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;
- навыки проектной деятельности, самостоятельного применения приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одного или нескольких учебных предметов или предметных областей;
- постановки целей и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования, аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов, выбирать адекватные стратегии коммуникации, готовность к гибкой регуляции собственного речевого поведения.

К важным положительным факторам проектной деятельности относятся:

- повышение мотивации учащихся при решении задач;
- развитие творческих способностей;
- смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому;
- формирование чувства ответственности;

– создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимся.

Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит благодаря наличию в проектной деятельности такого ключевого признака, как самостоятельный выбор. Развитие творческих способностей и смещение акцента от инструментального подхода к технологическому происходит из-за необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата. Формирование чувства ответственности происходит подсознательно, при стремлении учащегося доказать, в первую очередь, самому себе, что он сделал правильный выбор. Главный фактор эффективности проектной деятельности – стремление самоутвердиться. При решении практических задач возникают отношения сотрудничества между учеником и учителем, так как для обоих задача представляет содержательный интерес и стимулирует стремление к эффективному решению. Особенно ярко это проявляется на тех задачах, которые сумел сформулировать сам учащийся.

Результат проектной деятельности – лично или общественно значимый продукт. Для проектной деятельности, осуществляемой в рамках педагогического процесса, большое значение имеет получение двух видов результатов:

1) «продуктивный» – результат как продукт педагогического проектирования, который может способствовать освоению других видов деятельности (диагностика, экспертиза, рефлексия);

2) «человеческий» – изменение человеческих свойств, качеств, проявлений, отношений. Например, развитие креативного мышления, формирование коммуникативной культуры.

Результатом проектной деятельности может быть любая из следующих работ:

а) письменная работа (эссе, реферат, стендовый доклад и др.);

б) художественная творческая работа, представленная в любом виде (прозаического или стихотворного произведения, инсценировки, исполнения музыкального произведения, и др.);

в) материальный объект, макет, иное конструкторское изделие;

г) отчетные материалы по социальному проекту, которые могут включать как тексты, так и мультимедийные продукты.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования прописаны требования к метапредметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Таковыми результатами являются освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать, например:

– освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

– активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

– использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета;

– овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

– овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

– готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;

– определение общей цели и путей ее достижения;

– умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

Достигнуть таких результатов в образовательном процессе поможет проектная деятельность. Ведь она, как вы уже поняли, развивает творческие способности, критическое мышление, формирует навыки коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, навыки применения приобретенных знаний при решении задач, умения постановки целей и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, презентации результатов.

Проектная деятельность развивает творческие способности, критическое мышление, формирует навыки коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, навыки применения приобретенных знаний при решении задач, умения постановки целей и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, презентации результатов [6, 13].

Проектная деятельность нацелена на развитие личности школьников, их самостоятельности, творчества. Благодаря ей можно сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный.

Индивидуальный режим работы предполагает выполнение работы учащимся самостоятельно под руководством учителя по выбранной теме.

При работе в парах дети приучаются внимательно слушать мнение товарища, учатся говорить, отвечать, доказывать.

Групповая и коллективная форма при работе над проектами дает высокий уровень познавательной самостоятельности, она обеспечивает взаимодействие детей для согласования и объединения усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В процессе взаимодействия формируется полноценное общение.

Рассмотрим понятие организация с точки зрения процесса. В самом общем виде понятие «процесс» определяется как последовательная смена каких-либо явлений, состояний и т. п., ход развития чего-либо, а также совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенного результата. Организация как процесс представляет собой совокупность действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого [11].

По мнению И. Чечель, в процессе проектной деятельности дети сталкиваются с рядом трудностей:

- намечать ведущие и текущие (промежуточные) цели и задачи;
- искать пути их решения, выбирая оптимальные при наличии альтернативы; осуществлять и аргументировать выбор;
- предусмотреть последствия выбора;
- действовать самостоятельно (без подсказки);
- сравнивать полученное с требуемым;
- корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов;
- объективно оценивать процесс (саму деятельность) и результат проектирования [15, 16].

Эти трудности могут быть преодолены при правильной организации проектной деятельности педагогом на каждом из ее этапов. Организации проектной деятельности младших школьников начинается с планирования. Педагогу при планировании на учебный год предстоит выделить ведущую тему (раздел) или несколько тем (разделов), которые будут «вынесены на проектирование». Далее нужно сформулировать 15–20 как индивидуальных, так и групповых тем, работа по которым потребует усвоения детьми предусмотренных программой знаний и формирования необходимого опыта.

Планировать проектную деятельность педагогу могут помочь такие методы, как:

1) метод планирования проектов – Диаграмма Ганта. У каждой работы указываются сроки выполнения, дата начала и окончания работы, связи между работами, а на самой диаграмме все работы показываются в виде полосок, соединенные стрелками.

2) метод Pert – это способ анализа времени, которое требуется для выполнения каждой из работ. Этот метод позволяет определить минимальное необходимое время для выполнения проектов.

При организации проектной деятельности младших школьников не менее важна координация деятельности учащихся. Основными элементами педагогического руководства проектной деятельностью школьников на данном этапе является формулировка и разъяснение задания, инструктаж, наблюдение учителя за работой, ответы учителя на вопросы учащихся, корректирование работы, проверка и анализ

результатов. Инструктаж является чрезвычайно важной частью деятельности учителя. Здесь, как правило, разъясняется, как выполнить проект, характеризуются методы и приемы различных познавательных действий.

Координация сопровождает весь процесс проектной деятельности. Рассмотрим каждый этап непосредственно самой проектной деятельности и действия педагога по ее организации.

Целеполагание – это «старт», на котором задумывается проект. На этом этапе значимой является подготовка педагога, который формулирует педагогическую цель (к чему я буду вести детей?), соотносит ее с проблемами детей, находит значимую из них. Вначале цель предстоящей работы выделяет взрослый. Для этого он выделяет из множества менее значимых самую интересную и актуальную для детей проблему и подводит к ней младшего школьника.

В младшем школьном возрасте педагог уже должен обращать внимание на формирование у детей умения ясно и четко определять результаты, предстоящей деятельности. При этом нужно ориентировать учащихся на то, чтобы они ставили реально достижимые цели и правильно оценивали свои возможности. При выборе объектов проектирования лучше остановить внимание детей на несложных и небольших по объему работах.

Педагог стимулирует активность и инициативность детей по выдвижению идей, используя метод мозговой атаки (мозгового штурма). «Мозговой штурм» способствует активации коллективно-творческой деятельности.

На этапе самодиагностики педагог задает детям наводящие вопросы, с помощью которых они выясняют, готовы ли они к выполнению данного проекта, какие знания, умения, необходимые для выполнения конкретного творческого задания, у них имеются, а каких недостает.

При планировании деятельности детям необходимо предложить (чаще это является домашним заданием) подумать, каким будет результат их деятельности.

К основным методам организации данного этапа можно отнести эффективное поощрение, беседу, которая будет содержать вопросы разного характера: Как мы будем это делать? В какой последовательности? Какие инструменты и материалы нам понадобятся для работы? Как можно экономно расходовать материалы? и др. Беседа может проводиться в различных формах. Например: круглый стол, вопрос-ответ.

На этапе рефлексии взрослый вместе с детьми анализирует всю проделанную работу, сопоставляют конечный результат своей деятельности с намеченной изначально целью, и оценивает проделанную работу.

При организации проектной деятельности младших школьников обязательно нужна мотивация. Высокий уровень мотивации в деятельности – залог успешной работы. Вызвать и сохранить привлекательность проектной деятельности для обучающегося поможет работа по выявлению и осознанию актуальных для ребенка интересов [6]. Наблюдение за учебной деятельностью ребенка, фиксация того, что в предмете (в случае, если это проект по тому или иному предмету) вызывает наибольший интерес, беседы с самим учеником и его родителями – вот некоторый

перечень шагов, которые целесообразно предпринять для мотивации обучающихся на проектную деятельность. При необходимости может быть проведена психолого-педагогическая диагностика интересов и склонностей обучающегося. Сохранение и поддержание мотивации – самостоятельное поле профессионального внимания педагога на протяжении всего процесса выполнения проектной деятельности обучающимся [8, 17].

При мотивации младших школьников можно использовать метод «Ситуация успеха» – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при котором создается возможность достичь значительных результатов в деятельности.

Контроль над работой школьников предполагает наблюдение и, в случае необходимости корректировку. При организации проектной деятельности помощь и корректировка со стороны учителя необходима. Здесь он, прежде всего, обучает, а ученик учится. Именно этот этап и дает учителю основание впоследствии требовать от школьников применять освоенные знания и способы деятельности в новых ситуациях, решать творческие задачи.

Наблюдая и корректируя работу учащихся, учитель ориентирует их на развитие навыков самоконтроля, приучает в случае затруднения сверяться с принятым планом действий. Методами контроля над проектной деятельностью учащихся могут быть сбор дополнительной информации о ходе работ (например, через устную беседу), наблюдение, анализ проделанной работы на данный момент. Сбор информации может быть проведён как в индивидуальной форме, так и в групповой. Роль педагога отличается на разных этапах проектной деятельности: он превращается из основного источника знаний в консультанта и помощника, организатора деятельности детей. Педагог руководит деятельностью детей.

Таким образом, проектная деятельность вызывает у младших школьников особый интерес. Так, в процессе интересной для них деятельности они готовятся к весьма серьезному учебному труду в основной школе: получают опыт элементарного исследования проблемы, поиска информации по теме в разных источниках (включая компьютерные программы), овладевают навыками работы со справочниками, энциклопедиями, словарями. Проектная деятельность не только направлена на сотрудничество педагога с учащимися и на развитие творческих способностей, но и дает возможность раннего формирования профессионально-значимых умений учащихся.

Список литературы

1. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразоват. организаций. М., 2013. 175 с.
2. Байбородова Л. В., Харисова И. Г., Чернявская А. П. Проектная деятельность школьников // Управление современной школой. Завуч. 2014. № 2. С. 94–117.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустр.-пед. техникумов и для студентов инж.-пед. спец. Екатеринбург, 1999. 342 с.
4. Волков Б. С. Психология детей младшего школьного возраста: учеб. пособие. М., 2016. 347 с.
5. Газизова Т. В., Кочеткова Т. Н. Педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. С. 97–100. EDN YAULHF

6. Основы проектной деятельности: учеб.-метод. пособие / сост. И. М. Дудина. Ярославль, 2019. 28 с.
7. Коваленко Е. Г., Зароева А. А. Теоретические основы формирования мотивации младших школьников // The Scientific Heritage. 2020. № 45–7. С. 19–21. EDN CDCYFA
8. Лисов Н. Ю. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы: материалы IV Всерос. науч. конф. с междунар. участием, 24 апр. 2020 г. / отв. ред. О. Б. Истомина. Иркутск, 2020. С. 169–174. EDN GFJDIZ
9. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования. М., 2014. 160 с.
10. Матяш Н. В., Симоненко В. Д. Проектная деятельность младших школьников: кн. для учителя нач. кл. М., 2004. 106 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения: 27.05.2023).
12. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практ. пособие для работников общеобразоват. учреждений. М., 2005. 78 с.
13. Трубачева М. В. Проектная деятельность младших школьников // Евразийский научный журнал. 2017. № 11. С. 46–47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 27.05.2023).
14. Ходырева А. В. Проектная деятельность – образовательно-технологическое средство духовно-нравственного воспитания школьников // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2010. № 2. С. 11–57.
15. Чечель И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 11–16.
16. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М., 1998. 143 с.
17. Шарычева М. Э. Психолого-педагогические особенности формирования мотивации младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–4. С. 319–322. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-formirovaniya-motivatsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 27.05.2023).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

¹ Учитель русского языка и литературы, школа 1576 (Россия, Москва). lit87kuk5@mail.ru

² Учитель географии, СОШ № 1 с углубленным изучением английского языка (Россия, Ковдор). olga4703@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятие «функциональная грамотность», описываются особенности формирования функциональной грамотности в средней школе, раскрываются направления, методы и формы формирования функциональной грамотности, разрабатывается методическое обеспечение процесса формирования функциональной грамотности: памятки, рекомендации учителям.

Ключевые слова: функциональная грамотность; формирование функциональной грамотности; методы формирования функциональной грамотности; общеобразовательные учебные заведения; школьники

Irina S. Kukina¹, Olga S. Kukina²

FEATURES OF THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN SECONDARY SCHOOL

¹ Teacher of Russian language and literature, School 1576 (Russia, Moscow). lit87kuk5@mail.ru

² Geography teacher, School No. 1 with in-depth study of English (Russia, Kovdor). olga4703@mail.ru

Abstract: The article reveals the concept of «functional literacy», describes the features of the formation of functional literacy in secondary school, reveals the directions, methods and forms of the formation of functional literacy, develops methodological support for the process of formation of functional literacy: memos, recommendations to teachers.

Keywords: functional literacy, secondary school

Одной из стратегических задач развития российского образования является развитие конкурентоспособности обучающихся. Международные исследования неоднократно подтверждают тот факт, что российские школьники сильны в области предметных знаний, но при этом у них возникает много трудностей, когда необходимо применить или перенести эти знания в жизненные ситуации.

Существование названного фактора видится в особенности организации и реализации учебного процесса российского школьника. Сформировать программу обучения, отвечающую требованиям времени, можно только с помощью комплексных мер, таких как повышение квалификации преподавательского состава, переориентации системы образования на новые результаты и др. На сегодняшний день в систему заданий школьного образования необходимо включить

не только базовые задания, нацеленные на содержание кодификаторов ОГЭ и ЕГЭ, но и практико-ориентированные задачи, разработанные на основе решения реальных ситуаций, с которыми каждый школьник может встретиться в своей жизни.

В современном быстро меняющемся мире переориентация системы образования на развитие функциональной грамотности выступает не самоцелью, а средством, обеспечивающим человеку возможность адаптации и самореализации. Осмысление положительных сторон традиционного отечественного образования и достижений компетентностной модели образования приводит к пониманию принципиальной преемственности и их взаимодополняемости [12, с. 15]. Все больше навыков (например, навыки цифровой грамотности), наличие которых ранее было необходимо только узкой группе специалистов, сегодня являются неотъемлемой частью жизни каждого человека.

Особое значение для понимания качества образования, имеют международные исследования, например, PISA, PIRLS, а также исследования федерального уровня (ВПр и НИКО). В названных исследованиях, помимо разных оценок, оценивается и функциональная грамотность обучающихся. Результаты оценочных процедур позволяют определить степень достижения планируемых результатов обучения, помимо этого появляется возможность выстроить индивидуальный подход в обучении и достичь поставленных задач.

Достаточно дискуссионным является вопрос о связи процесса формирования функциональной грамотности с исследованием PISA. Международное исследование проводится раз в три года и проверяет владение ключевыми знаниями и навыками, необходимыми для полноценного участия в жизни современного общества [6, с. 120].

Результаты исследования PISA позволяют определить:

- изменилось ли состояние российского образования с позиций международных стандартов, основанных на компетентностном подходе;
- в каком направлении следует совершенствовать российское образование для повышения конкурентоспособности выпускников российских школ;
- насколько равные возможности предоставляет школа своим учащимся в получении образования;

Насколько изменилось качество образования и эффективность образовательных систем стран-участниц.

Леонтьев А. А. утверждал что «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 и социальных отношений» [9, с. 35].

Понятие функциональной грамотности появилось в педагогике еще в 1970-е годы и сочетает в себе навыки чтения и письма для решения жизненных задач. Буквально за сорок лет функциональная грамотность приобрела огромное значение для обучения и развития школьников. На сегодняшний день выпускник, который обладает навыками функциональной грамотности и может решать слож-

ные жизненные задачи, – это выпускник, получивший качественное образование [5, с. 8]. Одних только академических знаний уже недостаточно для определения качества образования. Акцент в обучении смещается на умение воспользоваться полученными знаниями в любой момент в конкретной жизненной ситуации. Процесс повышения у детей уровня функциональной грамотности логично встроен в современный учебный процесс и в учебные программы для разных возрастов [3].

Сегодня педагоги и учащиеся «встречаются» с функциональной грамотностью:

- участвуя в международных сравнительных исследованиях качества образования;
- участвуя в национальном исследовании по модели PISA национального проекта «Образование»;
- в практике проведения региональных диагностических работ (в Санкт-Петербурге ежегодно с 2019 года);
- в практике решения новых заданий в ВПР и ГИА (с 2021 года);
- работая с заданиями на портале «Российской электронной школы», ФИОКО, ИСРО РАО.

В сентябре 2022 года в силу вступили обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для 1 и 5 классов. В стандартах четко прописаны требования к предметам школьной программы для каждого уровня образования. Помимо этого, особое внимание уделяется функциональной грамотности как приоритетному направлению обучения. В средних и старших классах постепенно будет увеличиваться объем знаний и сложность анализа полученной информации. Старшеклассники должны уметь анализировать глобальные проблемы человечества и владеть навыками анализа и синтеза.

Задания вводятся на стыке разных наук и являются метапредметными. Одновременно можно изучать географию и экономику, историю и литературу, а делать выводы непосредственно на основе интеграции этих двух областей знания [2, с. 58]. Также разработаны задания для развития глобальных компетенций и критического мышления, имеются реальные жизненные ситуации и задачи по финансовой грамотности.

Европейская система оценки качества (ESCO) оценивает компетентность через функциональную грамотность, а объектами российской системы оценки качества с 2009 года стали универсальные учебные действия. Во ФГОС в формате образовательных результатов заявлены три основные группы – предметные, метапредметные и личностные, а PISA проверяет определенную систему компетенций. При разных подходах, деятельностном для ФГОС и компетентностном для PISA эти результаты не противоречат друг другу [5, с. 8].

Основная сфера пересечения двух групп результатов – это метапредметная сфера (набор тех надпредметных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника основной школы).

Основные направления формирования функциональной грамотности:

- читательская грамотность – способность понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать постав-

ленных целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни;

- математическая грамотность – способность формулировать, применять и интерпретировать знания в области математики для решения практических задач;
- естественнонаучная грамотность – способность осваивать и использовать естественно-научные сведения в практических целях, анализировать и интерпретировать научные данные, делать выводы, основанные на научных доказательствах;
- финансовая грамотность – умение принимать эффективные решения в разных финансовых ситуациях, оценивать риски; понимание финансовых терминов;
- креативное мышление – умение находить новые решения задач, отходя от уже известных или общепринятых подходов;
- глобальные компетенции – умение изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и уважать различные взгляды и мировоззрения, успешно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия.

Особенности заданий по функциональной грамотности предполагают:

- задачи поставлены вне предметной области и решаются с помощью предметных знаний, например, по математике;
- контекст заданий близок к проблемным ситуациям, возникающим в повседневной жизни (в каждом из заданий описываются жизненная ситуация, как правило, близкая и понятная школьнику);
- ситуация требует осознанного выбора модели поведения;
- вопросы изложены простым, ясным языком и, как правило, немногословны;
- вопросы требуют перевода с быденного языка на язык предметной области (математики, физики и др.);
- используются разные форматы представления информации: рисунки, таблицы, диаграммы, комиксы и др.

Ресурсы, которые используются в формировании и оценке функциональной грамотности:

- электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности;
- проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся»;
- открытый банк заданий для оценки естественнонаучной грамотности (VII–IX классы): <https://www.obraz-tmr.ru/uoatmr/obnovlenie-fgos-i-funksional-naya-gramotnost>.

Анализируя практику работы средней школы, можно заключить следующее. В системе оценки качества образования должны появиться инструменты, позволяющие оценивать умения обучающихся решать сложные задачи в меняющихся жизненных обстоятельствах. Важным обстоятельством и одним из базовых принципов оценки качества должно стать сопоставление внешней оценки и самооценки субъекта образовательной деятельности [7, с. 124]. Должны измениться технологические и инфраструктурные решения, обеспечивающие существование современных систем оценки качества. Применительно к школьному образованию это означает, что должны закрепиться новые исследования.

Выделим несколько направлений по формированию функциональной грамотности:

1. разработка заданий на функциональную грамотность, где необходимо использовать различные виды творческих задач: изобретательская задача, исследовательская задача, конструкторская задача, прогнозная задача, задача с достраиваемым условием. (требования к творческим задачам: достаточность условия; корректность вопроса; наличие противоречия).

2. самодиагностика. Для этого можно использовать «релейные» или «квази-контрольные работы», где ученикам предлагается множество заданий или задач, решить которые он может по своему выбору. Из этих заданий составляется итоговая контрольная работа: чем больше задач решил ученик, тем больше вероятность успешного решения им контрольной работы.

3. взаимообучение + социализация. Ученики уже привыкли к комментариям учителя и если в начальной школе это действует как поощрение, то в среднем и старшем звене оценивание учителем, особенно творческих, развивающих заданий не несет ценности для ребенка, и не способствует его развитию. Здесь помогает оценивание по критериям работы на основе взаимооценивания.

4. работа с дискретным текстом. Например, в географии это прежде всего работа с картой. На уроках физики: понимание информации, имеющейся в тексте; понимание смысла физических терминов, использующихся в тексте; умение выделить описанное в тексте явление или его признаки; умение объяснить описанное явление при помощи имеющихся знаний. Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию.

Нами были разработана «Памятка для анализа педагогической ценности задачи по оценке и развитию функциональной грамотности».

1. Какую учебную цель преследует данная задача?
2. Какие элементы функциональной грамотности имеются в виду?
3. Необходима ли именно эта задача?
4. Почему выбран такой стимул к задаче?
5. Почему взяты такие, а не другие исходные данные?
6. Отвечают ли исходные данные реальной обстановке, в которой могла бы возникнуть аналогичная задача?
7. Интересна ли задача для учащихся, увлекательна, естественная ли постановка вопроса, вызывает ли она у учащихся интерес к ответу или способу решения, чем именно?
8. Сможет ли учащийся самостоятельно решить данную задачу? Что он для этого должен знать, уметь, помнить, представлять? Если учащийся не сможет этого сделать, о чем будет свидетельствовать этот факт?
9. Чем и в какой мере ему может и должен помочь учитель?
10. Как эта задача связана с предшествующей и последующей учебной деятельностью учащегося?

11. Как эта задача связана с предшествующей и последующей жизнью учащегося?

При работе по формированию функциональной грамотности учащихся необходимо применять активные и интерактивные методы и приемы обучения: метод проблемного обучения, метод «Древо решений», метод «Карусель», «Фишбоун», «Кластер», Приём «Корзина идей», Приём «Да-нетка», Приём «Лови ошибку». Приём «Мудрые совы», Приём «Исследование в форме наблюдения».

Опираясь на свой практический опыт, нами также были разработаны «Рекомендации по формированию функциональной грамотности».

– Учащиеся должны стать активными участниками процесса изучения нового материала.

– Обучение должно носить деятельностный характер.

– Учебный процесс ориентировать на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности.

– Использовать продуктивные формы групповой работы; обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа);

– Применять специальные активные, деятельностные, «субъект-субъектные», лично-ориентированные, развивающие образовательные технологии (проблемно-диалогическая технология освоения новых знаний, технология проектной деятельности, обучение на основе «учебных ситуаций», уровневая дифференциация обучения, разноуровневого обучения, критического мышления, информационные и коммуникационные технологии, технология оценивания учебных достижений учащихся).

– Учитель должен выступать в качестве организатора (или координатора) продуктивной деятельности учащихся.

– Обучение должно строиться на междисциплинарной (интегрированной) основе и направлено на овладение обобщёнными приёмами познавательной деятельности, учитывать уровни развития творческой деятельности.

– Необходимо включить работу с информацией; работу с учебными моделями; использование знаково-символических средств, общих схем решения; выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установление аналогий.

– Создание обстановки доверия, уверенности в успехе.

– Преобладание положительных оценок деятельности, её результатов.

Делая выводы, можно заключить, что формирование функциональной грамотности учеников – задача каждого современного педагога. Это непростой процесс, где от самого учителя требуется креативность и творческое мышление, использование инновационных форм и методов обучения [8, С. 24]. Успешное освоение компонентов функциональной грамотности поможет воспитать инициативную, самостоятельную, социально ответственную личность, которая способна адаптироваться и находить свое место в постоянно меняющемся мире.

Список литературы

1. Банк заданий по оценке функциональной грамотности // Институт стратегии развития образования РАО: офиц. сайт. URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/%20https://fg.reshe.edu.ru> (дата обращения: 11.04.2023).
2. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа. 2021. № 1. С. 199–208. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44896452> (дата обращения: 11.03.2023).
3. Вершиловский С. Г., Матюшкина М. Д., Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 140–144.
4. Внедрение функциональной грамотности: региональный опыт: сб. науч. тр. / под ред. Г. С. Ковалевой. М., 2022. 319 с. EDN GEEESP
5. Галян С. В. Метапредметный подход в обучении школьников: метод. рекомендации для педагогов общеобразовательных школ: Сургут, 2014. 64 с.
6. Козлова М. И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования // Youth for science 2020: сб. ст. II Междунар. учеб.-исслед. конкурса, 17 апр. 2020 г. / под общ. ред. А. В. Черемисина. Петрозаводск, 2020. С. 116–125. EDN IYUZVO
7. Кузнецова Н. М., Денисова А. А. Внеурочная деятельность как компонент образовательного процесса, обеспечивающий формирование функциональной грамотности учащихся // Региональное образование: современные тенденции. 2020. № 1. С. 123–126. EDN OIOEZB
8. Лысова О. В., Абдуллина А. Ш., Нуримхаметова Л. К. Особенности формирования рефлексии российских школьников в свете функциональной грамотности и стандартов XXI века // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3, № 2. С. 22–27. EDN ZNJQAH
9. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов в помощь учителям администрации шк. и ДОУ, работникам органов упр. образованием, методистам, преподавателям / под ред. А. А. Леонтьева. М., 2003. 368 с.
10. Открытые Задания PISA // Федеральный институт оценки качества образования: офиц. сайт. URL: <https://fioo.ru/примеры-задач-pisa> (дата посещения 16.03.2023).
11. Пивчук Е. А. Надпредметное обучение в контексте профессиональных задач учителя // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 77. С. 350–355. EDN LADMBH
12. Сафронова О. В., Леликова Т. Н., Ведлер О. В. Работа с графической информацией как средство формирования функциональной грамотности // Новые педагогические исследования: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., 5 июня 2020 г. / Ю. Г. Гуляев. Пенза. 2020. С. 14–16. EDN CKSLAV
13. Семенова И. В., Казарова О. А. Адаптивно-инновационные педагогические технологии в формировании функциональной грамотности школьников // Избранные вопросы науки XXI века: сб. науч. ст. / науч. ред. Н. О. Берая. М., 2019. Ч. 1. С. 42–46. EDN HJATNA
14. Федорова Е. И. Логическая грамотность – одно из направлений функциональной грамотности // Современная образовательная среда: теория и практика: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова; отв. ред. Т. В. Яковлева. Чебоксары, 2020. С. 47–49. EDN ZBEURC
15. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М., 2010. 159 с.

Манин Г. А. ¹, Королева С. В. ²

УДК 372.811.111.1:373.31

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА-ВИКТОРИНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ

¹ Магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Geoman97@yandex.ru

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). svetl.korolewaz2013@yandex.ru. SPIN-код: 1359-6337

Аннотация: В данной статье рассматриваются компьютерные игры-викторины с использованием аудиовизуальных средств как один из способов в обучении диалогической и монологической речи на английском языке в младших классах. В работе представлены авторские компьютерные приложения с описанием данных игр-викторин, а также с действий учителя и учеников в ходе урока, созданные при помощи компьютерной программы Microsoft PowerPoint. Выводы данной работы носят предварительный характер.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства; диалогическая речь; монологическая речь; компьютерные программы; игры-викторины; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; младшие школьники

Georgy A. Manin ¹, Svetlana V. Korolewa ²

COMPUTER QUIZ GAME AS A MEANS OF DEVELOPING THE ENGLISH ORAL SPEECH OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

¹ Master student of the Institute of Social Sciences of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). Geoman97@yandex.ru

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). svetl.korolewaz2013@yandex.ru

Abstract: This article deals with computer quiz games using audiovisual means as one of the ways in teaching dialog and monologue speech in English in elementary grades. The paper presents the author's computer applications, with a description of these quiz games, as well as a description of the actions of the teacher and students during the lesson, created using the Microsoft PowerPoint program. At the end of the article the author draws preliminary conclusions.

Keywords: audio-visual means; dialogic speech; monologue speech; computer programs; quiz games; methods of teaching English; methods of English at school; junior schoolchildren

Актуальность. В связи с улучшением технической оснащенности средних общеобразовательных школ, возникает необходимость рассмотрения наиболее эффективных способов применения аудиовизуальных средств обучения на уроках

иностранный язык. Устная речь как цель обучения выступает средством общения, с помощью которого происходит получение информации при аудировании, высказывании, происходит обмен информацией при беседе. Аудиовизуальные средства обучения способны сделать учебный процесс интересным, что повышает мотивацию к освоению иностранного языка. Работа с учебными программами способствует формированию умения принимать оптимальные решения и позволяет адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся. Использование интерактивных мультимедийных средств обучения позволяет придать учебному процессу диалоговый характер. При этом учащиеся находятся в состоянии психологического комфорта, поскольку в данных обстоятельствах исключена негативная оценка их действий со стороны преподавателя или других участников учебного процесса.

Вместе с тем учитель в любой момент может подключиться к процессу обучения в целях его коррекции и установления оптимального сочетания индивидуальной и групповой работы при формировании языковых навыков и развитии речевых умений. Практика показывает, что современные дети лучше воспринимают интерактивный материал с использованием технических средств и электронных технологий. Благодаря этому они могут дольше концентрировать свое внимание на уроке и поддерживать интерес к теме занятия.

В обучении диалогической речи младших школьников необходимо учитывать психолого-педагогические особенности данной возрастной группы. Возрастные психологические особенности младшего школьника, по мнению Г. С. Тарасова, включают в себя:

- двигательную активность;
- сенсорно-перцептивную активность (способность и потребность в новых сенсорных впечатлениях, их сохранения и воспроизведения);
- интеллектуально-волевую активность (интеллектуальная инициативность, любознательность, интерес к выявлению связей, причинно-следственных отношений, объективизация и воспроизведение ситуаций, выделение себя из «поля деятельности» и т. д.);
- мотивацию и эмоционально-выразительную активность (социальный диапазон жизненных мотивов, способность к их выявлению, символизации, замещению);
- способность к включению всех этих форм психической активности в реальную деятельность, поведение, общение (включая учение и игру) для их эффективного построения, регулирования;

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются те основные человеческие характеристики познавательных процессов (мышление, интеллект, память, внимание, эмоции, воображение, восприятие и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Меняется основной вид деятельности – учение, который достаточно труден младшему школьнику, но при помощи игры можно создать условия для глубокого погружения в изучение языка и овладения особенностями иноязычной устной речи.

Как утверждает М. Л. Тупицына, игра – это естественная для детей и гуманная форма обучения. Используя различные игры на уроках, создается ситуация комфорта и естественности в освоении учебного материала. Игра является одним из основных компонентов учебной деятельности учащихся начальной школы, так как игра является «огромным светлым окном, через который в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [8, с. 120].

Г. К. Селевко классифицирует игры по параметрам игровых технологий:

- 1) по области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические;
- 2) по характеру педагогического процесса: обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические;
- 3) по игровой методике: предметно-сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации;
- 4) по предметной области: математические, музыкальные, театральные, трудовые, технические, народные, управленческие, коммерческие и т. д.;
- 5) по игровой среде: без предметов, с предметами, настольные, комнатные, уличные, телевизионные, компьютерные и т. д. [6, с. 127]

Исходя из этого, в нашей работе для развития устной иноязычной речи у младших школьников, использовалась компьютерную игра-викторина, так как викторины применяются как средство стимулирования познавательного интереса детей и их интеллектуальных умений. Разработанные нами викторины выполнены в компьютерном формате с использованием аудиовизуальных средств, так как последние имеют следующие преимущества в обучении:

- материалом для обучения выступают диалоги, поскольку разговорная речь осуществляется, как правило, в диалогах;
- основу обучения составляет устная речь, так как, по мнению авторов метода, первична устная форма общения, а графическое ее отображение вторично;
- восприятие нового материала предполагается на основе целостных структур и осуществляется только на слух;
- при восприятии и отработке языкового материала большое значение придается звуковому образу в его единстве (звуки, интонация, ударение, ритм);
- семантизация нового языкового материала осуществляется с помощью изображения предметов, действий и контекста;
- языковой материал усваивается только на основе подражания, последующего заучивания наизусть. Кроме того, используется обучение по аналогии. Целью использования метода является достижение того же уровня овладения языком, которым обладают носители языка. Умения и навыки должны быть автоматизированы до такой степени, чтобы реакция на высказывание была мгновенной, т. к.

коммуникация – это оперирование заранее приобретенными умениями и навыками, с помощью набора речевых образцов [5, с. 22–23].

Каждая игра-викторина, разработанная автором, включала несколько языковых блоков: «Grammar», «Vocabulary», «Monolog», «Dialog». В каждом блоке было четыре вопроса, на которые школьники должны были подробно ответить, чтобы набрать необходимое количество баллов. Также нами разработаны методические рекомендации для учителей по проведению урока в таком формате.

Предлагаем рассмотреть в качестве примера одну из таких мультимедийных викторин, которая была разработана в рамках темы «Our new things» для учебника «Family and Friends 2».

Игра-викторина к разделу «Our new things»

Класс: 2

Группа: весь класс (2 команды или более)

Время: 20–30 минут

Цель: развитие умений диалогической речи в рамках лингвистического и социокультурного материала по теме «Our new things».

Описание. Рабочий язык – английский. Повторение пройденных тем в разделе «Our new things».

Материалы: презентация PowerPoint в форме викторины, ноутбук, проектор, динамики и секундомер.


Grammar	Vocabulary	Monolog	Dialog
<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>
<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>

Рис. 1.

Dialog
3

Look, ask and answer in pairs:

Example:
S1: What are those?
S2: Those are bags.



Back

Рис. 2

Цель данных разработок заключалась в том, чтобы учащиеся младших групп смогли закрепить полученные знания и совершенствовать навыки говорения. Но необходимо сказать, что отработывались и другие навыки при выполнении заданий видеотекстов: грамматические, лексические, фонетические и переводческие. Грамматический и лексический материал видеоуроков был основан на содержании разделов учебника с целью финального закрепления языкового материала. Тем самым можно утверждать, что данные задания способствовали развитию всех видов коммуникативной компетенции. К тому же, игровой характер некоторых заданий повышает мотивацию к изучению английского языка.

При разработке упражнений использовались различные английские лексикографические источники (Longman Dictionary Online, Collins Dictionary, Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary и др.) с целью создания аутентичного образовательного контекста.

В дальнейшем проводилась апробация данной системы упражнений в формате компьютерных программ-викторин в АНО ДО «Языковой центр» г. Екатеринбург. В апробации приняли участие две группы детей младшего школьного возраста. Группа 1 была выступала в качестве экспериментальной, а учащиеся группы 2 стали участниками контрольной группы исследования.

Исследование проводилось в три этапа: входное тестирование; апробация компьютерных игр-викторин в ходе групповых занятий в лингвистическом центре; итоговое тестирование.

На первом этапе проведения исследования, учащимся был предложен устный тест на проверку умений диалогической речи. Тест включал два задания. Первое задание проверяет умения учащихся давать развернутые ответы на поставленные

вопросы, в задачи второго задания входила проверка умений построения диалогического высказывания с использованием плана и графических изображений. Время на прохождение теста 10 минут. Максимальное количество баллов за данный тест 15. Перевод первичных баллов в систему оценивания осуществлялся по следующему принципу:

- 15–13 баллов – оценка «Excellent»;
- 12–10 баллов – оценка «Good»;
- 9–7 баллов – оценка «Not Bad»;
- 6–0 баллов – оценка «Try Harder».

После проведения тестирования были получены следующие результаты (Таблицу 1, 2).

Таблица 1

Результаты проведения входного тестирования в контрольной группе

Оценка	Количество учеников
Excellent	1
Good	3
Not Bad	5
Try Harder	3

Таблица 2

Результаты проведения входного тестирования в экспериментальной группе

Оценка	Количество учеников
Excellent	1
Good	3
Not Bad	5
Try Harder	2

Как видно из результатов входного тестирования, уровень сформированности умений диалогического высказывания в обеих группах относительно равный, что говорит об одинаковом уровне языковой подготовки.

Следующий этап проведения исследования – апробация аудиовизуальных компьютерных программ. Учащимся экспериментальной группы были предложены в рамках уроков и элективных занятий два раза в неделю компьютерные викторины. На проведение одной викторины отводилось приблизительно тридцать минут от занятия. Учитель делил класс на 2–3 команды, затем говорил ученикам придумать для своей команды название, связанное с текущей темой. После того как дети выбирали имя для своей команды, учитель объяснял правила игры. На слайде ученикам были даны несколько сфер: Грамматика, Лексика, Монолог и Диалог. Под каждой сферой стояли номера от 1 до 4 – количество баллов, которое команда могла получить, если правильно отвечала на вопрос. Например, одна из команд

хотела ответить на вопрос по грамматике и получить 2 балла, они произносили вид сферы на английском и количество баллов, которое хотели заработать. Учитель слушал внимательно и выбирал тот вариант, который запросила команда. Ученики читали вопрос на слайде и отвечали на него в течение 30 секунд. Если они отвечали неправильно, то второй команде давался шанс ответить на этот вопрос и получить дополнительные баллы. Команда, которая набирала наибольшее количество баллов, становилась победителем. Педагог выступал в роли модератора, а также осуществлял комплексную оценку устно-речевых умений участников викторины. В ходе игры наблюдался повышенный интерес к речевым заданиям и к вопросам лингвострановедческого характера. Все участники активно работали над решением поставленных им задач.

Третий этап исследования заключался в проведении итогового тестирования. Тест включал в себя два задания. Первое задание проверяло умения учащихся давать развернутые ответы на поставленные вопросы, в задачи второго задания входила проверка умений построения диалогического высказывания с использованием плана и графических изображений. Время на прохождение теста 10 минут. Максимальное количество баллов за данный тест 15. Результаты итогового теста представлено рисунках 3, 4.

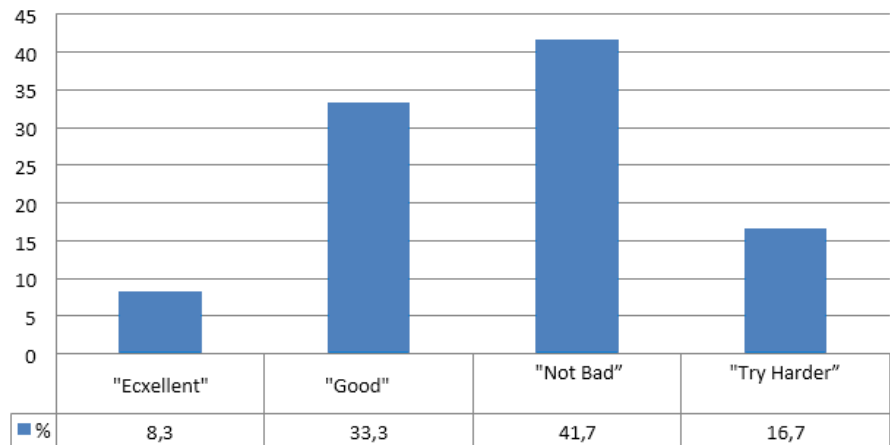


Рис. 3. Результаты финального тестирования в контрольной группе (%)

Как видно из рисунка 8,3 % (1 учащийся) получили отметку «отлично», 33,3 % (4 учащихся) справились с заданиями на отметку «хорошо», 42 % (5 учащихся) получили отметку «удовлетворительно», 16,7 % (2 учащихся) не справились с заданиями и получили отметку «неудовлетворительно».

Рассмотрим результаты экспериментальной группы:

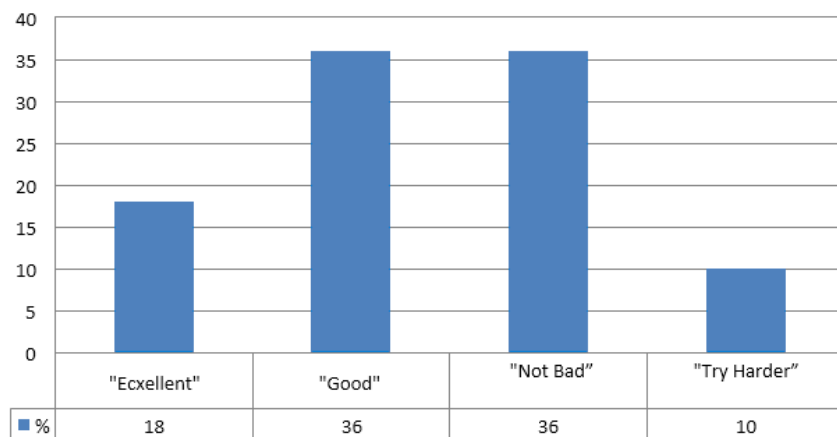


Рис. 4. Результаты финального тестирования в экспериментальной группе (%)

Как видно из рисунка, 18 % (2 человека) справились с заданием на «отлично», около 36 % (4 человека) получили отметку «хорошо», 36 % (4 человека) продемонстрировали знания, заслуживающие отметку «удовлетворительно» и 10 % (1 человек) не справились с заданиями и получили отметку «неудовлетворительно».

Таким образом, опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод об эффективности использования аудиовизуальных компьютерных программ-викторин, направленных на развитие умений диалогического высказывания у учащихся младшей группы. Кроме этого, в дополнение к навыкам диалогической речи также совершенствуются грамматические, лексические, фонетические навыки и навыки перевода. Также стоит отметить, что в структуре каждой викторины есть блок с лингвокультурными вопросами. Это свидетельствует о том, что разработанная компьютерная программа-викторина помогает развивать все виды коммуникативной компетенции, а формат викторины, учитывая ее игровые особенности, повышает мотивацию учеников к изучению и использованию английского языка.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
2. Божок Н. Ю. Обучение диалогической речи на уроках английского языка // Открытый урок. Первое сентября: сайт. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/608895> (дата обращения: 22.04.2021).
3. Марунич В. И. Викторина как одна из форм игровых технологий для интеллектуального развития детей дошкольного возраста // Образовательная социальная сеть: сайт. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/05/24/konsultatsiya-dlya-pedagogov-viktorina-kak-odna-iz-form> (дата обращения 11.03.2023).
4. Мехеда О. Б., Ямнова И. Е. Использование видеоматериалов на уроках английского языка // Методист: сб. ст. и практ. материалов / ЦРО. Самара, 2001. Вып. № 2. С. 59–65.
5. Миролюбов А. А. Аудиовизуальный метод // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 22–25.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М., 2006. Т. 1. 816 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2010. 273 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974. 288 с.

9. Тарасов Г. С. Психологические особенности младших школьников // *Спутник учителя музыки* / С. С. Балашова [и др.]; сост. Т. В. Чельшева. М., 1993. С. 39–45.
10. Тупицина М. Л. Применение игровых технологий на уроках в начальной школе как средство повышения учебной мотивации // *Образовательная социальная сеть: сайт*. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2022/03/01/metodicheskiy-seminar-primeneniye-igrovyyh-tehnologiy-na-urokakh-v> (дата обращения 11.03.2023).
11. Шукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств. М., 1981 128 с.
12. Якушина Л. З. Методика построения урока иностранного языка в средней школе. М., 1974. 92 с.
13. Cambridge Dictionary: сайт. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 02.03.2023).
14. Collins Dictionary: сайт. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 02.03.2023).
15. Longman Dictionary of Contemporary English: сайт. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 02.03.2023).

Моторина А. Д.¹, Галагузова Ю. Н.²

УДК 069.15:069.1

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И РЕГИОНАЛЬНЫХ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МУЗЕЕВ

¹ Магистрант Дальневосточного федерального университета (Школа педагогики) (Россия, пос. Аякс).
motorina.adm@students.dvfu.ru

² Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
yung.ektb@mail.ru. SPIN-код: 4465-2914

Аннотация: Статья посвящена формам и моделям взаимодействия образовательных организаций и региональных краеведческих музеев Дальневосточного федерального округа. Рассматривается связь во взаимодействии музея и школы, которые являются значимыми в культурно-образовательном пространстве. Качество обучения и воспитания детей играет значительную роль в результате их взаимодействия. В настоящее время всё активно используется современные технологии и средства для образовательной деятельности музеев. В статье также рассмотрены инновационные формы взаимодействия школы и музея.

Ключевые слова: музейная педагогика; музейная деятельность; Дальневосточный федеральный округ; образовательная деятельность музея; образовательные учебные заведения; социальное партнерство; региональные музеи; краеведческие музеи

Anna D. Motorina¹, Yulia N. Galaguzova²

ON THE ISSUE OF INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND REGIONAL LOCAL HISTORY MUSEUMS

¹ Master student of the Far Eastern Federal University (School of Pedagogy) (Russian island, Ajax settlement).
motorina.adm@students.dvfu.ru

² Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg). yung.ektb@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the forms and models of interaction between educational organizations and regional museums of local lore in the Far Eastern Federal District. The connection in the interaction between the museum and the school, which are significant in the cultural and educational space, is considered. The quality of education and upbringing of children plays a significant role as a result of their interaction. Currently, modern technologies and tools are actively used for the educational activities of museums. The article also considers innovative forms of interaction between the school and the museum.

Keywords: museum pedagogy; museum activities; Far Eastern Federal District; educational activities of the museum; educational institutions; social partnership; regional museums; local history museums

Музей и школа представители двух разных систем – образования и культуры. В разные времена эти две системы стремились найти пути взаимодействия. Взаимодействие – это процесс прямого или косвенного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, который порождает их взаимную обусловленность и взаимосвязь [14].

Понятие «взаимодействие» используется в различных науках: философии, психологии, социологии и педагогике. Остановимся на термине «взаимодействие» в научной области педагогике. В области педагогики термин взаимодействие активно стал использоваться в музейной практике почти 60 лет назад, но часто заменялся на синонимы (содействие, согласование, взаимосвязь и т. д.). Но через некоторое время стал входить в терминологическое пространство музейной педагогики [12, 13].

Обращаясь к отечественной истории взаимодействия музея и школы, обратимся к истокам становления взаимодействия школы и музея. Опираясь на исследование по музейной педагогике Лобановой И. А., рассмотрим основные этапы его становления, представленной в Таблице 1.

Таблица 1

Основные этапы взаимодействия музея и школы

Этап	Модель музея	ХАРАКТЕРИСТИКА
1870–середина 1920-х гг.	Становление просветительской модели	Начало формирования взаимодействия музея и школы. Деятельность музея стала ориентироваться на образовательные задачи
1930–1970-е гг.	Время существования политизированной и информативной модели	Взаимодействие начинает приобретать характер подчинения музея учебно-воспитательному процессу в школе. Предпринимаются попытки внедрения новых форм работы с учащимися
1980–1990-е гг.	Время становление коммуникативной модели	Взаимодействие музея и школы начинает рассматриваться как равноправное сотрудничество на основе осознания и углубления их функциональных различий в рамках единой задачи – осуществить присутствие личности в культуре
Конец 1990–2000-е гг.	Переход коммуникативной модели к формированию культурно-образовательного универсума	Взаимодействие музея и школы приводит к появлению новых механизмов, методов, средств, форм и техник организации и реализации в практике данного феномена
2000 г. по настоящее время.	Становление культурно-образовательного универсума	Связь музея и его потенциал рассматривается как элемент туристической экономики региона и рыночный продукт. Появление новых видов музея (виртуальный музей, музей-форум, музей-заповедник, интерактивный музей и др.), которые активно начинают сотрудничать с образовательными учреждениями

В современный период времени образованию и культуре приходится развиваться быстро в изменяющихся условиях: информационные технологии оказывают огромное влияние на образовательные и социокультурные процессы. Взаимодействие музея и школы определяется общностью решаемых задач и одновременно спецификой их осуществления каждым из этих социальных институтов.

Представления о цели и способах сотрудничества музея и школы на протяжении всей истории менялись в зависимости от господствующей идеологии и образовательных концепций.

Интерес со стороны отечественных исследователей и практиков к различным аспектам взаимодействия образовательных учреждений и музеев сохраняется на протяжении многих десятилетий. Рассуждая об образовательном потенциале музея, М. Б. Гнедовский подчеркнул его способность «...дать человеку то, чего не могут обеспечить ни школа, ни книги, ни другие новейшие достижения цивилизации – опыт личного соприкосновения с реальностью истории и культуры, опыт переживания времени через пространство, содержащее зримые, соразмерные человеку и человеком порождённые ценности. Не знание истории как совокупности истин и сведений, но отношение к ней, личное отношение – вот что призван формировать музей...» [9, с. 5].

Системно-деятельностный подход в отечественном образовании, заданный Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (ФГОС СОО), подразумевает формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию. Но ориентация на обучение ребёнка самостоятельному познанию (научить учиться) сталкивается с изменившимися личностными характеристиками школьников и их отношением к учебно-познавательной деятельности, с одной стороны, и с многочисленными проблемами организационного, методологического, дидактического характера, с другой.

В частности, исследователи констатируют нарастание отчуждения учащихся от учебно-познавательной деятельности, которое усугубляется по мере приближения к старшим классам; усиление прагматической ориентации школьников, в том числе, и в вопросах учёбы. В этих обстоятельствах «учебно-познавательная деятельность не рассматривается как самодостаточная сфера жизнедеятельности школьника, как пространство самоопределения и самореализации ученика, как «важное для человека настоящее», которое ценно каждым днём и каждым приращением в этой деятельности». Кроме того, отмечается интеллектуальная пассивность, неготовность к самостоятельному познанию и нежеланию учиться [10].

Деятельностный подход в образовании предлагает множество хорошо описанных методов работы с учащимися, основными из которых являются проектный, исследовательский, поисковый, проблемный, дискуссионные методы и ролевые игры [8]. Для анализа внедрения данных методов работы во взаимодействие образовательных организаций и региональных краеведческих музеев, проведем сравнительный анализ образовательной деятельности двух музеев Дальневосточного федерального округа (ДФО). Основными критериями исследования будут являться: задачи учреждений культуры и образования при совместной работе с учащимися, формы работы при взаимодействии и проблемы, которые возникают при взаимодействии музея и школы. Проводя анализ, мы будем опираться на методологическую основу ФГОС СОО, в основе которого лежит системно-деятельностный подход.

Необходимо отметить, что освоение универсальных учебных действий – это результат согласованных действий всего педагогического коллектива – их невозможно сформировать в рамках одного предмета или за одно занятие. С другой стороны, их универсальность позволяет вести работу по их формированию на любом материале, и этим они ценны для музейной педагогики.

Ознакомившись с отчётами о работе Приморского государственного объединённого музея имени В. К. Арсеньева и Хабаровского краеведческого музея имени Н. И. Гродекова за последние 10 лет, выделим основные формы взаимодействия образовательных организаций и краеведческих музеев ДФО.

Для реализации образовательной деятельности музеи изучают требования, образовательные программы, задачи системы образования, выстраивают свою работу на основе педагогических технологий, методов и приёмов. Зачастую в образовательных структурах музеев работают профессиональные учителя, организаторы внеклассной работы, педагоги дополнительного образования детей.

В ходе изучения работы музеев выявлено, что в большей части данный ресурс применяют школы, значительно реже детские сады, колледжи и университеты. Основные причины этому такие:

- музейные педагоги в основном ориентируются на школы при создании своих образовательных программ;
- незначительное внимание уделяется работе с дошкольниками и дошкольным образовательным организациям в силу возрастной специфики, так как большинство музейных коллекций мало доступно для восприятия в дошкольном возрасте и зачастую не вызывает у детей должного познавательного интереса. Однако, данное направление находится на стадии развития.

Исследование образовательной деятельности региональных музеев позволило выявить наиболее часто употребляемые формы, через которые происходит взаимодействие – это музейное занятие и музейный урок. Они проводятся на территории музея, поэтому требует личное посещение музея школьниками; выбор тематики и его содержание определяется образовательной организацией с учётом реализуемых образовательных программ. Музейные занятия и музейные уроки проводит чаще всего музейный педагог, реже педагогический работник образовательной организации. На данных активностях есть возможность давать как индивидуальные так групповые задания. В качестве средств обучения используется музейные экспонаты, а также его технические и образовательные ресурсы.

Исходя из этого, образовательная организация, используя музей как образовательный ресурс, становится заказчиком образовательных услуг, определяющим не только тематику и цели занятий-уроков, но и периодичность, дату и время. Учителя-практики, музейные педагоги высказывают мнение о том, что такая форма работы, если она используется систематически, способствует улучшению усвоения нового материала, мотивирует желание учиться, способствует профориентации, развивает личность, творчество и креативность детей.

С помощью музейных занятий и музейных уроков можно решить ряд образовательных и воспитательных задач. Основными являются следующие задачи:

- воспитание правильного поведения в музее, формирование бережного отношения к музейным экспонатам и культурному наследию;
- ознакомление ребёнка с миром искусства в музейной среде;
- развитие образного мышления и умения понимать язык искусства;
- формирование познавательного интереса ребёнка к культурным ценностям;
- формирование познавательного интереса ребёнка к обучению, получению новых знаний за счёт нахождения в необычном месте;
- изучение и закрепление определённой темы программы.

Такие систематические музейные занятия и музейные уроки стимулируют интерес к учёбе, получению знаний, способствуют профессиональной ориентации. Особенно эффективно в музее проходят уроки истории, географии, биологии, изобразительного искусства, литературы, мировой художественной культуры. Всё увиденное и услышанное в музее ребёнком осмысливается, он делится впечатлениями, при этом углубляется его понимание окружающей жизни.

Ярким примером использования данных форм работы является система педагогического взаимодействия краеведческого Музея имени В. К. Арсеньева и Школы № 18 города Владивостока. В городе Владивостоке официальный проект «Уроки в музее» начал работать в год 150-летия (2022 году) со дня рождения путешественника исследователя дальневосточных земель Владимира Арсеньева. Эта программа специально разработана и адаптирована под формат совмещения возможностей музея и образовательной программы, которая позволяет ребятам вместо уроков провести практико-ориентированные занятия в стенах музея, ориентируясь на дисциплину, которую они сейчас изучают в школе. На сегодняшний день в проекте участвует Школа № 18 города Владивостока, возраст участников – школьники 5–11 классов. Проводятся уроки в рамках предмета истории, географии, биологии, литературы. Планируется разработка уроков по таким дисциплинам, как физика, химия и русский язык [15].

Ещё одна из актуальных форм взаимодействия региональных музеев с образовательными организациями – мастер-классы. Так, 24 октября 2022 году в крупнейшем краеведческом музее Дальнего Востока России – Хабаровском музее имени Н. И. Гродекова в честь праздника «День тигра» прошёл мастер-класс для детей. Его провели педагог дополнительного образования и педагог-психолог. Цель мастер-класса – изучить особенности изготовления традиционного орнамента малочисленных народов Хабаровского края, используемые в изготовлении масок тигра, в технике «национальный узор». Результатом явилось то, что все участники смогли изучить, при помощи педагогов, особенности изготовления традиционного орнамента и выполнить его [3].

Обратимся к информационному взаимодействию музея и образовательной организации, в которой следует учитывать возможные риски чрезмерного влияния информационных и коммуникационных технологий на школьников в связи с усилением внимания педагогов и музейных работников к организации информационной деятельности и информационного взаимодействия в «экранном» виртуальном информационном пространстве [6].

Перечислим некоторые применяемые в современных региональных краеведческих музеях формы работы, связанные с использованием электронных ресурсов: викторины, погружение в виртуальную реальность, просмотр видеофильмов и видео лекций, использование виртуальной среды для коммуникации, мониторинг результатов деятельности. С целью формирования целостного мировоззрения школьников, создания единых музейных коллекций с помощью электронных средств музеями создаётся образовательный контент, направленный на реализацию культурно-просветительской и образовательной деятельности музеев [4–6].

Путём анализа образовательной деятельности двух региональных музеев Дальнего Востока, сравнения их сайтов, изучения планов работ, программ, выявлены практические формы использования электронных ресурсов. Интересным примером может служить авторский проект Музея истории Дальнего Востока имени В. К. Арсеньева – «Сказки с молоком». Оригинальны спектакли, в которых сплетаются народная мудрость, авторская фантазия и современные технологии. В уютном зале музея актёр читает текст, художник иллюстрирует его в режиме реального времени, а звукорежиссёр дополняет историю музыкой. Дети отправляются в удивительное приключение, прихватив с собой вкусности – стакан молока и сладкое печенье. И уже который год слушатели становятся свидетелями событий сказаний коренных народов, после прочтения делятся впечатлениями и могут затем поиграть и порисовать вместе с художником. Форматы работы проекта различны:

- «классический» – разные сюжеты для детского возраста с 6 до 12 лет, проходит еженедельно;
- сказки для самых маленьких (1–4 года) – читаются короткие детские сказки, не более 20 минут; во время сказки проходит мини-игра;
- заказной формат для организованных школьных групп (7–14 лет);
- сказки для взрослых (16+) – читаются сказки, повести, рассказы, произведения местных авторов, краеведческие сюжеты.

Проект «Сказки с молоком» неоднократно осуществлял работу с инклюзивными группами детей. Кроме того, «Сказки с молоком» выезжают в различные учебные заведения и проводят мероприятия для разных категорий зрителей. Музей предоставляет в общем доступе методические рекомендации, тексты и музыку для сказок.

Обращаясь к официальному сайту Музея имени Н. И. Гродекова, мы находим отдельный раздел «Музей онлайн», в котором предоставлен доступ к онлайн выставкам, онлайн экскурсиям, онлайн проектам, к проекту «История одного предмета». Данные мероприятия проходят в видео формате, а на примере проекта «Диномир Дальнего Востока» виден результат совместной работы ребят, в том числе с особенностями развития, и их родителей, экскурсоводов, художников, психологов, педагогов. Встречи в зуме, репетиции, мастер-классы, подготовка текстов и рисунков, запись, видеомонтаж – за кадром. Проект был подготовлен в рамках Всероссийской инклюзивной акции «Музей для всех». Ещё одним масштабным проектом музея является «Виртуальный тур по музею», проект реализуется победителем конкурса «Общее дело» благотворительной программы «Эффективная

филантропия» Благотворительного фонда Владимира Потанина. Виртуальный тур позволит пройти по всем залам музея, рассмотрев музей со всеми его экспонатами в 360 градусов. В настоящее время «виртуальная экскурсия» считается одним из лучших по эффективности и убедительности способов предоставления информации. Всё потому, что она создаёт у зрителя полную иллюзию присутствия. Отобразим данные сравнительного анализа в Таблице 2.

Таблица 2

Взаимодействие региональных краеведческих музеев ДФО
с образовательными учреждениями

Музей	Программа	Цель программы	ВЕДУЩАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
Музей им. Арсеньева, Владивосток	Проект «Уроки в музее» для Школы № 18 Владивосток	Адаптировать возможности музея под дисциплину, изучаемую в школе	Музейный урок для учащихся школы на постоянной основе
Музей им. Гродекова, Хабаровск.	«Музейный урок»	Углубление знаний учащихся по теме учебного курса школы (основного или факультативного)	Музейный урок для учащихся школ не на постоянной основе
Музей им. Гродекова, Хабаровск.	«День Тигра»	Изучить особенности изготовления традиционного орнамента малочисленных народов Хабаровского края, используемые в изготовлении масок тигра, в технике «национальный узор»	Мастер-класс, приуроченный к празднику, для детей любого возраста, в том числе для учащихся разных школ
Музей им. Арсеньева, Владивосток	Мультипликация	Обучить учащихся искусству перекладной бумажной анимации по реальным историческим событиям Владивостока и Приморья, а также по сюжетам сказок коренных народов Дальнего Востока	Мастер-класс для учащихся разных школ
Музей им. Арсеньева, Владивосток	Музейный квест «Юные исследователи». Пример взаимодействия со школой СОШ № 73	На основе поисковой работы учащиеся проходят квест в котором разгадываются основную загадку	Музейный квест для школьников
Музей им. Арсеньева, Владивосток	Авторский проект «Сказки с молоком»	Слушатели становятся свидетелями событий сказаний коренных народов, после прочтения делятся впечатлениям и могут затем поиграть и порисовать вместе с художником.	Информационное взаимодействие. Работа с инклюзивными группами детей. Выездной формат работы с учебными учреждениями
Музей им. Гродекова, Хабаровск	Онлайн-выставки «Диномир Дальнего Востока», «История одного предмета», «Виртуальный тур по музею» и др.	Возможность пройти по всем залам музея, поучаствовать в разнообразных образовательных программах на основе музея, без личного присутствия в музейной среде	Информационное взаимодействие, возможность работы с инклюзией, возможность работы с детьми через электронные ресурсы. Удалённость от основной музейной среды

Точных сведений о количестве образовательных учреждений, которые взаимодействуют с региональными краеведческими музеями нет. В таблице и статье мы предоставили формы взаимодействия на постоянной основе, но они не исключают частное взаимодействие музеев с другими школами края, региона и округа на эпизодической основе. Таким образом, делая данный вывод, мы ссылались на один из подробных текстовых отчётов Музея им. Арсеньева, г. Владивостока 2018 года.

Из года в год для детской аудитории, в том числе школьников, музеи проводят образовательные программы на различную тематику. Существуют программы экологической направленности, патриотического воспитания и др. Тесное сотрудничество ведёт музей с электронными и печатными СМИ, в которых возможно увидеть и прочитать об актуальных образовательных программах для разных возрастных групп посетителей. Так, в Музее имени Арсеньева в 2018 году в «Книге отзывов» и рецензиях на мероприятия было оставлено более 8000 отзывов, многие из которых свидетельствуют о развитии музея, разнообразии форм работы, о профессионализме сотрудников и доброжелательном отношении к посетителям музея.

На основе этого можно сделать ещё очень важное примечание о том, что расширение сотрудничества с другими образовательными учреждениями развивается. Факторами, которые способствуют сотрудничеству несколько. Одним из важных факторов для краеведческого музея имени В. К. Арсеньева стало создание Ассоциации музеев Дальнего Востока в январе 2022 года. Цель Ассоциации – всестороннее развитие, популяризация музеев и музейного дела, а также представление и отстаивание интересов профессионального музейного сообщества при взаимодействии с различными партнёрами. И по итогам заседания уже ведётся активная работа по утверждённому плану на ближайшее время, которая включает онлайн и офлайн мероприятия, развитие горизонтального взаимодействия, а также межведомственного и межрегионального сотрудничества [1, 7].

А вот краеведческий музей имени Н. И. Гродекова города Хабаровска входит в некоммерческую организацию «Ассоциация музеев Хабаровского края» (АМХК), которая была основана в апреле 2019 года. Одной из важных задач АМХК является разработка и реализация совместных социально-значимых культурных, образовательных и выставочных проектов на средства, привлечённые путём участия в грантовых конкурсах различных фондов, поддерживающих некоммерческий сектор, а также в конкурсах на предоставление субсидий из краевого бюджета СОНКО края [1].

Анализ опыта взаимодействия образовательных организаций и региональных музеев на практике имеет и ряд проблем, с которыми сталкивается музей и школа: в большинстве случаев отсутствие системного подхода к данной работе (по мнению педагогов и музейных работников, данный факт затрудняет взаимодействие между организациями); разработка научно-методического обеспечения взаимодействия образовательных организаций и музеев; сложность физической организации посещения школьников музеев.

На основе анализа эффективных форм взаимодействия образовательных организаций и музеев можно выделить три модели взаимодействия: модель, в которой инициатором взаимодействия является музей; модель, в которой инициатором взаимодействия является образовательная организация; модель, в которой и образовательная организация, и музей встраиваются в единое культурно-образовательное пространство региона.

Каждая модель имеет свою цель взаимодействия, содержание деятельности, основные формы, условия результативности взаимодействия, среди которых: системность и долговременность взаимодействия образовательных организаций и музеев; учёт возрастных и психологических особенностей групп обучающихся; нацеленность взаимодействия не только на получение обучающимися новых знаний, но и на развитие эмоциональной сферы, творческого потенциала детей; разнообразие форм взаимодействия образовательных организаций и музеев.

Обобщая аналитическую работу, можно сформулировать некоторые рекомендации:

- взаимодействие музея и образовательной организации может быть реализовано через музейно-образовательное информационное пространство, которое может стать мощным образовательным источником при условии наполнения его педагогически обоснованным контентом;

- процесс предоставления школам возможности посещения музеев должен быть проще в организации путём преобразования традиционных связей в эффективные взаимосвязи, которые принесут пользу школьникам в познавательной, личной и социальной среде.

Эффективность создания социокультурного образовательного пространства во взаимосвязи образовательной и музейной среды несомненна, ведь взаимодействие данных институтов социализации способствует формированию базовых национальных ценностей школьников, приобщение их к национальным традициям и обычаям, культуре и искусству, обогащению кругозора об истории родного края, о его природе, людях, достопримечательностях, формированию социальной роли «гражданин».

Список литературы

1. Ассоциация музеев Хабаровского края (АМХК) // Гродековский музей: офиц. сайт. URL: <https://hkm.ru/assocziaczia/?ysclid=llodgr8jvg201828958> (дата обращения: 13.04.2023).
2. Белкин А. С. Педагогика детства: основы возрастной педагогики. Екатеринбург, 1995. 152 с.
3. Воспитанники и педагоги Центра провели мастер-класс в честь праздника «День Тигра» в крупнейшем краеведческом музее Дальнего Востока России – Хабаровском музее имени Н. И. Гродекова // Хабаровский краевой центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: офиц. сайт. URL: <https://khvcenter.ru/vospitanniki-i-pedagogi-centra-proveli-master-klass-v-chest-prazdnika-den-tigra-v-krupnejshem-kraevedcheskom-muzee-dalnego-vostoka-rossii-habarovskom-muzee-imeni-n-i-grodekova/?ysclid=llodl9jti5570115678> (дата обращения: 24.04.2023).
4. Васильева Т. Е. Роль музейной педагогики в формировании целостной личности // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2007. – № 4. – С. 251–255.
5. Кавецкая, В. В. Парадигмы отношений к культурному наследию и этнографические коллекции В. К. Арсеньева: музейные практики / В. В. Кавецкая // Общество: философия, история, культура. – 2019. – № 8 (64)

6. Кондрашкина А. А. Сотрудничество музея и образовательных учреждений как фактор формирования и развития культурной компетентности учащихся: вызовы и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 4. С. 109–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50206133> (дата обращения: 24.03.2023).
7. Кузнецов П. Музеи Дальнего Востока объединились в Ассоциацию // PRIM-TRAVEL. URL: <https://prim-travel.ru/2022/01/muzei-dalnego-vostoka-obedinilis-v-associaciyu/?ysclid=llоехоzоgb39196593> (дата обращения: 24.03.2023).
8. Пугач О. В. Музейная педагогика: проблемы и перспективы развития // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 2. – С. 178–186.
9. Рудецкий О. А. Образовательный потенциал музея (в аспекте этнической культуры / О. А. Рудецкий // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 121–125.
10. Рослякова С. В. К вопросу об учебно-познавательной деятельности современных школьников // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 3. С. 125–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21687333> (дата обращения: 24.03.2023).
11. Соловьёва О. В. Обратная связь в межличностном общении. М., 1992. 111 с.
12. Шляхтина, Л. М. Музейная педагогика: учебно-методическое пособие / Л. М. Шляхтина. – Санкт-Петербург: СПбГИК, 2021. – 61 с.
13. Шляхтина Л. М. Основы музейного дела: учебное пособие для студентов / Л. М. Шляхтина – М.: Высшая школа, 2009. – 182 с.
14. Эхаева Р. М. Сущностные характеристики понятия «взаимодействие» в педагогике // The Scientific Heritage. 2021. № 72–4. С. 50–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschn-ostnyeharakteristiki-ponyatiya-vzaimodeystvie-v-pedagogike?ysclid=llоf5uо6gr14о696627> (дата обращения: 24.03.2023).
15. Урок в музее / сост. М. В. Мацкевич; науч. ред. Е. Б. Медведева. М., 2016. 110 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Учитель истории и обществознания MAOU СОШ №215 «Созвездие» (Россия, Екатеринбург).
marial.nechaeva@yandex.ru

Аннотация: На основе анализа государственной политики в сфере образования и действующих механизмов ее реализации в образовательных организациях, автор предпринимает попытку выявления перспектив развития проектной деятельности обучающихся системы среднего общего образования. Автору удалось выделить тенденции в развитии проектной деятельности, а также определить степень их соответствия планируемыми результатам, выдвигаемым выпускникам современной школы.

Ключевые слова: проектная деятельность; среднее общее образование; личностные результаты; федеральный государственный образовательный стандарт

Maria A. Nechaeva

PROJECT ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS: PROSPECTS AND DEVELOPMENT TRENDS IN THE CONDITIONS OF A MODERN SCHOOL

History and Social Studies Teacher MAOU SOSH No.215 "Constellation" (Russia, Yekaterinburg)

Abstract: Based on the analysis of the state policy in the field of education and the existing mechanisms for its implementation in educational institutions, the author makes an attempt to identify the prospects for the development of project activities of students in the system of secondary general education. The author managed to identify trends in the development of project activities, as well as to determine the degree of their compliance with the planned results put forward by graduates of the modern school.

Keywords: project activity; secondary general education; personal results; federal state educational standard

Смена ценностных ориентаций на рубеже XX–XXI веков повлекла за собой изменение требований общества к образовательной и воспитательной деятельности. Знаниевый подход, ставший классическим в период существования СССР, оказался малоэффективным для подготовки конкурентоспособной, креативной, готовой к изменениям личности выпускника. В связи с этим, были разработаны новые подходы к обучению и воспитанию: рационалистический, феноменологический, компетентностный, системно-деятельностный и другие.

Современное образование развивается в компетентностной и системно-деятельностной парадигме, направленные на развитие гармоничной личности,

способной к самореализации и обладающей базой практических умений и навыков. Данные позиции легли в основу новых стандартов Федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования (ФГОС СОО). Методологической основой ФГОС СОО стал системно-деятельностный подход, ориентированный на достижение таких результатов, как: готовность обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Представленные требования к результатам освоения образовательной программы среднего общего образования значительно сместились от «знаний» к «практике». Как отмечает О. А. Валеева, значимым компонентом обучения становится овладение обучающимися способности реализовывать эффективную и продуктивную деятельность в различных условиях, а не усвоение предметных знаний [3, с. 1–2]. Одной из ключевых проблем, возникающих в процессе достижения планируемых результатов, становится выбор технологий и методов обучения.

Т. Ч. Баймуханова, отвечая на вопрос о специфике современных технологий, указывает на необходимость использования методов, позволяющих учить размышлять, прогнозировать, планировать действия, развивать познавательную и эмоционально-волевую сферу, создавать условия для самореализации и сотрудничества, а также адекватно оценивать свою работу [1, с. 112]. Такими технологиями, на наш взгляд являются учебно-исследовательская и проектная деятельность. Значение данных технологий подчеркивается и разработчиками ФГОС СОО, определяющих умение самостоятельной организации проектной и исследовательской деятельности в качестве ключевых результатов освоения учебных программ учащимися 10–11 классов. Вместе с тем, ФГОС СОО не содержит четкого определения сути и содержания учебно-исследовательской и проектной деятельности.

В процессе анализа нормативно-правовых актов, регламентирующих организацию проектной деятельности на ступени среднего общего образования, таких, как: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС дошкольного образования; ФГОС начального общего образования; ФГОС основного общего образования; ФГОС среднего общего образования, было установлено, что данные документы также не содержат конкретного отражения сущности учебно-исследовательской и проектной деятельности.

На основе анализа нормативно-правовой базы образовательной организации было установлено, что формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся представляют собой вариативную часть государственной политики в сфере образования, но результат, выражающийся в овладении обучающимися навыками осуществления проектной деятельности является обязательным.

В связи с этим, одной из главных тенденций в развитии проектной деятельности является многообразие подходов, методов и практик. Отсутствие единой методической и правовой базы, четко регламентирующей проектную деятельность обучающихся среднего общего образования, предоставляет возможность образовательным учреждениям самостоятельно разрабатывать алгоритмы и требования к результатам, а методистам и ученым предлагать новые подходы к реализации.

И. В. Муштавинская, М. Б. Сизова определили ряд локальных нормативных актов, регламентирующих проектную деятельность в средних общеобразовательных учреждениях, осуществляющих подготовку учащихся среднего общего образования, и отнесли к ним: «Положение о школьной научно-практической конференции; Положение о внеурочной деятельности; Положение о проектной деятельности; Пояснительная записка к Учебному плану в ООП СОО; Положение об элективных курсах; Положение о рабочей группе; Приказ «О создании и полномочиях проектных групп/или тьюторском сопровождении индивидуальных проектов на ступени ООП/СОО»; Приказ «Об утверждении тем индивидуальных итоговых проектов обучающихся»; Приказ «Об организации проектной деятельности обучающихся 9/10–11 классов школе в 20__/__ учебном году» [7, с. 6–7]. Представленные документы устанавливаются на уровне образовательных организаций, поэтому могут быть составлены в соответствии с направлением и спецификой учреждений.

Другой тенденцией в развитии проектной деятельности ступени среднего общего образования становится расширение системы конкурсов и конференций для обучающихся средней школы. Обучающиеся могут принять участие в мероприятиях всероссийского, межрегионального, регионального, школьного уровней, таких, как: «Большая перемена», «Реактор», «Кейс-чемпионат», «Научно-практическая конференция» и многих других. Особую роль в системе играют механизмы мотивации обучающихся к участию в мероприятиях, нередко предлагающие денежные призы, дополнительные баллы для поступления в ВУЗы и другие привилегии.

И. А. Смирнов, А. В. Автономова, Н. А. Януль провели анализ существующих конкурсов и конференций и установили, что большая часть заявленных мероприятий не несет значительных результатов для сфер экономики и образования. По мнению исследователей, необходимо провести работу по выделению эффективных конференций и мероприятий, а также создать единые сети площадок проведения. Кроме того, представляется целесообразным назначение национальных премий и обеспечение выхода на межнациональный уровень участия и взаимодействия [12].

К ряду тенденций может быть отнесено установление обязательного характера проектной деятельности. В соответствии с требованиями ФГОС СОО, владение навыками осуществления проектной и учебно-исследовательской деятельности является результатом освоения образовательной программы. Ввиду этого, в образовательных учреждениях были закреплены такие дисциплины, как «Индивидуальный проект» и «Командный проект».

О. В. Плетенева, В. В. Целикова, Е. А. Белаш, разрабатывая содержание учебного курса «Индивидуальный проект» определили метапредметный характер программы, а также преемственность знаний о проектной деятельности, берущих начало в 8–9 классах. Авторы разработки считают, что это позволит достичь планируемых результатов, предписанных ФГОС СОО [8].

Результативность и эффективность данного введения вызывает сомнение у многих исследователей. Так, Т. В. Ветрова выделяет ряд проблем, связанных с реализацией образовательного процесса в рамках данных дисциплин. Недостаточная компетентность педагогов-кураторов, недостаточная разработанность методических материалов для педагогов, организующих проектную деятельность, отсутствие научной базы в образовательных учреждениях, отсутствие свободного доступа к экспертному анализу, как результат, низкое качество проектов обучающихся [4, с. 6–9]. Тем самым, автор отмечает, что общеобразовательная школа еще не готова к реализации проектной деятельности на принципах всеобщности и всеобщности, независимо будет ли присвоен ей метапредметный характер или нет.

Положительной тенденцией в развитии проектной деятельности обучающихся среднего общего образования является усиление фундаментальности исследования. Распространенные ранее реферативные работы, дополненные данными, полученными в ходе экспериментов, не имели научной новизны и практической значимости.

М. М. Поташник и М. В. Левит отмечают, что: «рефераты и доклады выдаваемые за проекты и исследования... не дают детям ничего... ни для общего развития, ни для будущей жизни». Исследователи объясняют, что современный проект должен содержать конкретную тему, открывающую возможность для формулирования гипотезы, содержать новизну, предлагать новый социально и лично значимый результат (продукт) [10]. Данную тенденцию анализировали Е. М. Беляков, Н. М. Воскресенская и А. Н. Иоффе, отмечающие, что проектная деятельность должна представлять новый продукт, созданный самим обучающимся на основе репрезентативной теоретической базы [2]. Опыт участия в конференциях и конкурсах проектов совместно с учащимися МАОУ СОШ № 215 «Созвездие» г. Екатеринбург показал, что проработанных с точки зрения научного подхода проектов становится значительно больше с каждым годом.

Появление понятия «личностные результаты», ознаменовавшееся введением ФГОС, вызвало дискуссии о способах достижения цели. С развитием проектной деятельности учащихся был выявлен потенциал проекта как средства развития личности. В связи с этим, одной из тенденций в образовании стало использование проектной деятельности как средства управления процессом освоения личностных результатов.

Развитие данной тенденции оправдано требованиями к достижению личностных результатов. Соответствие таким параметрам, как: креативность, обладание критическим мышлением, осознание ценности образования и науки, труда и творчества для человека и общества, владение основами научных методов познания окружающего мира, мотивированность на творчество и инновационную

деятельность, готовность к сотрудничеству, способность осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать, мотивированность на образование и самообразование в течение всей своей жизни – все эти характеристики способна обеспечить проектная деятельность.

Е. М. Рендакова разработала авторскую программу, направленную на управление личностным развитием обучающихся на основе исследовательской и проектной деятельности. Автор считает, что посредством спланированной проектной деятельности можно создать условия для развития исследовательского потенциала личности педагога и обучающихся [11, с. 30]. А. В. Леонтович считает, что посредством проектной деятельности можно не только достигать, но и оценивать уровень овладения личностными результатами [6].

Обозначенные тенденции позволяют исследователям размышлять о вопросе возможных перспектив в развитии проектной деятельности обучающихся среднего общего образования. А. Р. Фастыковский, Н. А. Козырев и О. А. Козырева считают, что ключевой перспективой является возможность создания «гибко варьируемых форм, методов, технологий и программного обеспечения проектной деятельности для определенной категории обучающихся в системе непрерывного образования» [13, с. 24]. Данная точка зрения подтверждается практикой. Педагоги одной предметной области, но из разных образовательных учреждений в процессе подготовки проектов с обучающимися используют различные методы исследования, что позволяет взглянуть на проблему исследования с новых сторон.

В контексте обсуждения развития коммуникативной культуры обучающихся нередко возникает вопрос о возможностях создания условий для сотрудничества. Р. Р. Шахмарова, проанализировав существующее состояние проектной деятельности, определила, что в процессе поиска, обучающийся укрепляет взаимосвязи с педагогами, сверстниками, развивает коммуникативную культуру [15]. А. А. Фёдорова отмечает, что в процессе разработки проекта зарождается команда учащихся. Реализуя совместную деятельность, обучающиеся тесно взаимодействуют, находят решения общей проблемы. Эта особенность проектной деятельности может быть использована для развития умения ведения конструктивного диалога и развития коммуникативных навыков [14]. Т. А. Катышевская обратила внимание на возможность развития умения «выживания» в условиях активной конкуренции ведь современный выпускник должен быть готов к планированию, поиску и управлению проектной деятельностью, именно это позволит достичь высоких результатов [5].

Таким образом, тенденции в развитии проектной деятельности демонстрируют широкий круг возможностей, а представленные перспективы могут быть использованы в целях достижения планируемых результатов, выдвигаемых выпускникам современной школы.

Список литературы

1. Баймуханова, Т. Ч. Исследовательская и проектная деятельность школьников // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции. 2015. С. 112–115.
2. Беляков Е. М., Воскресенская Н. М., Иоффе А. Н. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 14.07.2023).
3. Валеева, О. А. Технологическое обеспечение организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2017 № 6. С. 1–2.
4. Ветрова, Т. В. Проблемы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся средней школы и возможные пути их решения // Вестник Балтийской педагогической академии. 2020. № 123. С. 4–11.
5. Катышевская, Т. А. Сущность проектной деятельности // Скиф. 2020. № 2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.07.2023).
6. Леонтович, А. В. Личностные результаты обучения можно оценивать на основе исследовательской и проектной деятельности // Народное образование. 2014. № 5 (1438). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-rezultaty-obucheniya-mozhno-otsenivat-na-osnove-issledovatel'skoy-i-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 13.07.2023).
7. Муштавинская, И. В., Сизова, М. Б. Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей по организации проектной деятельности в рамках реализации ФГОС среднего общего образования. URL: https://spbarpo.ru/wp-content/uploads/2019/12/MP_Проектная-деятельность.pdf (дата обращения: 10.04.2023).
8. Плетенева, О. В., Целикова, В. В., Белаш, Е. А. Учебный курс «Индивидуальный проект» в 10–11-х классах: подходы к проектированию рабочей программы // Нижегородское образование. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-kurs-individualnyy-proekt-v-10-11-h-klasseh-podhody-k-proektirovaniyu-rabochey-programmy> (дата обращения: 12.04.2023).
9. Поташник, М. М. Проектная и исследовательская деятельность учащихся на основе ФГОС (суть, сходство и различие, профанация и грамотная реализация) / М. М. Поташник, М. В. Левит // Завуч. 2016. № 1. С. 4–25.
10. Поташник, М. М., Левит, М. В. Проекты и исследования на основе ФГОС // Народное образование. 2015. № 9 (1452). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekty-i-issledovaniya-na-osnove-fgos> (дата обращения: 10.07.2023).
11. Рендакова, Е. М. Управление личностным развитием обучающихся на основе исследовательской и проектной деятельности // Организация и управление исследовательской и проектной деятельностью учащихся: сборник программ и методических разработок. 2018. С. 30–52.
12. Смирнов, И. А., Автономова, А. В., Януль, Н. А. Развитие проектной и исследовательской деятельности школьников и международные системы конкурсов и конференций в сфере научно-технического творчества юношества и молодежи // Наука и школа. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-proektnoy-i-issledovatel'skoy-deyatelnosti-shkolnikov-i-mezhdunarodnye-sistemy-konkursov-i-konferentsiy-v-sfere-nauchno> (дата обращения: 13.04.2023).
13. Фастыковский, А. Р., Козырев, Н. А., Козырева, О. А. Проектная деятельность обучающегося в системе непрерывного образования: направления и перспективы // Вестник РМАТ. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-obuchayuschegosya-v-sisteme-neprepryvnogo-obrazovaniya-napravleniya-i-perspektivy> (дата обращения: 10.07.2023).
14. Фёдорова, А. А. Проектная деятельность: аспект формирования успешной проектной команды // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-aspekt-formirovaniya-uspeshnoy-proektnoy-komandy> (дата обращения: 14.07.2023).
15. Шахмарова, Р. Р. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в контексте ФГОС: проблемы и пути решения // Педагогика и просвещение. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-issledovatel'skaya-deyatelnost-obuchayuschihhsya-v-kontekste-fgos-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 13.07.2023).

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭСТРАДНОМУ ВОКАЛУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТОГО КЛАССА ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ

¹ Студент кафедры музыкально-компьютерных технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). pelipeychenko2002@inbox.ru

² Доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Tat7093@yandex.ru. SPIN-код: 5234-4969

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития исполнительских навыков на занятиях по эстрадному вокалу у обучающихся пятого класса детской музыкальной школы; изучается специфика применения мультимедийного пособия при обучении эстрадному пению подростков, характеризуется структура и содержание мультимедийного пособия по эстрадному вокалу.

Ключевые слова: эстрадный вокал, исполнительские навыки, подростки, мультимедийное пособие, мультимедиа

Tatyana A. Pelipeychenko¹, Tatiana A. Nezhinskaia²

DEVELOPMENT OF PERFORMANCE SKILLS IN POP VOCAL LESSONS STUDENTS OF THE FIFTH GRADE OF THE CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

¹ Russian State Vocational Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

² Russian State Vocational Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

Abstract: The article deals with the problem of development of performance skills in the classes of pop vocal students of the fifth grade of children's music school; it examines the specifics of multimedia tutorial in teaching pop singing to teenagers, characterizes the structure and content of the multimedia tutorial on pop vocal.

Keywords: pop vocals, performance skills, teenagers, multimedia, multimedia manual

Эстрадный вокал – уникальное явление в области музыкального искусства. В отличие от классической вокальной культуры, которая отличается строгой фактурной и структурной организацией, эстрадный вокал восходит корнями к бытовому фольклору с его многообразием форм и направлений. Но, несмотря на существенные различия с классическим вокалом, эстрадный вокал базируется на тех же фи-

физиологических принципах в работе голосового аппарата и является предметом вокальной педагогики.

В современной музыке эстрадное пение занимает особое место, поскольку вызывает интерес у широкого круга людей от детей самого раннего возраста до взрослых исполнителей любой возрастной группы. Важнейшей задачей предмета «Эстрадное пение» является обучение детей профессиональным исполнительским вокальным навыкам. В процессе обучения у детей развивается художественный вкус, расширяется и обогащается музыкальный кругозор, повышается уровень музыкальной и общей культуры.

Формирование навыков качественного вокального исполнения эстрадных песен очень долгий и трудоемкий процесс, требующий от педагога тщательной подготовки и знаний как о самом предмете «эстрадный вокал», так и специфики возраста своих обучающихся. Навыки – это автоматизированные действия, сформированные в результате многократного повторения одних и тех же действий или решения типичных задач. Доведение до автоматизма привычных действий приводит к большой экономии сил и разгрузке сознания, которое переключается на активное достижение поставленной цели [3, с. 15]. Музыкально-исполнительские навыки – система сознательно выработанных движений, которые частично автоматизируются, позволяя этим реализовать музыкальные знания и умения в целенаправленной музыкальной деятельности [5, с. 112].

Успех вокалиста-эстрадника целиком и полностью зависит от уровня освоения элементов, которые составляют базу концертно-исполнительской и песенной деятельности: работа над постановкой голоса, артикуляцией, дыханием, расширением диапазона голоса, развитием подвижности гортани, работа над чистотой интонации и развитием навыков сценической культуры и поведения на сцене [2, с. 5]. Большая часть данных исполнительских навыков развиваются упражнениями, распевками и работой над конкретными музыкальными произведениями, кроме навыков сценической культуры и поведения на сцене, которые развивают непосредственно на сцене во время концертной деятельности.

Результат хорошей вокальной школы – это достижение мышечного автоматизма в пении через слуховой «контроль» поющего [4, с. 33]. Надо с самых первых упражнений учиться слушать свой голос, уметь его воспринимать критически, уметь его любить, как нежное растение, растить, оберегать, любоваться – тогда голос зазвучит, заблестит особыми красками и оттенками.

Умение интонировать проявляется намного ярче, чем какой-либо другой исполнительский навык, поскольку его явно слышно окружающим. Правильное интонирование или чистая музыкальная интонация голоса – это умение попадать в нужную ноту, петь не фальшиво [15]. Каждый звук или каждая нота имеют свою частоту. Таким образом, чистая интонация – это умение спеть звук определённой частоты, услышать его и повторить. Во время занятий вокалом, очень много времени уделяется тренировке интонации голоса и работе над интонацией. В ходе развития исполнительских навыков важно учитывать возрастные и физиологические особенности обучающихся.

Подростковый период считается кризисным этапом развития личности, периодом «нормальной патологии», подчеркивающей его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых. Подростковый возраст, как этап психического развития, характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе [13, с. 245].

В подростковом возрасте качественным преобразованиям подвергается личность ребенка: развивается рефлексия, изменяется содержание самооценки, формируется чувство взрослости и др. [1]. Развитие рефлексии характеризуется повышенной склонностью к самонаблюдению. На основе рефлексии развивается самосознание – важнейшая черта психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста. Одним из видов проявления самосознания является чувство взрослости. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание.

В подростковом возрасте ярко проявляется стремление к новизне. Так называемой сенсорной жажды. Потребность в получении новых ощущений, с одной стороны, способствует развитию любознательности, с другой – быстрому переключению с одного дела на другое при поверхностном его изучении. Типичными чертами подростков являются раздражительность и возбудимость, эмоциональная лабильность. Особенно это характерно для младших подростков, переживающих пубертатный кризис. Переходный возраст всегда считался критическим. Различные психологические качества изменяются по-разному. Некоторые из них считаются относительно постоянными на протяжении всей жизни. Также различается и степень возрастной изменчивости индивидуума в целом: одни люди сильно меняются при переходе от детства к юности, а другие – нет. У одних пубертатный период протекает бурно и болезненно, у других – спокойно и плавно. Подростковый возраст – это возраст подвижного, пытливого ума, жадного стремления к познанию как окружающей действительности, так и себя, кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности [11, с. 219]. Заметное влияние в этот период приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности, то есть способность к волевой деятельности. Однако, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаружить в других ее видах. Также следует учитывать, что при обучении подростков необходимы новые подходы к самому образовательному процессу, а также к формам, средствам и методам обучения. Традиционные методы и средства обучения претерпевают существенные изменения, дополняются новыми, более современными, в том числе мультимедийными.

Одним из таких средств обучения является мультимедийное пособие, обладающее интерактивными свойствами и позволяющее максимально активизировать учебную деятельность. Данные возможности пособия обуславливаются использованием различных способов подачи информации. Включение в про-

граммное обеспечение звукового сопровождения текстов, изображений и видеорядов помогает сделать программный продукт информативно насыщенным и понятным для восприятия обучающихся. Мультимедиа – данные, или содержание, которые представляются одновременно в разных формах: звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд. Например, в одном объекте-контейнере может содержаться, помимо текстовой – звуковая, графическая и видеoinформация, а также, возможно, – способ интерактивного взаимодействия с ней. Это достигается использованием определённого набора аппаратных и программных средств.

Мультимедиа имеет ряд специфических структурных элементов, таких как гипертекстовые технологии, которые обеспечивают многослойное, многоуровневое распределение учебного материала, что позволяет, с одной стороны, облегчить восприятие базовых понятий, а с другой стороны – углубиться в детали с необходимой полнотой [7, с. 15]; интерактивность, позволяющую использовать диалогичные формы взаимодействия с мультимедийным учебным пособием [14, с. 5]; многомодальность, одновременно воздействующую на несколько органов чувств.

Кроме того, мультимедиа является средством комплексного воздействия на обучающегося путем сочетания концептуальной, иллюстративной, справочной, тренажерной и контролирующей частей [6, с. 42].

Мультимедийное пособие, как и все подобные средства обучения, имеет существенные преимущества для использования при работе с подростками в детской музыкальной школе, в частности, при преподавании учебного предмета «Эстрадный вокал». Это объясняется тем, что рассматриваемое пособие позволяет более целостно представлять теоретический материал музыкальной дисциплины, раскрывая содержание предмета с помощью различных компонентов мультимедиа: аудио и видео фрагментов, текстовых комментариев к звучащим фрагментам, нотографических примеров, художественных иллюстраций и пр. Создаваемая сетевая структура учебной информации обладает большей информационной насыщенностью и дополнительным смысловым потенциалом, чем учебный материал отдельно взятых тем. Комплексное воздействие информации на разные каналы восприятия (зрительный, аудитивный) позволяет учащимися самостоятельно осваивать или закреплять учебный материал, успешно приобретать и усваивать знания, запоминая их на более долгий срок.

Мультимедийное пособие, разработанное и апробированное в ходе занятий, выполнено в хорошо всем известной программе Microsoft Power Point, поэтому использовать его могут не только подростки, хорошо ориентирующиеся в компьютерных технологиях, но и более широкий круг лиц, с начальным уровнем компьютерной грамотности. Структура мультимедийного и представляется из себя:

– титульный слайд;

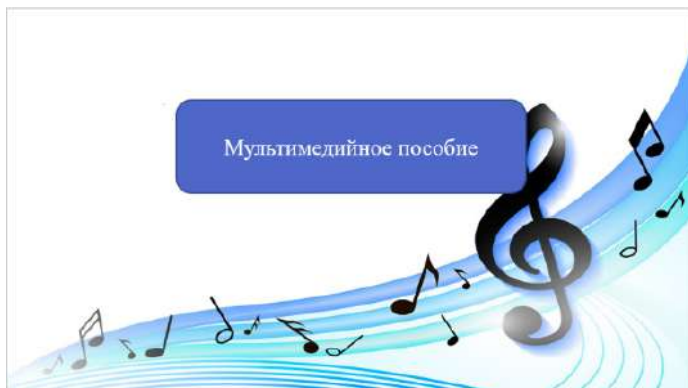


Рис. 1. Титульный слайд

– меню выбора разделов упражнений;



Рис. 2. Разделы упражнений

– меню выбора упражнений в конкретном разделе;



Рис. 3. Упражнения в разделе

– конкретное упражнение.



Рис. 4. Упражнение

Каждый элемент в пособии активен и позволяет с ним взаимодействовать. На каждом слайде присутствует кнопка возврата к предыдущему разделу, что позволяет неограниченное количество раз проработать те или иные упражнения, переходить к другим, а затем возвращаться к уже пройденным для закрепления определенного навыка.

Содержательно мультимедийное пособие представляет из себя сборник упражнений, направленных на развитие:

- дыхания;
- расширения диапазона;
- улучшения дикции;
- интонирования;
- подвижности гортани;
- микста.

К каждому упражнению приложены аудиоматериалы двух видов:

- музыкальная дорожка с голосовым сопровождением, для ознакомления с упражнением;
- музыкальная дорожка без сопровождения, для самостоятельного повторения.

Также к каждому упражнению прикреплены нотно-графические примеры упражнений для того, чтобы задействовалось не только аудитивное, но и визуальное восприятие. В данном мультимедийном пособии нет теоретических выкладок, подробных объяснений, т. к. основная информация в полной мере должна доноситься преподавателем непосредственно на занятии. Данное мультимедийное пособие направлено на дополнительное обучение в домашних условиях, поскольку не у каждого есть возможность заниматься под аккомпанемент инструмента. Также стоит учесть, что количество занятий в неделю, зачастую, ограничено до 1–2, что недостаточно для некоторых обучающихся и не позволяет в полной мере развивать вокальные исполнительские навыки.

Мультимедийные компоненты пособия, соответствующие специфике предмета «Эстрадный вокал», позволяют наглядно дополнить, проиллюстрировать и це-

лостно представить учащимся содержание учебных тем и разделов. Кроме того, мультимедийное пособие представляет обучающимся возможность полноценно, в удобном для них темпе и режиме осваивать музыкальные произведения, заниматься самостоятельно, а также прослушивать образцы исполнения упражнений и вокальных произведений, и при необходимости, возвращаться к ним в любое удобное для обучающихся время.

Развитое мышление подростков, обучающихся на занятиях по эстраднему вокалу, и их значительный интерес к современным мультимедийным дидактическим средствам обуславливают готовность учащихся данного возраста к освоению мультимедийного пособия. Мультимедийное пособие может помочь обучающимся пятого класса детских музыкальных школ, занимающимся эстрадным вокалом, развивать вокальные исполнительские навыки и совершенствоваться в области музыкального исполнительства.

Список литературы

1. Аджиева, А. С. Психологические особенности подросткового возраста и проблема агрессивности личности // Психология. 2020. № 67–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta-i-problema-agressivnosti-lichnosti/viewer> (дата обращения: 06.04.2023).
2. Бархатова, И. Б. Постановка голоса эстрадного вокалиста: методические рекомендации для руководителей и педагогов студии эстрадного вокала. Тюмень, 2008. 35 с.
3. Бернштейн, Н.А. О построении движений. Москва: Медгиз, 1947. 254 с.
4. Губина Т. Н. Мультимедиа-презентации как метод обучения // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 345–347. URL: <https://moluch.ru/archive/38/4465/> (дата обращения: 13.03.2023).
5. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология. Москва: Магистр, 1993. 190 с.
6. Елистратова Н. Н. Мультимедиа как средство информатизации образовательного процесса вуза и метод обучения // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. Рязань: Монография, 2011. № 1. С. 14–23.
7. Изгагина, М.А., Нежинская, Т. А. Развитие вокальной техники подростков на занятиях по хору с применением мультимедийных средств обучения. // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей. Вып. 5 / Уральский государственный педагогический университет; научная редакция Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. 1 CD-ROM.
8. Курьшева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164. EDN KUIEUH URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39195605> (дата обращения: 12.03.2023).
9. Мультимедиа-технологии: конспект лекций / сост. Е. А. Докторова. Ульяновск, 2009. Ч. 1. 39 с.
10. Пекерская, Е. М. Вокальный букварь / Е. М. Пекерская. Москва, 1996. 102 с.
11. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. Москва: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
12. Семенченко Т. С. Практика формирования познавательной активности подростков во внеурочной проектной деятельности // Педагогические технологии. 2022. № 2. С. 37–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48702762> (дата обращения: 11.04.2023).
13. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. Москва: Гардарики, 2005. 349 с.
14. Dongauzer E. V., Nezhinskaya T. A., Glazyrina E. Yu. Development of Creative Abilities of Preschool Children Using Musical Digital Technologies // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020). 2020. С. 187–191.
15. Sing Like Me: Школа вокала: сайт. URL: <https://singlikeme.ru/blog/intonaciya-golosa/> (дата обращения: 06.04.2023).

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ТЕХНИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ARDUINO

¹ Учитель физики, Косулинская СОШ № 8 (Россия, Екатеринбург). perekalskiy_igor@mail.ru

² Профессор кафедры педагогики и психологии Благовещенского государственного педагогического университета (Россия, Благовещенск). gala_36@mail.ru. SPIN-код: 2978-4283

Аннотация. Arduino, вычислительная платформа, предоставляющая учащимся возможность через практику усвоить знания в инженерных областях науки. Данное исследование посвящено оценке эффективности модели (программы) обучения программированию на платформе Arduino. Эта модель будет поддерживать кросс-научность и совокупность различных техник, которые включают в себя предоставление знаний из области инженерии, информатики и электронной техники. В рамках данной модели учащимся предстоит решить следующие задачи: создать прототип технического устройства, используя для формализации будущей задачи такие методы проектирования, как мозговой штурм и метод поиска вариантов решений. После чего учащиеся смогут подойти к более сложным методам программирования, которое включают в себя формирование алгоритмических знаний.

Ключевые слова: обучение программированию; Arduino, EPL; дизайн; прототипы; методика преподавания информатики; методика информатики в школе; школьники; общеобразовательные учебные заведения

Igor N. Perekalsky¹, Minnenur A. Galaguzova²

STRATEGY FOR TEACHING TECHNICAL CREATIVITY TO CHILDREN USING ARDUINO

¹ Physics teacher, Kosulinskaya secondary school No. 8 (Yekaterinburg, Russia)

² Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk Russia)

Abstract. Arduino, a computing platform that provides students with the opportunity to gain knowledge in engineering fields of science through practice. This study is devoted to evaluating the effectiveness of a model (program) of programming training on the Arduino platform. This model will support cross-science and a combination of different techniques, which include the provision of knowledge from the fields of engineering, computer science and electronic technology. Within the framework of this model, students will have to solve the following tasks: to create a prototype of a technical device, using such design methods as brainstorming and the method of finding solutions to formalize the future task. After that, students can approach more complex programming methods, which include the formation of algorithmic knowledge.

Keywords: programming training; Arduino, EPL; design; prototypes; methods of teaching computer science; methods of computer science at school; schoolchildren; general educational institutions

Информационные навыки являются ключевыми компетенциями для развития человеческих ресурсов в современном обществе [1, 2, 4]. Проведено множество

исследований, посвященных развитию информационных навыков у учащихся [3–5, 13, 15]. В данном исследовании поставлен акцент на использование платформы Arduino с открытым исходным кодом для развития указанных навыков, основанная на гибком, простом в использовании аппаратном и программном обеспечении [9–12].

Она абсолютно точно может быть отличным учебным материалом для школьников 5–11 классов. Платформа поддерживает язык визуального программирования Scratch, S4A и Modkit, Образовательный язык программирования (EPL).

Целью данного исследования было апробировать программу-модель обучения программированию с использованием Arduino для учащихся общеобразовательной школы в рамках внеурочной деятельности.

Для достижения цели был разработан электронный учебник Arduino, составлен календарный план занятий и тематика предстоящих проектов. Данный план был апробирован с учащимися 6–11-го классов. После чего проводилась оценка результатов методом опроса (анкетирование). Результат этого исследования показал, что обучение компьютерному программированию с использованием Arduino возможно проводить в рамках обычной школьной программы в качестве STEAM похода, кроме того, оно способствует развитию творческой экспериментальной деятельности выходящей даже за рамки электронного учебника.

Исследования также показали, что разработанная программа обучения компьютерному программированию с использованием Arduino имеет положительный эффект в обучении, формирует у учащихся готовность к решению учебных проблем, повышению интереса к процессу обучения. Основным же результатом является состоятельность использования Arduino, как инструмента обучения компьютерному программированию.

В данной статье предлагается модель-программа обучения с помощью Arduino и производится оценка результатов ее применения.

Программа включает в себя следующие разделы и порядок:

Этап 1: Основы электроники

На этом этапе ученики изучают содержание теоретических материалов по электронике, таких как электрический ток, сопротивление, напряжение и т. д., а также основные компоненты электронных схем, такие как резисторы, конденсаторы и светодиоды.

Этап 2: Основы Arduino

На этом этапе учащиеся знакомятся с Arduino и изучают основные функции и возможности этой платформы. Они также узнают, как подключить Arduino к компьютеру и как загружать код на платформу.

Этап 3: Программирование Arduino

На этом этапе ученики изучают язык программирования Arduino и узнают, как написать простые программы, используя различные входы и выходы, такие как кнопки, датчики и светодиоды. Ученики также изучают базовые конструкции языка программирования, такие как переменные, циклы и условные операторы.

Этап 4: Продвинутые функции Arduino

На этом этапе ученики изучают продвинутые функции Arduino, такие как использование различных датчиков, обработку сигналов, работу с библиотеками и т. д.

Этап 5: Проектная работа

В конце учебной программы учащиеся должны разработать свой собственный проект, используя Arduino. Они должны использовать все знания и навыки, которые они получили во время освоения учебной программы, чтобы создать проект, который продемонстрирует их понимание основ электроники и программирования. Проекты могут быть различными – от простого контроллера освещения до автоматизированной системы полива растений [1, 6, 12].

Рассмотрим результаты использования модели обучения на Arduino. Учащиеся в рамках рассматриваемой программы проходили обучение программированию, а затем применяют свои навыки на практике, решая проектные задачи. Длительность программы – 5 недель. В исследовании участвовали 10 учащихся СОШ № 8 Косулино. В качестве учебных проектов разрабатывались «игрушки», включающие 10 проектов со светодиодами («произведения искусства на светодиодах»). В ходе исследования было выявлено, что подходы, используемые в рассматриваемой программе, могут в значительной степени способствовать развитию у учащихся навыков решения технических задач, по сравнению с традиционным подходом обучения программированию в рамках курса информатики или технологии.

Чтобы сравнить эффективность обучения с использованием Arduino и без него, проводился эксперимент с двумя группами школьников. Одна группа обучалась программированию без использования Arduino, а другая – с использованием. Позже учащиеся прошли анкетный опрос.

В ходе обучения измерялись следующие показатели:

– Уровень понимания программирования (измеряется посредством тестирования, чтобы проверить, насколько хорошо ученики понимают основные концепции программирования).

– Уровень мотивации (определяется посредством опросов и наблюдения за поведением школьников, направленных на выявление того, насколько они заинтересованы в процессе обучения).

– Уровень практических навыков (проверяется посредством тестирования, направленного на то, чтобы проверить, насколько хорошо школьники могут использовать свои знания в создании устройств и роботов).

На основании результатов эксперимента были сделаны выводы о том, насколько эффективно использование Arduino для обучения программированию школьников. Если группа, использующая Arduino, показывает лучшие результаты, это может быть индикатором того, что Arduino может быть полезным инструментом для обучения программированию. Оценка проводилась по 10-бальной шкале, где 10 – наивысший балл. Ниже представлены результаты исследования.

Группа 1 (без использования Arduino) показала следующие результаты:

- уровень понимания программирования: 6 из 10;
- уровень мотивации: 4 из 10;

– уровень практических навыков: создание простых консольных приложений 3 из 10.

Группа 2 (с использованием Arduino) показала следующие результаты:

– уровень понимания программирования: 8 из 10;

– уровень мотивации: 8 из 10;

– уровень практических навыков: создание простых устройств и роботов на базе Arduino 9 из 10.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование Arduino помогает улучшить уровень понимания программирования и мотивацию школьников. Они также более успешно применяют свои знания на практике, создавая различные устройства и роботы. Однако, стоит учитывать, что конкретные результаты могут варьироваться в зависимости от уровня подготовки школьников, методики обучения и других факторов.

Список литературы

1. Абдугулова Ж., Тлеген М., Куанышбаев Б. Автоматизированные системы управления теплицей, использующие платформу Arduino // Вестник Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева. 2022. № 3. С. 339–349.
2. Блум Д. Изучаем Arduino: инструменты и методы технического волшебства. СПб., 2017. 336 с.
3. Банци М., Шайло М. Первые шаги с Arduino. СПб., 2022. 288 с.
4. Блум Д. Изучаем Arduino. Инструменты и методы технического волшебства. СПб., 2015. 336 с.
5. Валиев Е. Р. Плата с микроконтроллером – Arduino и его применение в технологии «Умный Дом» // Наука в движении: от отражения к созданию реальности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 15 июня 2016 г. / под общ. ред. М. Ш. Гарифуллиной. М., 2016. С. 15–17.
6. Геддес М. 25 крутых проектов с Arduino. Самые интересные проекты, которые может собрать даже начинающий. М., 2018. 272 с.
7. Дорохова Т. С., Матвеева А. И. Социально-педагогическая терминология в контексте развития информационного общества // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллектив. моногр. / отв. ред. М. А. Галагузова. Благовещенск, 2023. Вып. 13. С. 300–309. EDN ZPSUZJ
8. Буданов А. В., Стрыгин В. Д., Каданцев А. В. Основы электродинамики: учеб. пособие. Воронеж, 2010. 183 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=141645> (дата обращения: 16.03.2023).
9. Мордвинов Д. А., Литвинов Ю. В. Сравнение образовательных сред визуального программирования роботов // Компьютерные инструменты в образовании. 2016. № 3. С. 32–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnienie-obrazovatelnyh-sred-vizualnogo-programmirovaniya-robotov> (дата посещения 16.03.2023).
10. Ниязова Ф. Т. Методика организации внеклассных занятий по информатике // ORIENSS. 2021. № 6. С. 155–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-vneklassnyh-zanyatyi-po-informatike> (дата обращения: 02.08.2023).
11. Садыкова О. В. Формирование и развитие компетенций у школьников в области информатики // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7, № 1. С. 136. URL: <https://elibrary.ru/sbdcj> (дата посещения: 16.03.2023).
12. Марголис М., Джемсон Б., Велдинг Н. Большая книга рецептов: Arduino. СПб., 2021, 896 с.
13. Маняхина В. Г. Южнокорейский подход к обучению информатике в младшей и средней школе // Проблемы современного образования. 2015. № 6. С. 59–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25438166> (дата посещения: 16.03.2023).
14. Шпак А. В., Трапезников Е. В., Колыванов К. Ю. Инновационные методы преподавания информатики с использованием робототехники // Наука и реальность. 2020. № 4. С. 56–58. URL: <https://elibrary.ru/nxhbkj> (дата посещения: 16.03.2023).
15. Schmidt M. Arduino: A quick start guide. 2011, 275 p.

Семенченко Т. С.

УДК 371.8:371.12

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Учитель проектной деятельности, методист, Школа «Альтернатива» А. А. Иоффе (Россия, Самара).
semenchenko.tatyana@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется роль учителя в современной школе. Особое внимание автор акцентирует на роли учителя во внеурочной проектной деятельности подростков на примере опыта работы АНОО «Школа Альтернатива». Автор приходит к выводу, что роль учителя не ограничивается только выбором темы проекта и пробуждением интереса к этой теме. Учитель помогает погрузиться в проект, используя разнообразные формы, методы и приемы обучения, выполняя роль не только организатора и консультанта, но и координатора, модератора, тьютора, научного руководителя и эксперта.

Ключевые слова: учителя; внеурочная проектная деятельность; проекты; метод проектов; подработки; современная школа; общеобразовательные учебные заведения; цифровая эпоха; координаторы; модераторы; эксперты; тьюторы; научные руководители

Tatiana S. Semenchenko

THE ROLE OF THE TEACHER IN EXTRACURRICULAR PROJECT ACTIVITIES OF ADOLESCENTS

Teacher of project activities, methodologist, Alternative School A. A. Ioffe (Samara, Russia)

Abstract. The article analyzes the role of a teacher in a modern school. The author focuses on the role of the teacher in the extracurricular project activities of adolescents on the example of the experience of the ANEO «School Alternative». The author comes to the conclusion that the role of the teacher is not limited only to choosing the topic of the project and arousing interest in this topic. The teacher helps to immerse in the project, using a variety of forms, methods and teaching techniques, playing the role of not only an organizer and consultant, but also a coordinator, moderator, tutor, supervisor and expert.

Keywords: teachers; extracurricular project activities; projects; project method; teenagers; modern school; general educational institutions; digital age; coordinators; moderators; experts; tutors; scientific supervisors

2023 год Указом Президента России Владимира Путина объявлен Годом педагога и наставника – год 200-летия со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского. Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе учителей, которые занимаются организацией внеурочной проектной деятельности подростков.

Внеурочная деятельность школьников является одним из нововведений Федерального Государственного Образовательного стандарта. Согласно обновленному проекту ФГОС, внеурочная деятельность является обязательным компо-

нением школьного образования, часть деятельности учащихся в школе. По мнению И. З. Гликмана, – «Это самообслуживающий труд школьников, их участие в кружках и спортивных секциях, в конкурсах, олимпиадах, диспутах, в школьных и классных вечерах, в играх и походах, занятия в библиотеке» [4]. Достаточно продолжительный период занятия с учениками во внеурочное время были отодвинуты на второй план, им не придавалось особого значения. Но в современных школах реализовать процесс воспитания только во время урочной деятельности не удастся в полной мере. Именно поэтому в настоящее время большое внимание уделяется внеурочной деятельности. Благодаря занятиям после уроков удастся создать условия и атмосферу для достижения учениками необходимого для жизни в обществе социального опыта, формирования научного мировоззрения и системы ценностей, создаются условия для разностороннего развития и социализации учащихся.

В соответствии с требованиями ФГОС основного и среднего образования в учебном плане каждой образовательной организации запланирована проектная деятельность обучающихся, которая реализуется на уроках и в рамках внеурочной деятельности – «...формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности». А также в рамках предмета «Индивидуальный проект» в старших классах – «...владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности». В основе проектной деятельности лежит развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Проектная деятельность предоставляет учителю широчайшие возможности для изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебной деятельности, выводя на качественно новый уровень всю систему организации процесса обучения. На современном этапе, отмечает Д. В. Григорьев, проектная деятельность может быть реализована в любом из видов внеурочной деятельности [4, с. 29]. Проектная деятельность помогает учиться излагать мысли, разрабатывать план и выполнять его, дает опыт выступления перед публикой, умение грамотно отвечать на вопросы, умение подавать информацию. Проектный метод как нельзя лучше отвечает требованиям, предъявляемым к организации обучения в современной школе, развивает активную творческую деятельность учащихся.

Учитель должен быть подготовлен к работе в новых условиях. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы Е. А. Петраш и Т. В. Сидорова [10] зафиксировали современные требования, которые предъявляются к учителю, работающему в эпоху развития цифровых технологий: профессиональная, креативная, информационно-коммуникационная, социальная компетентности; многозадачность; эмоциональный интеллект; культурная, профессиональная и педагогическая мобильности.

Исследователи А. П. Тряпицына [14, с. 3–11], Т. С. Гаврилова [2, с. 105–108] подразумевают в структуре профессиональной компетентности такие составляющие, как профессиональные знания и педагогическое мышление; единство конструктивных, коммуникативных и организаторских умений учителя как субъекта педа-

гогической деятельности, его способность практически использовать эти умения; методологическая, методическая и технологическая грамотность учителя, а также его ценностные установки, жизненный опыт.

Учителю-профессионалу преподавание видится как постоянно меняющаяся сфера деятельности, которая всегда открыта для трансформации и совершенствования. Педагогический профессионализм предполагает необходимость постоянного обновления и совершенствования мастерства учителей [8, 5]. Эта «изменяемая» величина требует от современного учителя непрерывного образования и самообразования [9] в условиях стремительно меняющихся условий окружающей действительности цифровой эпохи. Это не только владение новым содержанием, новыми методами работы, но и новое осознание места учителя в учебном процессе и во внеурочной деятельности. Роль учителя в условиях перехода школ к реализации ФГОС общего и среднего образования существенно меняется, наполняется новыми реалиями [3]. Учитель современной школы, отмечает С. Е. Тихомиров, осуществляет различные функции: является источником знаний для учащихся как во время уроков, так и во внеурочной деятельности. Задача педагога сегодня научить школьников способам как добывать знания, формировать учебную деятельность и мышление учеников [14]. Именно педагог научит ребенка мыслительной деятельностью, и именно он участвует в интеллектуальном и нравственном формировании его личности. Поэтому, он в учебном процессе:

- чаще организует индивидуальные и групповые формы работы;
- систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений);
- использует разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся;
- стремиться оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи;
- планирует метапредметные и предметные задачи урока, а также учит вести диалог и задавать вопросы [13].

Автор согласен с мнением С. А. Писаревой, что «педагог перестает быть единогласным и единоличным инициатором образовательного процесса. Этот процесс может инициироваться и учащимися. Роль учителя – сопровождение, консультирование, тьюторство. Поисковая деятельность ученика становится более яркой, более проявляемой для получения образования. Процесс обучения становится разнонаправленным на получение образовательного результата. Роль ученика выходит на первый план, становится доминирующей. Учитель поддерживает эту позицию, подпитывает мотивирует и стимулирует этого ученика» [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования проектная деятельность включена в систему оценки достижений планируемых результатов. Но, несмотря на это, не все учителя активно приступают к руководству учебными проектами.

В эпоху цифровизации в современном образовательном процессе наряду с традиционной ролью учителя появляются следующие:

1. Специалист, который компетентен в нескольких областях, несомненный лидер, авторитет.

2. Консультант, который может организовать доступ к ресурсам, в том числе и к другим специалистам.

3. Руководитель, который может четко спланировать и реализовать проект, выступая ещё и в роли научного руководителя

4. Энтузиаст, который повышает мотивацию учащихся, поддерживая, поощряя и направляя их в направлении достижения цели.

5. Организатор – человек, который задает вопросы, организует обсуждение способов преодоления возникающих трудностей и поддерживает обратную связь не только с подростками, но и с педагогами, родителями.

6. Координатор, который поддерживает групповой процесс решения проблем не только в школе, но и с руководителями и организаторами различных конкурсов и конференций.

7. Эксперт, который дает четкий анализ результатов как выполненного проекта в целом, так и отдельных его этапов.

8. Учитель-модератор. Направляет деятельность на раскрытие потенциальных возможностей ученика и его способностей.

9. Учитель-тьютор. Осуществляет педагогическое сопровождение ученика.

Руководителем проекта может быть любой учитель-предметник, классный руководитель, психолог, педагог дополнительного образования школы.

Работа с подростками во внеурочной проектной деятельности в АНОО «Школа «Альтернатива» города Самары ведется по двум направлениям: групповое и индивидуальное. Как руководитель данного направления внеурочной деятельности, могу отметить, что работа над исследовательскими проектами во внеурочной проектной деятельности подростков способствует формированию у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы. На занятиях внеурочной проектной деятельности подростки 5–9 классов под руководством автора разрабатывают постеры, учатся делать презентации, а затем самостоятельно готовят мини-проекты целым классом, группами, а затем индивидуально.

Групповое направление – мини-проекты к урокам литературы, истории, обществознания, изобразительного искусства, физической культуры, к памятным датам (Международный День пожилого человека, Международный День Матери, День Защитника Отечества, Международный Женский День, Международный день школьных библиотек, Международный День Мира и пр.):

– проект-фотовыставка о героях Великой Отечественной войны – «Мы помним, мы гордимся»;

– проект-беседа «Родина помнит ваш подвиг святой»;

– проект-конкурс: «Я помню, я горжусь тобой, Россия!»;

– проект-концерт: «Жить тебе в веках, Русь прекрасная».

- проект-фотовыставка «Мы помним, мы гордимся»;
- письма Победы
- проект-конкурс: «Я помню, я горжусь тобой, Россия!»;

Старшими подростками разработаны циклы проектов-бесед: «Оздоровление детей и подростков посредством физической культуры», «Влияние музыкального импрессионизма на современное искусство», «Влияние исследований космоса на современную культуру» для начального и среднего звена на основе своих исследовательских проектов. Подростки, увлеченные брейк-дансом, подготовили проект «Движение – есть жизнь!».

Индивидуальное направление – это в первую очередь, индивидуальный итоговый проект в 5–7, 11 классах выполняется по желанию, а в 8 и 10 классе исследовательскую работу обязан защитить каждый обучающийся, согласно «Положению об индивидуальном итоговом проекте АНОО «Школа «Альтернатива». Темы индивидуальных итоговых проектов рассматриваются на школьных Методических объединениях, а затем утверждаются директором школы.

Благодаря проектной деятельности, в том числе, формируется познавательная активность подростков, расширяются знания по истории и культуре родного края:

- исследовательский проект «Проблемы сохранения исторического облика Самары» (Открытые Международные Славянские чтения г. о. Самара);
- проект «История написания картины И. Е. Репина «Славянские композиции» (Областная научно-практическая конференция школьников г. о. Самара), вдохновил на разработку проекта-экскурсии «Славься, родная Самара!»;
- исследовательский проект «Развитие меценатства и благотворительности в современных условиях на примере деятельности Муратова В. Н.» (Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся «Шаги в науку» г. Санкт-Петербург)
- проект «Влияние стрит-арта на городское пространство (на примере города Самара)» (XVIII открытые Международные Славянские чтения);
- проект «Археологическое наследие улицы Пионерской г. Самара» (XIX открытые Международные Славянские чтения).

Проекты, посвященные подвигу советского народа в Великой Отечественной войне, формируют осознание сопричастности подвигам героев фронта и тыла, способствуют сохранению памяти о подвиге советского народа:

- проект «Способы формирования патриотизма подрастающего поколения на примере Самарской области» (Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся «Юность. Наука. Культура» г. Обнинск);
- проект «Определение связи миномёта «Катюша» с Куйбышевской областью в период Великой Отечественной войны» (Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся «Шаги в науку» г. Обнинск).

Проекты по профориентации помогают определиться с будущей профессией:

- «Создание личностной программы по уходу за голосом» (Конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»).
- «Рейтинг популярности профессий в России периода 2017–2018 гг.» (ФМВДК «Таланты России»).

– «Сравнение обучения в Санкт-Петербургском Химико-Фармацевтическом Университете России и в Карлове университете в Чехии на факультете фармакологической и фармацевтической направленностью» (Конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»).

Проекты, направленные на углубленное изучение предметной области, облегчают (в некоторой степени) подготовку к экзаменам:

– «Использование различных методов для решения задач по теме «Площади» при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ» (ФМВДК «Таланты России»).

– «Особенности произношения в английском языке и русском языке» (Конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»).

– «Быстрый счет без калькулятора» (ФМВДК «Таланты России»).

– «Способы передачи эпитетов при переводе стихотворений Оскара Уальда на русский язык» (Конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»).

Проекты творческой направленности всесторонне развивают:

– «Влияние музыкального импрессионизма на современное искусство» («Первые шаги в науку» г. Обнинск).

– «Влияние исследований космоса на современную культуру» (Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся «Шаги в науку» г. Обнинск).

– «Особенности скрапбукинга» (ФМВДК «Таланты России»)

– «Особенности творчества режиссера Мартина Скорсезе» (Конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»).

– «Взаимосвязь аромата духов и дизайна флакона» (ФМВДК «Таланты России»).

– «Развитие народной хореографии в г. Самара» (Конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»).

Проекты спортивной направленности способствуют популяризации различных видов спорта:

– Кандидат в мастера спорта по художественной гимнастике – исследовательский проект «Моя жизнь в спорте» (Областная конференция «Физическая культура, здоровье и спорт»).

– Вице-чемпионом Первенства Европы по боксу – проект «Влияние занятий боксом на подростков» (Международный дистанционный конкурс «Таланты России»).

– «Оздоровление детей и подростков посредством физической культуры».

– «Сравнение выездки и конкурса» (Конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»).

– «Феномен популярности футбола» (XII Открытая Международная научно-исследовательская конференция молодых исследователей «Образование. Наука. Профессия»).

Лучшие проектные работы подростков представляются на научно-практических конференциях различного уровня: от школьных до международных.

Работа над проектом – процесс достаточно сложный. Самое трудное для учителя – это сохранять роль независимого консультанта. Меняется и роль учащихся в обучении: они выступают активными участниками процесса. Успех работы над

проектом во многом зависит от грамотного планирования и организации деятельности ученика и учителя в их тесном сотрудничестве. Чтобы достичь максимальной эффективности проектной работы необходимо четко спланировать все этапы выполнения проекта.

Классификации этапов работы над учебным проектом – различны. Г. А. Романова выделяет: 1. Подготовительный; 2. Организационный; 3. Основной; 4. Заключительный; 5. Рефлексивный [10, с. 39].

Учитель выступает в роли консультанта, который помогает обучающимся сориентироваться в определении значимых проблем, помогает обосновать актуальность разрешения тех или иных противоречий, ресурсов для их устранения, направляет поиск источников информации. Он создает условия для планирования обучающимися собственных исследовательских действий и результатов, обеспечивает понимание того, что для этого надо сделать. Этапы руководства проектной деятельностью обучающихся не совпадают с этапами деятельности самих учеников. Задачи, определяемые в рамках того или иного этапа работы педагога, решаются на разных этапах их собственной деятельности [11, с. 244–248].

Несмотря на разнообразие классификаций этапов проектной деятельности, можно заметить, что они отличаются незначительно. Целесообразно выделить четыре основных этапа: планирование, выполнение проекта, презентация, оценивание (учащимися и учителем). Кроме того, несомненно очень важна оценка каждого этапа подготовки и защиты индивидуального итогового проекта, которая ведется в АНОО «Школа «Альтернатива» г. о. Самара с 2012 г., по следующей схеме:

Предварительный этап;

1 этап – «Ярмарка заявок»;

2 этап – Проверка готовности теоретической части проекта;

3 этап – Проверка практической части проекта;

4 этап – Предзащита;

5 этап – Внешняя оценка индивидуального итогового проекта;

6 этап – Проверка выступления и презентации проекта;

7 этап – Защита индивидуального итогового проекта.

Уже на предварительном этапе, на котором происходит выбор темы индивидуального итогового проекта, учитель-энтузиаст мотивирует подростков. Тема на протяжении работы над проектом может видоизменяться, трансформироваться, в зависимости от полученных результатов исследования. Учитель поддерживает, поощряет и направляет к цели.

На протяжении всех этапов учитель выступает в роли научного руководителя, который может четко спланировать, направить и помочь реализовать проект.

На первом этапе – «Ярмарке заявок» (школьная конференция) – обучающиеся представляют темы своих будущих индивидуальных итоговых проектов. Участники конференции: директор и завуч школы, научные и классные руководители, обучающиеся обсуждают, предлагаемые темы учебных проектов, вносят предложения по реализации данного проекта. Учитель выступает, как организатор, эн-

тузиаст и, конечно, специалист. По итогам «Ярмарки заявок» темы обучающихся корректируются и утверждаются.

На втором этапе проверяется готовность теоретической части проекта: правильность оформления ссылок на используемую литературу, новизна и актуальность научных разработок, количество теоретических источников.

На третьем этапе проверяется практическая часть проекта, например, проведение эксперимента или выпуск продукта исследования (если исследование практическое); сравнение или анализ литературного произведения (если исследование теоретическое).

На втором и третьем этапе учитель-эксперт дает четкий анализ результатов как выполненного проекта в целом, так и отдельных его этапов.

На четвертом этапе – предзащите проекта, как правило, работа проходит проверку на антиплагиат. Учитель координирует деятельность, консультирует, выступает в роли эксперта.

На пятом этапе проект проходит внешнюю оценку. Работа отправляется для проведения экспертной оценки на заочные конкурсы и научные конференции учащихся. Учитель-координатор поддерживает групповой процесс решения проблем не только в школе, но и с руководителями и организаторами различных конкурсов и конференций.

На шестом этапе готовится окончательный вариант выступления и презентации индивидуального итогового проекта.

На седьмом этапе проходит непосредственно защита индивидуального итогового проекта.

На каждом этапе учитель-модератор направляет деятельность на раскрытие потенциальных возможностей ученика и его способностей, а учитель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение подростка. Самое сложное для учителя – сохранять роль независимого консультанта. Успех работы над проектом во многом зависит от грамотного планирования и организации деятельности подростка и учителя в их тесном сотрудничестве.

Этапы подготовки и защиты индивидуального проекта

№ п/п	Этап	Роль учителя
1	Предварительный	Энтузиаст
2	Ярмарка заявок	Специалист, организатор
3	Проверка готовности теоретической части проекта	Эксперт, научный руководитель
4	Проверка готовности практической части проекта	Эксперт, научный руководитель, координатор
5	Предзащита	Модератор, научный руководитель
6	Внешняя оценка индивидуального итогового проекта	Координатор, научный руководитель
7	Проверка выступления и презентации проекта	Тьютор, научный руководитель
8	Защита индивидуального итогового проекта	Тьютор, научный руководитель

На любом из этапов выполнения индивидуального итогового проекта роли учителя могут меняться. Учитель может сам выступать в роли консультанта, который может организовать доступ к ресурсам, а может привлечь других специалистов.

Лучшие проектные работы подростков представляются на научно-практических конференциях различного уровня:

- городские: «Первые шаги в науку», «Я – исследователь», «Челышовские чтения»;
- областные: «Взлет», «Ломоносовские чтения», «Физическая культура, здоровье и спорт»;
- всероссийские: «Шаги в науку», «Юность. Наука, Культура» г. Обнинск, г. Санкт-Петербург, конкурс проектно-исследовательских работ «Грани науки»;
- международные: Открытые Международные Славянские чтения, Открытая Международная научно-исследовательская конференция молодых исследователей «Образование. Наука, Профессия», Международный дистанционный конкурс «Таланты России» [12].

«Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на: обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации...» – гласит статья 14 Федерального Закона РФ «Об образовании». Проектная деятельность урочная и внеурочная формирует у обучающихся основы культуры исследовательской деятельности, позволяет овладеть навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Итак, по мнению, Александра Владимировича Леонтовича «Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности» [7].

Таким образом, роль учителя во внеурочной проектной деятельности подростков не ограничивается только выбором темы проекта и пробуждением интереса к этой теме, которая должна быть понятной и доступной. Учитель помогает из проблемы проекта выделить цель и задачи. Погружение в проект требует от учителя понимания всех психолого-педагогических механизмов воздействия на подростков, высокого творческого потенциала, аналитических и коммуникативных способностей, умения самообразовываться и самосовершенствоваться [1]. Результат выполненного проекта должен быть весомым. И это в полной мере зависит от той роли, которую выполняет учитель во внеурочной проектной деятельности подростков. Никакие самые совершенные технические устройства не смогут в процессе формирования целостной системы знаний ученика заменить учителя, так как только при участии наставника педагогические действия могут быть скоррелированы с неповторимостью индивидуальных особенностей учеников и непредсказуемостью развития индивидуального образовательного процесса. Только личная совместная творческая деятельность учителя и ученика могут привести особую подвижность, взаимную «настроенность» в педагогическое взаимодействие, без

которых формирование целостной системы знаний в принципе невозможно [6], что особенно актуально в год педагога и наставника.

Список литературы

1. Безматерных Т. А., Терещенко О. Ю. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN518.pdf> (дата обращения: 11.04.2023).
2. Гаврилова Т. С. Современный учитель: вызовы времени // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 2. С. 105–108. URL: <https://elibrary.ru/qirjqn> (дата обращения: 11.04.2023).
3. Гликман И. З. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2003. 176 с.
4. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М., 2010. 223 с.
5. Дорохова Т. С. «Профессионализм» и «компетентность» педагога: соотношение понятий // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург, 2012. Вып. 7. С. 300–305.
6. Каланчина И. Н. Социально-философский анализ роли личности учителя в современном образовании: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2004. 19 с.
7. Леонтович А. В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 2003. 20 с.
8. Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени: сб. ст. по материалам науч.-практ. конф., 5 июня 2018 г / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; ред. А. П. Тряпицына, Н. В. Примчук. СПб., 2018. 221 с.
9. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 4. С. 101–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47829165> (дата обращения: 11.04.2023).
10. Романова Г. А. Руководство проектной деятельностью обучающихся: учеб.-метод. пособие. М., 2020. 108 с.
11. Романова Г. А. Этапы руководства проектной деятельностью обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–3. С. 244–248. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44325482> (дата обращения: 11.04.2023).
12. Семенченко Т. С. Практика формирования познавательной активности подростков во внеурочной проектной деятельности // Педагогические технологии. 2022. № 2. С. 37–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48702762> (дата обращения: 11.04.2023).
13. Тихомиров С. Е. Учитель и его роль в современном образовательном процессе // Научный журнал Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2018. Т. 13, № 1. С. 535–538. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/zdorovie-osnova-chelovecheskogo-potentsiala-problemy-i-puti-ih-resheniya?i=1038745> (дата обращения: 11.04.2023).
14. Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 3–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16256942> (дата обращения: 11.04.2023).
15. Учащийся и педагог в меняющемся мире / Н. Ф. Виноградова [и др.] // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / И. В. Абакумова [и др.]; Южный федерал. ун-т; науч. ред. Ю. П. Зинченко. Ростов н/Д; Таганрог, 2020. С. 37–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44345351> (дата обращения: 11.04.2023).

Тьюторские компетенции педагогов в процессе сопровождения обучающихся малокомплектной школы

¹ Магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). ralia-hasanova@mail.ru

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
nikolaeva250381@list.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>. SPIN-код: 4913-9433

Аннотация. В статье рассматриваются особенности малокомплектной школы. Анализируются подходы к понятию «малокомплектная школа». Авторы сделали попытку ответить на следующие вопросы: кто и когда может осуществлять тьюторское сопровождение обучающихся в малокомплектной школе? Какими тьюторскими компетенциями должен овладеть педагог для осуществления тьюторского сопровождения в малокомплектной школе? В статье представлены промежуточные результаты опроса среди педагогов Муниципального образования Красноуфимский округ.

Ключевые слова: малокомплектная школа; тьюторские компетенции; тьюторское сопровождение; младшие школьники; сопровождение обучающихся; профессиональный опрос

Ralia M. Khasanova¹, Marina A. Nikolaeva²

TUTORING COMPETENCES OF TEACHERS IN THE PROCESS OF SUPPORTING STUDENTS OF A SMALL SCHOOL

¹ Master student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia).
ralia-hasanova@mail.ru

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia).
nikolaeva250381@list.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>

Abstract. The article discusses the features of an ungraded school. Approaches to the concept of «ungraded school» are analyzed. The authors made an attempt to answer the following questions: who and when can provide tutor support for students in an ungraded school? what tutor competencies should a teacher master in order to provide tutor support in an ungraded school? The article presents the interim results of a survey among teachers of the Krasnoufimsky District Municipal Formation.

Keywords: small school; tutor competencies; tutor support; junior schoolchildren; student support; professional survey

Обоснование актуальности. Сегодня в сельской местности школа является одним из основных институтов социализации. По Приказу «Об утверждении перечня малокомплектных образовательных организаций, расположенных на террито-

рии Свердловской области, реализующих основные общеобразовательные программы» от 30.05.2022 г. № 506-Д насчитывается 263 малокомплектные образовательные организации. Среди них 12 организаций относятся к Муниципальному образованию Красноуфимский округ. Стоит отметить, что в Приказе представлен список малокомплектных образовательных организации, реализующих основные образовательные программы. Согласно Федеральному закону «Об образовании» образовательная организация – это «некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана». В нашем случае, мы рассматриваем малокомплектную образовательную организацию, как организацию, реализующую основные образовательные программы дошкольного и начального образования (далее малокомплектная школа).

Есть разные трактовки понятия «малокомплектная школа» [2; 3; 4; 13]. Согласно ч. 4 ст. 99 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» органы государственной власти субъектов Российской Федерации относят к малокомплектным -образовательные организации, реализующие основные общеобразовательные программы, исходя из удаленности этих образовательных организаций от иных образовательных организаций, транспортной доступности и (или) численности обучающихся.

В словарной литературе малокомплектная школа – это «школа без параллельных классов, с малым контингентом учащихся». В малокомплектной школе могут обучаться не более 300 учащихся, которые объединены в классы-комплекты, следовательно, обучающиеся находятся в разновозрастных группах. З. Б. Ефлова выделяет несколько признаков малокомплектной образовательной организации, которые дают возможность определить отличие малокомплектной школы от других видов образовательной организации: это формальные и неформальные, внешние и внутренние, первичные и вторичные. Исследователь считает, что малокомплектная школа – это «образовательное учреждение, не имеющее параллельных классов, с небольшим количеством учащихся, где педагог ведёт работу сразу с двумя или несколькими классами, комплектами, которые состоят из одного или нескольких учащихся» [3, с. 100–107]. На сегодняшний день нет точного определения того, что такое малокомплектная школа. Об этом свидетельствует то, что понятие малокомплектной школы раскрывали, в основном, по количеству обучающихся в школе или классе. Например, такими школами считаются малые школы (классы); это школы (классы) с малой наполняемостью или школа с малочисленными классами [3; 4; 10; 13]. Таким образом, малокомплектная школа – эта та школа, в которой малое количество детей, приводящее к отсутствию параллельных классов, непостоянному наличию всех классов и объединению начальных классов в один или два класса-комплекта.

Организация учебно-воспитательной работы в малокомплектной школе имеет свои специфические особенности. Исходя из определения малокомплектной школы, необходимо осуществлять образовательный процесс в разновозрастной группе.

Л. В. Байбородова под разновозрастной группой понимает «объединение детей на основе общего социального интереса, но обучающиеся отличаются паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития» [1, с. 67]. При наиболее оптимальном варианте объединения классов в комплекты необходимо учитывать: количество учеников в каждом классе; их степень подготовленности к самостоятельной работе на уроке; опыт и квалификацию педагога; объём и уровень сложности программы и площади комнаты, где проходят уроки. При объединении учащихся в класс-комплект оптимальным является создание его из двух классов: 1 и 3, 2 и 3, 2 и 4 классов. Для предупреждения утомления обучающихся необходимо сокращать продолжительность совмещенных (особенно 4-х и 5-х) уроков на 5–10 минут (кроме урока физической культуры).

Б. М. Дошанов выделяет отличительные черты проведения уроков в малокомплектной школе: во-первых, педагог на одном уроке проводит несколько предметов; во-вторых, учителю, важно помнить о главной цели работы в каждом классе, даже если происходит переключение работы из одного класса, в другой; в-третьих, нужно уметь правильно определить, содержание учебного процесса и стоит учесть время, отведённое каждому классу на самостоятельную работу, и на работу с учителем [2, с. 36]. Если в одном классе изучается новая или трудная тема, то этому классу нужно выделить больше времени, и если в класс-комплекте обучаются 1, 3 классы, то больше внимания получает 1 класс, это связано с тем, что первоклассники только готовятся к длительной самостоятельной работе [10; 12]. Исследователи отмечают, что обучающиеся должны уметь выполнять некоторые правила: первое – удерживать своё внимание на выполнении задания; второе – продолжить свою работу, не отвлекаясь на объяснения учителем задания для другого класса, на ответы детей другого класса; третье правило – при обращении учителя к ним, быстро перестраиваться [2; 12; 14; 15].

В малокомплектной школе существуют факторы, которые нужно учесть при организации урока: не допустить перегрузку, которая может возникнуть из-за объема учебного материала и строгого отбора содержания; проводить не менее 2-х физкультминуток; раздаточный материал любого вида нужно использовать в полной мере при чередовании самостоятельной работы учащихся. Таким образом, при обучении детей разного возраста педагогу нужно быть мобильным, помнить об учебных целях каждого класса. Нужно отводить больше времени тому классу, который в ней нуждается, например, 1 классу. Не стоит забывать учителю о распределении времени при совместной работе с одним классом, когда другой класс занят самостоятельной работой.

Проблемное поле исследования. В педагогическом словаре под компетенциями понимается – «совокупность определённых знаний, умений, навыков, личностных качеств и опыта в определенной сфере деятельности» [13, с. 25]. По мнению Т. М. Ковалёвой тьюторские компетентность – это компетентность современного педагога, которая необходима ему при сопровождении индивидуальных образовательных программ [7]. Действительно, сегодня одной из важных задач тьютора является сопровождение обучающихся в реализации индивидуального образо-

вательного маршрута, который «связан с конкретной целью и условиями ее достижения, он определяется образовательными потребностями обучающегося» [11, с. 233–234]. Педагогические функции учителей малокомплектных школ схожи с деятельностью и трудовыми функциями тьютора (представим некоторые из них в табл. 1). В тоже время Е. Б. Колосова утверждает, что если педагог владеет тьюторскими компетенциями, то он является «сотрудником особой сферы и действует в рамках открытого образовательного пространства» [8, с. 23].

Таблица 1

Общее в трудовых функциях и трудовых действиях
у учителя малокомплектной школы и тьютора

Трудовые функции	Трудовые действия
педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, ИОМ*, проектов; организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, ИОМ, проектов	выявление индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем, затруднений обучающихся в процессе образования; организация участия обучающихся в разработке ИОМ, учебных планов, проектов; педагогическое сопровождение обучающихся в реализации ИОМ, учебных планов, проектов; подбор и адаптация педагогических средств индивидуализации образовательного процесса; педагогическая поддержка рефлексии обучающимися результатов реализации ИОМ, учебных планов, проектов; организация участия родителей (законных представителей) обучающихся в разработке и реализации ИОМ, учебных планов, проектов; участие в реализации адаптивных образовательных программ обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

Тьюторская компетенция педагога направлена на прояснение образовательных мотивов и интересов обучающихся, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуального образовательного маршрута, работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося [16].

В ходе исследования нами сделана попытка ответить на следующие вопросы: кто и когда может осуществлять тьюторское сопровождение обучающихся в малокомплектной школе? какими тьюторскими компетенциями должен овладеть педагог для осуществления тьюторского сопровождения в малокомплектной школе?

Материалы и методы. В период с 6 по 20 марта 2023 года нами был проведён опрос среди педагогов Муниципального образования Красноуфимский округ. Результаты данного исследования позволили определить, что понимают педагоги под тьюторским сопровождением и в чем заключается роль тьютора в малокомплектной школе?

В опросе приняли участие педагоги муниципального образования Красноуфимский округ, среди которых 30 % – педагоги малокомплектных образовательных организаций. Опрос был проведён с помощью цифровых инструментов.

Результаты. В ходе исследования участникам предлагалось ответить на 13 вопросов. Условно структуру опроса можно разделить на две части: первая – касалась ответов на общие вопросы – название образовательной организации, педагогический

* ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут.

стаж, пол, возраст, уровень образования; вторая – связана с определением проблем тьюторского сопровождения обучающихся, в том числе и в малокомплектной школе.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что 90 % респондентов знакомы с профессией «тьютор» и его функционалом. В тоже время 10 % имеют поверхностное представление о его деятельности. По мнению 40 % педагогов «тьютор нужен для психологической помощи учащимся», 55 % считают, что «для оптимизации образовательного процесса», 70 % опрошенных отмечают, что «тьютор нужен для помощи в обучении, отталкиваясь от интересов учащихся». На вопрос: «Каких обучающихся необходимо сопровождать?» 45 % педагогов ответили, что необходимо сопровождать одарённых детей; столько же считают, что сопровождать нужно детей, имеющих проблемы с обучением. Большая часть респондентов отмечает, что в сопровождении тьютора нуждаются дети с инвалидностью (95 %).

75 % респондентов отмечают, что в их школе нужен тьютор, в тоже время 25 % – затрудняются ответить на этот вопрос. Педагоги указывают, что в их школе нужен тьютор для: для сопровождения детей в образовательном процессе (50 %); для сопровождения детей с ОВЗ, детей с инвалидностью, одарённых детей (30 %).

15 % опрошенных считают, что задачей тьютора в малокомплектных школах заключается в сопровождении обучающихся с ОВЗ, одарённых детей и детей с инвалидностью. Столько же педагогов утверждают, что задачами тьютора являются поддержка и сопровождение в обучении, в планировании деятельности обучающегося, придерживаясь его интересам. В таблице 2 представлены варианты ответов респондентов на вопрос «В чём заключаются задачи тьютора в малокомплектной школе?»

Таблица 2

Ответы респондентов на вопрос «В чём заключаются задачи тьютора в малокомплектной школе?»

ВАРИАНТЫ ПРЕДСТАВЛЕННЫХ ОТВЕТОВ	%
Сопровождение детей в образовательном процессе	55 %
оказание помощи в освоении образовательной программы	15 %
помогать ребёнку выполнять задание, пока учитель занят другими детьми	5 %
Составление индивидуального образовательного маршрута	20 %
Оптимизация образовательного процесса	5 %
Индивидуальное сопровождение детей	35 %
Сопровождение детей-инвалидов	30 %
Сопровождение детей с ОВЗ	35 %
Сопровождение одаренных детей	45 %
Сопровождение детей с разными образовательными потребностями	10 %
Планирование деятельности обучающегося с учетом его интересов.	20 %
направить ребёнка в освоении навыков, помочь ему научиться	5 %
Чтобы легче было работать	5 %
Затрудняюсь ответить	15 %

По мнению 40 % опрошенных, тьюторское сопровождение обучающихся, в том числе и в малокомплектной школе, может быть организовано самими педагогами. 50 % респондентов считают, что данную работу может выполнять педагог владеющий с тьюторскими компетенциями, однако 5 % респондентов утверждают иначе.

Основные выводы. Анализ полученных результатов позволил сделать выводы, что педагоги, участвующие в исследовании знают, кто такой тьютор. Большинство из респондентов отмечают, что тьютор необходим для сопровождения образовательного процесса, так как он отталкивается от интересов учащихся. Исходя из данных, мы выявили, что задачами тьютора в малокомплектной школе являются: оптимизация образовательного процесса, составление индивидуального образовательного маршрута, индивидуальное сопровождение обучающихся с ОВЗ, детей-инвалидов и одарённых детей.

Результаты данного исследования были представлены на заседании районного методического объединения учителей начальных классов МО Красноуфимский округ. Тема заседания «Тьюторское сопровождение обучающихся в малокомплектной школе». В результате педагоги узнали, кто такой тьютор, что такое тьюторское сопровождение, а также определили, чем тьютор отличается от других специалистов. На основе нормативно-правовой базы познакомились с трудовыми функциями и действиями тьютора, представленными в Профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» и с этапами тьюторского сопровождения [12; 14; 15; 17].

Педагоги филиала Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Бугалышская средняя общеобразовательная школа» – Новобугалышская начальная школа постарались реализовать этапы тьюторского сопровождения (по Т. М. Ковалевой). Диагностико-мотивационный этап позволил среди обучающихся 4 классов выявить интересы и в дальнейшем определить тему исследовательских проектов для участия на школьном этапе научно-практической конференции. На втором, проектировочном этапе, совместно с педагогами, ученики 4 класса собирали информацию по выбранной теме. Реализационный этап поспособствовал созданию проекта и его презентации на конференции. На 4 этапе обучающимся удалось проанализировать полученные результаты [6; 7]. Таким образом, проведенное событие способствовало развитию тьюторских компетенций педагогов.

В процессе обучения и воспитания в соответствии с введением федерального государственного образовательного стандарта, обучающимся необходимо самостоятельно определять учебную проблему, раскрыть пути решения данной проблемы, контролировать процесс и оценивать полученный результат. Отсюда малокомплектным школам важно найти, определить новые технологии к совершенствованию образовательного и воспитательного процесса [9; 12]. Для успешной реализации образовательных запросов необходимо ввести тьюторское сопровождение обучающихся. В сельской местности, как и во многих городских школах, специально не выделено в штатное расписание должности тьютора, поэтому со-

гласно условиям малокомплектной школы, сопровождение может быть организовано педагогами, которым необходимо овладеть тьюторскими компетенциями.

Список литературы

1. Байбородова Л. В., Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль, 2007. 335 с.
2. Дошанова Б. М. Разновозрастное обучение в малокомплектной школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. № 1. С. 91–94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raznovozrastnoe-obuchenie-v-malokomplektnoy-shkole?ysclid=lkv1qzvirl7121526304> (дата обращения: 12.03.2023).
3. Ефлова З. Б. Об актуальности определения понятия «малокомплектная школа» // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 1. С. 100–107. EDN YNADRR
4. Зайкин М. И. О выделении направлений инновационной деятельности современной сельской школы с позиций системного подхода // Модернизация учебного процесса в вузе в контексте нового закона «об образовании в Российской Федерации»: сб. материалов XI Всерос. науч.-практ. конф., 14 февр. 2014 г. / Современная гуманитарная академия. Арзамас, 2014. С. 49–54.
5. Калинина Н. В., Зырянова Ю. И. Формирование тьюторской компетенции педагога в общеобразовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10–3. С. 42–44. EDN BSJFAJ
6. Ковалева Т. М. Организация тьюторской деятельности в современной школе // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 19–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-tutorskoy-deyatelnosti-v-sovremennoy-shkole?ysclid=lkv2gw35to957718293> (дата обращения: 12.03.2023).
7. Ковалева Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–181. EDN OBGJMR
8. Колосова Е. Б. Тьютор как новая профессия в образовании // Реализация принципа технологичности в образовательном процессе современной школы: сб. ст. / Москов. ин-т открытого образования. М., 2012. С. 38–50.
9. Леванова Т. А. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов в условиях малокомплектной школы в рамках методической модели // Педагогическая наука и практика. 2020. № 4. С. 16–19. EDN LALOTE
10. Методические рекомендации для учителей-тьюторов малокомплектных сельских школ по применению образовательных средств ИКТ в организации профильного обучения / И. Б. Готская [и др.] / под ред. Г. А. Бордовского. СПб., 2004. 38 с.
11. Николаева М. А. Индивидуальный образовательный маршрут в проектировании профессиональной карьеры будущих специалистов / М. А. Николаева, Н. В. Шрамко, Г. Г. Брусницына // Персонализированное образование: теория и практика: сб. материалов III науч.-практ. конф., 26–28 апр. 2022 г. / ред. Ю. Н. Галагузова, Г. Г. Брусницына, Н. В. Шрамко. Екатеринбург, 2022. С. 225–235. EDN VFRDLZ
12. Неустроева А. Н. Инновационная модель учителя-тьютора кочевой и основной малокомплектной школы Севера // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–11. С. 2529–2533. EDN RRWAFX
13. Педагогический словарь / авт.-сост. В. И. Загвязинский [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М., 2008. 352 с.
14. Суворова Г. Ф. Организация учебных занятий в начальных классах малочисленных школ // Начальная школа. 2006. № 3. С. 21–27. EDN HVSXMN
15. Суворова Г. Ф. Педагогическое сопровождение и поддержка учащихся малочисленной сельской школы // Актуальные проблемы формирования педагогической культуры школьного учителя сельской школы: Сб. науч. и метод. работ, представленных на регион. науч.-практ. конф., 03 дек. 2015 г. / отв. ред. Г. Е. Котькова. Орел, 2016. С. 29–39. EDN XWYDZR
16. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Екатеринбург, 2018. 112 с. EDN XYGAKT

Бабанова М. И.

УДК 376.37:616.89-008.434.5

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПРИ ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИИ

Преподаватель кафедры специальных педагогических дисциплин, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест). babanovamaya@yandex.by

Аннотация. В статье отражены рекомендации по организации восстановительного обучения при эфферентной моторной афазии грубой степени выраженности с точки зрения комплексного подхода, содержащие инструкции к комплексной программе восстановительного обучения, разработанной по результатам нейропсихологического обследования, а также особенности организации занятий, распределения рабочего времени, речевого и неречевого материала, рекомендации по повышению эффективности восстановительной работы.

Ключевые слова: афазия; эфферентная моторная афазия; восстановительное обучение; восстановление речи; комплексный подход; лица с нарушениями речи

Maya I. Babanova

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATED APPROACH IN RESTORATIVE LEARNING IN EFFERENT MOTOR APHASIA

Teacher of the Department of special pedagogical disciplines, Brest State A. S. Pushkin University (Brest, Republic of Belarus)

Abstract. The article reflects recommendations on the organization of restorative training in case of severe efferent motor aphasia from the point of view of an integrated approach, containing instructions for a comprehensive program of restorative training developed based on the results of a neuropsychological examination, as well as features of the organization of classes, the distribution of working time, speech and non-speech material, recommendations for improving the effectiveness of restorative work.

Keywords: aphasia; efferent motor aphasia; restorative learning; speech restoration; integrated approach; persons with speech disorders

Афазия относится к числу тяжелых нарушений речи органического центрального происхождения. Чаще она возникает у людей пожилого возраста на почве нарушений мозгового кровообращения [13].

Разработкой проблем афазии занимались крупнейшие неврологи и психологи XIX и начала XX столетий (М. И. Аствацатуров, Е. Бай, П. Брока, К. Вернике, К. Гольдштейн, С. Геншен, Г. Джексон, С. И. Давиденков, К. Клейст, М. Б. Кроль, А. Куссмауль, П. Мари, К. Монаков, А. Пик и др.) [14].

В настоящее время продолжают исследования в области афазии (М. К. Бурлакова, Л. С. Цветкова, В. М. Шкловский, Т. Г. Визель, Е. Н. Правдина-Винарская, И. Т. Власенко и др.).

Особый интерес к проблеме афазии неслучаен: изучение афазии приближает нас к пониманию мозговых основ психических функций, взаимодействия речи с другими высшими психическими процессами.

Основанием для исследования как речевых, так и неречевых психических функций является положение Л. С. Выготского о том, что все высшие психические функции объединяет тот общий признак, что они являются опосредствованными процессами, т. е. что они включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака как основного средства направления и овладения психическими процессами. Таким знаком является слово, а значит, речь непосредственно связана со всеми неречевыми психическими функциями [2].

Актуальность данной проблемы заключается в необходимости расширения научно-методического аппарата восстановительного обучения при эфферентной моторной афазии, разработки вариативных программ и установления закономерностей в восстановительном процессе.

Методики по устранению речевых нарушений у детей включают работу с праксисом, вниманием, мышлением, памятью и восприятием, в то время как этапы и методики восстановления речи при афазии, в частности, эфферентной моторной, часто затрагивают только речевую функцию, хотя механизм взаимосвязи речи с остальными высшими психическими функциями сохраняется на протяжении всей жизни.

Эфферентная моторная афазия – это нарушение двигательного звена речи, обусловленное повреждением премоторной зоны церебральной коры и проявляющееся в затруднении перехода между артикуляционными позами, инертности речевых процессов, диспросодии, наличии персевераций, повторов, вторичного расстройства письменной речи.

Реализация кинетической программы речи является звеном сенсомоторного уровня ее организации, обеспечивающим последовательное и своевременное переключение с одного артикуляторного движения на другое. Выпадение этого звена ведет к дезинтеграции всей структуры речи и формированию ее дефекта, который получил название эфферентной моторной афазии (или кинетической).

Эта форма афазии возникает при поражении 44 поля (зона Брока), которое располагается в задней части третьей лобной извилины, при поражении перед-

них ветвей левой средней мозговой артерии (поля 44, 45) и проявляется в грубом нарушении устной экспрессивной речи. Она сопровождается, как правило, кинетической апраксией, выражающейся в трудностях усвоения и воспроизведения двигательной программы.

Поражение моторных отделов мозга вызывает патологическую инертность речевых стереотипов, приводящих к звуковым, слоговым и лексическим перестановкам и персеверации, повторам. Персеверации, непроизвольные повторы слов, слогов, являющиеся следствием невозможности своевременного переключения с одного артикуляторного акта на другой, затрудняют, а иногда делают полностью невозможными устную речь, письмо, чтение [6].

Нарушение кинетической стороны речи и своевременной денервации предыдущего и иннервации последующего речевого акта (произнесения звука, слова, предложения) является следствием нарушения тормозных процессов в сторону их инертности, в результате чего нарушается подвижность моторной стороны речи: появляются речевые стереотипы, персеверации.

Таким образом, центральным механизмом данной формы афазии является патологическая инертность раз возникших стереотипов, появляющихся из-за нарушений смены иннерваций, что ведет к нарушению своевременного переключения с одной серии артикуляторных (речевых) движений на другую. В этом случае дефект является центральным [3].

Причинами возникновения афазии являются нарушения мозгового кровообращения (ишемия, геморрагия), травмы, опухоли, инфекционные заболевания головного мозга. Афазии сосудистого генеза чаще всего возникают у взрослых людей. В результате разрыва аневризм сосудов головного мозга, тромбоэмболий, вызванных ревматическим пороком сердца, и черепно-мозговых травм афазии нередко наблюдаются у подростков и лиц молодого возраста. Афазия возникает примерно в трети случаев нарушений мозгового кровообращения, наиболее часто наблюдается моторная афазия.

У детей афазия возникает реже, как результат черепно-мозговой травмы, опухолевого образования или осложнения после инфекционной болезни [5]. Встречается в тот период онтогенеза, когда у ребенка уже сформированы упроченные речевые навыки [12].

У значительного процента больных с грубой степенью выраженности эфферентной моторной афазии нарушен оральный праксис. Больные могут справляться с воспроизведением отдельных поз, но затрудняются при переключении на следующую. В этих случаях возникают «застревания» на отдельных элементах действия, поиски поз. Это же происходит и с артикуляционным праксисом: изолированные звуки больные воспроизводят относительно свободно, однако инструкция по повторению серии звуков вызывает значительный артикуляционный сбой.

При меньшей степени выраженности речевого дефекта присутствуют нарушения орально-артикуляционного праксиса. Переключение с позы на позу, с артикулемы на артикулему затруднено, особенно в усложненных условиях. В символическом праксисе возможны персеверации.

У больных с легкой степенью данной формы афазии отмечаются негрубые расстройства в сфере орально-артикуляционного праксиса. Иногда они проявляются в виде псевдоскандированности речи, т. е. произнесении слов по слогам. Такой способ говорения увеличивает время на артикуляционные переключения и тем самым делает их легче [15].

С целью определения состояния импрессивной и экспрессивной речи, паралингвистических средств общения, кинестетического, кинетического и конструктивного праксиса, гнозиса, чтения и письма, интеллекта и памяти у лица с эфферентной моторной афазией был организован эксперимент. Констатирующий этап эксперимента проводился с пациентом УЗ «Брестская городская больница СМП» с эфферентной моторной афазией. На момент его проведения в феврале 2022 г. состояние речи и психических функций соответствовало стадии грубых расстройств при эфферентной моторной афазии. Для обследования на организационном этапе были определены лонгитюдный и комплексный методы исследования одного человека.

Для осуществления исследования речевых и неречевых психических функций было использовано «Нейропсихологическое блиц-обследование» Т. В. Визель, состоящее из 5 блоков: предварительная общая характеристика больного, состояние движений и действий, исследование гнозиса, исследование речи, исследование интеллекта и памяти [1].

В процессе проведения констатирующего этапа было выявлено, что у исследуемого присутствуют негрубые нарушения праксиса, в частности кинестетического, а также негрубые нарушения гнозиса, а именно оптико-пространственного и соматосенсорного. Ряд результатов выполнения диагностических заданий свидетельствует о нарушениях импрессивной речи, практически полном отсутствии экспрессивной речи, наличии дислексии и дисграфии. Экспрессивная речь нарушена по эфферентному моторному типу. В полной мере сохранно лишь глобальное чтение, а также сохранна способность к списыванию. Можно говорить о нарушениях категориального мышления, зрительной памяти и присутствии акалькулии.

Исходя из полученных результатов следует вывод о том, что для осуществления восстановительной работы необходима разработка комплексной программы, которая включала бы не только восстановление речевых функций, но и совершенствование праксиса, гнозиса, интеллекта и памяти. Именно в системной комплексной работе можно получить стойкий результат, поскольку речевая деятельность играет огромную роль в психической интеллектуальной деятельности человека, что делает эти процессы неразрывными.

С целью осуществления восстановительного обучения лица с эфферентной моторной афазией грубой степени выраженности разработана комплексная программа, основанная на принципах системности и комплексности, с учетом логопедического заключения, степени выраженности нарушения, состояния высших психических функций и индивидуальных особенностей. Программа представляет собой систему восстановления и развития взаимосвязанных между собой процессов и функций: речи, праксиса, гнозиса, мышления и памяти, а также навыков

письма и чтения, функций дыхания и небно-глоточного смыкания. Все направления работы, предусмотренные программой, ведут к достижению единой цели – восстановления функции речи. Программа предусматривает развитие отдельных видов праксиса, гнозиса, речи и мышления, которые нуждаются в восстановительной и коррекционной работе по результатам проведенного обследования. Каждое направление имеет цель и содержание работы, а также конкретные примеры упражнений, способствующих восстановлению нарушенных функций. К упражнениям даются ссылки на учебно-методические и наглядно-методические пособия, которые содержат пояснительный и иллюстративный материал, что упрощает поиск и подбор методических материалов к занятию.

По результатам формирующего и контрольного этапов эксперимента можно сделать вывод, что динамика течения нарушения может оцениваться как положительная. В результате целенаправленной длительной коррекционной работы были устранены речевой эмбол и «полевое» поведение. Были отмечены высокий уровень критичности исследуемого и большой объем используемых паралингвистических средств общения на протяжении всего исследования. Результатом занятий по восстановительному обучению является восстановление кинестетического праксиса, улучшение всех показателей гнозиса, приближенных к норме (соматосенсорного, пальцевого и оптико-пространственного), восстановление импрессивной речи, появление свистящего, шипящего, сонорного звуков и зубных, губно-зубных звуков, всех гласных, а также способности их объединять в слоги и короткие слова, но лишь при помощи логопеда, а также положительная динамика дислексии и дисграфии, улучшение зрительной памяти и категориального мышления.

В качестве итога проведенного исследования разработаны методические рекомендации, содержащие инструкции и уточнения к комплексной программе восстановительного обучения, а также особенности организации занятий, распределения рабочего времени, речевого и неречевого материала, рекомендации по повышению эффективности восстановительной работы.

В основе комплексной программы восстановительного обучения при эфферентной моторной афазии лежат следующие психолого-педагогические принципы [3]:

- принцип учета личности – комплексная программа строится из задач лечения человека, восстановления нарушенной функции у больного, а не из задач изолированного восстановления отдельных умений, опирается на мотивационную сферу деятельности и интересы больного;
- принцип опоры на сохраненные формы деятельности – комплексная программа предполагает опору на упроченные в прошлом опыте действия, протекающие на менее произвольном уровне: счет, перечисление дней недели, месяцев, пение хорошо знакомых песен;
- принцип организации деятельности или принцип программированного обучения – предполагает разработку комплексной программы, состоящей из ряда последовательных действий, выполнение которых под контролем педагога приводит к восстановлению нарушенных способностей;

– принцип системного воздействия на дефект (не только на речь, но и на другие психические функции) – комплексная программа включает в себя не только методы восстановления импрессивной и экспрессивной речи, чтения и письма, но и совершенствование праксиса, гнозиса, интеллекта и памяти;

– принцип учета социальной природы человека – отражается в восстановлении нарушенных функций посредством взаимодействия с педагогом, а также в упоре на первичное восстановление социально значимых слов, фраз, являющихся основной ситуативной и бытовой речи;

– принцип «от простого – к сложному» – находит отражение в построении системы восстановления экспрессивной речи, начиная с доступных гласных звуков и постепенно переходя к плавному проговариванию их сочетаний, затем введению согласных звуков, начиная с наиболее простых по артикуляции, включению их в слоги с гласными, образованию простых слов из одинаковых слогов и т. д.; при восстановлении импрессивной речи работа начинается с понимания отдельных слов, простых ситуативно-бытовых диалогов, затем вводятся слова-квазиомонимы, сложные логико-грамматические конструкции и т. д.;

– принцип учета объема и степени разнообразия материала (вербального и картиночного) – комплексная программа предполагает равноценное соотношение речевых и неречевых заданий, речевого и наглядного материала во избежание перегруженности внимания;

– принцип сложности вербального материала – в комплексной программе учитывается частотность лексики, то есть первостепенно вводятся наиболее часто используемые в повседневной жизни слова, сложность звуков, слов, фраз и их длина, начиная с более простых по артикуляции звуков, с односложных-двусложных слов, состоящих из одинаковых слогов и т. д.;

– принцип учета эмоциональной стороны материала – предполагает создание положительного эмоционального фона, например, сочетанием речевых и неречевых заданий, массажа и логических игр, которые снимают напряжение при переутомлении речевой деятельностью. Также учитываются интересы и личностные особенности больного, так, в занятиях с пациентом часто использовались тема музыки (использование предметных картинок с музыкальными инструментами для восстановления понимания речи, глобального чтения), пение хорошо знакомых песен, так как он занимался музыкальным бизнесом. Учет таких деталей и подбор тематики в соответствии со значимыми больному сферами жизни обеспечивают положительный эмоциональный фон занятий и вовлеченность.

Восстановительное обучение при эфферентной моторной афазии реализуется в комплексе логопедических занятий, которые проводятся 2 раза в неделю по 60 минут. Речевые и неречевые задания должны находиться в соотношении 70/30 или 60/40 соответственно в зависимости от речевой и голосовой утомляемости пациента, постепенно можно увеличивать речевую нагрузку.

Комплексная программа обучения, как и система восстановительной работы, предполагает высокую степень подвижности, изменяемости и индивидуализированности, что означает возможность менять содержание программы обучения

в зависимости от степени выраженности нарушения, его динамики, индивидуальных возможностей и потребностей обучающегося на любом этапе восстановительного обучения.

В связи с этим, количество занятий, их продолжительность, сочетание речевых и неречевых нагрузок, а также содержание первых могут быть подстроены под состояние и потребности обучающегося. Приведенные инструкции являются рекомендациями и усредненной системой восстановительного обучения.

Структура занятий зависит от выбранного направления работы, например, больший упор на восстановление понимания речи и, как следствие, большее количество этапов и заданий, направленных на это, а также от поставленных целей и задач. Некоторые этапы могут меняться местами, исключаться из ряда занятий, но есть этапы, которые обязательно должны присутствовать на каждом занятии и проводиться в определенной последовательности.

Примерная схема занятия по восстановительному обучению при эфферентной моторной афазии на начальных этапах может быть представлена тремя частями.

I. Подготовительная часть.

II. Основная часть.

1. Артикуляционная гимнастика.

2. Тренировка мышц глотки и мягкого неба.

3. Дыхательная гимнастика.

4. Работа с гласными звуками.

5. Сопряженное и отраженное произнесение автоматизированных речевых рядов.

6. Растираживание речи на материале известных песен.

7. Восстановление понимания ситуативной и бытовой речи.

8. Развитие пространственного мышления.

9. Расширение предметного словаря.

10. Развитие графомоторных навыков.

III. Заключительная часть.

На подготовительном этапе занятия устанавливается контакт с обучаемым, осуществляется краткий диалог для восстановления понимания ситуативной речи о самочувствии, настроении, готовности заниматься и т. д.

Основной этап занятия обязательно содержит артикуляционную и дыхательную гимнастику, тренировку мышц глотки и мягкого неба, так как подобные упражнения формируют произвольность артикуляции и речевого дыхания.

Артикуляционная гимнастика состоит из упражнений для губ и языка, сначала выполняются статические упражнения, затем – динамические. Каждое упражнение выполняется 5–7 раз на занятии и столько же дома 3–4 раза в день.

После артикуляционной и дыхательной гимнастики можно приступать к речевым упражнениям. Работа со звуками строится по принципу «от простого – к сложному», осуществляя переход от простых фонетических и слоговых структур к более сложным. Важно, чтобы больной мог опираться на максимальное число стимулов при произнесении звуков: артикуляция логопеда, карточки со схемой

артикуляции, карточки с буквами и слогами, собственная артикуляция в отражении зеркала.

Начиная с гласных звуков, следует произносить их сопряженно с логопедом: «а-э-и-о-у», постепенно увеличивая скорость переключения между ними, так как именно переключение между разными элементами артикуляции является особенностью и главной сложностью эфферентной моторной афазии. Далее звуки можно объединять в пары, при этом сначала использовать звуки, схожие в артикуляции, например, лабиализованные «оу», а затем звуки, значительно отличающиеся по артикуляции: «ои-эу-иэ», постепенно увеличивая темп.

Далее гласные звуки включаются в слоги, содержащие доступные больному согласные: «ба-бу-бо-бе-бы-би-бэ-бя-бё-бю», «да-ду-до-де-ды-ди-дэ-дя-дё-дю». На данном этапе целесообразно использовать слоговые таблицы в качестве опоры, при этом логопед так же дает опору на свою артикуляцию. Затем слоги можно комбинировать, читая их попарно в различных комбинациях: «би-бэ», «бо-бу» и т. д. И в конце включаются слоги с различными согласными звуками: «ба-да», «бо-до», постепенно подключая слоги не только с различными согласными, но и гласными.

При стойких затруднениях больному оказывается механическая помощь: постановка органа артикуляции в необходимое для произнесения звука место при помощи шпателей, зондов или рук в одноразовых перчатках.

В растормаживании речи большое значение имеет работа по произнесению автоматизированных, упроченных в памяти рядов: прямой и обратный счет до 10, перечисление дней недели, месяцев в прямом и обратном порядке. Данная работа строится в следующей последовательности:

1. Логопед дает образец: громко считает, отстукивая каждое слово ладонью. Больной слушает.
2. Сопряженное произнесение ряда, при этом каждое слово отсчитывается ударом руки по столу.
3. Сопряженное произнесение ряда без отстукивания ритма.
4. Дискретное проговаривание: логопед шепотом начинает ряд, прерывается. Пациент продолжает.
5. Самостоятельное проговаривание ряда.

Данная работа должна проводиться на каждом занятии и, как правило, занимает не больше 5 минут.

Растормаживание речи также осуществляется на материале значимых слов, часто используемых в быту и жизни, известных поговорок, пословиц, стихов и песен. На данном этапе качество произнесения звуков и слов имеет второстепенное значение, поскольку целью растормаживания является не совершенствование звукопроизношения, а возбуждение в памяти хорошо известных, часто повторяющихся элементов речи в жизни человека до заболевания и на их основе построение, восстановление речи.

На данном этапе большое значение имеет учет социальной жизни человека, его профессии, увлечений и значимых событий. Так, первоначально для растормаживания речи используются группы слов из категорий «Одежда», «Посуда»,

«Продукты питания», «Животные», «Транспорт» и т. д. Исходя из интересов человека, можно включать более узкие категории, например, марки машин для автолюбителя или музыкальные инструменты. По этой же причине в эксперименте использовалось большое количество песен, которые исполнялись как на один слог, так и со словами в соответствии с теми возможностями, которые были у больного.

Учет индивидуальных особенностей не только ускоряет восстановительную работу, делает ее более качественной и направленной, но и создает положительный эмоциональный фон, отвлекает от неудач и благотворно влияет на нервную систему человека и его общую удовлетворенность от занятий.

На этом же этапе при использовании предметных изображений целесообразно подключать другие виды работ, например, раскладывание подготовленных подписей под изображения, их чтение и списывание названий предметов с них, что будет способствовать растормаживанию речи, совершенствованию глобального чтения и восстановлению навыков письма в рамках одного задания и этапа.

Такая же комплексная работа проводится при растормаживании речи на материале чтения простых бытовых предложений, в которых каждое слово иллюстрируется изображением или пиктограммой: «Я хочу пить», «Я ем кашу», «Дай мыло» [4]. Можно задействовать сразу несколько процессов, читая вслух сопряженно с логопедом предложения, иллюстрированные схемами.

Восстановление понимания ситуативной и бытовой речи осуществляется не только на материале простых диалогов, но и с использованием тех же предметных изображений. Так, обучающемуся задаются вопросы о назначении предметов, их внешнем виде и т. д.: «Покажите, чем вы едите», «Покажите, у чего есть струны», «Покажите, где находится одежда». Затем к изображениям можно так же подбирать подписи, читать их и списывать. Таким образом, несколько групп предметных изображений могут использоваться для решения широкого круга задач. На каждом этапе они будут иметь разное назначение и выполнять разные функции, но не будут утомлять больного постоянной сменой наглядных пособий и стимулов.

Примерно после 35–45 минут речевых и письменных упражнений больной начинает утомляться, могут появляться несвойственные ему ошибки и затруднения, поэтому остальная часть занятия отводится совершенствованию праксиса, гнозиса, интеллекта и памяти посредством дидактических игр, логических заданий. Важно вовремя отследить высокую степень утомления и не перегружать больного, переключив его внимание на задания другого плана. В этом промежутке времени можно использовать задания, предложенные в комплексной программе восстановительного обучения. Также уместными будут массаж кистей и пальцев с помощью массажера Су-Джок, задания по совершенствованию графомоторных навыков: обведение фигур, линий, изображений по точкам, лабиринты.

Таким образом, методические рекомендации содержат инструкции и уточнения к комплексной программе восстановительного обучения, а также особенности организации занятий, распределения рабочего времени, речевого и неречевого материала, рекомендации по повышению эффективности восстановительной

работы. Их использование обеспечивает качество и результативность восстановительного обучения при эфферентной моторной афазии.

Список литературы

1. Визель Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование. М., 2005. 24 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.; Л. 1934. 321 с.
3. Зайцев И. С. Афазия: учеб.-метод. пособие. Мн., 2006. 36 с.
4. Кошелева Н. В., Кочеткова Н. А. Активизация речевой коммуникации у детей и взрослых с патологией речи: практ. пособие для организации занятий по восстановлению речи у взрослых и детей после инсульта и черепно-мозговых травм. М., 2021. 200 с.
5. Логопедия: учебник для студентов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
6. Логопедия: учебник для студентов пед. высш. учеб. заведений / Л. С. Волкова [и др.]; под ред. Л. С. Волковой. М., 2006. 703 с.
7. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 2012. 432 с.
8. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 2009. 256 с.
9. Лурия А. Р. Травматическая афазия. М., 1947. 367 с.
10. Орбели Л. А. К вопросу о локализации условных рефлексов в центральной нервной системе: доложено в торжественном в память И. М. Сеченова заседании Общества рус. врачей 20 марта 1908 г. СПб., 1908. 17 с.
11. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. М., 2005. 46 с.
12. Филичева Т. Б., Чевелевой Н. А., Чиркиной Г. В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкол. учреждений. М., 1993. 232 с.
13. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 224 с.
14. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: учеб. пособие. М.; Воронеж 2004. 424 с.
15. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии: метод. пособие. М., 2000. 96 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Учитель начальных классов MAOU СОШ №100 г. Нижний Тагил (Россия, Нижний Тагил).
juliaalbertovna05.04.1997@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль речевого развития младших школьников с нарушениями интеллекта. Подчёркивается значимость применения игровых технологий на занятиях как средства речевого развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: игра; развитие речи; игровые технологии; младшие школьники; интеллектуальные нарушения; дети с нарушением интеллекта

Yulia A. Balitskaya

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Primary school teacher MAOU SOSH No. 100 Nizhny Tagil (Russia, Nizhny Tagil)

Abstract. The article examines the role of speech development of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The importance of using game technologies in the classroom as a means of speech development of younger schoolchildren with intellectual disabilities is emphasized.

Keywords: game; speech development, game technology; primary school age; intellectual disabilities; children with intellectual disabilities

На современном этапе развития специального образования приоритетной задачей является развитие личности ребёнка с нарушением в развитии, в том числе остро встают вопросы его адаптации и социализации.

Одним из главных показателей развития ребёнка является развитие речи. Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка. Она тесно связана с познавательной деятельностью ребёнка и реализует несколько его потребностей, таких как: коммуникативная, информативная и познавательная [2].

Особенный интерес у педагогов-дефектологов и специальных психологов вызывают вопросы обучения детей с интеллектуальными нарушениями в начальном звене, у которых ещё не сформированы все высшие психические функции, такие как: восприятие, внимание, память, мышление и речь.

Изучением особенностей речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями занимались И. Д. Емельянова, Л. С. Выготский, Г. А. Каше, О. М. Коваленко, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, М. А. Савченко, Е. Ф. Собонович, М. Е. Хватцев и многие другие исследователи [4].

У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается более или менее ярко выраженные дефекты речи. Соответственно, нарушение речевого развития отрицательно влияет и на развитие познавательной деятельности и социальную адаптацию ребёнка в целом. Поэтому, чтобы процесс обучения был интересным, увлекательным, творческим и познавательным рекомендуется использование современных образовательных технологий.

Наиболее эффективным средством включения младших школьников с интеллектуальными нарушениями в процесс деятельности является деятельность игровая, которую можно систематически применять на разных этапах занятия или на протяжении всего урока. Благодаря применению игровых технологий на коррекционно-развивающих занятиях дети более увлечены самим процессом, они легче усваивают учебный материал, приобретают определённые знания, умения и навыки.

Младший школьный возраст – период интенсивного развития познавательных процессов и личностных особенностей ребёнка. Это период новообразований, возраст перехода от игровой к учебной деятельности. То есть ведущим видом деятельности в этом возрасте становится учебная, которая у детей с проблемами интеллектуального развития имеет ряд специфических особенностей [5].

Интеллектуальные нарушения – это стойкие, необратимые нарушения познавательной активности, причиной которой является органическое поражение головного мозга. В результате снижения когнитивной активности наблюдается и снижение речевого развития детей. При этом страдают все компоненты речевой системы: лексика, грамматический строй и фонетико-фонематическая сторона речи. А к началу школьного обучения такие дети имеют достаточно скудный словарный запас, который включает в основном существительные и глаголы [12].

Развитие детей с интеллектуальной недостаточностью отличается от нормы с первых дней его жизни. Однако, тенденции развития ребенка с нарушением интеллекта те же, что и у нормально развивающегося ребёнка.

Ребенок с нарушением интеллекта в связи с низкой познавательной активностью и задержкой в развитии имеет трудности в освоении школьной образовательной программы. Поэтому такие дети нуждаются в комплексном подходе специалистов и в особом индивидуальном подходе и помощи со стороны педагогов и их родителей.

Обучение детей с ограниченными интеллектуальными возможностями предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающих для них адекватные условия обучения. Для того чтобы обучение было эффективным необходимо создание комфортной обстановки для усвоения знаний, создание положительного эмоционального настроения, повышение учебного познавательного интереса к материалам урока и активизации деятельности детей

с нарушением интеллекта [10]. Одним из таких средств активизации познавательных процессов детей на занятиях является игра.

Игра – это особая деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Она служит средством передачи «культурных приобретений из рода в род», подготавливает детей к труду. Игра социальна и по своему содержанию, поскольку дети отображают то, что видят вокруг, в том числе и труд взрослых [15]. В словаре С. И. Ожегова: «Игра – создание похожих для профессии ситуаций и нахождение в них практических решений» [11].

П. Ф. Лесгафт, российский педагог-биолог, прогрессивный общественный деятель России XIX века, известный как создатель теоретической функциональной анатомии в палеонтологии, научной системы физического воспитания, утверждал, что: «Игра есть упражнение, при посредстве которого ребенок готовится к жизни». Большое внимание Лесгафт обращал на содержание физического образования, на использование упражнений и игр как метода познания [9].

Похожую мысль высказывал в своё время русский писатель А. М. Горький: «Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить» [16].

Н. К. Крупская рассматривала игру как средство всестороннего развития ребенка: «Игра – способ познания окружающего и в то же время она укрепляет физические силы ребенка, развивает организаторские способности, творчество, объединяет детский коллектив». Во многих статьях Н. К. Крупской указывается на органическую связь игры с трудом [7].

Русский писатель, педагог, основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский в своих работах отмечал, что «игра – это развитие души». Важнейшей особенностью игры он считал, то, что в ней формируются не какие-то отдельные стороны человеческой души, но и весь человек – его ум, воля, сердце [13].

Понятие «игра» разными учёными трактуется по-разному. Но как бы авторы ни трактовали термин «игра», она всегда являлась одной из ведущих форм развития высших психических функций человека и способом реального познания мира.

Многими исследователями, изучавшими особенности психического развития детей с нарушениями интеллекта, было замечено следующее: при использовании на уроках игр, путешествий у обучающихся создаются различные эмоциональные реакции. В процессе игры у ребят возникает сопереживание, радость, удивление, удовольствие. Они открывают в себе новые возможности, их чувства и мыслительные процессы активизируются. А положительные эмоции младших школьников на уроках способствуют формированию у них желания учиться [14].

Известный советский психолог Л. С. Выготский отмечал, что игра для ребёнка – не просто развлечение, а непосредственный источник развития. Игры помогают изучить свойства предметов, тренировать логическое мышление, память и фантазию. Чтобы обучение было эффективным и интересным, оно должно напоминать игру. Развивающее значение игры заложено в самой её природе, ибо игра – это всегда эмоции, а там, где эмоции, – там активность, там внимание и воображение, там работает мышление [6].

В свою очередь, советский психолог А. Н. Леонтьев отмечает, что «в игре дети развиваются всесторонне, формируется определенный образ жизни, приспособляясь к жизни в обществе, и самореализации. При выборе игры необходимо учитывать индивидуальность ребенка, поскольку игра может повлиять на каждого ребенка по-своему. Игра является незаменимым помощником. Поэтому все педагоги заинтересованы в решении этой проблемы: как же сделать процесс обучения наиболее эффективным и какими же методами пользоваться на занятиях с целью поддержания интереса у детей» [8].

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса, целью которой является расширение образовательного пространства, развитие мотивационных процессов, познавательной активности и усиление работоспособности обучающихся [1].

Чем же отличаются педагогические игры от любых других игр? Они отличаются тем, что педагогические игры имеют существенные признаки, которые заключаются в следующем: четко поставленная цель обучения, которую можно обосновать и представить в наглядном виде, характеризуется учебно-познавательная направленность [3].

Игровая форма занятий создается на уроках с помощью применения игровых приемов и ситуаций, которые выступают в ходе занятий как средство побуждения и стимулирования обучающихся к учебно-познавательной деятельности [15].

Педагогическая практика показывает, что применение игры на занятиях оказывает положительное влияние на учебный процесс и облегчает процесс освоения учебного материала детьми. Однако, успешность проведения занятия с применением игровых технологий во многом зависит самого педагога, когда педагог пользуется ими осознанно, имеет представление о значимости игры и ее способности влиять на успешность учебного процесса.

Следовательно, конечным результатом применения игровых технологий будет являться преодоление трудностей в усвоении знаний. Повышение мотивации и познавательного интереса к предмету, активизация познавательных процессов, развитие коммуникационных процессов.

У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается низкий уровень активности в общении, их затрудняет участие в коллективе. А ещё сложнее оказывается пересказ на занятии услышанного текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Тем не менее, это вполне возможно при помощи вопросов и подсказок, сюжетно-ролевой деятельности, инсценировки сказок, басен, стихов и рассказов, обыгрывания различных этюдов и ситуаций [12; 14].

Существует множество классификаций игр по различным критериям и признакам. Но стоит отметить, что для каждого возраста есть свои игры, в которых учитывается уровень развития ребенка, его навыки и умения. У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается физиологическое недоразвитие всех когнитивных процессов, а это значит, что онтогенетически многим

из этих категорий детей показаны игры, предназначенные для нормально развивающихся детей дошкольного возраста.

Стоит также отметить, что успешная организация и проведение коррекционного занятия с применением игровых технологий зависят от ряда особенностей. При включении различных игр в само занятие должны учитываться следующие особенности:

- учёт структуры дефекта;
- уровень развития обучающегося;
- связь содержания игры с темой занятия;
- постепенное усложнение (переход от простого к сложному);
- учёт принципа смены видов деятельности;
- использование ярких/наглядных/ с озвучкой игрушек и пособий;
- игровые элементы занятия должны быть разнообразны, эмоционально и наглядно насыщены;
- соответствие игрушек и пособий гигиеническим требованиям и требованиям безопасности.

Речь – это средство общения, ее социальная функция начинается с того момента, когда она становится средством общения. Поэтому речевое развитие становится актуальной задачей в образовательном процессе и особенно важной для успешной социализации в дальнейшем. Речь также развивается наряду и во взаимосвязи с другими когнитивными процессами.

Развитие речи и коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью с самого начала развиваются на патологической основе. Причиной этому является недоразвитие всей психики в целом. А это свою очередь будет препятствовать успешному освоению образовательной программы, освоению простых элементарных навыков чтения, письма и т. д. [8; 12].

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме исследования можно сделать вывод о том, что процесс обучения младших школьников с нарушением интеллекта и развитие речевых функций тесно взаимосвязаны между собой. В такой работе особенно важно включение в процесс занятия различных педагогических игр, приёмов и игровых элементов с учётом особенностей их интеллектуального развития.

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Зарин А. П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб.-метод. пособие. СПб., 2001. 414 с.
2. Богатая О. Ф. Речевое развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями: метод. рекомендации. Сургут, 2022. 88 с.
3. Психология младшего школьника: учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. Екатеринбург, 2018. 109 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36727120> (дата обращения: 11.04.2023).
4. Логопедия: учебник для студентов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2004. 512 с.

6. Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. 2017. № 4. С. 324–326. URL: <https://moluch.ru/archive/138/38773/> (дата обращения: 11.04.2023).
7. Крупская Н. К. Роль игры в детском саду // История советской дошкольной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. Е. А. Гребенщикова, А. А. Лебеденко; под ред. М. Ф. Шабаевой. М., 1980. С. 128–129.
8. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2005. 365 с.
9. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1952. Т. 2. 335 с.
10. Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования. М., 2006. 224 с.
11. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений. М., 2015. 1376 с.
12. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. [и др.]; под ред. Б. П. Пузанова. М., 2001. 272 с.
13. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1950. Т. 8. 774 с.
14. Храмова Г. Г. Возможности использования игр и игровых упражнений в коррекции познавательных процессов младших школьников с нарушением // Молодой ученый. 2014. № 10. С. 443–444. URL: <https://moluch.ru/archive/69/11756/> (дата обращения: 11.04.2023).
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 2000. 360 с.
16. Яковлева Е. В. Зачем ребенку играть // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф., 20–23 янв. 2017 г. / отв. ред. Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса. Челябинск, 2017. С. 57–59. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11619/> (дата обращения: 11.04.2023).

ВНЕДРЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО МИНИМУМА КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕФИЦИТОВ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Генеральный директор ООО «Дизайнер» (Россия, Екатеринбург). krupina.eugenia@gmail.com

Аннотация: В статье представлено краткое описание предпосылок разработки профессионального минимума («профминимума») для обучающихся 6–11 классов российских школ, методологии внедрения профминимума как инструмента формирования готовности к профессиональному самоопределению и основных направлений работы в рамках данного системного нововведения в российских школах. Также в статье рассмотрены проблемы, связанные с внедрением профминимума для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: описаны основные особенности профессионального самоопределения данной категории детей, трудности, с которыми эти дети сталкиваются в процессе выбора образовательной или профессиональной траектории, причины и предпосылки профессиональной дезадаптации данных детей: институциональные, личностные и социальные. Рассмотрены проблемные точки, с которыми может столкнуться внедрение профминимума с учетом специфических особенностей профориентации детей данной социальной группы, а также кратко описаны практики, использование которых позволит адаптировать внедрение данной программы для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и значительно увеличить эффективность ее внедрения.

Ключевые слова: профминимум; профессиональное самоопределение; профориентация школьников; дети в трудной жизненной ситуации; социальная адаптация; профессиональная адаптация; тьюторское сопровождение

Evgenia V. Krupina

INTRODUCTION OF A OCCUPATIONAL MINIMUM AS A CONDITION FOR OVERCOMING THE DEFICIENCY OF CHILDREN IN A DIFFICULT LIFE SITUATION

General Director of Designer LLC (Russia, Yekaterinburg). krupina.eugenia@gmail.com

Abstract: The article presents a brief description of the prerequisites for the development of a Occupational minimum for students in grades 6–11 in Russian schools, the methodology for introducing a Occupational minimum as a tool for developing readiness for professional self-determination, and the main areas of work within the framework of this systemic innovation in Russian schools. The article also discusses the problems associated with the introduction of a Occupational minimum for children in difficult life situations: the main features of the professional self-determination of this category of children, the difficulties that these children face in the process of choosing an educational or professional trajectory, the causes and prerequisites for the professional maladaptation of these children are described: institutional, personal and social. The problematic points that the introduction of a Occupational minimum may encounter, taking into account the specific features of the career guidance of children in this social group, are considered. It also briefly describes the practices, which will allow adapting the implementation of this program for children in difficult life situations and significantly increase the effectiveness of its implementation.

Keywords: Occupational minimum, professional self-determination, career guidance, children in difficult life situations, social and professional adaptation, tutor support

С 1 сентября 2023 года в школах РФ будет введен профориентационный минимум. Данное системное нововведение – результат многолетней работы по апробации и внедрению успешных практик профориентации подростков. Необходимость профориентационной работы с детьми 6–11 классов – тема, не сходящая с образовательной повестки в течение последних двух десятилетий. Ее актуальность вызвана стремительным развитием технологий и научных знаний, что ведет к изменению социальной структуры общества, в том числе смене ролевых моделей внутри и вне профессиональных сообществ, динамичному изменению номенклатуры видов профессиональной деятельности, и переосмыслению самой роли человека как субъекта профессионального самоопределения. Резкий технологический, а за ним и социальный скачок усиливает разрыв между системами «образование» и «профессия», делая почти невозможным полноценное освоение того или иного вида профессиональной деятельности в процессе получения среднего или высшего образования. Все эти факторы оказывают серьезное давление на устоявшиеся институты профессионального образования и существующие «профессиональные лифты». Фактически, вся система образования переживает серьезный «краш-тест» и проходит проверку на гибкость и прочность. В данном контексте введение новых понятий, отдельных практик и подходов в существующую образовательную структуру становится одной из наиболее простых и безболезненных альтернатив, позволяющих увеличивать гибкость системы, постепенно меняя ее изнутри и подстраивая под отдельные параметры новой реальности, без риска тотального разрушения систем в ситуации глобальной неопределенности и отсутствия проверенных вариантов развития.

Одним из таких подходов является ведение профориентационной работы с детьми средней и старшей школы. Необходимость освоения трудовой деятельности детьми как педагогическая задача и педагогическая методология прослеживается еще в работах А. С. Макаренко [9], Д. Дьюи [5] и других выдающихся педагогов XX века. Но лишь в XXI веке, в связи с усложнением поля профессиональной деятельности, одновременным улучшением качества жизни, и, как следствие, отмиранием старых, традиционных паттернов профессионального поведения, тема ценности и сложности профессионального самоопределения в контексте развития личности приобретает самостоятельное значение, достаточное для того, чтобы выделить для нее отдельный вид педагогической деятельности. Этому способствует и сформированный к этому времени понятийно-методологический аппарат социальных наук. В науке были выявлены практики с доказанной эффективностью, позволяющие говорить о том, что педагоги действительно могут научить детей осознанно относиться к выбору дальнейшей образовательной и профессиональной траектории на основе саморефлексии и субъектного подхода, ориентироваться в сложном и многообразном мире профессий и выстраивать собственные обра-

зовательные и профессиональные траектории, ориентируясь на свои потребности и тенденции современного быстро меняющегося мира [4]. Данные практики были систематизированы и объединены в единый универсальный минимальный набор профориентационных практик и инструментов для проведения мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся, который возможен к внедрению на системном уровне в учреждения среднего образования – «Профминимум». В этом смысле профминимум является, безусловно, серьезным шагом вперед для актуализации всей педагогической науки в соответствии с требованиями времени.

Методология введения профминимума предусматривает выстраивание системы профессиональной ориентации обучающихся, которая реализуется в образовательной, воспитательной и иных видах деятельности. Внедрение данной методологии предусматривает борьбу с так называемой «неосознанной некомпетентностью» обучающихся сразу по нескольким значимым направлениям:

- повышение осведомленности о профессиях, существующих в современном мире;
- повышение мотивации к осознанному выбору профессии и освоению инструментов выбора;
- преодоление зависимости от стереотипов и мнения окружающих в выборе профессиональной и образовательной траектории, осознанная опора на внутренние и внешние ресурсы;
- формирование универсальных компетенций (универсальных учебных действий), включающих способности к самостоятельному поиску и решению задач, критическому осмыслению и творческой переработке знаний [11].

Все это подразумевает принятие обучающимся на себя ответственности и появление активной, субъектной позиции по отношению к себе, образовательному процессу, жизни в целом. Готовность к профессиональному самоопределению рассматривается как комплексная характеристика, имеющая смысловую, содержательную и инструментальную стороны. К смысловой стороне относятся мотивационно-личностные и психофизиологические предпосылки выбора профессии: интересы, мотивы, способности субъекта, его когнитивные качества, особенности нервной системы и др. К инструментальной стороне относится уровень информированности о современном мире профессий, системе профессионального образования, способность использовать другие специальные знания и навыки, которые входят в понятие карьерной грамотности. Сформированность как смысловых, так и инструментальных аспектов приводит к готовности обучающегося деятельно вкладываться в процесс самоопределения, инициативно и самостоятельно выстраивая индивидуальную образовательно-профессиональную траекторию.

Таким образом, готовность к профессиональному самоопределению у обучающихся 6–11 классов предполагает формирование и развитие трех компонентов готовности: мотивационно-личностного (смыслового), когнитивного (карьерная грамотность) и деятельностного. Систематическая, комплексная работа в этих трех взаимосвязанных направлениях (включающая как участие самого школьника, так и активную поддержку со стороны родителей и сотрудников образовательной

организации) может позволить обучающемуся осознать себя в качестве активного субъекта выбора, отрефлексировать свои сильные стороны, ресурсы и ограничения (как объективные, так и устранимые), соотнести свои представления о мире профессий и желаемых целях с действительностью, приступить к процессу профессиональных проб и отработке навыков профессионального выбора в конкретных жизненных ситуациях. В результате системной работы «неосознанная некомпетентность» обучающихся в сфере профессионального самообразования сможет трансформироваться сначала в осознанную некомпетентность (понимание собственных дефицитов в вопросах выбора при осознании актуальности темы профориентации), а затем – в «осознанную компетентность» [11].

Профориентационная работа в рамках профминимума предполагается в следующих форматах:

- в рамках урочной деятельности: включает профориентационное содержание уроков по предметам общеобразовательного цикла;
- в рамках внеурочной деятельности: включает профориентационную онлайн-диагностику; профориентационные уроки; проектную деятельность; классные часы, мастер-классы, коммуникативные и деловые игры, консультации педагога и психолога, моделирующие профессиональные пробы в онлайн-формате и др.
- в рамках воспитательной работы: включает экскурсии и конкурсы профориентационной направленности;
- в рамках дополнительного образования: занятия по интересам в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями.

Также в рамках профминимума может осуществляться работа в рамках профессионального обучения – СПО; в рамках профильных предпрофессиональных классов; в рамках работы с родителями и законными представителями. При этом возможно внедрение профминимума в образовательных организациях на одном из трех уровней на выбор: базовый (не менее 40 часов в учебный год), основной (не менее 60 часов в учебный год), продвинутый (не менее 80 часов в учебный год). Для внедрения профминимума разработаны методические рекомендации, а также представлено полное методическое обеспечение, включая уроки и полноценные программы, диагностики и т. п.

Таким образом, профминимум является системной и хорошо проработанной технологией профориентации детей 6–11 классов, включая детей с ОВЗ. Однако данная технология не полностью учитывает все особенности работы с различными, в том числе сложными категориями детей, что может привести к возникновению противоречий, способных нивелировать всю пользу от внедрения профминимума для данных категорий детей. В частности, профориентационная работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, несомненно, должна выстраиваться с учетом особых условий, в которых находятся данные дети. Профориентационная работа с данной категорией детей должна опираться на знание всех проблем, связанных с их профессиональной и социальной адаптацией, и сопровождаться внедрением подходов и методологий, призванных решить проблемы, лежащие

за рамками тех, что решает непосредственно профминимум, или имеющих с ним общие корни, но разное предметное воплощение.

Успешная профориентация детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации и детей, оставшихся без попечения родителей, является важной социально-экономической проблемой государства и общества в нашей стране. Именно такие дети чаще всего оказываются внизу социальной лестницы и повышают фактор маргинализации общества, пополняя ряды криминальных и антисоциальных элементов. Данная группа молодых людей по сравнению с молодежью в целом имеет более высокие риски оказаться безработными, бездомными, стать родителями в юном возрасте, получить низкий уровень образования и квалификации и в целом обладают более низкими жизненными шансами. По статистике, не более 10–15 % выпускников учреждений для детей-сирот сегодня могут считаться социально благополучными членами общества. Государством на протяжении последних десятилетий предпринимается обширный комплекс мер, направленных на повышение социальной и профессиональной успешности выпускников детдомов и специализированных учреждений, их интеграции в общество. Предоставляются различные льготы, существуют программы административной и психологической поддержки и адаптации. Все эти меры неуклонно, но медленно меняют ситуацию, однако несмотря на это статистика остается неутешительной (слишком большой объем работ и слишком велик комплекс противоречий) [1].

Среди факторов, влияющих на дезадаптацию выпускников детских учреждений, можно выделить личностные (психологические), институциональные и социальные. К личностным факторам можно отнести такие личностные характеристики выпускников, которые формируются под воздействием среды воспитания в общественном учреждении: иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, отношений собственности, низкий уровень трудовой мотивации, неготовность жить одному и пр., а также более специфические, вытекающие из особого положения таких детей (рецептивные ориентации, повышенный уровень виктимности, синдром выученной беспомощности). У таких детей плохо сформировано понимание и осознание собственной личности, своих потребностей. Для них характерен инфантилизм, замедленное самоопределение, неприятие самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы. Перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения, неуверенность в себе, своем будущем способствует нарастанию отчужденности таких детей по отношению к внешнему миру [11, 13].

К социальным факторам можно отнести стигматизацию таких детей уже на уровне школы, особый образ построения социальных отношений внутри учреждений, где существует жесткая вертикаль власти и подчинения, ориентация детей на абсолютную дисциплину, выполнение требований взрослых. Ребенок, наблюдая и проживая жизнь в таких учреждениях, получает личностный опыт, из которого исключаются его чувства. У ребенка всегда ограниченный выбор: или быть пассивным, подчиненным, или сильным, властным, жестоким. Также к отягощающим социальным факторам относятся наличие дефицита индивидуального

общения с близкими взрослыми, «ничейность» ребенка, до которого никому нет дела, ограниченность социального опыта, изолированность детей, скудный выбор образцов для подражания, коллективизм, превалирование чувства «мы», размытие понятия собственного «Я» [7].

Что касается институциональных факторов, то здесь стоит отметить следующие моменты. Несмотря на государственную поддержку профессионального самоопределения таких детей, возможности выбора того или иного образовательного трека зависят от специфики межинституционального взаимодействия, а также роли, которую играют сотрудники этих институтов в процессе совершения образовательного выбора воспитанниками детских домов. Наиболее распространенной институционализированной траекторией для выпускников детских домов является поступление в учреждения СПО, где они оказываются на наименее престижных специальностях [12].

Учреждения СПО также являются привлекательными для воспитанников детских домов, поскольку по типу организации они наиболее близки к устройству детского дома. Несмотря на то, что по закону эти дети имеют право остаться в детском доме и продолжить обучение в старших классах средней общеобразовательной школы, на академический трек попадает меньшинство. Это обусловлено также тем, что нередко детские дома не имеют необходимой инфраструктуры для проживания в них старших детей (жилые помещения, ставки педагогического персонала, финансирование и пр.). Массовость профессионального трека для выпускников детских домов поддерживается и самой системой СПО, поскольку он позволяет обеспечивать наполняемость студентами учебные заведения и специальности, которые не пользуются популярностью и имеют самые низкие проходные баллы при зачислении. Это, в свою очередь, позволяет привлекать государственное финансирование и демонстрировать свою эффективность, выполняя «контрольные цифры приема». Таким образом, происходит формирование институционального альянса между детскими домами и СПО, который может иметь вид формальных соглашений, или неформальных личных договоренностей руководителей учреждений, или форму сложившихся каналов поступления. Общеобразовательная школа также оказывается заинтересованной в поддержании институционального альянса между детскими домами и СПО. Воспитанники детских домов демонстрируют более низкую академическую успеваемость по сравнению с детьми из семей, поэтому школы не приветствуют поступление таких учеников в 10 класс. Институциональная логика функционирования школ, требующая демонстрировать хорошие показатели ЕГЭ, заставляет их выталкивать слабых учеников после 9 класса в систему СПО [14].

Исследования показывают, ведущую роль в воспроизводстве и преодолении социального исключения представителей малоресурсных групп играет система образования. Недостаточность уровня образования данной группы молодежи в России рассматривается экспертами в качестве проблемы, имеющие долгосрочные негативные эффекты. В настоящее время не более 15 % воспитанников детских домов и специальных учреждений обучаются в старших классах средней

образовательной школы. Не более 7 % выпускников попадает в систему высшего профессионального образования [13].

Вытеснение на малопрестижные образовательные и профессиональные треки начинается еще в школе. Учебные школьные программы построены таким образом, что они предполагают достаточно большое количество часов для самостоятельной домашней подготовки, что требует высокой включенности родителей в образовательный процесс для освоения школьной программы на достаточном уровне. Детские дома не имеют возможности обеспечить индивидуальное сопровождение учебного процесса своих воспитанников по типу родительского включения. А позиция школьного учителя, от которого ожидается соответствие в первую очередь формальным количественным показателям, не дает возможность выстраивать «индивидуальный подход» к потребностям учеников разного типа, поскольку он должен обеспечивать хорошие показатели класса в целом [14].

Таким образом, исходя из положения о ведущей роли образования в преодолении социальной дезадаптации малоресурсных групп, можно сделать вывод, что успешная профориентация данных детей и успешное внедрение профминимума для данных групп может состояться только благодаря созданию возможностей преодоления институциональной инерции, формированию новых «профессиональных лифтов», а также преодолению академической неуспеваемости и переживанию нового социального и образовательного опыта. Вопрос о том, как это сделать остается сложным и открытым, однако без его решения, на наш взгляд, эффект от внедрения профминимума может оказаться если не нулевым, то очень низким. Несмотря на сложность, данный вопрос стоит того, чтобы активно заниматься его решением, поскольку, как уже было сказано выше, проблема адаптации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, на сегодняшний день является одной из самых острых и социально значимых проблем нашего общества [3].

На наш взгляд, сегодня существуют практики, способные восполнить дефициты, являющиеся причинами дезадаптации детей в трудной жизненной ситуации. Для данных целей применимы практики тьюторского сопровождения, практики развития креативного и дивергентного мышления, а также практики развития навыков эффективного обучения. Комплексный подход к внедрению данных практик в содержание профминимума для данной категории детей позволит значительно повысить эффективность данной технологии.

– методология тьюторства: направлена на формирование образа себя, субъектности поведения, выявление своих потребностей, нахождение опоры внутри себя, индивидуализацию своего выбора и маршрута, работу с будущим.

– методология развития креативности и дивергентного мышления: направлена на развитие когнитивных способностей, формирование индивидуальной успешности в различных сферах, получение опыта выбора и ценности собственных идей и поступков, творческую самореализацию;

– методология навыков эффективного обучения: направлена на формирование навыков эффективного обучения, таких как работа с памятью, вниманием, самоорганизацией, планированием, самоопределением и мотивацией. Во многих

аспектах связана с методологией тьюторства и является ее продолжением в данном проекте.

В совокупности, данные методологии позволят комплексно подойти к преодолению дефицитов, ведущих к трудностям социальной и профессиональной адаптации. В частности, преодоление проблем успеваемости непосредственно связано с тьюторским сопровождением детей, формированием и развитием учебных навыков и учебной мотивации, а также, как следствие, развитием self-компетенций и гибких навыков. Развитие self-компетенций, благодаря тьюторским практикам, позволит скомпенсировать деформации личности, вызванные особым статусом детей, преодолеть негативные установки, связанные с иждивенческой позицией, виктимностью, социальной, трудовой и образовательной пассивностью. Необходимо также планомерная работа, включающая формирование образа будущего, своего образовательного выбора. Формирование навыков эффективного обучения и специальная учебная поддержка помогут преодолению дефицита, связанного с отсутствием опоры на поддержку взрослых в обучении и индивидуального подхода к образовательным потребностям в школе позволят лучше справляться с учебной нагрузкой. А методология развития дивергентного мышления позволит сформировать навык справляться с проблемами и жизненными трудностями, который, по результатам исследований, является наиболее серьезным дефицитом у выпускников государственных воспитательных учреждений, а также преодолеть ментальные ограничения, вызванные социальными факторами государственных учреждений: зарегламентированностью жизни, отсутствием свободы выбора. Комплексный подход к адаптации данных практик в рамках технологии профминимума является, на наш взгляд, необходимым условием ее внедрения для данной категории детей.

Список литературы

1. Андреева Е. Е., Галагузова Ю. Н., Чистопашина С. А. Формирование социальной успешности воспитанников реабилитационного центра средствами дополнительного образования // Социализация детей и подростков в условиях реабилитационного центра: опыт, достижения, проблемы: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. 11 нояб. 2022 г. / науч. ред. Ю. Н. Галагузова. Екатеринбург, 2022. С. 40–50. EDN FBWFLO
2. Байбародова Л. В., Серебренников Л. Н., Чернявская А. П. Профорентация и самоопределение детей-сирот: учеб.-метод. пособие. Калининград, 2010. 240 с.
3. Белозеров О. И. Анализ проблем профессионального образования // Academy. 2017. № 11. С. 81–84. EDN ZRMIYN
4. Валеева Л. А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008. 24 с.
5. Желиготова Р. М. Феномен социального сиротства в системе общественного бытия: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Пятигорск, 2010. 21 с.
6. Исупова О. Г. Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. 2018. № 3. С. 180–189. EDN FZLIQT
7. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М., 2014. 497 с. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=230715 (дата обращения: 14.04.2023).
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М., 2009. 527 с.
9. Родичев Н. Ф. Проблемы и перспективы развития отечественной профорientации на современном этапе // Профильная школа. 2010. № 6. С. 3–10.

10. Сибиль Е., Гришина И. От «неосознанной некомпетентности» к «неосознанной компетентности» // Директор школы. 1997. № 2. С. 12–20.
11. Социальная педагогика: учебник / М. А. Галагузова [и др.]. М., 2016. 319 с.
12. Степанов А. Влияние демографического фактора и уровня востребованности рабочих профессий у абитуриентов на систему подготовки рабочих кадров в России // Промышленность: экономика, управление, технологии. 2018. № 4. С. 113–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-demograficheskogo-faktora-i-urovnya-vostrebovannosti-rabochih-professiy-u-abiturientov-na-sistemu-podgotovki-rabochih-kadrov-v-ysclid=lkw8gcroww404846593> (дата обращения: 14.04.2023).
13. Траектории социальной и профессиональной адаптации выпускников детских домов в России (обзор исследовательского отчета) / Р. Н. Абрамов [и др.]. М., 2016.
14. Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. Вверх по лестнице, ведущей вниз: идеология возможностей и ограничения образовательного выбора выпускников детских домов // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. Т. 23, № 2. С. 104–129. EDN QUEDLL
15. Чернова Ж. В. Социальная адаптация выпускников детских домов: гендерный аспект (по оценкам экспертов) // Женщина в российском обществе. 2016. № 4. С. 85–100.

Тьюторское сопровождение формирования графомоторных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации

¹ Магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kozlovaiudmila@mail.ru

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). nelvik.ekb@yandex.ru. SPIN-код: 6891-0724

Аннотация. В данной статье говорится о тьюторском сопровождении формирования графомоторных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе категории детей с задержкой психического развития, на сегодняшний день является важной задачей образовательных организаций. И образовательная организация должна создать все условия для получения образования детей с особыми образовательными потребностями. Одним из условий является человек, понимающий особенности этой категории детей, и способный сопровождать обучение детей с ОВЗ. В статье рассматриваются этапы тьюторского сопровождения формирования графомоторных навыков учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Ключевые слова: графомоторные навыки; тьюторское сопровождение; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети с задержкой психического развития; общеобразовательная организация

Lyudmila G. Lazareva¹, Nellie V. Shramko²

TUTOR SUPPORT FOR THE FORMATION OF GRAPHOMOTOR SKILLS OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

¹ Master's student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. This article talks about tutor support for the formation of graphomotor skills in children with disabilities in a general education organization. Accompanying children with disabilities, including the category of children with mental retardation, is an important task of educational organizations today. And the educational organization should create all conditions for the education of children with special educational needs. One of the conditions is a person who understands the peculiarities of this category of children, and is able to accompany the education of children with disabilities. The article discusses the stages of tutor support for the formation of graphomotor skills of students with mental retardation of primary school age.

Keywords: graphomotor skills; tutor support; children with disabilities; category of children with mental retardation; children with mental retardation; educational organization

С введением ФГОС российские образовательные организации успешно внедряют инклюзивное образование – это процесс обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Причем, это не только дети с ОВЗ, это также и одаренные дети, но в статье рассматривается категория детей с ограниченными возможностями здоровья – дети с задержкой психического развития.

Все дети, независимо от их физических, психологических, интеллектуальных и других особенностей, имеют право на получение образования. И образовательная организация должна создать все условия для получения образования детей с особыми образовательными потребностями. Одним из условий является человек, понимающий особенности этой категории детей, и способный сопровождать обучение детей с ОВЗ.

На сегодняшний день научная литература раскрывает термин «сопровождение», как поддержка, сохранение личностного потенциала и его становление, психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Проведем анализ содержания понятия «сопровождение». Согласно толковому словарю русского языка, данный термин обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению [8]. Технология сопровождения в образовании – это область научно практической деятельности целого ряда специалистов. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для качественного развития обучающихся и соответствовать созданию инклюзивной среды [7].

Сопровождение детей с ОВЗ в школе осуществляется учителями начальных классов, учителями-предметниками, логопедом, дефектологом, психологом. Обязательно в сопровождении участвуют завучи, директор, советник директора по воспитательной работе. Это сопровождение включает в себя разработку адаптированной программы, ее реализацию, корректировку, в зависимости от особенностей ребенка и категории нарушения. В общеобразовательных школах сейчас основная категория детей с ОВЗ – это дети с задержкой психического развития. Их обучение проводится инклюзивно, то есть дети учатся в общем классе, но по адаптированной программе. Также посещают после уроков коррекционные занятия со специалистами. Коррекционные занятия направлены на максимальную коррекцию недостатков и помощь в усвоении учебной программы.

Чем же отличается сопровождение детей с ОВЗ от тьюторского сопровождения? Тьютор также осуществляет педагогическое сопровождение ребенка. Но с учетом его мотивации, знаний, умений, навыков, создает условия для ребенка, которые помогут ему освоить его программу образования.

Тьюторское сопровождение – одно из важнейших условий перехода к инклюзивному образованию. В инклюзивном образовании тьюторов называют «вспо-

могательными учителями» и «адаптерами». В то же время понятие «наставник» является более точным [13].

Тьютор является экспертом в организации условий для успешной интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательную среду. В тесном и активном сотрудничестве с учителями, узкими специалистами и родителями тьюторы могут создать благоприятную среду для успешного обучения и социальной адаптации детей. Другими словами, тьютор является посредником между детьми с особыми потребностями в школьной среде и другими детьми и взрослыми.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [8].

Тьюторская тактика сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья реализуется в процессе разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута, позволяющего осуществлять создание благоприятных условий для развития и социализации ребенка, преодоление трудностей в обучении в разных видах деятельности [13].

Основным преимуществом тьюторского сопровождения является возможность постоянно корректировать образовательный маршрут ребенка в соответствии с результатами освоения образовательной программы. Таким образом, тьютор осуществляет индивидуализацию образования.

Индивидуализацию образования следует отличать от индивидуального подхода. Индивидуальный подход понимается как средство преодоления несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программами, и реальными возможностями ученика усвоить их. Учет особенностей учащихся осуществляется на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении учебных задач, определении способов действия и т. д., однако содержание образования здесь заранее предопределено. Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода в принципе возможна, она тогда строится как средство компенсации «помех» в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика.

А реализуя принцип индивидуализации, педагог-тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы ученика, удерживает фокус своего внимания на осмысленности обучения, предоставляет учащимся возможности опробования, конструирования и реконструирования учебных форм, позволяет «выйти на поверхность» образовательного процесса фактам самоопределения учащихся в пространстве культуры. Тьютор, в нашей логике, должен строить такие ситуации жизни детей, где стало бы возможно проявить их образовательные цели и мотивы через их реальные действия [8].

Итак, дети с ограниченными возможностями относятся к категории, где состояние их здоровья препятствует освоению образовательных программ без специ-

ально созданных условий обучения и воспитания. Формирование навыков письма и графической моторики – сложный и циклический процесс, реализуемый на биологическом, психологическом и социальном уровнях. Дети с ограниченными возможностями обладают многими специфическими особенностями, которые определяют формирование навыков письма и графической моторики. До настоящего времени план адаптационного обучения, реализуемый в общеобразовательных организациях, обеспечивал условия для формирования учащимися с ограниченными возможностями определенного объема академических знаний и навыков. Среди этих знаний и навыков особую роль играет обучение элементам письма и формирование графической моторики [4].

Формирование этих навыков зависит от качества мелких движений пальцев, кистей и мышц, точности координации движений, а также от степени развития когнитивных функций: внимания, зрительной и моторной памяти, пространственных представлений. Однако эти проявления вызвали определенные трудности у учащихся с ограниченными возможностями.

Графомоторный навык – это определенное положение и движение пишущей руки, которое позволяет копировать простые узоры, рисовать, соединять точки, цвета и т. д.

В задачи графомоторики входит:

- зрительное восприятие заданного материала;
- сосредоточенность и внимание;
- правильное удерживание карандаша или ручки;
- соответствующий нажим ручки при письме;
- ритмичность движений;
- точность в обведении линий;
- двигательные навыки [1].

Важно понимать, что графомоторика и рисование – это не одно и то же. Рисуя, ребенок полностью свободен, он полностью осознает свой творческий потенциал и фантазию и рисует то, что хочет. Графомоторика также включает в себя рисование, но в точном соответствии с заданием, а также другие операции, включающие графомоторные упражнения: написание букв, не отрывая рук от листа, соединение линий, теней и т. д. [11].

В своей деятельности педагоги, обладающие тьюторской компетенцией, могут не только отслеживать динамику коррекционной работы, но и принимать профилактические меры по недопущению нарушения графомоторных навыков у детей с ограниченными возможностями. При формировании графомоторных навыков учителя обращают внимание на нарушения компонентов письма у детей с ограниченными возможностями. К ним относятся: функциональные способности кистей и пальцев (мелкая моторика), кинестетическая организация движений и последовательная организация движений. В то же время графомоторные навыки также необходимы детям для участия в различных семейных и образовательных мероприятиях в повседневной жизни, чтобы дети могли самостоятельно одеваться, играть, рисовать и конструировать [8].

Развитие графомоторных навыков у детей – сложный процесс как в физическом, так и в психологическом плане. В основном это связано с тем, что задействованы все анализаторы, за исключением коры головного мозга.

По словам С. Д. Забрамной, при поступлении в специальные учебные заведения школьники с нарушениями интеллекта проявляли крайнюю некомпетентность, их пальцы были тупыми, они не держали мелкие предметы, и они были неспособны выполнять родственные и сравнительные упражнения. Т. Н. Головина пришла к выводу, что эти ребята столкнутся с особыми трудностями, когда им нужно будет использовать самый простой предмет–инструмент. Большинство детей действуют одной рукой, в то время как другая рука беспомощна и не участвует в работе [5].

Анализ и синтез процессов обработки информации в центральной нервной системе обеспечивает сознательный выбор наиболее совершенных двигательных функций. Ребенок понимает, что по мере улучшения его двигательных функций он чувствует себя более комфортно в любой ситуации и в любом окружении [9].

Л. В. Занков, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и другие специалисты считают, что нарушения в развитии мелкой моторики являются одним из характерных симптомов умственного упадка. Эти эксперты отметили, что движения пальцев у умственно отсталых детей неуклюжи и нескоординированы, а их точность и темп нарушены [13].

По словам Л. В. Антакова-Фомина, М. М. Кольцова, Б. И. Пински, подтвердилась связь между интеллектуальным развитием и двигательными навыками. Уровень речевого развития детей также напрямую зависит от степени сформированности мелкой моторики рук [15].

Таким образом, развитие мелкой моторики учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями характеризуется низкой кинестетической чувствительностью этих учащихся. В результате при выполнении сложных движений будет усиливаться двигательная недостаточность, которая требует двигательного контроля, точной дозы мышечного усилия, точности движений, перекрестной координации движений, пространственно-временной организации двигательного поведения, вербального опосредования движений [2].

Поступая в школу, младший школьник сталкивается с некоторыми психологическими проблемами. Если он не поможет решить эти проблемы, ему будет трудно начать и еще сложнее продолжить учебный процесс. Школа поставила перед учеником много важных задач. Как показала практика, эти задачи не всегда связаны с его предыдущим опытом (посещение детских садов, детских центров и т. д.), но в то же время от младших школьников требуется сосредоточиться на новом типе образовательной деятельности, чтобы максимально мобилизовать интеллект и физическую силу [9].

Чтобы правильно обучать школьников графомоторике, необходимо знать, как у учеников формируются навыки графического письма, как развивается почерк и каковы наилучшие условия для формирования этих навыков.

Навыки графического письма относятся к сенсомоторным навыкам человека. Однако, в отличие от большинства сенсомоторных навыков, эти навыки вклю-

чаются в трудовую деятельность (шитье, пиление, использование определенных инструментов) или занятия спортом (катание на коньках, танцы, игры с мячом и т. д.), навыки графического письма связаны с учебной деятельностью человека и служат процессу письма [3].

Детям рекомендуется параллельно начинать тренировать пальчиковые и графические навыки. Графические упражнения приближены к условиям обучения письму, а размер и форма штрихов соответствуют размеру и форме элементов письма. В то же время мы не обучаем написанию заглавных букв. Полезно попрактиковаться на ученических тетрадах в клеточку и линейках. Кроме того, эти задания преследуют и другие цели – это тренировка внимания и памяти, формирование пространственной ориентации. Методики развития графических навыков включают последовательность и завершенность всех форм деятельности – специальных курсов, игр, режимных моментов, повседневного поведения [3].

Принимая во внимание конкретные обстоятельства деятельности тьютора, требования национального нормативного законодательства и особенности учащихся с ограниченными возможностями, мы сформулировали и определили этапы формирования графомоторного навыка с учетом тьюторского сопровождения.

Тьюторское сопровождение осуществляется поэтапно:

1. Диагностико-аналитический этап, включающий наблюдение за детьми; фиксирование начального уровня сформированности графомоторного навыка; проведение беседы со специалистами служб медицинской, психологической и педагогической поддержки; проведение самоанализа уровня овладения детьми графомоторными операциями; индивидуальное и групповое консультирование родителей.

После анализа образовательных программ и работы с педагогами, планируется программа тьюторского сопровождения графомоторных навыков детей с ОВЗ.

Диагностический инструментарий графических навыков основан на диагностических методиках дефектолога. То есть, включает те методики, которые использует дефектолог в своем обследовании.

Показателями (критериями) графического навыка являются:

- 1) графическая грамотность,
- 2) каллиграфическая четкость и устойчивость начертания букв и их соединений;
- 3) связанность.

Для того, чтобы умения стали автоматизированными навыками необходимо выполнение всех показателей графического навыка. Например, одним из этапов, является этап определение уровня развития графического навыка.

Для обследования графического навыка следует использовать:

- графический диктант;
- рисование линий: прямые дорожки, фигурные дорожки;
- рисование: по точкам, по контурам, по клеточкам;
- выполнение штриховок: с различным направлением движения руки, силуэтных штриховок.

При выполнении упражнений хорошо использовать разные материалы – карандаши, фломастеры, мелки.

При оценивании результатов используется «Уровневая система», где высокий уровень получают дети, которые качественно без ошибок выполняли задание; средний – при выполнении заданий допускали незначительные неточности и погрешности; низкий – множественные неточности и погрешности; несформированность – не выполнили задание вообще. Данные, полученные при диагностировании детей, заносятся в таблицу.

На этом этапе проводится анкетирование педагогов и узких специалистов по вопросам работы над графомоторикой. Вопросы позволяют выявить, работает ли учитель в данном направлении и какие задания и упражнения использует.

Так как тьютор работает и с запросом родителей, обязательна на этом этапе и индивидуальная беседа с родителями на выявление их запроса на обучение в этом направлении. При осуществлении тьюторского сопровождения формирования графомоторных навыков на каждом этапе тьютор взаимодействует с родителями.

На этом этапе рекомендуется составить карту ожиданий и проблем на пути к цели. Это упражнение позволяет увидеть цель и расписать шаги к ней.

2. Проектировочный этап, на котором, с учетом результатов диагностического этапа, тьютор, совместно с другими специалистами, проектирует программу тьюторского сопровождения. На этом этапе тьютор выявляет тенденции и направления коррекционной помощи во взаимосвязи с врачами, психологами, педагогами и родителями в формировании графомоторного навыка; составляет программы по формированию графомоторного навыка; выстраивает индивидуальную образовательную программу; выбирает формы совместной деятельности [15].

На этом этапе, совместно со специалистами учреждения разрабатывается программа тьюторского сопровождения формирования графомоторных навыков у учащихся с ОВЗ категории ЗПР. Тьютор учитывает рекомендации всех специалистов при составлении программы. Но, что особенно важно, ведь тьютор идет от особенностей ребенка, программа разрабатывается в соответствии с интересами, способностями каждого ребенка и меняется по ходу реализации. Также учитывается образовательный запрос родителей учащегося, выявленный на диагностическом этапе.

3. Реализационный этап, где, собственно, реализуется тьюторское сопровождение формирования графомоторных навыков у учащихся со 2 по 4 классы. Реализация проходит в 2 этапа:

1-й этап – подготовительный. Помимо предварительного обследования детей, основное внимание уделяется коррекции общей и мелкой моторики. Эту работу следует проводить систематически со всеми детьми, уделяя ей 5 минут в день на уроках музыки-ритмики и физкультуры, в классе логопедов и педагогов. Дети, которым трудно выполнять движения, должны выполнять их отдельно. На этом этапе детей обучают новым приемам штриховки: прямым вертикальным штрихам (сверху вниз), горизонтальным (слева направо), наклонным (сверху вниз), клубоч-

кам (круговые движения руками, имитирующие наматывание и разматывание линий), полукругам (рыбья чешуя, черепица на крыше), большой тираж. При этом необходимо следить за тем, чтобы поглаживания выполнялись движением руки в заданном направлении (сверху вниз, слева направо и т. д.). Линия должна быть гладкой, с одинаковым давлением и одинаковой шириной зазора. Используются игровые упражнения, в которых нужно нарисовать линии заданной формы, такие как «попадание в цель», «трасса» [12].

2-й этап – непосредственное обучение графическим навыкам. На этом этапе дети учатся:

1. Ориентироваться в тетради в крупную клетку.
2. Рисовать прямые линии, квадраты по точкам и без них.
3. Рисовать косые линии по точкам и без них, штриховать.
4. Рисовать дуги, овалы по точкам и без них.

На этом этапе задания меняются, дополняются, в зависимости от интереса ребенка.

Примерные задания и упражнения: штриховка, обводка, копирование, графические диктанты, это нейрокоррекционные упражнения.

На этом этапе обязательно консультирование и обучение родителей учащихся на выполнение тех же упражнений и игр дома.

4. Рефлексивный этап. Подведение итога реализации программы, определение успешности достижения результатов; корректировка результатов; определение направления дальнейшего развития ребенка и улучшение графомоторных навыков. Анализ первичной и итоговой диагностики. Мониторинг результатов удовлетворенности запроса родителей учащихся через групповые или индивидуальные тьюториалы.

Тьюторская программа отличается от программы дефектолога тем, что она меняется в зависимости от течения работы, индивидуальных потребностей и желаний ребенка. А также от запроса родителей.

В заключении важно отметить, что процесс реализации технологии тьюторского сопровождения графомоторных навыков очень важен, так как эти навыки являются основой для всех остальных навыков: письма, чтения и счета. Само обучение письму является сложным, многогранным процессом. И еще более усложняется особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Тьюторское сопровождение уникально тем, что является комплексным, целенаправленным и учитывает интересы всех участников образовательного процесса.

Тьюторство является одним из необходимых условий для получения качественного образования многими категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. Введение тьюторства в штатное расписание образовательных организаций поможет решить многие проблемы в организации учебного процесса, в том числе повысить качество образовательных услуг, предоставляемых учащимся с ограниченными возможностями. Но в настоящее время эта проблема является достаточно проблематичной в образовании и воспитании детей с ограниченными

возможностями: это связано с финансовыми ресурсами отдельных образовательных организаций и уровнем квалификации учителей.

Тьюторское сопровождение – это образовательная персонализированная педагогическая деятельность, направленная на выявление и развитие образовательных мотиваций и интересов учащихся, а также поиск образовательных ресурсов для создания личных образовательных планов. Не каждый учитель может выполнять функцию постоянного сопровождения детей с ограниченными возможностями. Эта деятельность предполагает, что педагоги обладают высокой степенью толерантности (безусловного принятия детей), достаточными запасами знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, а также хорошими коммуникативными навыками. Деятельность тьютора – это новейшая практика отечественной системы специального образования, и она сопровождается личностной траекторией детей с ограниченными возможностями в их собственном развитии. Что касается тьюторского сопровождения формирования графомоторных навыков у детей с ограниченными возможностями, то тьюторская практика позволяет не только отслеживать динамику и прогресс ребенка, но и установить комплекс мер по исправлению нарушений.

Таким образом, мы полагаем, что тьюторское сопровождение формирования графомоторных навыков позволяет с учетом запроса родителей, условий учреждения, а также желаний и способностей самого учащегося, выстроить образовательный процесс, чтобы максимально скорректировать недостатки, пробелы в освоении учебного материала, и привести к желаемым результатам.

Список литературы

1. Богородицкая Ю. С. Питанова М. Е. Содержание тьюторского сопровождения в ресурсном классе // Воспитание в современных условиях: региональный аспект: сб. ст. по материалам III Всерос. науч.-практ. конф., 30 окт. 2020 г. Пенза, 2020. С. 31–38.
2. Бородина В. А., Цилицкий, В. С. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы): учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2017. 116 с.
3. Тьюторство в открытом образовательном пространстве и текстовая культура: сопровождение индивидуальных образовательных программ: материалы IX Междунар. науч.-практ. и XXI Всерос. тьюторской конф., 01–02 нояб. 2016 г. / ред. М. Ю. Черединова, Н. Ю. Грачева, С. В. Дудчик. М., 2016. 312 с.
4. Дудчик С. В., Ковалева Т. М. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3. С. 369–375. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35370251> (дата: обращения: 11.04.2023).
5. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. М., 1998. 94 с.
6. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. 186 с.
7. Климентьева О. В., Ахалкина Е. В. Опыт проектирования и реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы для ребенка дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Альманах мировой науки. 2021. № 7. С. 14–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47178063> (дата: обращения: 11.04.2023).
8. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4: учеб.-метод. пособие. М., 2010. 56 с.
9. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: кн. для родителей. М., 2006. 284 с.
10. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. 20–23 фев. 2012 г. / отв. ред.

О. А. Шульга. СПб., 2012. С. 77–79. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1802/> (дата: обращения: 11.04.2023).

11. Пименова И. Б. Тьюторство как успешный фактор индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, имеющих комплексные нарушения в развитии // Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология: материалы XI Междунар. теоретико-методологического семинара, 25 марта 2019 г. М., 2019. С. 114–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39971597> (дата: обращения: 11.04.2023).

12. Тимохина Т. В. Тьюторство в сопровождении обучаемого // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие: Междунар. конф.: круглый стол с участием молодых исследователей / Рос. гос. социальный ун-т; под ред. Л. В. Мардахаева. М., 2018. С. 18–22.

13. Тьюторское сопровождение учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации: метод. рек. / авт.-сост. Т. А. Евсюкова, М. О. Максимова, С. В. Соловьева; под общ. ред. С. В. Соловьевой. Екатеринбург, 2019. 94 с.

14. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Екатеринбург, 2018. 112 с. URL: <https://elibrary.ru/xugakt> (дата: обращения: 11.04.2023).

15. Яковлева Г. В. Научно-методическое сопровождение инновационных проектов как условие профессионального развития педагогов, работающих с детьми с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 2. С. 69–76.

Магауова А. С.

УДК 376.1

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗАХ КАЗАХСТАНА

Доктор педагогических наук, академик МАНПО, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента, Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби (Казахстан, Алматы).
magauova@mail.ru. AuthorID: 535823

Аннотация: В данной статье раскрываются актуальные проблемы организации психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях высшего профессионального образования. Дается анализ законодательно-нормативной базы по созданию инклюзивного общества в Республике Казахстан для предоставления равных возможностей получения качественного образования для лиц с инвалидностью. Автор описывает опыт казахстанских вузов по созданию ресурсных центров по психолого-педагогической поддержке студентов с особыми образовательными потребностями. В статье излагаются основные направления реализации Проекта ИРН АР 14872130 «Формирование профессионального самоопределения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) как национальная стратегия в области инклюзивного образования в Республике Казахстан», выигравшего Грант МОН РК.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзия; лица с инвалидностью; лица с особыми возможностями здоровья; студенты с особыми образовательными потребностями; высшие учебные заведения

Akmaral S. Magauova

EXPERIENCE OF ORGANIZING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SEN IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF KAZAKHSTAN

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and educational management, academician of IASPE, al-Farabi Kazakh National University (Republic of Kazakhstan)

Abstract: This article reveals the actual problems of organizing psychological and pedagogical support for students in the conditions of higher professional education. An analysis of the legislative and regulatory framework for the creation of an inclusive society in the Republic of Kazakhstan is given to provide equal opportunities for obtaining quality education for persons with disabilities. The author describes the experience of Kazakh universities in creating Resource Centers for the psychological and pedagogical support of students with special educational needs (SEN). The article outlines the main directions for the implementation of the Project IRN AR 14872130 «Formation of professional self-determination of students with special educational needs (SEN) as a national strategy in the field of inclusive education in the Republic of Kazakhstan», which won the Grant of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: inclusive education; inclusion; persons with disabilities; persons with special health abilities; students with special educational needs; higher educational institutions

Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан (РК) стало одной из форм проявления интеграционных процессов в образовании, закономерным результатом переосмысления имеющегося опыта в аспекте формирования инклюзивного общества. В соответствии с национальным и международным законодательством инклюзивное образование стало одним из приоритетов государственной образовательной политики Казахстана.

Приверженность РК основополагающим правам человека и готовность обеспечить равный доступ к образованию для всех нашли отражение в Законе РК «О социальной защите инвалидов в РК», «Концепции инклюзивного образования РК». Так, в Законе РК «Об Образовании» нашли отражение основные принципы государственной политики в области инклюзивного образования: равенство прав людей с инвалидностью на получение качественного образования; доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица.

В соответствии с государственными принципами инклюзивности наиболее остро встает вопрос предоставления возможности получения профессии людям с инвалидностью на этапе высшего образования, что предполагает необходимость обеспечения специальных педагогических условий, включая совершенствование и индивидуализацию технологий обучения, создания безбарьерной и доступной среды, обеспечение учебного процесса необходимыми материально-техническими средствами [3, 8, 9].

Перед вузами ставится задача – «обеспечить граждан с ограниченными возможностями в развитии специальными условиями для получения ими образования для дальнейшей успешной конкуренции выпускников-инвалидов на рынке труда и эффективного выполнения ими профессиональных обязанностей перед высшими учебными заведениями Республики Казахстан».

В Республике Казахстан в связи с ратификацией Международной конвенции «О правах инвалидов» и принятием соответствующих законов, нацеленных улучшить жизнедеятельность лиц с инвалидностью, начиная с 2015 года ведется работа по открытию в каждом высшем учебном заведении консультативно-практических центров, основная цель которых – оказание информационной, психолого-педагогической поддержки студентам с особыми образовательными потребностями (ООП).

В 2018 году кафедре педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета им. аль-Фараби был создан «Центр поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья». Основной целью Центра является психолого-педагогическая поддержка студентов с особыми потребностями с целью их успешной социализации в общество, формирования их активной жизненной позиции, способности к самостоятельной жизнедеятельности. Сотрудниками центра широко внедряются различные технологии психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП, направленных на обеспечение адаптации данной категории обучающихся к учебному процессу, формирование профессионального самоопределения будущих специалистов. Именно на базе

Центра проводится реализация проекта ИРН АР 14872130 «Формирование профессионального самоопределения студентов с особыми образовательными потребностями как национальная стратегия в области инклюзивного образования Республики Казахстан», выигравший грантовое финансирование Министерства образования и науки РК [4].

Для работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья КазНУ и оказания им поддержки, из числа студенческой молодежи КазНУ создана волонтерская группа, в основном это студенты специальности «Социальная педагогика и самопознание» и «Педагогика и психология», которые проходят практику в данном центре и в других образовательных организациях, коррекционных и реабилитационных центрах.

На базе КазНПУ им.Абая действует «Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов и превентивной суицидологии», который оказывает психолого-педагогическую поддержку студентам с инвалидностью. Центр осуществляет научно-практическую, методическую, консультативную поддержку и координацию деятельности всех казахстанских вузов по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования. На обучающих семинарах, проводимых центром для координаторов вузов РК разрабатываются модели сопровождения обучающихся с особыми потребностями. Основные направления деятельности Ресурсного центра: организация психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в вузах РК лиц с ООП и их дальнейшего трудоустройства; регулирование деятельности вузов Казахстана по подготовке будущих учителей для работы в условиях инклюзивного образования [5].

С 2016 года в Карагандинском государственном университете имени академика Е. А. Букетова функционирует Ресурсный центр инклюзивного и специального образования (РЦИиСО). По мнению А. Р. Рымхановой А. Р., руководителя центра «в данное время вопрос инклюзивности в академической среде стал своего рода трендом. Получение высшего образования молодыми людьми с инвалидностью или другими особыми потребностями является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности» [6].

Цель деятельности РЦИиСО – научно – методическое сопровождение процесса инклюзивного образования в регионе. Одним из направлений работы является ежегодное выявление и оценка особых образовательных потребностей студентов, методическая поддержка и повышение квалификации ППС по вопросам инклюзии в вузе. Основная задача – координация, содействие и контроль за созданием условий по обеспечению инклюзивного образования в вузе, т. е. созданием специальных условий для полноценного образовательного процесса студентов с инвалидностью и с другими особыми образовательными потребностями.

В процессе обучения в вузе, студенты Карагандинского университета имени Е. А. Букетова со статусом инвалидности, имеют возможность реализовать свои права в равных условиях со здоровыми сверстниками, в том числе имеют льготы

и меры поддержки во время академического процесса, согласно внутренним правилам распорядка; для маломобильных групп частично обеспечены необходимые технические, архитектурные приспособления; предусмотрены меры по социальной адаптации. Программа трудоустройства выпускников осуществляется Центром карьеры и трудоустройства выпускников вуза в сотрудничестве с государственными центрами занятости населения, некоммерческими организациями и общественными организациями инвалидов.

Рост количества студентов с ООП в государственной системе университетского образования актуализирует вопросы качества инклюзивного образования, проявляющиеся в успешном освоении образовательной программы и психологическом благополучии студентов с инвалидностью. Определенный опыт в этом плане накоплен Ресурсным центром для студентов с ООП Павлодарского государственного университета им. Торайгырова, большое внимание уделяется созданию специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей студентов с ООП [10, 14]. Прежде всего, с учетом особенностей развития психической деятельности студентов с ООП проводится модификация учебных планов, образовательных программ, распределение учебного материала и изменение темпа его прохождения, организация учебно-методического сопровождения на каждом этапе обучения в вузе. Все эти меры позволяют обеспечивать равный доступ студентам с ООП в получении качественного образования, способствуют их социальной реабилитации и адаптации, профессиональной самореализации.

Большая научно-исследовательская работа по внедрению инклюзивных практик ведется кафедрой социальной и возрастной педагогики Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова. Данная работа проводилась через реализацию Программ сетевого взаимодействия организаций образования северных регионов Казахстана, где ученые – педагоги разработали 4 проекта. Особенностью данных проектов было то, что целевые группы состояли из педагогов школ Северного региона (Акмолинская, Северо-Казахстанская, Костанайская области), а также педагогов школ городов Астаны и Павлодара.

Основная цель проектов: 1) Развитие сетевого взаимодействия школ Акмолинской области по инклюзивному образованию (декабрь 2013 г. – февраль 2016 г.); 2) Участие молодежи в решении социально значимых проблем местного сообщества (октябрь 2016 г. – июнь 2017 г.); 3) Разработка Национальных рамок мониторинга инклюзивного образования в республике Казахстан (апрель 2016 г. – июнь 2017 г.); 4) Развитие лидерства учителей для поддержки инклюзивного образования в школах Казахстана (октябрь 2017 г. – декабрь 2018 года). Также был разработан Проект «Развитие навыков онлайн педагогики в инклюзивном и смешанном формате», предложенный Международным университетом информационных технологий совместно с детским фондом ЮНИСЕФ, который позволил обучить 20 тренеров по инклюзивному и цифровому образованию, которые в свою очередь в течение года обучали педагогов школ использовать знания, умения и навыки работы с детьми с особыми потребностями в инклюзивном и онлайн форматах [15].

Среди основных проблем инклюзивного высшего образования можно назвать недостаточную организацию деятельности вузов по подготовке студентов с ООП к дальнейшему профессиональному самоопределению, трудоустройству после завершения обучения в вузе. Учитывая актуальность данной проблемы для теории и практики высшего образования был разработан Проект ИРН АР 14872130 «Формирование профессионального самоопределения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) как национальная стратегия в области инклюзивного образования в Республике Казахстан», выигравший Грант по итогам Конкурса Министерства образования и науки РК на грантовое финансирование научных и (или) научно-технических проектов на 2022–2024 годы.

В рамках Проекта проводятся следующие мероприятия:

1) экспериментальное научное исследование, целью которого является выявление и анализ различных линий профессионального и личностного самоопределения студентов с ООП на этапе обучения в ВУЗе, а также определение состояний личности студента с ООП в ситуациях применения различных стратегий выбора профессии и дальнейших вариантов трудоустройства;

2) социально-психологические тренинги для студентов с ООП;

3) курсы повышения квалификации преподавателей вузов Казахстана по актуальным проблемам психолого-педагогического сопровождения студентов в высшей школе;

4) ведется исследовательская работа по написанию коллективной научной монографии, учебно-методического пособия.

Таким образом, в целях реализации государственной политики в сфере инклюзивного высшего образования казахстанскими вузами накоплен определенный опыт, однако требуется поиск новых инновационных подходов в создании системы социального, психолого-педагогического и реабилитационного сопровождения процесса получения студентами с ООП качественного профессионального образования.

Список литературы

1. Добровольский Ю. А., Токарев А. А. Причины увеличения детей с ОВЗ // Теория и практика современной науки. 2018. № 12. С. 626–633.
2. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Е. Л. Гончарова [и др.] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2009. № 13. С. 626–633. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 05.07.2023).
3. Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация / В. З. Кантор [и др.] // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 44–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19397008> (дата обращения: 05.07.2023).
4. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. 186 с.
5. Мукашева А. Б. Бастауыш сынып оқушыларының инклюзивтік білімге бейімдеу үшін әлеуметтік педагогтың ерекшеліктері // Наука и жизнь Казахстана – Алматы. 2019. № 2. С. 127–133.
6. Мағауова А. С., Махамбетова Ж. Т. Conceptual basics of inclusive education in the context of globalization // Интеграция научного сообщества перед глобальными проблемами современности: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Саппоро (Япония) 13–15 февр. 2019 г. Саппоро, 2019. С. 15–21.

7. Мовкебаева З. А. Организационно-методические основы поддержки студентов с ограниченными возможностями // Педагогика и психология. 2012. Вып. 11. № 2. С. 78–82. С. 103–109. URL: <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/issue/view/36/11> (дата обращения: 13.03.2023).
8. Пенин Г. Н., Кораблева Л. В. Пути реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционно-педагогическое образование. 2016. № 4. С. 12–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28408983> (дата обращения: 05.07.2023).
9. Рымханова А. Р. Психолого-педагогические основы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: дис... док. филос. Караганда, 2019. 163 с.
10. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003. 285 с.
11. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Руководство по психологической диагностике: дошк. и мл. шк. возраст: метод. пособие. М., 2000. 263 с.
12. Семаго Н. Я., Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2001. 208 с.
13. Солдатов Д. В. Инклюзия и интеграция как проблемы общего и коррекционного образования // Специальное образование: материалы IX Междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г.: в 2 т. / Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина; под общ. ред. В. Н. Скворцова. СПб., 2013. Т. 2. С. 332–335. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22689815> (дата обращения: 05.07.2023).
14. Тьюторство в открытом образовательном пространстве и текстовая культура: сопровождение индивидуальных образовательных программ: материалы IX Междунар. науч.-практ. и XXI Всерос. тьюторской конф., 01–02 нояб. 2016 г. / ред. М. Ю. Черединова, Н. Ю. Грачева, С. В. Дудчик. М., 2016. 312 с.
15. Шаяхметова А. А., Батын А. В., Талдыкина А. В. Психолого-педагогические аспекты внедрения инклюзивного образования в работу современных ДООУ // Сетевое взаимодействие организаций образования Акмолинской области по внедрению инклюзивных практик обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы: материалы Межрегион. науч.-практ. конф. Кокшетау, 2016. 197 с.

Слущкая Т. В.

УДК 376.42:373.25

Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольной образовательной организации

Воспитатель МАДОУ №30 «Елочка» (Россия, Реж). sluckaya-2011@mail.ru

Аннотация: Данная статья освещает практический опыт и показатели результативности тьюторского сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образования на базе МАДОУ № 30 «Ёлочка» г. Реж. Рассматриваются методы и способы работы педагогов-тьюторов с детьми с расстройствами аутистического спектра и их родителями.

Ключевые слова: тьютор; сопровождение; расстройства аутистического спектра; РАС; дети аутисты; альтернативная коммуникация; инклюзивное образование; дошкольная образовательная организация

Tatyana V. Slutskaya

TUTORING SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Educator of MADOU No. 30 "Herringbone" (Russia, Rezh)

Abstract: The article described the practical experience and performance indicators of tutor support for children with autism spectrum disorders in an inclusive pre-school education based on MADOU No. 30 «Yolochka» in the city of Rezh. The methods of teachers-tutors work with children with autism spectrum disorders and their parents are considered.

Keywords: tutor; support; autism spectrum disorders; alternative communication; inclusive education; RAS; autistic children; preschool educational organization

В настоящее время растёт численность детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2]. Среди детей с ОВЗ есть особая группа – дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Расстройства аутистического спектра – «спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях», а также «жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов» [6, с. 4]. Одной из актуальных проблем во всём мире является проблема включения лиц с РАС в жизнь общества. Рост численности детей с РАС в России побуждает искать пути решения проблем адаптации этой группы в обществе, создания для них безбарьерной среды. Особенно остро стоит вопрос о внедрении инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

Опыт работы с детьми с РАС в развитых странах показывает, что эффективность обучения и воспитания таких детей напрямую зависит от возраста начала педагогического сопровождения ребёнка: чем раньше оказана помощь, тем меньше времени занимает период реабилитации, тем выше ее эффективность [9]. Результативность обучения и общего социального благополучия ребенка с РАС во многом зависит от того, как он приспособлен и адаптирован к окружающей среде, как он ощущает себя в ней. Доказано, что начало коррекционной работы в дошкольном возрасте значительно повышает адаптивные возможности ребёнка с РАС, позволяя снизить эффективность поведения [13], сформировать навыки общения со взрослыми.

Аутичные дети, в силу их особенностей, будут испытывать затруднения при инклюзии без специализированной помощи, поэтому при полной инклюзии аутичного ребенка в систему образования требуется тьюторское сопровождение [6]. При этом подразумевается, что степень участия тьютора в индивидуальном сопровождении конкретного ребенка зависит от возможностей включения данного ребенка в круг социального взаимодействия [14].

Целью тьютора при полной инклюзии является оказание помощи в ситуациях, в которых ребенок испытывает затруднения [8]. Данный вид инклюзии подходит в основном для детей с высокой функциональностью, основная задача данного процесса – привести ребенка к полной самостоятельности на уровне сверстников [12]. Другими словами, подразумевается, что помощь тьютора со временем будет уже не нужна, и ребенок научится обучаться самостоятельно. Для этого необходимо создать специальную образовательную среду, облегчающую адаптацию ребёнка с РАС к условиям внешнего мира [15]. Эта цель достигается в несколько этапов:

1. Предварительный этап или этап установления контакта: на этом этапе формируется запрос на тьюторское сопровождение, определяется его необходимость, тьютор изучает заключения ПМПК и знакомится с ребёнком с РАС, семьёй ребёнка, устанавливает контакт с подопечным.

2. Адаптационный этап: этап включения обучающегося в системы отношений «тьютор-ребёнок», «ребёнок-среда», продолжительность периода индивидуальна и зависит от особенностей ребёнка с РАС, на этом этапе определяются методы и приёмы работы тьютора с подопечным, способы включения его в образовательную среду учреждения.

3. Помощь и оценка первых результатов: период, характеризующийся снижением тревожности, этап углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения, корректируются (при необходимости) методы и способы работы тьютора.

4. Постепенный выход из посреднической роли тьютора, самостоятельные действия ребёнка с РАС [1].

В 2020 году в городе Реж была открыта экспериментальная группа компенсирующей направленности «Воробушки» на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения № 30 «Ёлочка». В группе трое детей в возрасте от 4 до 6 лет. Основная цель: создать условия для включения детей с РАС

в образовательное и коммуникационное пространство дошкольного учреждения, подготовить к учебе в общеобразовательной школе. Каждого ребенка сопровождает тьютор, в данном образовательном учреждении это штатная должность. Задача тьютора – обеспечить каждому ребенку индивидуальное сопровождение в процессе образования. Оно заключается в организации образовательного движения ребёнка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями [8]. Тьютор, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения, выступает в роли проводника ребёнка в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения [10]. Работа в группе строится на безусловном принятии ребёнка и его особенностей. Без этого невозможно продвинуться в образовании.

В группе компенсирующей направленности «Воробушки» на базе МАДОУ «Ёлочка» работа ведется с опорой на интересы ребенка. В процессе наблюдения важно выявить, что наиболее интересно ребенку с РАС. Необходимо проанализировать его увлечения. Это, например, занятия с водой, собирание мозаики, чтение и рассматривание книг по интересам. Например, в группе есть мальчик (5 лет, РАС) ему крайне важно носить в детский сад книги с самолетами и кораблями. Рассматривание таких книг – это его любимое занятие. Специально для него был подготовлен альбом с картинками Гленна Домана из серии «Транспорт». Помимо обычных изображений различных самолетов и кораблей, в этом альбоме 20 карточек с изображением водного транспорта. Достаточно было один раз назвать поочередно все 20 карточек, чтобы ребенок запомнил их.

Есть дети, которых увлекает процесс пересыпания сыпучих смесей, поливания песка водой, возведения замков. В работе с такими детьми занятия проходят в интерактивной песочнице, проговариваются различные истории и сказки, связанные с песком, дети учатся диалогу. Коммуникативные навыки учащихся заметно улучшились. Позднее в занятиях песок уже не использовался.

В группе компенсирующей направленности «Воробушки» на базе МАДОУ «Ёлочка» также используется альтернативная коммуникация или её элементы (жестовая речь, общение посредством карточек и т. д.). Данный вид коммуникации не заменяет речь, но и не тормозит её появление. При появлении речи постепенно снижается роль альтернативной коммуникации. Применяются приемы похвалы и стимулирования. Они значимы для обеспечения успешности образования детей с РАС. В самом начале занятия ребенку необходимо показать, что в конце он получит желаемое, важное для него.

Велика роль семьи в адаптации ребёнка с РАС [1]. Это один из самых важных факторов социализации ребенка с аутизмом, и влияние его превосходит воздействие иных социальных институтов. Во многих отечественных исследованиях учёные отмечают, что семья выступает в роли «наиболее значимого источника его (ребенка-аутиста) поддержки в достижении успешной социальной адаптации и преодолении последствий имеющегося психического расстройства» [3]. Об особенностях уязвимости семей, воспитывающих ребенка с аутизмом, пишут О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг («Аутичный ребёнок: пути помощи», 1997) [12].

Появление ребенка с каким-либо отклонением, будь то физическим или психологическим, может привести к тому, что члены семьи могут испытывать серьезные психологические и социальные затруднения [9].

Для улучшения организации, содержания и методов обучения и воспитания детей с РАС в группе компенсирующей направленности «Воробушки» на базе МАДОУ «Ёлочка» была применена стандартная модель поддержки семей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра. Основные задачи данной модели указаны ниже:

1. Повышение психологической и педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с РАС: педагоги ДОУ (в т. ч. тьютор) оказывают родителям первичную психологическую помощь (принятие особенностей ребёнка, необходимости применять особые методы социализации и воспитания), разъясняют, в чём особенности ребёнка, проводят необходимые диагностические процедуры.

2. Оказание психологической, образовательной и информационной поддержки, для родителей, воспитывающих ребенка с РАС: совместно с тьютором, педагоги ДОУ разрабатывают программу социальной поддержки и адаптации ребёнка с РАС, для родителей разрабатываются комплексы методической и психологической поддержки родителей и ребёнка, объясняются алгоритмы действий в сложных ситуациях.

3. Создание условий для формирования положительного эмоционального фона семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом: помощь и сопровождение тьютора, контактоустановление «ребёнок-родители», реализация стратегий помощи.

4. Регулярный контроль за результатом, коррекция методов и средств работы при необходимости.

Результатом работы становятся реализация навыков личного развития и потенциала родителей, воспитывающих ребенка с РАС, у родителей также формируется адекватное отношение к своему ребенку, умение принимать ответственность за воспитание ребёнка с РАС, навыки работы и воспитания ребёнка РАС.

Безусловно, работа с родителями предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и других специалистов. Иначе говоря, с одной стороны, тьютору нужно научить ребенка приспособливаться к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям, которые находятся в натуральной среде, а с другой стороны – научить окружающих (как взрослых людей, так и сверстников) с пониманием относиться к особенностям ребенка и воспринимать его как неотъемлемую часть мира [7].

Тьюторское сопровождение (при реализации его в любой организационной форме) всегда носит индивидуальный адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе соответствующей формы [2], адекватном взаимодействии с конкретным ребенком, должны соблюдаться принципы гибкости и вариативности. В арсенале тьютора, работающего в детском образовательном учреждении, широкий спектр технологий открытого образования, а также набор техник, используемых в психолого-педагогической практике [4].

В детском саду созданы условия для получения дошкольного образования детьми с РАС: организована предметно-пространственная развивающая среда с учетом особенностей и потребностей ребенка с РАС, в частности, организация уголка уединения, пооперационные карты, наглядное расписание, коммуникативные подсказки, иллюстрации с правилами поведения, личные буквари, альбом достижений, коммуникативные дорожки и др. С детьми работают квалифицированные специалисты, оказывающие помощь дошкольникам с РАС.

Важно заметить, что в детский сад приходят дети с РАС с узконаправленными интересами, в которых они достигают хороших результатов: посещают спортивные кружки, а затем занимаются в спортивной школе (борьба, фехтование), рисуют (посещают художественную школу и занимают первые места в городских и краевых конкурсах), хорошо читают и печатают в 3–4 года, хорошо считают (в подготовительной группе они уже осваивают программу первого класса по математике), что является отличительной особенностью детей с РАС [11]. Несмотря на хорошо организованную работу детского сада, поступая в школы города, дети с РАС включаются в различные варианты школьного обучения:

- только 70 % выпускников поступают в классы в общеобразовательных школах;
- около 30 % выпускников обучаются в коррекционных классах для детей с ЗПР при общеобразовательных школах.

Статистика свидетельствует о том, что дети, которые поступают в коррекционные классы для детей с ЗПР, по окончании начальной школы часто успешно обучаются в общеобразовательных классах.

Выводы. Дети с расстройствами аутистического спектра представляют группу, требующую особых приемов организации обучения и отбора содержания образования. Для реализации потенциальных возможностей этих детей необходимо разрабатывать и внедрять разные модели обучения. Процессы обучения, образования и воспитания детей с РАС должны быть максимально индивидуализированы как в отношении форм организации, методов, средств, так и в отношении их содержания. Результативность коррекции РАС напрямую зависит от начала периода оказания помощи: чем раньше оказана помощь, тем меньше времени занимает период реабилитации, и тем выше его эффективность. К настоящему времени существуют разработки организационных форм обучения детей с РАС, соответствующие их особенностям. Организованное взаимодействие между ведущими линиями обучения и воспитания детей с РАС в дошкольном возрасте определяет успешность всего дальнейшего развития ребенка, комфортность его пребывания в начальной школе.

Список литературы

1. Бородина В. А., Цилицкий, В. С. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы): учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2017. 116 с.
2. Васильева Н. Ю. К вопросу тьюторского сопровождения детей с ОВЗ // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.,

25–26 нояб. 2021 г. / отв. ред. Н. Ю. Васильева. Чита, 2021. С. 150–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47389528> (дата обращения: 01.04.2023).

3. Васягина Н. Н., Григорян Е. Н., Казаева Е. А. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Национальный психологический журнал. 2018. № 2. С. 92–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-reabilitatsii-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.04.2023).

4. Вовк Е. В. Тьюторское сопровождение детей как средство решения проблемы их адаптации к социально-образовательному пространству организации дошкольного образования // Педагогический вестник. 2020. № 12. С. 12–14. URL: <https://elibrary.ru/hfavsb> (дата обращения: 01.04.2023).

5. Гилберт К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов. М., 2005. 144 с.

6. Дубченкова Н. О. Тьютор в ДОУ как важный составляющий элемент дошкольного образования // Тьюторское сопровождение в общем образовании: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 01 янв. 2021 г. / отв. редактор Г. В. Палаткина. Астрахань, 2021. С. 8–13. URL: <https://elibrary.ru/dtmbyl> (дата обращения: 01.04.2023).

7. Капустин С. А. Использование результатов исследования семей с детско-родительскими проблемами в практике психологического консультирования взрослых людей // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 1. С. 79–95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26020343> (дата обращения: 01.04.2023).

8. Ковалева Т. М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всерос. науч.-метод. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», 18–19 мая 2009 / науч. ред. Т. М. Ковалева; отв. ред. А. А. Терев, О. Ю. Жилина. М., 2009. С. 5–11.

9. Лобкова А. Н. Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении // Специальное образование XXI века: материалы междунар. науч. форума, 21 апр. 2021 г. / отв. ред. Л. М. Кобрина. СПб. 2021. С. 156–160. URL: <https://elibrary.ru/rhghrc> (дата обращения: 01.04.2023).

10. Маркелова С. Е. Тьюторское сопровождение развития творческих способностей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья // Научный альманах. 2022. № 3–1. С. 125–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48441991> (дата обращения: 01.04.2023).

11. Мнухин С. С., Зеленская А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме раннего детского аутизма, или о синдроме Каннера у детей // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1967. Т. 67, № 10. С. 1501–1506.

12. Никольская О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 1997. 342 с.

13. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М., 2000. 364 с.

14. Семяникова А. А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 32. С. 67–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20696787> (дата обращения: 01.04.2023).

15. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. АLEXИНОЙ, Е. В. САМСОНОВОЙ. М., 2022. 151 с.

СИСТЕМА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ «ШАГ К УСПЕХУ»

¹ Учитель начальных классов, средняя общеобразовательная школа № 75 (Россия, Лесной).
olg75130755@yandex.ru

² Учитель начальных классов, средняя общеобразовательная школа № 75 (Россия, Лесной).
natalialeontjeva@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена система работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в которой оптимально соединены аналитико-диагностическая, развивающая, коррекционная и консультативная работа, позволяющая качественно выстроить процесс обучения и воспитания, через сопровождение учащихся всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: система сопровождения; комплексный подход; индивидуальные траектории; предупреждение неуспеваемости; предметные результаты; метапредметные результаты; личностные результаты; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья

Olga N. Startseva¹, Natalia S. Leontieva²

THE SYSTEM OF WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES «STEP TO SUCCESS»

Primary school teacher, Comprehensive No. 75 (Lesnoy, Russia)

Primary school teacher, Comprehensive school No. 75 (Lesnoy, Russia)

Abstract. The article presents a system of work with students with disabilities, in which analytical–diagnostic, developmental, correctional and advisory work are optimally combined, which allows to build a high-quality learning and upbringing process through the support of students by all participants of the educational process.

Keywords: support system; integrated approach; individual trajectories; prevention of academic failure; subject results; meta-subject results; personal results; students with disabilities; primary school students with disabilities

В последнее время отмечается заметный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 7; 10]. Существует множество факторов, негативно влияющих на развитие ребенка: ухудшение социальной и экологической ситуации, недифференцированный подход к обучению, завышенные требования к школьному образованию, опережающие темпы развития головного мозга ребенка. Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости детей в начальной

школе и коррекционно-педагогическая работа могут снизить вероятность того, что неуспешность в обучении перерастает в хроническую неуспеваемость [8].

Многие ученые на сегодняшний день находятся в поиске эффективных систем работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзии [3; 5; 10; 11; 14].

Авторами разработана система работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья «Шаг к успеху». Система поддержки и развития детей с ограниченными возможностями здоровья «Шаг к успеху» соответствует федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ЗПР, адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ТНР [2].

Система работы «Шаг к успеху» направлена на формирование общеучебных умений, навыков, использование их в практической деятельности, повседневной жизни и носит коррекционно-развивающий характер.

Цель: обеспечение условий для развития обучающихся, испытывающих трудности в обучении и воспитании, путем создания системы поддержки и сопровождения, способствующей повышению мотивации к обучению и самообучению, повышения уровня сформированности эмоционально-волевой сферы.

Основные принципы системы работы «Шаг к успеху»:

- принцип единства образовательной и воспитательной среды;
- принцип социального взаимодействия (сотрудничество, сфера общения всех участников образовательного процесса, социальная адаптация);
- принцип компетентного подхода (познавательная, творческая, коммуникативная деятельность обучающихся);
- принцип индивидуализации и дифференциации (учёт уровня индивидуальных особенностей ученика);
- принцип создания «ситуации успеха» для каждого обучающегося.

В основе лежит системно-деятельностный подход, который дает возможность достичь положительных результатов интеллектуального и творческого развития.

В систему работы «Шаг к успеху» включены следующие элементы:

1. Диагностика. Выявление особенностей и уровня актуального развития ребенка с целью определения путей развивающей и коррекционной работы, адекватных для ребенка вида и формы обучения.

Показателями являются:

- результаты диагностики и тестирования обучающихся, осуществляемые на основе стандартизированных тестов, анкет и опросников;
- результаты участия в различных мероприятиях, творческих конкурсах.

Диагностирование осуществляется школьным психологом, логопедом, педагогами на протяжении всего периода обучения учащегося в начальной школе.

2. Построение индивидуальной траектории, направленной на повышение мотивации и развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся с ОВЗ. Создание для ученика «ситуации успеха», осуществление индивидуального подхода.

3. Сопровождение во время урочной деятельности. Применение технологий уровневой дифференциации, игровых, здоровьесберегающих, информационных (с использованием дистанционного обучения) технологий, элементов проблемного и исследовательского обучения.

Особенности организации учебного процесса на отдельных предметах [6]

НАЗВАНИЕ ПРЕДМЕТА	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
Литературное чтение	Специальные приемы, применяемые на уроке: <ul style="list-style-type: none"> – использование таблиц, памяток для усвоения программного материала; – применение приема подвижной аппликации для осмысления сюжета произведения; – увеличение объема словарной работы; – проигрывание (драматизация) отдельных моментов; – контроль за артикуляцией; – составление и пересказ текста с использованием мнемотаблицы; – создание образов при заучивании стихотворений, увеличение длительности времени для запоминания
Русский язык	<ul style="list-style-type: none"> – Дополнительное использование на каждом уроке лексико-грамматических заданий на обогащение словаря и усвоение грамматических форм русского языка; – постоянная словарная работа; – при написании диктанта предварительно проводить словарную работу, выделять артикуляционный уклад, обращать внимание на слова, которые пишутся и произносятся по-разному; – при написании изложений и сочинений использовать мнемотаблицы, план
Математика	Учитывать трудности: дифференциация на слух порядковых и количественных числительных, ориентировка во времени. <ul style="list-style-type: none"> – Использование опорных карточек при решении задач; – опорные сигналы при выполнении каких-либо арифметических действий
Окружающий мир	Учитывать трудности: низкий уровень представлений в области естествознания, недостаточное усвоение обобщающих понятий, причинно-следственных связей. <ul style="list-style-type: none"> – Использование тематических мнемотаблиц, схем, планов, алгоритмов

Диагностические и контрольно-измерительные материалы.

Контрольные, тестовые работы по предметам «Русский язык», «Математика», а также творческие работы (эссе, изложение) для обучающихся с ОВЗ отрабатываются индивидуально с учителем. Контрольно-измерительные материалы должны содержать алгоритм действий, подсказки и визуальный вариант выполнения задания. Важный момент: нельзя говорить в то время, когда дети выполняют письменные задания!

4. Психолого-педагогическое сопровождение. Взаимодействие со школьным психологом, психологическим центром города (по необходимости) для оказания психологической помощи детям с ОВЗ. Консультации и групповые занятия, обеспечивающие сохранение и повышение уровня учебной мотивации, инициативности, стимуляция процессов самопознания и самореализации, профилактика

и коррекция конфликтов, гармонизация взаимодействия детей с ОВЗ с педагогами и сверстниками.

Совместно с психологом выявляются личностные особенности (недостаточная подготовленность или нарушение когнитивной, моторной, эмоциональной сферы), осуществляется выбор форм поддержки, определяются средства и способы коррекционной работы с учеником. Реализация психологической составляющей развивающей и коррекционной работы как в ситуации развития ребенка в целом, так и в рамках образования (как школьной составляющей, так и внеклассной работы) [12].

5. Логопедическое сопровождение. Диагностика, обследование, выявление нарушений. Составляется индивидуальная карта обучающегося. Разрабатываются групповые и индивидуальные занятия. Проводится коррекционная работа (исправление недостатков в развитии речи).

6. Мониторинг. Отслеживание и анализ результатов реализации системы коррекционной работы «Шаг к успеху».

При проведении психолого-педагогического мониторинга эффективности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья учитывается:

- комплексный подход к процессу организации сопровождения ребенка с привлечением всех участников образовательного процесса (педагогов, администрации, родителей, психолога, логопеда, социального педагога);
- принимать во внимание зону непосредственного развития при разработке индивидуальной траектории поддержки обучающегося;
- всесторонняя оценка всех аспектов поведения и деятельности ребенка с использованием различных источников информации и продолжительности наблюдений [13];
- вовлечение ребенка в специально организованные условия, соответствующие его интересам и способностям;
- экспертиза и анализ продуктов деятельности, достижений обучающихся с ОВЗ;
- портфолио ребёнка.

7. Работа с родителями и законными представителями. Проведение психолого-педагогических консультаций, лекториев, тренингов с родителями по вопросам: круг интересов, индивидуальное развитие.

Содержание:

- подробное объяснение родителям основной стратегии развития, выбранной в отношении их ребенка;
- проведение совместных мероприятий;
- социальное, психолого-педагогическое, логопедическое просвещение родителей;
- поддержка родителей детей с ограниченными возможностями.

8. Взаимодействие с учреждениями дополнительного образования. Максимальное вовлечение учащихся в школьные дополнительные образовательные программы, кружковые мероприятия. Организация взаимодействия с учреждениями

дополнительного образования города. Создание условий для свободного выбора учащимися сферы образования, в том числе в различных видах деятельности, с учетом их индивидуальных особенностей и интересов.

9. Сопровождение в конкурсной деятельности. Участие в различных интеллектуальных и творческих конкурсах, предметных и метапредметных олимпиадах позволяет каждому ребенку найти свою область интересов (самоопределение), раскрыть свою индивидуальность.

Формы работы: дополнительные занятия с учениками, подготовка и участие в олимпиадах, интеллектуальных играх, творческих конкурсах, научно-практических конференциях. Подготовка к конкурсным мероприятиям проводится под руководством учителя-наставника, носит систематический характер, осуществляется в разных формах и зависит от цели, особенностей конкурса:

- самостоятельная деятельность учащегося (работа с различными источниками информации, посещение тематических мероприятий);
- индивидуальная работа с учащимися (совместное планирование подготовки к конкурсу, консультационная работа со специалистами, тренинги);
- организация работы в малых группах (объединение детей по определенным направлениям, использование деятельностных приемов и методов, событийных форматов).

Систематическая работа с детьми с ОВЗ «Шаг к успеху» обеспечивает достижение ребенком положительных образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных):

- личностные результаты: овладение учащимися компетенциями, необходимыми для решения практических задач и обеспечение формирования социальных отношений обучающихся в различных средах, мотивации к обучению и познанию;
- метапредметные результаты: освоение учащимися универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных) для формирования способности к обучению, овладение междисциплинарными знаниями, приобретение познавательного опыта и выполнение различных видов деятельности;
- предметные результаты: овладение учащимися содержанием каждого учебного предмета, коррекционно-развивающей области, достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности [4].

Таким образом, считаем необходимым дать рекомендации учителям инклюзивных (смешанных) классов по предупреждению неуспеваемости обучающихся с ОВЗ.

Создание комфортной обстановки на уроках и внеурочной деятельности. Поддержка уверенности, «ситуация успеха» – необходимое условие формирования мотивации к обучению ребенка. Сложность заданий должна постепенно возрастать в зависимости от особенностей индивидуального развития и способностей ребёнка.

Дать возможность обучающемуся переключиться с предыдущей деятельности. Не требовать быстрого выполнения нового задания на уроке. Не ставить ребёнка

в ситуацию неожиданных вопросов и быстрых ответов, обязательно предоставлять время для обдумывания.

Осуществлять системно-деятельностный подход для качественного овладения детьми учебного материала. Активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Дать возможность ребенку проговорить, посмотреть, почувствовать, услышать.

Для качественного выполнения работы необходимо подробно разъяснить ребёнку порядок действий, а затем повторить (возможно, неоднократно) инструкцию и пошаговое выполнение задания.

Инструкции, алгоритмы, планы, мнемотаблицы, уточнения и дополнения предоставлять до момента выполнения учебного задания, не отвлекать обучающегося, так как процесс переключения у него снижен.

Развитие самоконтроля, самооценки, саморегуляции, создание условий для самостоятельного поиска ошибок у себя и у одноклассников, но делать это тактично, используя элементы учебной игры.

Объёмный и сложный материал должен быть разбит на отдельные фрагменты, не ограничивать выполнение учебного задания во времени, обеспечивать связь предметного содержания с жизнью.

Осуществлять смену видов деятельности, форм и методов работы.

Использовать наглядные пособия (алгоритмы, шаблоны, образы, изображения).

Активизировать не только механическую, но и семантическую память. Не использовать на уроке более двух новых понятий.

Стимулировать успехи обучающихся (похвала, наклейки, смайлики).

Темп подачи учебного материала и речи педагога должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов [15].

Список литературы

1. Добровольский Ю. А., Токарев А. А. Причины увеличения детей с ОВЗ // Теория и практика современной науки. 2018. № 12. С. 626–633.
2. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Е. Л. Гончарова [и др.] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2009. № 13. С. 626–633. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 05.07.2023).
3. Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация / В. З. Кантор [и др.] // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 44–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19397008> (дата обращения: 05.07.2023).
4. Костромина С. Н., Нагаева Л. Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению: упражнения, задания. Конспекты занятий. М., 2004. 240 с.
5. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику: психодиагност. табл.: причины и коррекция трудностей при обучении мл. школьников рус. яз., чтению и математике. М., 2001. 96 с.
6. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для студентов вузов. СПб., 2006. 400 с.
7. Можгинская Е. Ю., Можгинская А. В. Пути профилактики роста числа детей с ОВЗ с пограничными нервно-психическими расстройствами // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., 15–17 марта 2023 г. Казань, 2023. С. 142–145.
8. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003. 285 с.

9. Пенин Г. Н., Кораблева Л. В. Пути реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // *Коррекционно-педагогическое образование*. 2016. № 4. С. 12–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28408983> (дата обращения: 05.07.2023).
10. Первичная инвалидность детского населения Российской Федерации в динамике за 2019–2021 гг. (информационно-аналитический материал) / М. А. Дымочка [и др.] // *Медико-социальные проблемы инвалидности*. 2022. № 3. С. 8–20.
11. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: метод. рекомендации для учителей нач. шк. / под. ред. Е. В. Самсоновой. М., 2012. 84 с.
12. Семаго Н. Я., Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2001. 208 с.
13. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Руководство по психологической диагностике: дошк. и мл. шк. возраст: метод. пособие. М., 2000. 263 с.
14. Солдатов Д. В. Инклюзия и интеграция как проблемы общего и коррекционного образования // *Специальное образование: материалы IX Междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г.: в 2 т.* / Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина; под общ. ред. В. Н. Скворцова. СПб., 2013. Т. 2. С. 332–335. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22689815> (дата обращения: 05.07.2023).
15. Шапорова Е. В. Особенности работы учителя начальных классов с детьми ОВЗ в условиях инклюзивных (смешанных классов) // *Наука и реальность*. 2021. № S2–1. С. 55–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46589723> (дата обращения: 05.07.2023).

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-АССИСТЕНТОВ К ТьюТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

¹ Магистр, преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики, Северо-Казахстанский университет (Казахстан, Петропавловск). nashkenova-sk@mail.ru

² Профессор, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и социальной педагогики, Северо-Казахстанский университет (Казахстан, Петропавловск). SPIN-код: 3714-0022

Аннотация. Любая демократическая, светская страна в качестве высших ценностей утверждает человека, его права и свободу. Наше государство соблюдает эти ценности. На данный момент приоритетным направлением политики Республики Казахстан является обеспечение равных возможностей в получении качественного образования для всех категорий детей. Принцип равных возможностей в удовлетворении своих насущных потребностей лежит в основе инклюзии. В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования; описываются пути решения, представленные в работах зарубежных и отечественных исследователей; описан опыт внедрения тьюторства в Республике Казахстан, а также недостаточность отечественных работ посвящённых данной проблеме; обоснована актуальность, противоречия, цели и задачи исследования. В статье описывается собственный опыт формирования тьюторской готовности у педагогов-ассистентов, представлены результаты констатирующего этапа исследования, описана разработанная в ходе исследования модель, а также результаты контрольного этапа эксперимента. В заключении представлены выводы о проделанной работе.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, педагог-ассистент, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, педагогические компетенции

Sania K. Taizhanova¹, Natalia I. Pustovalova²

READINESS OF TEACHING ASSISTANTS FOR TUTORING IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION: RESULTS OF THE RESEARCH

¹ Master's degree, lecturer of the Department of Special and Social Pedagogy, North Kazakhstan University (Kazakhstan, Petropavlovsk)

² Professor, PhD, Associate Professor of the Department of Special and Social Pedagogy, North Kazakhstan University (Kazakhstan, Petropavlovsk)

Abstract. Any democratic, secular country asserts a person, his rights and freedom as the highest values. Our state observes these values. At the moment, the priority direction of the policy of the Republic of Kazakhstan is to ensure equal opportunities in obtaining quality education for all categories of children. The principle of equal opportunity to meet their basic needs is at the heart of inclusion. The article deals with the problems of inclusive education. The solutions are described, presented in the works of foreign and domestic researchers. The fact that the number of children with special educational needs is increasing every year indicates the importance and need to work

on the introduction of tutor support. This provision is reflected in the articles of Russian scientists. The experience of introducing tutoring in the Republic of Kazakhstan, as well as the insufficiency of domestic works devoted to this problem, is described, the relevance, contradictions, goals and objectives of the study are substantiated. The article describes their own experience in the formation of tutor readiness among teaching assistants, presents the results of the ascertaining stage of the research, describes the model developed in the course of the research, as well as the results of the control stage of the experiment. In the conclusion, conclusions about the work done are presented.

Keywords: tutor, tutor support, teaching assistant, inclusive education

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020–2025 годы отмечается, что к 2025 году доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от общего количества должна составить 100 %. В школах «будут обновлены квалификационные требования для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования на основе профессионального стандарта». Все это возможно только при выполнении очень важного условия – формирования готовности педагога к принятию идей инклюзивного образования и его способности работать в этих условиях. Готовность педагогов в условиях инклюзивной образовательной среды можно определить через профессиональную и психологическую готовность.

Работы отечественных исследователей, таких как М. Е. Мукатова, А. К. Мухамедхановой, З. Б. Сулейменова дают основание утверждать, что у педагогов массовых школ, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, (далее – ООП) выявлены различного рода сложности, а именно неготовности педагогов-ассистентов к тьюторскому сопровождению. Возникновение трудностей существенно влияет на развитие инклюзивного образования. Одним из важных аспектов решения данных проблем выступает организация тьюторского сопровождения учащихся с ООП в условиях инклюзивной практики [3].

В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ООП в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Задача тьютора – организовать индивидуальное сопровождение и помочь детям с ООП стать успешными в обществе.

Зарубежный опыт, раскрывающий специфику деятельности тьютора можно разделить на две позиции. Так, к представителям первой точки зрения относятся американские учёные (U. Smit, D. Cass.), которые утверждают, что тьютор выступает главным субъектом образования детей с ООП. Тогоже взгляда, придерживаются и немецкие учёные (M. Nhind, K. Kollhbet.). Описывая модель тьюторского сопровождения, авторы сходятся во мнении, что тьютор обладает спектром действий, который намного шире, чем у обычного учителя. Первостепенной задачей тьютора, по мнению авторов, выступает осуществление выравнивания единой позиции для каждого учащегося. Именно от тьютора зависит насколько ученик успешен. В задачи тьютора входит консультирование классного руководителя, родителей учащихся и остальных учителей для устранения ошибок и проблем в обучении учащихся с ООП.

К представителям второй точки зрения можно отнести французских учёных, преподавателей из Финляндии, Швеции и Дании. Авторы предполагают, что тьютор находится на занятиях лишь определённое количество часов в день или неделю. Французские ученые (I. Jubbell., Meyort.V.) также считают, что тьюторы должны быть заняты 5 часов в неделю, помогая учащимся с ООП и учителю. В такой модели тьютор является ассистентом педагога. С. Вярюнен и Э. Кесляхти, раскрывая тьюторство как новую перспективную форму сопровождения детей с ООП, основываются на опыте Финляндии и называют тьюторство – «со-учительством», т. е. совместным преподаванием. Имея единые представления о деятельности тьютера, зарубежные исследователи различны во мнениях, относительно его профессиональной подготовки. Так, в роли тьютера в настоящий момент в Финляндии может работать дефектолог, психолог, медицинская сестра, логопед, социальный работник, физиотерапевт.

Т. М. Ковалева выделяет три основных вектора, образующих образовательное пространство профессиональных действий тьютора:

- социальный вектор – анализ инфраструктуры образовательной организации для реализации индивидуальной образовательной программы;
- предметный вектор – изменение границ предметного знания и корректировка индивидуальной образовательной программы;
- антропологический вектор – выявление и расширение личностного, антропологического потенциала и перевод данного потенциала в категорию ресурсов.

Тьюторство – новая в казахстанском образовании педагогическая деятельность, которая является важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка с ООП системой сопровождения.

По мнению А. А. Шаяхметовой профессия тьютора в инклюзивной практике означает педагогическую деятельность, которая будет направлена на выявление и развитие образовательных мотивов, интересов учащихся, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы.

Анализируя введение тьюторства на территории Республики Казахстан, приведем опыт тьюторского сопровождения в общеобразовательной средней школе № 27 г. Караганды. В 2013 году в школе было введено тьюторское сопровождение. Изначально ставки тьютора и нормативно правовая база деятельности тьюторов отсутствовала, поэтому администрация школы набирала на роли тьюторов родителей, студентов-волонтеров, школьников и специалистами ПМПК, которые прошли предварительную подготовку. Тьютор в отличие от педагога-ассистента способен реализовать медиаторские стратегии выравнивания и формирования единой стартовой позиции работы с ребёнком с ООП, а также помогает учителю в организации работы с ребёнком с ООП.

Исследуя готовность педагогов-ассистентов к тьюторскому сопровождению, нами была разработана анкета «Моё отношение к инклюзивному образованию и тьюторству», состоящая из двух блоков, одновременно позволяющая выявить отношение педагогов к инклюзивному образованию, а также к тьюторскому сопровождению.

По результатам анкетирования на констатирующем этапе высокий уровень не выявлен. Средний уровень у 65 % респондентов. Низкий уровень выявлен у 35 % респондентов. Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что респонденты демонстрируют интерес к проблемам обучения и воспитания детей с ООП совместно с их нормально развивающимися сверстниками, однако готовность работать в данных условиях проявляет незначительное количество педагогов-ассистентов (таблица 1).

Таблица 1

Результаты уровня готовности педагогов-ассистентов к тьюторскому сопровождению на констатирующем этапе эксперимента, %

Уровни готовности	Компоненты готовности		
	Мотивационно-ценностный	Операционально-деятельностный	Рефлексивно-оценочный
Низкий	20	35	100
Средний	50	65	–
Высокий	30	–	–

Результаты исследования показывают недостаточную готовность педагогов-ассистентов к тьюторскому сопровождению, в соответствии с этим была проведена работа по формированию тьюторских компетенций у педагогов-ассистентов.

Для формирования готовности к тьюторскому сопровождению была разработана модель и проведены мероприятия, направленные на формирование тьюторских компетенций (рис. 1).

Разработанный план мероприятий направлен на решение следующих задач:

- актуализировать понимание педагогами-ассистентами сущности инклюзивного образования, принципов инклюзии, нормативно-правовой базы инклюзивного образования в Республике Казахстан, а также международной документации по данному вопросу;
- актуализировать понимание различий в работе тьютора и педагога-ассистента, специфики тьюторской деятельности, достоинств и недостатков работы, компетенций тьютора в условиях инклюзивного образования;
- способствовать формированию у педагогов-ассистентов знаний о психолого-педагогических закономерностях и особенностях развития детей с ООП, раскрыть влияние особенностей детей с ООП на построение образовательного маршрута;
- способствовать развитию у педагогов-ассистентов эмпатии и толерантности с помощью использования социальных роликов, тренингов, деловой игры;
- содействовать развитию у педагогов-ассистентов навыков решения контекстных задач по инклюзивному образованию;
- способствовать профессиональному самообразованию педагогов-ассистентов, развитию их способностей определять и анализировать необходимость и важность тьюторского сопровождения учащихся с ООП.



Рис. 1. Модель формирования готовности педагогов-ассистентов к тьюторскому сопровождению учащихся с ООП в условиях инклюзивного образования

Работа с педагогами-ассистентами проходила с использованием дистанционных технологий (платформы ZOOM). На контрольном этапе эксперимента для оценки мотивационно-ценностного критерия использовалась методика выявления педагогической толерантности, для операционально-деятельностного компонента была разработана анкета «Моё отношение к инклюзивному образованию и тьюторскому сопровождению», для оценивания рефлексивно-оценочного критерия разработаны профессиональные задачи по инклюзивному образованию.

При сравнении сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности к тьюторскому сопровождению у респондентов на констатирующем и контрольном этапе показатели мотивационно-ценностной готовности измени-

лись, показатели низкого уровня (20 %) снизились на 10 %, а показатели излишне высокого уровня (25 %) снизились на 5 %. Это закономерно привело к повышению оптимального уровня готовности на 15 %.

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента были статистически обработаны, в соответствии с этим наглядно видно, что уровень развития мотивационно-ценностной готовности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития мотивационно-ценностной готовности на констатирующем этапе. На рис. 2 представлены результаты сформированности мотивационно-ценностного критерия на констатирующем и контрольном этапе.

Полученные результаты по сформированности операционально-деятельностного критерия готовности педагогов-ассистентов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования.



Рисунок 2. Результаты уровня сформированности мотивационно-ценностного критерия на констатирующем и контрольном этапе

Динамику количественных и качественных показателей, полученных при изучении операционально-деятельностной готовности педагогов-ассистентов на контрольном этапе исследования наглядно отражает рис. 3.

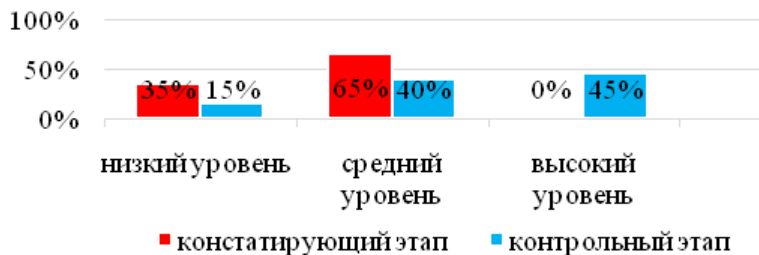


Рис. 3. Результаты уровня операционально-деятельностного критерия готовности респондентов к тьюторскому сопровождению на констатирующем и контрольном этапе исследования

Проведённые мероприятия по вопросам инклюзивного образования и тьюторского сопровождения изменили динамику развития операционально-деятельностного критерия.

В ходе онлайн-тренингов были проведены следующие мероприятия:

1. Круглые столы на темы:
 - Понятие о сущности и основных компонентах инклюзивного образования;
 - Тьютор и педагог-ассистент, общее и различия;
 - Специфика тьюторской деятельности;
 - Модели тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования.
2. Деловая игра «Тьюторское сопровождение: достоинства и недостатки».
3. Дискуссия на тему «Компетенции тьютора, его взаимодействие с субъектами инклюзивного образования».
4. Семинар-практикум «Что такое образовательный маршрут ребёнка с ООП?».
5. Обсуждение и разработка памятки «Кодекс тьютора».

Данные мероприятия позволили разграничить деятельность тьютора и педагога-ассистента, особое значение для результатов исследования имело формирование и развитие у педагогов-ассистентов знаний о реализации тьюторской деятельности в преодолении имеющихся трудностей детей с ООП.

Значимым для исследования является значительное повышение показателей рефлексивно-оценочного критерия, чему способствовало проведение деловых игр в ходе онлайн-тренингов с педагогами-ассистентами. Так, большинство педагогов-ассистентов (10 человек – высокий уровень, 7 человек – средний уровень) понимают значимость профессиональных задач, предлагают способы их решения, умеют оценивать профессиональную деятельность, благодаря чему низкий показатель уменьшился с 100 % до 15 %.

На основании проведенного исследования можно сделать выводы. Модель формирования готовности к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования результативно влияет на развитие тьюторской компетентности у педагогов-ассистентов. После проведения серии мероприятий наблюдается устойчивое повышение показателей сформированности компонентов тьюторской готовности, что позволяет рекомендовать данную модель для внедрения в практику других образовательных организаций.

Список литературы

1. Абрамова И. В. Научно-теоретические основы подготовки тьютора инклюзивного образования // Специальное образование. 2014. № 4. С. 81–87.
2. Акопян М. А. Профессиональная компетентность тьютора в социально-образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. 2019. С. 1–5.
3. Аммосова С. В., Иванова Н. Н. От идеи инклюзии к развитию инклюзивного общества // Школа 21 века: тенденции и перспективы: сб. материалов 3 междунар. науч.-практ. конф с международным участием. Чебоксары, 2015. С. 60–63.
4. Богданова А. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение // Научно-теоретический журнал. 2016. № 3 (28) С. 89–95
5. Вареницина Г. Г., Удалова И. П. Формирование профессиональной компетенции педагогов, включённых в инклюзивную практику // НИЦ Вестник НАУКИ. Международная научно-

практическая конференция – инновационный потенциал развития науки в современном мире. 2019. С. 43–50.

6. Довбыш С. Е., Колосова Е. Б., Аринушкина А. А. Профессиональная деятельность тьютора и ассистента учителя по организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Человек и образование. 2018. № 1 (54) С. 62–67.

7. Коджаспирова Г. М. Возникновение и эволюция становления тьюторства в России // Педагогические технологии. Наука и школа. 2019. № 1. С. 107–117.

8. Логинов Д. А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса // Экономика образования. 2013. № 1. С. 169–173.

9. Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2018. 97 с.

10. Оспанова А. К. Проблемы инклюзивного образования в Казахстане и пути их решения // Материалы I межрегиональной научно-практической конференции/Под общ. ред. Ибраева М. У.: составители Дударева М. А., Дмитриева – Лепешева О. Г., Жанғали І. Ә. Кокшетау, 2020. С. 208–213.

11. Сурнина Т. Ю. Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя / Т. Ю. Сурнина // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 3. С. 169–179.

12. Тахохов Б. А. Об инклюзивной компетентности педагога // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Общественные науки. 2018. № 1. С. 100–105.

13. Хитрюк В. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. // Известия Смоленского Государственного университета. 2013. № 4. С. 446–455.

14. Челнокова Е. А., Казначеева С. Н. Тьюторская деятельность в инклюзивном образовании // Педагогика 2018. С. 1–4.

15. Шишов С. Е., Агапов И. И. Компетентностный подход к образованию как необходимость. // Мир образования – образование в мире. 2005, № 4. С. 41–43.

Раздел «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Антонова А. В.

УДК 378.147:371.124:93:004

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, учитель истории и обществознания МАОУ СОШ № 28 Екатеринбурга, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). av-spirit@mail.ru. SPIN-код: 5911-2143

Аннотация. В статье раскрываются особенности профессиональной деятельности учителя истории и методики преподавания учебного предмета «История», роль и значение профессиональных компетенций педагога для осуществления педагогической деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; учителя истории; педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; профессиональные компетенции; методика преподавания истории; методика истории в вузе; цифровая эпоха; информатизация образования; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда

Anna V. Antonova

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF HISTORY TEACHERS IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE DIGITAL AGE

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of world history and methods of teaching historical disciplines, teacher of history and social studies, secondary school № 28, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. The article reveals the features of the professional activity of a history teacher and the methodology of teaching the subject «History», the role and importance of the teacher's professional competencies for the implementation of pedagogical activities in the context of the digital transformation of education.

Keywords: professional training; history teacher; pedagogical university; professional competencies; methods of teaching history; methodology of history at the university; digital age; informatization of education; information and communication technologies

Сегодня в условиях цифровой трансформации образования и активного проникновения в различные сферы жизнедеятельности человека цифровых технологий актуальным становится вопрос о подготовке компетентного, мобильного и квалифицированного педагога в системе высшего педагогического образования.

Если говорить об особенностях профессионально-педагогической деятельности учителя истории, то следует отметить, что «учитель истории – это человек, способный выстроить траекторию своего духовного, личностного и профессионального роста, связанного с освоением и выбором культурных смыслов исторического развития, самоопределением в системе ценностей педагогической деятельности» [2, с. 68].

Учитель истории – «творец духовного мира ребенка, его главная задача готовить всесторонне развитых, высокообразованных людей на принципах демократизации, гуманизации, гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, его деятельность направлена на органичное единение национальных и общечеловеческих начал» [19, с. 144–145], формирование исторического сознания у обучающихся. Профессиональная деятельность учителя истории отличается сложностью и многогранностью. История – это наука о прошлом человеческого общества и его настоящем, о закономерностях развития общественной жизни в конкретных формах, в пространственно-временных измерениях. История является коллективной живой памятью человечества, интереснейшей книгой о жизни и деятельности различных народов. «История – это фонарь в будущее, который светит нам из прошлого» [10 с. 20] – эти слова великого русского историка Василия Осиповича Ключевского, сказанные сто лет назад, являются актуальными и сегодня. Они ориентируют нас на изучение прошлого нашего Отечества с тем, чтобы уверенно вступать в будущее. Наше государство заботится о повышении интереса к истории России и ее роли в мировом историческом процессе, тем самым сохраняя историческую память и передавая ее из поколения в поколение. Поэтому у учителя истории особая миссия в учебно-воспитательном процессе школы.

Современного «учителя истории должны отличать творческий подход к педагогической деятельности, глубокие знания в области предметной и методической подготовки, активная жизненная позиция, умение мыслить и излагать свои мысли, ориентироваться в лавинообразных информационных потоках и современных образовательных технологиях и применять их в учебно-воспитательном процессе (в том числе и в информационно-коммуникационных технологиях, мультимедийных средствах обучения, цифровых инструментах и сервисах и др.), умение адаптироваться в социальной и профессиональной сфере» [7, с. 95], «высокий уровень мотивации, умение принимать ситуационные решения, переключаться от компетенции к практической деятельности» [17, с. 158], стремление к личностному и профессиональному росту.

Основными видами профессиональной деятельности учителя истории, согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования по направлению подготовки «44.03.01, 44.03.05 – Педагогическое образование» (уровень бакалавриата 2015, 2018 гг.) являются педагогическая, методическая,

исследовательская, проектная, культурно-просветительская, организационно-управленческая и др.

Сегодня «от системы высшего педагогического образования общество ждет не просто специалистов, а педагогов инновационного типа – учителей глубоко духовно-нравственных, со своей системой ценностей и убеждений, критически мыслящих, творческих, способных самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания в рамках цифровой образовательной среды, стремящихся к самосовершенствованию, личностному и профессиональному росту» [7, с. 96]. В связи с этим одной из «главных задач высшего педагогического образования, наряду с формированием гармонично развитой личности, является формирование и развитие профессиональных компетенций учителя, позволяющих эффективно выполнять основные виды профессиональной деятельности» [9, с. 185].

Формирование и развитие профессиональных компетенций у учителя истории происходит в процессе обучения в вузе и непосредственно на этапе вхождения в профессию. Как отмечает В. А. Адольф, «компетенция будущего педагога формируется в процессе профессиональной подготовки и специализации в определенной области знаний – основ той науки, которую ему предстоит преподавать» [1, с. 72].

В процессе формирования и развития профессиональных компетенций педагогов выделяют два этапа: вузовский (бакалавриат и магистратура) и послевузовский.

По мнению исследователя Е. Ю. Навойчик, формирование и развитие профессиональных компетенций будущего учителя истории базируется на следующей совокупности принципов:

– преемственности на всех ступенях обучения в многоуровневом учебном заведении;

– практико-ориентированного профессионального образования;

– целостности, где «каждый этап профессиональной подготовки становится не замкнутой структурой, а ступенью в целостном процессе» [18, с. 115];

– системности, так как «система профессионального образования, представляя собой автономную подсистему образования и не может решать задачи формирования профессиональных компетенций изолированно от других подсистем за рамками профессионального образования» [18, с. 115];

– межпредметной интеграции («ограничиться в профессиональной подготовке только этапом предметной подготовки значит оставить без внимания такие важные компоненты профессиональной компетенции педагога, как общая и функциональная грамотность, общий уровень ментальной, духовной культуры» [18, с. 115]);

– единства учебной и внеучебной форм работы.

Согласно Е. А. Кагакиной и Т. А. Чекалиной, «формирование профессиональных компетенций студента представляет собой способ их подготовки к осмысленному интегрированию в социально-профессиональную общность преподавателей» [15, с. 106].

В научной литературе представлены различные подходы к определению критериев сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов.

По мнению автора, интересным является подход исследователей А. С. Стежко и А. И. Фиалковой, определяющих 4 критерия сформированности профессиональных компетенций в соответствии с компонентами педагогической деятельности учителя:

1. «Владение знаниями, умениями, навыками (когнитивный компонент);
2. Готовность к использованию знаний, умений, навыков; умение ставить и достигать цели, ценностное отношение к профессиональной деятельности (мотивационный компонент);
3. Готовность к проявлению компетенции в разнообразных условиях, способность оперировать специфическими способами действия при решении возникающих профессиональных задач (деятельностный компонент);
4. Оценивание своих действий и ответственность за свою деятельность (рефлексивный компонент)» [20, с. 70].

Проведенный анализ научной педагогической литературы по вопросу формирования и развития профессиональных компетенций педагога позволил нам сформулировать ряд принципов, которые необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущего учителя истории в системе высшего педагогического образования:

- целостность, непрерывность и преемственность всех звеньев процесса обучения и воспитания: учебной и внеаудиторной работы студентов и преподавателей;
- направленность содержания учебно-воспитательной работы (форм, методов, средств обучения и воспитания) на становление и развитие профессиональных компетенций студента;
- расширение в образовательной программе видов учебной и внеаудиторной работы студентов, приближенных к будущей профессионально-педагогической деятельности (практики, учебно- и научно-исследовательская работа студентов, деловые, ролевые, интеллектуальные игры, конкурсы, олимпиады, проекты и др.);
- погружение студентов в активную профессиональную деятельность на всех этапах педагогической практики.

На основе изучения и анализа учебно-методической литературы (Л. Н. Алексашкина [3; 4; 5], В. М. Вдовина [11], Е. Е. Вяземский [5; 12; 13], М. Н. Дудина [14], О. Ю. Стрелова [5; 13], В. В. Шоган [21] и др.) и собственного педагогического опыта автором была выявлена специфика учебного предмета «История» и методики его преподавания, которые состоят в том, что:

- «История» – это условие и инструмент социализации личности обучающихся, «гносеологический и аксиологический потенциал истории как учебной дисциплины» [5, с. 130] позволяет приобщить их к историческому опыту как ценности человеческого мироздания; пробудить, поддержать и актуализировать саморазвитие современного школьника в историческом познании;
- «важным вкладом истории в образование и развитие личности является историзм как принцип познания и мышления. Он предполагает осознание принадлежности общественных явлений тому или иному времени, понимание не-

повторимости конкретных событий и вместе с тем изменение, движение самого бытия человека и общества» [3, с. 20];

– «История» является одним из наиболее политизированных школьных учебных предметов, так как из практически бесконечного количества исторических фактов всегда можно выбрать те, которые в наибольшей мере удобны для данного государства или данного режима правления;

– «История» как предмет в наибольшей мере применима для воспитания у обучающихся гражданственности и патриотизма, укоренения их в родной культуре, формирования коллективной исторической памяти и государственного менталитета;

– изучение предмета «История» позволяет овладеть аналитическим подходом в оценке действительности, выявлять тенденции исторического развития и, соответственно, предвидеть последствия принимаемых решений в самых различных сферах жизнедеятельности [8, с. 12];

– основная задача учителя истории в процессе преподавания своего предмета состоит в «формировании у обучающихся целостной картины российской и мировой истории, понимания места и роли современной России в мире, важности вклада каждого её народа, его культуры в общую историю страны и мировую историю, формирование личностной позиции по отношению к прошлому и настоящему Отечества» [16, с. 6];

– исторические факты обладают значительной эмоциональной нагрузкой, что позволяет использовать не только убеждение, но и метод положительного (отрицательного) примера в учебно-воспитательной работе учителя истории для формирования эмотивно-аксиологического отношения учеников к событиям и людям, гражданской идентичности [8, с. 12];

– учитель истории не может оставаться беспристрастным в процессе обучения истории; вместе с учениками он как бы проживает наиболее яркие, грандиозные и трагические моменты истории своего народа и страны [8, с. 13];

– в процессе обучения истории учитель опирается на «тринитарность мгновений, т. е. на единство прошлого, настоящего и будущего» [21, с. 27], открывая и пробуждая его с помощью разных образов, тем самым актуализируя проявление самосознания и переживания личностного смысла жизни обучающимися;

– учитель должен не просто владеть методикой преподавания своего предмета, а уметь осуществлять инновационную деятельность в процессе обучения истории: применять различные технологии (развивающего, личностно-ориентированного, модульного, знаково-контекстного, электронного и дистанционного обучения и др.), использовать разнообразные средства (наглядные, экранные, мультимедийные и др.), формы обучения (лекция, семинар, урок-дискуссия, исследовательские уроки, проблемно-лабораторные занятия, практические занятия, игры-реконструкции, игры-соревнования и т. д.), проблемно-познавательные задания разного уровня сложности для формирования познавательного интереса к предмету, исторического мышления и исторического сознания [8, с. 13];

– специфика преподавания истории, аккумулирующей знания из различных сфер деятельности человека, заключается в том, что педагог должен свободно владеть инструментарием смежных дисциплин: источниковедения, историографии, социологии, географии, демографии, политологии, религиоведения, экономики, права, философии и др.;

– специфика учебного предмета «История» и методика его преподавания обуславливают повышенные требования к уровню развития познавательных процессов учителя истории, который должен не только знать, но и свободно оперировать хронологией, картографией, биографическим материалом, понятийно-категориальным аппаратом, историческими фактами отечественной и всеобщей истории [8, с. 13] и т. д.

Учебный предмет «История» «является одним из наиболее интересных и в то же время сложных предметов в системе среднего общего образования учащихся, что в свою очередь требует более качественной подготовки учителей истории, способных на высоком уровне осуществлять не только учебный и воспитательный процесс, но и внеучебную работу обучающихся по предмету» [6, с. 84]. В связи с этим актуальным является вопрос о формировании и развитии профессиональных компетенций студентов-будущих учителей истории в системе высшего педагогического образования. Сегодня необходимо осуществлять не только общепрофессиональную и предметную подготовку в вузе, но и научить будущего педагога ориентироваться в цифровой образовательной среде и эффективно её использовать в своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. 1998. № 1. С. 72–75.
2. Алейникова М. А. Как преодолеть скуку на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2001. № 9. С. 67–69.
3. Алексашкина Л. Н. Концепция исторического образования в средней школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2009. № 6. С. 19–33.
4. Алексашкина Л. Н. Преподавание истории в школе: от педагогического проекта к практике: пособие для учителя. М., 2018. 272 с.
5. Проектирование результатов изучения истории в российской школе: опыт и перспектива / Л. Н. Алексашкина [и др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4. С. 124–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43792568> (дата обращения: 11.04.2023).
6. Антонова А. В., Клименко И. М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 81–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-pedagoga-novyye-trebovaniya-i-kvalifikatsionnye-harakteristiki-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 11.04.2023).
7. Антонова А. В. Профессиональный портрет современного учителя истории в контексте нормативно-правовых документов в сфере образования // Историко-педагогические чтения. 2015. № 19–2. С. 91–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23720435> (дата обращения: 4.04.2023).
8. Антонова А. В. Развитие профессиональных компетенций студентов-будущих учителей истории в процессе внеаудиторной работы: автореф. дисс ... канд. пед. наук. М., 2022. 28 с.
9. Антонова А. В. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности студентов в процессе внеаудиторной работы по истории // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 184–192. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17275659> (дата обращения: 11.04.2023).
10. Ключевский В. О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники. М., 1993. 416 с.

11. Вдовина В. М. Методика обучения истории: учеб.-метод. пособие: в 4 ч. Барнаул, 2016. Ч. 1. 2016. 345 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/112228> (дата обращения: 11.04.2023).
12. Вяземский Е. Е., Синельников И. Ю. О воспитательном потенциале школьного историко-обществоведческого образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014. № 10. С. 32–37.
13. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учебник для студентов вузов. М., 2003. 384 с.
14. Дудина М. Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург, 2002. 396 с.
15. Кагакина Е. А., Чекалина Т. А. Содержание и структура профессиональной компетенции студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4–1. С. 105–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17875093> (дата обращения: 14.04.2023).
16. Концепция преподавания учебного курса «история России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы: утв. решением коллегии м-ва Просвещения Рос. Федерации протокол № ПК-1вн от 23 окт. 2020 г. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 14.04.2023).
17. Маркова А. Н., Сергеева М. В. Основы формирования профессиональных компетенций у студентов – будущих педагогов (постановка вопроса) // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 06 марта 2020 г. / отв. ред. Е. М. Климова. М., 2020. С. 157–161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43833464&rpf=1> (дата обращения: 14.04.2023).
18. Навойчик Е. Ю. Формирование профессиональной компетенции учителей истории и обществознания в пространстве образования как открытой системы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 2. С. 114–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentsii-uchiteley-istorii-i-obschestvoznaniya-v-prostranstve-obrazovaniya-kak-otkrytoy-sistemy> (дата обращения: 14.04.2023).
19. Скрыбина Т. О. Методические основы подготовки будущего учителя истории к работе с одаренными детьми // Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: сб. материалов I науч.-практ. конф., 04–05 окт. 2017 г. / под ред. Н. А. Глузман. Симферополь, 2017. С. 144–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32376411&rpf=1> (дата обращения: 14.04.2023).
20. Стежко А. С., Фиалко А. И. Применение интерактивных технологий обучения в процессе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов // Технологическое образование. 2020. № 14. С. 68–72. URL: <https://elibrary.ru/xuvvfa> (дата обращения: 14.04.2023).
21. Шоган В. В., Сторожакова Е. В. Методика преподавания истории в школе: учеб. пособие для вузов. М., 2020. 433 с.

Бао Луси¹, Донгаузер Е. В.²

УДК 378.1

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КИТАЯ И РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

¹ Аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург).
kate1302112008@ya.ru

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). dong-elena@yandex.ru. SPIN-код: 1460-9810

Аннотация. В данной статье представлен сравнительный анализ систем высшего образования Китая и России, на основании которого авторами выявлены некоторые особенности представленных систем и обозначены возможные направления сотрудничества двух стран в сфере высшего образования.

Ключевые слова: система образования; высшее образование; вузы; студенты; российский опыт; китайский опыт

Baо Luxi¹, Elena V. Dongauzer²

HIGHER EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA: FEATURES AND PROSPECTS OF INTERACTION

¹ Graduate Student, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

Abstract. This article presents a comparative analysis of the systems of higher education in China and Russia, on the basis of which the authors identify some features of the presented systems and identify possible areas of cooperation between the two countries in the field of higher education.

Keywords: education system; higher education; universities; students; Russian experience; Chinese experience

Сравнительный анализ китайской и российской систем образования стал сегодня особенно актуальным в связи с интенсивным развитием международного сотрудничества между двумя странами. Современный образовательный процесс не только должен содействовать подготовке специалистов, способных развивать международное сотрудничество между Россией и Китаем, но и формировать объективное представление о мировоззренческом, интеллектуальном, историко-культурном потенциале народов наших стран. Необходимо отметить, что реализации данной задачи соответствует анализ систем высшего образования в России и в Китае, так как сотрудничество вузов Китая и России началось давно, имеет глубокие исто-

рические корни и общие социальные и гуманитарные основы. Сотрудничество в сфере образования – это важная составная часть современных двусторонних отношений Китая и России, которое стало важным фактором в формировании многоканальной и многосторонней структуры российско-китайских контактов в целом.

Начиная с осени 2013 года, после того, как председателем КНР Си Цзиньпином была выдвинута инициатива совместного создания программы «Один пояс, один путь», в Китае начался новый этап развития. 14–15 мая 2017 года в Пекине состоялся Форум по международному сотрудничеству в рамках программы «Один пояс, один путь», где приняло участие 29 глав зарубежных государств, в том числе президент России В. В. Путин. Реализация программы отражается на развитии всех областей, в том числе и на развитии сферы образования.

Правительство Китайской Народной Республики (КНР) считает образование одним из главных условий стабильного экономического развития нации [13]. Развитие международного образовательного сотрудничества выделяется в качестве первостепенных задач в официальном документе КНР «Видение и действие, направленные на продвижение совместного строительства «Экономического пояса Шелкового пути» и «Морского Шелкового пути 21-го века»» [10], также, как и в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2025 года. Китайско-российское сотрудничество в области образования становится крайне актуальным.

Китай – страна древней цивилизации и обладает своей издавна сложившейся системой образования. Сегодняшний Китай занимает одно из ведущих мест как в сфере культуры и образования, так и на мировом рынке. Достижения китайской экономики были бы невозможны без правильно организованной образовательной системы в стране. Но с развитием экономики страна еще больше нуждается в высококвалифицированных специалистах. Поэтому китайское правительство прилагает огромные усилия для продвижения образования, инвестирует в эту сферу значительные материальные средства, и сегодняшний уровень системы образования в Китае соответствует высоким мировым стандартам. За последние 15 лет Китай затратил 3–4 % от валовой суммы внутреннего продукта на национальное образование, что позволило сделать обязательное девятилетнее образование среди населения бесплатным [10].

Китайская система образования – это государственная система, деятельность которой регулируется Министерством образования. Закон об обязательном образовании предусматривает возможность для каждого ребёнка получить образование. Современная система образования в Китае включает дошкольное образование (образование в детских садах), школьное образование (имеет свои отличительные подвиды, а именно, начальная, средняя неоконченная / неполная средняя школа и оконченная средняя/полная средняя/высшая школа) и высшее образование [1, с. 57].

Система образования в Китае занимает очень важное место в жизни граждан страны. К своему образованию и к образованию своих детей китайцы относятся

очень серьёзно. В наше время сложно встретить жителя Китая, который не имеет хотя бы школьного образования, то есть на данный момент в Китае практически ликвидирована безграмотность [16, с. 19]. Высшее образование является невероятно престижным для китайских семей. Накопить денег и отдать ребёнка в университет, будь то китайский или зарубежный вуз, является целью жизни абсолютного большинства родителей [15]. Высшее образование в Китае платное, и для семьи, живущей в деревне, плата является абсолютно неподъемной, несмотря на то, что китайское правительство пытается развивать систему грантов и целевого обучения, где государство оплачивает учебу, а выпускник потом должен отработать определенный срок в указанном государственном учреждении. [2, с. 79].

В Китае высшее образование доступно после окончания полной средней школы. Правительство ежегодно выделяет довольно значительные средства на улучшение уровня обучения в вузах. В результате такой политики многие университеты Китая входят в число лучших на планете, и их дипломы признаются во всём мире [4]. Для поступления в вуз абитуриенты обязаны сдать единый специальный вступительный экзамен, который проходит в условиях жёсткой конкуренции. В отдельных китайских университетах конкурс достигает нескольких сотен человек на место. Потому зачисление в вуз становится для абитуриента настоящим жизненным достижением. По окончании университетов Китая можно получить диплом бакалавра, магистра или доктора наук.

Обучение в университетах стоит недёшево, поэтому специально для студентов, находящихся в тяжёлой финансовой ситуации, правительство создало систему кредитов [11]. Также такие студенты могут рассчитывать на стипендии. И у одарённых молодых людей есть шанс получить высшее образование бесплатно.

Типы вузов. Система высшего образования в Китае включает технические колледжи, профессиональные-технические высшие школы, профессиональные институты и университеты. Большая часть вузов действует под контролем Министерства образования страны, хотя остаются вузы, управляемые органами власти провинций и городов.

Вузы Китая делятся на политехнические и технические одного профиля. К первому типу относится Пекинский университет. В политехнических вузах представлен широкий перечень технических и естественных факультетов [14]. Технические вузы одного профиля – это институт химической технологии, геологии, нефтяной и др.

Университеты общего профиля имеют факультеты двух направлений: естественнонаучное и гуманитарное. Факультеты гуманитарной направленности специализируются на языках, литературе, истории, экономике, юриспруденции, философии и пр. Естественнонаучное направление включает в себя факультеты по математике, физике, химии, географии, геологии, радиоэлектронике и др.

Наиболее популярные и престижные вузы Китая – это Пекинский университет и Университет Цин Хуа, оба вуза находятся в столице страны.

Высшее профессиональное образование также выступает в качестве важной части высшего образования. Профессиональные учебные заведения готовят ква-

лифицированных технических работников прикладного и технологического назначения. Обучение в учебных заведениях профессионального образования длится 3 года [8; 14].

Учебный год в китайских вузах разделен на два семестра – осенний и весенний. Зимние каникулы длятся с конца января по февраль, летние – 2 месяца (июль-август).

Уровни высшего образования. Вузы Китая обеспечивают три уровня высшего образования. Первая ступень предполагает 4–5 лет обучения (5 лет – медицинские специальности) и заканчивается присвоением степени бакалавра. Вторая рассчитана на 2–3 года обучения и завершается присвоением степени магистра. Третья ступень предполагает 3 года обучения и завершается присвоением степени доктора. Её получение предполагает сдачу экзаменов по основным предметам учебного курса и выполнение самостоятельного исследовательского проекта.

Подготовка аспирантов делится на две категории: подготовка специалистов с ученой степенью магистра (возраст аспиранта – не более 40 лет) и подготовка специалистов с ученой степенью доктора наук (возраст аспирантов – не более 45 лет). Обучение в аспирантуре предполагает посещение лекций и семинаров, подготовку собственных докладов и проектов, а также публикацию статей в научных сборниках. За каждую выполненную работу учащийся получает баллы, по которым оценивается его работа в течение года. Если аспирант набирает необходимое количество баллов, он получает право на написание собственной диссертации. Помощь в подготовке диссертации аспиранту оказывает научный руководитель. Как правило, обучение в аспирантуре платное, но студенты с актуальными и важными темами работ могут рассчитывать на получение правительственного гранта [16, с. 73].

Высшее образование в Китае – это высокое качество образовательных программ. Высшие учебные заведения в Китае ориентированы на развитие науки, техники и культуры, на подготовку высококвалифицированных кадров, на формирование конкурентоспособного образования в рамках мирового образовательного процесса [8; 9]. В целях полного удовлетворения потребностей модернизации экономики усовершенствован перечень учебных специальностей, сделан акцент на политические, экономические и юридические науки, финансы, машиностроение, архитектуру, электронику, компьютерные технологии, легкую и пищевую промышленность [9].

Несколько лет назад в Китае функционировала особая программа, предполагающая сотрудничество вузов и крупных китайских предприятий. Благодаря этой программе все студенты трудоустроивались сразу после получения дипломов. Сегодня же поиском работы занимаются сами выпускники, за исключением тех, кто поступал в вуз по целевому направлению от предприятия.

Высшее образование для иностранцев. Сегодня образовательные учреждения Китая ежегодно привлекают значительное количество студентов со всего земного шара. Диплом китайского университета для многих стал показателем качества и престижа. Для поступления в китайский вуз иностранному студенту необходимо

перевести на китайский язык все документы об образовании, заверить их нотариально. Кроме этого, Министерство образования Китая предъявляет к иностранцам, желающим поступить в высшее учебное заведение, несколько требований. Первое: абитуриентам необходимо обладать квалификацией, которая соответствует требованиям по среднему образованию. Второе: абитуриент должен иметь гарантии финансирования учёбы в Китае. Третье: будущим студентам потребуется сертификат, подтверждающий уровень образования. Четвёртое: кандидату на обучение в Китае необходимо подтвердить отсутствие судимости нотариально заверенной справкой, завизированной (подписанной) в посольстве Китая. Пятое: если студент прибывает в Китай по программе перевода из иностранного учебного заведения в китайский вуз, он должен иметь справку от администрации иностранного вуза, где подтверждается факт перевода.

В системе национальных ценностей и приоритетов образование занимает ведущее место. Китайское руководство прилагает большие усилия для развития национального высшего образования [4; 7; 12]. Для проведения лекций в университеты часто приглашают лучших профессоров со всего мира. Сегодня большая часть китайских вузов – это огромные высокотехнологичные научные комплексы с библиотеками, современными лабораториями и музеями. Система высшего образования Китая уже сегодня может похвастаться международным авторитетом. Китайские выпускники работают в ведущих научных учреждениях в Америке, Европе, Японии, России и других странах.

Система высшего образования в России.

Россия – это страна с длительной историей, блестящей культурой, многовековыми традициями и обычаями, несравненной природой и её богатствами, со своим укладом и национальными особенностями. Получая высшее образование, каждый человек незаметно для себя становится частью могущества этой страны, приобщается к опыту поколений, истории.

Все процессы, протекающие в современной системе высшего образования в России, отражены в федеральном законе «Об образовании в РФ» и иных нормативно-правовых документах, регулирующих отношения в области образования на территории РФ.

Традиционно в России сложились 3 основных вида образовательных организаций высшего образования: университет, институт и академия.

В России существуют следующие формы получения образования: очная (дневная), очно-заочная (вечерняя), заочная и дистанционная (реализуется с использованием электронных ресурсов образовательной организации). Выбор формы обучения зависит от возможностей и потребностей личности. Формы, по которым ведётся обучение по каждой специальности и направлению подготовки, определены соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами. Возможно получение образования в форме экстерната по ускоренным программам при прохождении промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Уровни высшего образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определил следующие уровни высшего образования в России: бакалавриат (со сроком обучения 4 года), специалитет (со сроком обучения 5–6 лет), магистратура (со сроком обучения 2 года) и аспирантура – подготовка кадров высшей квалификации (срок обучения 3–4 года).

Бакалавриат – первая ступень высшего образования. Программы подготовки бакалавров представлены практически по всем специальностям. Срок обучения по программам бакалавриата – четыре года. По окончании выпускникам выдают диплом бакалавра о законченном высшем образовании с присвоением квалификации по определенному направлению.

Приём на обучение по программам бакалавриата и специалитета осуществляется на основании результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ). Перечень вступительных испытаний для приема на обучение по образовательным программам высшего образования установлен Приказом Министерством высшего образования и науки Российской Федерации от 21.08.2020 № 1076.

К освоению программ бакалавриата или программ специалитета допускают лиц, имеющих среднее общее образование и/или среднее специальное образование.

Диплом бакалавра даёт возможность продолжить обучение в магистратуре по своему направлению подготовки, выбрав необходимую специализацию, либо выбрать иное направление подготовки.

Магистратура следует после бакалавриата. Программа обучения в магистратуре продолжается два года. К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня. В магистратуре студенты овладевают компетенциями, необходимыми для будущей работы или научно-исследовательской деятельности. Реализация студентами процесса получения высшего образования в магистратуре становится важнейшим условием их успешной профессиональной социализации, обеспечивая эффективную самореализацию в социальной и профессиональной деятельности [5, с. 197].

В аспирантуру принимаются лица, имеющие образование не ниже уровней специалитета или магистратуры. Обучение по программам аспирантуры в России можно получить и в некоторых научных учреждениях.

С 2015 года в России идёт массовое сокращение неэффективных вузов. Часть вузов получает финансирование из государственных средств. Обучение в вузах происходит как за счёт средств бюджета (в определённых случаях с выплатой стипендии), так и на коммерческой (платной) основе.

Российское законодательство гарантирует россиянам бесплатное получение лишь одного высшего образования, за второе всегда приходится платить. Иностранцы, закончившие университет за пределами Российской Федерации, могут получить второе высшее образование в российских вузах как платно, так и за счёт средств госбюджета РФ (при условии успешного прохождения конкурсного отбора). Это можно сделать в формате бакалавриата (до 4-х лет обучения), специалитета (до 6-ти лет) или магистратуры (не менее 2-х лет). Конкурсный отбор проходит

на основе вступительных экзаменов. По окончании выдается диплом, подтверждающий присвоение соответствующей квалификации.

Из рассмотрения образовательных систем можно сделать вывод о том, что китайская система высшего образования в силу особенности её организации более мобильна. Государственные усилия в последние 50 лет способствовали улучшению материальной базы, а традиционная для китайской системы коммерческая форма содействует расширению образовательных программ. Вместе с тем, российская система высшего образования направлена на предоставление студентам фундаментальных знаний, что является привлекательным фактором, в том числе и для иностранных студентов. В качестве объединяющего фактора стоит отметить тот факт, что одной из важнейших задач высшей школы обеих стран является организация образовательного процесса с целью формирования личностных и профессиональных ценностей у студентов, ориентирующих будущих специалистов на принятие ответственных решений, выбор гуманистической стратегии поведения, поиск путей профессионального и личностного самосовершенствования [6, с. 25].

В настоящее время взаимоотношения между Китаем и Россией получают значительное развитие в области высшего образования. К настоящему моменту почти в каждом престижном вузе России осуществляется научное сотрудничество с различными научными организациями Китая в рамках межинститутских договоров.

Очень много вузов Китая и России сотрудничают по обмену. Студенческие обмены на протяжении многих лет являются традиционной формой взаимного сотрудничества между двумя государствами. Обмен иностранными студентами осуществляется по различным программам: – обучение на языковых курсах (краткосрочные и долгосрочные); – обучение в языковых лагерях (в период каникул); – обучение с целью получения академической степени (диплома) бакалавра, магистра, кандидата наук (в Китае после окончания аспирантуры присваивается степень доктора наук, в России – кандидата); – прохождение практик по совместным образовательным программам. В 2014–2015 гг. в Китае и в России был осуществлен проект под названием «Годы молодежных обменов России и Китая», который благоприятно повлиял на развитие китайско-российских отношений. В данном проекте приняло участие почти 200 тыс. человек, преимущественно студенты, большое количество которых смогло поучаствовать в межвузовских обменах. Кроме того, ежегодно между Китаем и Россией осуществляется обмен делегациями для развития научных связей, обмен высококвалифицированными преподавателями путём преподавания в Китае русского языка и предметов по специальностям на русском, в России – китайского языка и предметов по специальностям на китайском.

Проводятся и различные конкурсы среди студентов России и Китая, в результате которых китайским студентам – победителям дают возможность пройти стажировку в России, а российским студентам – в Китае.

В последние годы стало активно развиваться создание совместных бакалаврских и магистерских образовательных программ вузов-партнеров Китая и России. Сначала студенты обучаются в родном вузе (2–4 года – в зависимости от вида

образовательной программы), где осуществляется подготовка по специальностям на родном языке и начинается подготовка на языке вуза-партнера, потом обучение продолжается в вузе-партнере на родном языке вуза-партнера. В зависимости от договоренностей вузов-партнеров, студенты по окончании обучения могут получить 2 диплома (один диплом выдается родным вузом, второй – вузом-партнером). Опыт показал, что обучение студентов по совместным образовательным программам имеет ряд преимуществ. Как правило, это образовательные программы по востребованным специальностям. В итоге студенты получают образование по специальности плюс знание двух языков и владение ими в сфере своей специальности. Это также способствует развитию вузов-партнёров и ведет к созданию современной стабильно развивающейся сферы образования каждой страны.

XXI век называют «эпохой экономики знаний», связанной с революцией в информационных и коммуникационных технологиях. Происходит трансформация системы образования и социальной сферы не только в России и в Китае, но и во всем мире. В развитии системы образования и разработке образовательной политики Российская Федерация ориентируется на современные тенденции и факторы развития образования в мире и внутри страны [3, с. 196]. Поэтому перспективы развития связей в сфере образования между Китаем и Россией широки и основаны на взаимовыгодных условиях. Опыт активного межгосударственного и межвузовского взаимодействия показывает, что сотрудничество между Китаем и Россией продолжает непрерывно расширяться, улучшается качество и масштабы взаимодействия.

Список литературы

1. Базарова А. Н. Развитие образования как одно из условий экономической стабильности в Китае // В мире научных открытий. 2010. № 4–2. С. 56–58.
2. Блохина С. Е., Званцова М. Е. Сравнительный анализ подхода к решению проблемы непрерывного образования педагогов в России и Китае // Фундаментальные исследования. 2009. № 5-S. С. 79–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12961013> (дата обращения: 14.04.2023).
3. Бородина Е. М., Донгаузер Е. В. Нормативно-правовой аспект развития системы образования в Российской Федерации // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. ст. / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 196–200. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48550883&pff=1> (дата обращения: 17.04.2023).
4. Гарифуллина Ф. З. Высшее образование Китая – только отличная оценка // Аккредитация в образовании. 2006. № 7. С. 44–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12831695> (дата обращения: 17.04.2023).
5. Корпоративная культура и социальная ответственность университета в вопросах профессиональной социализации магистрантов с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Донгаузер [и др.] // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 195–203. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46375071> (дата обращения: 17.04.2023).
6. Донгаузер Е. В., Бао Луси Особенности мотивационно-ценностной сферы личности современного студента вуза // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2021. № 3. С. 24–32. URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/10335> (дата обращения: 17.04.2023).
7. Ей Юй Хуа О стратегии развития китайского образования // Педагогика. 2001. № 4. С. 106–107.
8. Ли Яньхуэй, Федотова Е. Л. Гуманизация высшего педагогического образования в Китае и России: основные аспекты реализации // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2007. № 1. С. 100–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=1148874> (дата обращения: 17.04.2023).

9. Машкина О. А. Китай: перспективы инноваций и образования // История и современность. 2010. № 2. С. 144–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15504805> (дата обращения: 17.04.2023).
10. Машкина О. А. Образование как ресурс развития Китая в XXI в. // История и современность. 2009. № 1. С. 130–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11991840> (дата обращения: 17.04.2023).
11. Минеева Е. О. Высшее образование и его проблемы в современном Китае // Вологодские чтения. 2004. № 38–1. С. 83–84.
12. Су Сяохуань Образование в Китае – реформы и новшества. Пекин, 2002. 192 с.
13. Цин Хэ, Коротаева Е. В., Белоусова С. С. Дошкольное образование в Китае: этапы становления и развития // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 55–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34941323> (дата обращения: 19.04.2023).
14. Чжан Лили. Состояние китайского высшего образования // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 133–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9569005> (дата обращения: 19.04.2023).
15. Чжан Чэнь Направления исследований семейного воспитания в современном Китае // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 921. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22878162> (дата обращения: 19.04.2023).
16. Чжао Юн. Кто боится большого злого дракона. Почему в Китае лучшая (и худшая) система образования в мире. М., 2017. 304 с.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ БЛОГ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ГИТАРЕ

¹ Студент кафедры музыкально-компьютерных технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). masha.golovina.01@bk.ru

² Доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Tat7093@yandex.ru. SPIN-код: 5234-4969

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы использования мультимедийных средств обучения в системе образования, анализируется понятие «мультимедийный блог», раскрываются аспекты применения мультимедийного блога как средства обучения игре на гитаре.

Ключевые слова: мультимедийные технологии; мультимедийные средства обучения; мультимедиа; Интернет; система дополнительного образования; обучение игре на гитаре

Maria A. Golovina¹, Tatiana A. Nezhinskaia²

MULTIMEDIA BLOG AS A MEANS OF LEARNING TO PLAY THE GUITAR

¹ Russian State Vocational Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg). masha.golovina.01@bk.ru

² Russian State Vocational Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg). Tat7093@yandex.ru

Abstract. The article discusses the use of multimedia teaching tools in the education system, analyzes the concept of «multimedia blog», reveals aspects of the use of multimedia blog as a means of teaching guitar playing.

Keywords: technologies; multimedia teaching tools; multimedia; Internet; additional education system; guitar playing training

Модернизация системы образования характеризуется стремительной цифровизацией. Вопросы необходимости цифровизации системы образования затрагиваются в ряде государственных документов Российской Федерации: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [13], Национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [8], Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018–2025 годы [4] и других.

Цифровизация системы образования заключается, в частности, и в создании новых мультимедийных средств обучения. Мультимедиа – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих работать с различными данными (графикой, текстом, аудио- и видеофайлами, анимацией и др.), организованными в виде единой информационной среды.

В современном мире мультимедийные технологии укрепили свои позиции в образовательном пространстве. Мультимедиа дают возможность хранения большого объема информации, представляют возможность выделять так называемые «горячие области», с помощью которых можно получить справочную информацию в формате гипертекста, а также осуществлять сопровождение видеоряда звуковыми файлами, использовать интернет, работать с различными приложениями и т. д. [7, с. 4–5].

Невозможно переоценить роль информационно-коммуникационных технологий в образовании, так как построенное на их основе обучение позволяет:

- опираться на наглядность и образность обучения;
- создавать компьютерные учебные курсы и справочники, учебные презентации, видеоуроки и др.;
- увеличивать объем усваиваемого материала;
- ускорять и интенсифицировать процесс учебного познания;
- обогатить качество восприятия теоретического и практического материала за счет вовлечения в процесс восприятия учебной информации всех каналов восприятия обучаемого;
- дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения;
- обеспечить возможность мгновенной обратной связи [11, с. 179–181].

Использование мультимедийных технологий вполне эффективно «при развитии творческих способностей обучающихся» [15, с. 187–191]. Благодаря использованию мультимедийных средств изучение материала «приобретает визуально диагностируемую динамичность, убедительность, эмоциональность, красочность. Объем и качество усвоения учебного материала значительно увеличиваются, появляется мотивация к изучению дисциплины, активизируется учебно-познавательная деятельность» [10, с. 277].

В научно-методических работах, посвященных мультимедийным средствам, справедливо подчеркивается, что мультимедиа являются когнитивным инструментом учебного процесса, развивают умственные способности учащихся. Благодаря мультимедийным средствам обучения российская педагогическая система может «отвечать требованиям информационного общества XXI века» [7, с. 4]. «Переход от аудиоматериалов и видеоматериалов к мультимедийным средствам означает переход от линейной презентации учебного материала к многоуровневой и гипертекстовой, что вносит в процесс обучения множество бонусов» [1, с. 14].

Мультимедиа позволяют преподавателям добиться большей информативности и систематизации учебного материала. Например, появляется возможность изменять шрифт, выделять нужные фразы в тексте, тем самым визуализируя их, использовать цветную графику, анимацию, интерактивные веб-элементы. Это помогает обеспечить лучшее восприятие информации, так как стимулирует различные каналы ее обработки, а также поддерживает внимание. Помимо этого, мультимедиа являются «когнитивным инструментом» учебного процесса, усиливающим умственные способности учащегося на этапах обдумывания, решения задач и анализа результатов.

Мультимедийная информация совершенно не нуждается в каком-либо промежуточном виде «кодирования», как это случается при традиционной передаче знаний от учителя к ученику, поскольку является средством выражения любых абстракций, вплоть до создания виртуальной реальности» [12, с. 6].

Применение мультимедиа технологий позволяет снизить затраты на публикацию и размножение учебных материалов, устанавливает гиперсвязь с дополнительной литературой в электронных библиотеках или на образовательных сайтах, что повышает качество и эффективность образовательного процесса.

Также мультимедиа отвечают конструктивному стилю изучения дисциплин: стимулируют у человека активную позицию, позволяют вновь погрузиться в события урока и лучше их оценить, демонстрируют огромное число информационных возможностей; уменьшают разрыв между теорией и практикой, делая последнюю неотъемлемой частью образовательных программ, которых на сегодняшний день существует немалое количество.

Мультимедийный курс может использоваться преподавателем с учетом его индивидуальной манеры ведения занятий, специфики учебной дисциплины, а также уровня подготовленности обучающихся. Одним из главных преимуществ мультимедийного курса лекций является возможность использования непосредственного взаимодействия преподавателя как с техническими средствами обучения, допускающими индивидуальное проектирование изложения учебного материала, так и со студенческой аудиторией. «Преподаватель может задавать студентам вопросы, следить за эмоциональной обратной связью, останавливать лекционную презентацию и осуществлять повтор в случае непонимания какой-либо информации. Важно, что и временная последовательность появления анимационного изображения на экране также может варьироваться и «регулироваться лектором» [10, с. 276].

Наиболее распространенными в образовательной сфере можно назвать следующие виды мультимедийных технологий:

- электронные учебные пособия;
- электронно-обучающие программы;
- учебные видеофильмы;
- мультимедийные хрестоматии, энциклопедии;
- мультимедийные задания;
- программные средства измерения, которые позволяют контролировать и корректировать имеющиеся знания, умения, навыки;
- электронные тренажеры;
- мультимедийные презентации;
- аудио- и видеофайлы;
- ресурсы сети Интернет;
- мультимедийный блог [9, с. 118].

Использование мультимедийных технологий возможно в рамках любых учебных дисциплин не только в системе общего, но и в сфере музыкального образования. В настоящее время мультимедийные средства обучения широко внедряются не только в преподавание музыкально-теоретических и музыкально-исторических

дисциплин, но и исполнительских, в т. ч. широко используются при обучении игре на гитаре.

В процессе обучения игре на гитаре широко используются мультимедийные презентации, которые помогают преподавателю наглядно представить учебный материал, привлечь внимание обучаемых и пробудить интерес к образовательному процессу. «При создании учебных мультимедийных презентаций необходимо учитывать, с одной стороны, общие дидактические принципы и методы проведения урока, а с другой, максимально использовать возможности, которые предоставляют нам программные средства телекоммуникационной сети и современных информационных технологий» [5, с. 346].

Успешность проведения занятия с использованием презентации зависит от качества используемых материалов и конструкторских умений преподавателя. Содержательная организация мультимедийных презентаций на этапе создания презентации и в процессе ее использования является приоритетной. Не следует перегружать презентацию спецэффектами, так как это снижает ее эффективность. Необходимо найти баланс между подаваемым материалом и сопровождающими его эффектами.

В процессе обучения игре на гитаре широко используются аудиофайлы как развлекательный и дополнительный элемент занятий, однако их применение может являться и основой обучения. Аудиозаписи помогают добиться правильного интонирования, правильной расстановки акцентов и пауз, стимулировать спонтанную импровизацию. Их включение в образовательный процесс повышает мотивацию обучающихся, вызывает дополнительный интерес к предмету, что отражается на результатах обучения.

На протяжении последних десятилетий активно используются в обучении игре на гитаре видеозаписи. Они эмоционально воздействуют на зрителя, что обуславливает активное восприятие материала и вызывает желание учиться и развиваться. Многие учебные фильмы целенаправленно организованы и ориентированы на обучающие задачи.

Огромные возможности для формирования и развития технических навыков также предоставляет сеть Интернет. Ресурсы Интернета позволяют значительно улучшить качество обучения: подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал по изучаемым темам; организовать внеурочную и внеклассную проектную деятельность учащихся; создать благоприятные условия для обучающихся с высоким уровнем игры на гитаре для реализации своего музыкального и творческого потенциала.

Мультимедийные средства обучения и Интернет могут играть существенную роль в т. ч. в формировании технических навыков игры на гитаре. Благодаря использованию электронных ресурсов интенсивнее проходит изучение теоретического материала, и, что самое главное, с помощью использования мультимедийных средств обучения и Интернета развитие технических навыков осуществляется успешнее, так как обучающиеся погружаются в образовательную среду в необходимом для каждого из них объеме и в любое удобное время.

Одной из наиболее перспективных форм коммуникации в Интернете, на наш взгляд, является социальная сеть. Она представляет собой интерактивный многопользовательский сайт, контент которого наполняется отдельными людьми. Каждый пользователь имеет возможность создать в социальной сети персональный аккаунт и общаться с владельцами других аккаунтов. Создание образовательной страницы в социальной сети – это современный и действенный способ сделать процесс обучения более результативным и удобным. Можно отметить большое количество плюсов у данного вида учебного ресурса. Например, появление новых способов взаимодействия преподавателя и студента. Обмен информацией становится более быстрым и доступным, так как появляется возможность делиться полезными ссылками, размещать аудио- и видеоматериалы, вести дискуссии. Обучающийся может загружать свои работы непосредственно на сайт, а преподаватель, в свою очередь, комментирует их, проводит интерактивные опросы.

Огромным достоинством использования социальной сети в образовательном процессе является доступность преподавателей в осуществлении коммуникации. В привычной и комфортной для себя среде обучающийся активнее принимает участие в коммуникации, посвящает изучению материалов больше времени.

Помимо этого, обучающийся чувствует себя более раскованно и не боится сделать ошибку, ситуация общения максимально приближена к реальной. Преподаватель и студент могут приступить к образовательному процессу в любое удобное для них время, что обеспечивает непрерывность учебного процесса. Появляется возможность более детальной организации работы индивидуально с каждым из студентов. Обсуждения, начатые во время аудиторных занятий, могут быть продолжены в социальной сети. Это позволяет больше времени находиться в процессе осмысления учебных вопросов, что, в свою очередь, приведет к лучшему усвоению необходимого материала. Следует также отметить, что информационная поддержка учебного курса в социальной сети позволяет обучающимся, пропустившим занятие, не выпадать из образовательного процесса, принимать участие в обсуждениях и выполнять задания дистанционно [6].

Помимо непосредственно образовательного процесса, Интернет также предоставляет широкие возможности для повышения квалификации преподавателя, обмена опытом. Наиболее распространенной формой такого взаимодействия является вебинар – разновидность онлайн-конференции, во время которой участник находится возле своего компьютера, общаясь с коллегами в режиме реального времени с помощью сети Интернет и специального приложения, требуемого для участия в вебинаре. Огромным преимуществом, данной формы профессиональной коммуникации является то, что каждый его участник имеет возможность не только наблюдать за ходом проведения конференции, видеть демонстрацию презентаций или стендовых докладов, но и принимать непосредственное участие в мероприятии: задавать вопросы в чате, проводить дискуссии, комментировать материалы конференции. По сравнению с традиционными очными курсами повышения квалификации вебинары имеют ряд преимуществ: интерактивность, экономия финансовых и временных затрат, возможность организации большой аудитории

участников. Кроме того, вебинары не требуют физического присутствия лекторов, что позволяет привлекать иногородних коллег и осуществлять международное сотрудничество.

Безусловно, существует и ряд недостатков в использовании мультимедийных технологий в образовании:

- чрезмерное введение медиа-воздействия может снизить восприятие учебного материала вследствие перегрузки обучающихся;
- низкая мультимедийная грамотность некоторых преподавателей может стать серьезным препятствием к использованию данного типа технологий;
- подготовка к занятиям (создание презентации или электронного текста, запись видео-лекции, публикация материала в сети Интернет) требует значительных затрат времени;
- многие образовательные платформы, компьютерные программы имеют ограниченное число пользователей, а также аппаратную зависимость;
- не у всех обучающихся есть компьютер и доступ в Интернет;
- возможны перебои в работе техники и электронных программ;
- многие учебные мультимедийные ресурсы имеют ограниченный функционал.

Но, несмотря на данные недостатки, Интернет и мультимедиа позволили методике преподавания усовершенствоваться. Доступные и богатые ресурсы сети, а также разнообразные мультимедийные средства предоставляют возможность сделать процесс обучения игре на гитаре ярче, нагляднее, интереснее, эффективнее и доступнее для тех, кто не может позволить себе очные занятия в силу своих географических возможностей. В настоящее время мало кто сомневается в том, что полноценную образовательную деятельность невозможно осуществлять без использования информационно-коммуникационных технологий.

Одним из наиболее современных мультимедийных средств обучения, в том числе, обучения игре на гитаре, является блог. Блогом, как известно, называется личная страничка пользователя в виде дневника или журнала. Блоги классифицируются по авторству, тематической направленности, наличию мультимедиа, особенностям контента, технической основе [3]. Мониторинговым или ссылочным называется блог, основным контентом которого являются откомментированные ссылки на другие сайты. При этом не исключается и размещение контента, разработанного самим преподавателем.

Автор блога имеет возможность разместить материалы и для отдельных студентов, нуждающихся в коррекции технических навыков, развитии беглости пальцев или выполняющих различного рода творческие задания. Наполнение блога осуществляется по ходу учебного процесса. Контент может предназначаться для ознакомления с последующим обсуждением на занятиях, онлайн комментирования и для самостоятельной работы.

При этом желательно избегать многократного размещения в блоге однотипных публикаций и учитывать пожелания обучающихся, которые могут предложить новые виды работы и обнаружить в сети интересные ресурсы. При разработке блога

важно продумать, какие гаджеты будут дополнять контент. Хорошим подспорьем для автора блога и его читателей являются новостные ленты периодических изданий или корпоративных сайтов, инкорпорируемые в блог посредством веб-синдикации (RSS) и позволяющие следить за новыми публикациями.

Работа с блогом открывает возможности для развития технических навыков и умений во всех четырех видах музыкальной деятельности – слушание музыки (восприятие); музыкальное исполнительство (пение, музыкально-ритмическое движение, игра на музыкальных инструментах); музыкально-познавательная деятельность (элементы музыкальной грамоты); продуктивное и исполнительское творчество. Обычно просмотр и прослушивание размещенных в блоге материалов даются в качестве внеаудиторного, домашнего задания с последующим обсуждением на занятиях и в самом блоге.

Л. Ю. Щипицина отмечает, что оформление, или интерфейс подобно обложке печатной книги, и потому является одной из важнейших составляющих медийной характеристики блога [14, с. 30]. Оформление блога весьма вариативно – это связано с тем, что блог может быть создан в рамках какого-либо блоггового сервиса (LiveJournal, LiveInternet, Diary, Blogger.com и т. д.), сайта (корпоративные блоги) или же на отдельной площадке (так называемые stand-alone блоги).

Однако для любого блога обязательными является ряд элементов.

1. Профиль пользователя. Эта страница может отсутствовать у stand-alone блогов, поскольку там автор один, и он может осуществить самопрезентацию в свободной форме. Но если блог располагается на пространстве какого-либо блоггового сервиса, профиль пользователя становится его обязательной и неотъемлемой частью. Структура страницы профиля может быть унифицированной, обязательной для всех пользователей сервиса (LiveJournal), или же вариативной (например, на LiveInternet профиль состоит из блоков, которые пользователь может размещать по своему усмотрению). В профиле автор блога обычно сообщает о себе такую информацию, как пол, возраст, образование, место жительства, интересы.

2. Лента записей, представляющая собой основную страницу блога, на которой располагаются записи в обратном хронологическом порядке. Каждая блогговая запись (БЗ), кроме собственно текста, может содержать заголовок, время публикации, информацию о количестве комментариев. Во многих блогах к БЗ присоединяется соответствующий аватар (изображение) автора, рубрика, к которой относится данный текст, тематические метки (теги), а также информация о факторах, сопровождавших момент написания текста: настроении автора, месте и звучащей музыке. Кроме того, на странице ленты записей часто располагается сайдбар (комплекс вспомогательных блоков для более удобной навигации по блогу), который может включать календарь, ссылки на сторонние ресурсы, список тегов и рубрик, список записей на данной странице с указанием количества комментариев к ним, список блогов, читаемых автором, список читателей данного блога и т. д.

3. Страница отдельной БЗ. Каждую запись блога можно открыть на отдельной странице. Здесь располагается полная версия БЗ (в ленте в целях экономии текст записи может отображаться не полностью) и комментарии к ней.

4. «Лента друзей», т. е. лента записей блогов, которые читает автор. БЗ разных пользователей объединяются в одну ленту и располагаются в обратном хронологическом порядке. Обычно «лента друзей» оформляется так же, как лента записей самого автора. Отметим также, что графическое оформление всех указанных выше элементов может совпадать или не совпадать. Например, в блогах сервиса LiveInternet пользователь сам может менять цвета и фоновые рисунки своего блога, однако общая структура остается обязательной для всех. При этом все 4 элемента отображаются в едином стиле. В блогах сервиса Livejournal страница профиля выглядит одинаково для всех пользователей. Для оформления элементов 2–4 разработано несколько структурных моделей (например, варианты с одной, двумя, тремя колонками, с разным расположением сайдбара и т. д.), и автор блога может выбрать любую из них.

Мультимедийный блог характеризует целый ряд параметров. Мультимедийность – одновременное использование в процессе коммуникации нескольких семиотических систем, например визуального и звукового канала. Мультимедийность проявляется также в соединении вербального текста с невербальными компонентами – графикой, картинками, фотографиями, видео, анимацией. Мультимедийное наполнение (контент) всё больше проникает в блоги, изначально имевшие исключительно текстовую природу. Нам представляется возможным выделить четыре варианта представления текстовой и мультимедийной информации: 1) представлена только текстовая информация; 2) текстовая информация преобладает, но есть вкрапления мультимедийной информации (аудио, видео, графика); 3) текстовая и мультимедийная информация представлены в равной мере; 4) преобладает мультимедийная информация. Эта градация применима как к блогу в целом, так и к отдельным БЗ.

Следующий медийный параметр блога – «наличие гипертекстовых технологий, которые позволяют выбирать способ изучения и предоставляют возможность осваивать учебный материал в любой удобной для обучающихся последовательности и с необходимой для конкретного учащегося степенью детализированности» [2, с. 15–18].

Гипертекст блога формируется совокупностью его структурных элементов – профиля автора, ленты записей, страниц отдельных записей и «ленты друзей». В этом гипертексте можно выделить два уровня: 1) внутренний, включающий ленту записей и страницы отдельных записей; 2) внешний, включающий профиль и «ленту друзей». Страницы внешнего уровня связывают тот или иной блог с другими блогами, функционирующими на площадке данного сервиса.

Навигация внутри блога осуществляется с помощью меню, сайдбара, календаря с архивом записей, тегов, рубрик и других средств, обусловленных возможностями сервиса, в рамках которого существует блог. В целом гипертекст блога нелинеен и может разворачиваться по множеству различных сценариев, например: от ленты записей к конкретной записи, от «ленты друзей» к конкретной записи друга, от имени пользователя (на любой странице) к его профилю или ленте его записей.

Следующий медийный параметр – интерактивность. Данный параметр Л. Ю. Щипицина понимает двояко: «во-первых, как способность человека активно

влиять на содержание, внешний вид и тематическую направленность компьютерной программы или электронных ресурсов, во-вторых, возможность общаться, высказывая свое мнение и узнавая мнение партнера по общению» [14, с. 36].

В блоге имеет место интерактивность в обоих пониманиях. Интерактивность как способность человека влиять на содержание электронного ресурса реализуется в возможности автора вести блог в рамках того или иного блогсервиса. Интерактивность как возможность общаться и обмениваться мнениями реализуется посредством записей и комментариев к записям.

Важным моментом является синхронность/асинхронность коммуникации. В блоге разные структурные элементы функционируют по-разному. Например, для ленты записей и «ленты друзей» значима частота обновления, в то время как для страниц отдельных записей более актуально общение в комментариях.

В блоге создание текста или ответа на него может продолжаться неограниченно долго, т. е. у автора есть возможность тщательно обдумать свое коммуникативное намерение и реализовать его с помощью соответствующих инструментов.

И, наконец, рассмотрим последний медийный параметр блога – количество и эксплицированность коммуникантов. Для блога наиболее характерно общение одного со всеми (автор отвечает на комментарии к собственной записи) и каждого с каждым (пользователи общаются в комментариях к какой-либо записи). Автор блога (как и его читатели, тоже, в свою очередь, являющиеся авторами) может выступать анонимно или указывать данные о себе, действовать в качестве частного лица или от имени коллектива или организации. Основным средством идентификации пользователя становится его никнейм. Как правило, вокруг каждого блога формируется свой круг заинтересованных лиц, которые включаются в обсуждение и комментируют записи автора.

Итак, по итогам рассмотрения медийных параметров можно сказать, что при всём разнообразии оформления любой блог состоит из профиля, ленты записей, страниц отдельных записей и «ленты друзей». Гипертекст блога подразделяется на внешний и внутренний уровни. Кроме того, блог подразумевает активное внимание и отклик читателя. Количество участников коммуникации может быть предельно широким: запись в блоге может прочитать любой пользователь Сети, но в действительности вокруг каждого блога формируется более или менее широкий круг заинтересованных читателей.

Список литературы

1. Вегвари В. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2001. № 2. С. 14.
2. Галиева К. С., Нежинская Т. А. Мультимедийное учебное пособие как средство развития навыков сольного пения у учащихся детской музыкальной школы // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. ст. / Урал. гос. пед. у-т; науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 15–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48550804&prf=1> (дата обращения: 13.03.2023).
3. Голикова М. С. Организация учебной деятельности школьников с применением интерактивных технологий (на основе образовательного блога) // Проблемы языка и культуры в гуманитарном образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27–28 окт. 2011 г. / Кемеров. гос. ун-т. Кемерово, 2011. С. 346–350.

4. Государственная программа Рос. Федерации «Развитие образования»: на 2018–2025 годы: утв. постановлением Правительства Рос. Федерации от 27 дек. 2017 г. № 1642. URL: <https://base.garant.ru/71848426/#friends> (дата обращения: 13.03.2023).
5. Губина Т. Н. Мультимедиа-презентации как метод обучения // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 345–347. URL: <https://moluch.ru/archive/38/4465/> (дата обращения: 13.03.2023).
6. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164. EDN KUIEUH URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39195605> (дата обращения: 12.03.2023).
7. Мультимедиа-технологии: конспект лекций / сост. Е. А. Докторова. Ульяновск, 2009. Ч. 1. 39 с.
8. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. президиумом Совета при Президенте России по стратегическому развитию и национальным проектам 24 дек. 2018 г. URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/?utm_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f (дата обращения: 13.03.2023).
9. Нежинская Т. А. Мультимедийные технологии в музыкальном воспитании дошкольников // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. науч. тр. V Междунар. конф., 6 апр. 2019 г. / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. Екатеринбург, 2019. Вып. 5. С. 118–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41143604&prff=1> (дата обращения: 13.03.2023).
10. Нефедов И. В. Применение интерактивной доски и использование ресурсов Интернета в лекционном курсе по методике преподавания русского языка как иностранного // Образовательное и культурное пространство СНГ и Европы: информационные технологии в процессе обучения русскому языку в неязыковых вузах: сб. науч. докладов, 10–13 окт. 2008 г. / отв. ред. С. М. Минасян. Ереван, 2008. С. 275–277.
11. Опрышко А. А., Бондарев М. Г., Бондарева Т. Э. Интерактивные многопользовательские сайты как инструмент образовательной деятельности при обучении иностранному языку // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 6. С. 177–186. URL: <https://elibrary.ru/tbzykp> (дата обращения: 13.03.2023).
12. Попов Н. С., Мильруд Р. П., Чуксина Л. Н. Методика разработки мультимедийных учебных пособий. М., 2002. 127 с.
13. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В. А. Болотов [и др.] // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21197013> (дата обращения: 02.04.23).
14. Щипицина Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография. Архангельск, М. 2009. 238 с.
15. Dongauzer E. V., Nezhinskaya T. A., Glazyrina E. Yu. Development of Creative Abilities of Preschool Children Using Musical Digital Technologies // Digitalization of Education: History, Trends and Prospects: Proceedings of the inter. sci. conf., 23–24 apr. 2020 y. / ed. A. D. Nazarov. Yekaterinburg, 2020. Vol. 437. С. 187–191.

Горенков П. А.

УДК 378.124:378.635.5

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Преподаватель Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России
(Россия, Екатеринбург). zero517@mail.ru. SPIN-код: 3807-0408

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика профессионального становления курсанта в институте МЧС России; анализируются профессионально-значимые качества, необходимые будущему пожарнику и спасателю. Рассмотрены основные критерии для планирования занятий с курсантами в образовательном процессе; определена роль преподавателя в процессе формирования профессиональных качеств курсантов.

Ключевые слова: курсанты; преподаватели; военные вузы; военное образование; личность курсанта; развитие личности; профессионально-значимые качества

Pavel A. Gorenkov

TO THE QUESTION OF THE ROLE OF THE TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE CARDENT

lecturer at the Ural Institute, State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
(Ekaterinburg, Russia)

Abstract. This article discusses the specifics of the professional development of a cadet at the Institute of the Ministry of Emergency Situations of Russia; the professionally significant qualities necessary for the future fireman and rescuer are analyzed. The main criteria for planning classes with cadets in the educational process are considered; the role of the teacher in the process of forming the professional qualities of cadets is determined.

Keywords: cadets; teachers; military universities; military education; personal development; professionally significant qualities

Проблема пожаротушения была в центре внимания во все периоды истории России. Она была поставлена в один ряд с самыми важными и приоритетными вопросами государства. С конца XIX века в России началось формирование системы подготовки профессиональных руководителей по тушению пожаров и инженеров пожарной безопасности [1].

В наше время система подготовки кадров представляет собой ряд Высших учебных заведений МЧС России:

Уральский институт ГПС МЧС России (Екатеринбург);

Академия Государственной противопожарной службы МЧС России (Москва);

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (Железногорск);

Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (Иваново);

ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы (Санкт-Петербург);

Академия гражданской защиты МЧС России (Москва);

Дальневосточная пожарно-спасательная академия (остров Русский).

Юноши и девушки в возрасте от 17 до 30 лет, получившие среднее общее образование, могут подать заявление о приеме в высшее учебное заведение МЧС России. Институты и академии принимают абитуриентов на целевое обучение за счет средств федерального бюджета в рамках квоты приема. На основе квот набора курсантов вузы готовят кадры для направления специалистов в подразделения Государственной противопожарной службы и других подразделений МЧС России. Квоты распределяются ежегодно распорядительным актом МЧС России.

Жизнь и условия труда в специализированных профильных вузах кардинально отличаются от прежнего образа жизни курсантов. К изменившимся условиям можно отнести:

- строгий распорядок дня;
- проживание в казарме;
- ношение строго определенной формы;
- питание и сон по распорядку;
- обязательная утренняя зарядка и посещение учебных занятий;
- несение дежурств в суточных нарядах.

Предпосылки для будущего успеха в профессиональной деятельности связаны с успешностью адаптации курсанта к специфическим условиям обучения [9].

Развитие у личности профессионально важных качеств является одним из основополагающих условий профессионального становления [2; 3]. Из-за того, что профессия пожарного связана со спасением людей, материальных ценностей, тушением пожаров и работе в сложных условиях, к профессиональному становлению курсантов предъявляются особые требования. У курсантов должны быть сформированы такие профессионально значимые качества, как стрессоустойчивость (управление собой и своими действиями в стрессовых условиях); лидерство (командование и управление вверенным личным составом); наикратчайшая оценка обстановки для принятия решения; решительность в своих действиях (принятие на себя ответственности) [4]. Сформированность таких качеств проявляется в экстремальной для человека среде. Л. В. Баева и О. Н. Касьянов считают, что экстремальная среда характеризуется осуществлением деятельности в неестественной среде обитания, повышенными моральными, психическими и физическими нагрузками, необходимостью проявления самостоятельности и инициативности [14, с. 129]. Особенность профессиональной деятельности будущего специалиста пожарной охраны определяется, прежде всего, тем, что в ней;

- работа чаще всего осуществляется в неестественной для человека среде обитания;
- высокая физическая, моральная и психологическая нагрузка;
- необходима особая инициативность и самостоятельность;
- используются технические средства, требующие подготовленности.

Эффективность профессиональной деятельности тесно связана с практической, физической и психологической подготовленностью курсанта МЧС России. Непредсказуемость реакции человека на резко меняющиеся условия окружающей среды обуславливает необходимость создания в образовательном процессе курсантов специфических условий, способствующих формированию навыков, физических и психологических качеств к способности решать и выполнять задачи в экстремальных условиях.

Во время физической подготовки курсантов реализуется задача формирования сенсорно-моторных качеств и привыкания к высоким физическим нагрузкам, воспитание силы воли. Помимо силы воли, занятия по физической подготовке способствуют формированию психофизических механизмов, которые, в свою очередь, формируют умение быстро менять структуру деятельности, переключать внимание на вновь возникающие задачи и т. п.

Во время занятий по физической подготовке:

- оттачивается устойчивость к экстремальным ситуациям;
- происходит развитие психологической выносливости;
- накапливается опыт эмоционально-волевого поведения в нестандартных ситуациях.

Для этого на занятиях применяются специальные средства и условия, которые воссоздают обстановку на пожаре или месте проведения спасательных работ (например, 100 метровая полоса препятствий).

Стоит отметить, что сами по себе занятия по физической подготовке в учебном процессе не окажут необходимого в полной мере влияния на уровень профессиональной подготовки пожарного-спасателя. Чтобы достигнуть необходимой степени готовности к чрезвычайным ситуациям, нужна обучающая среда, важнейшим элементом которой является экстремальная среда, в которой необходимо действовать самостоятельно, исходя из полученных ранее теоретических знаний и тренировок. Поставленную задачу могут решить учебно-тренировочные полигоны для подготовки пожарных и спасателей. В своей работе А. Д. Семенов, И. В. Сараев, А. В. Ермилов утверждают, что основными стресс-факторами, оказывающими влияние на психофизическое состояние сотрудника, требующими выработки устойчивости, являются: угроза жизни и здоровью пожарного, а также пострадавшим. В процессе обучения при формировании профессиональных навыков работы в стрессогенных условиях требуется адаптировать условия обучения к профессиональной деятельности сотрудников подразделений пожарной охраны и спасателей. Такой подход к обучению позволяет нивелировать воздействие стресса при оперативном принятии решений и применении пожарной техники, что напрямую влияет на временные показатели работы подразделений при ведении аварийно-спасательных и других неотложных работ [7, с 109]. В этой связи используемые полигоны для подготовки будущих специалистов должны:

- быть многофункциональными и вариативными;
- воссоздавать особые экстремальные ситуации, в которых может оказаться специалист;

- иметь уровень достаточного реализма, позволяющий обучаемому получить достаточный опыт и закалку;
- обеспечить возможность контакта, взаимодействия и связи курсанта, проходящего подготовку, с оборудованием, предметами и техникой;
- обеспечивать постоянный контроль преподавателя за действиями курсанта для возможности регистрации действий и обеспечения безопасности.

Техническое оснащение пожарных частей и других подразделений всегда было на достаточном уровне, но техника и оборудование необходимо правильно применять и обслуживать. Именно поэтому знание физических и инженерных основ работы также необходимо, как и морально психологическая подготовка. В общем виде аудиторная подготовка курсантов к действиям по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ включает в себя три формы занятий:

- 1) теоретические;
- 2) практические;
- 3) контрольные.

Планируя и намечая занятия с курсантами, нужно придерживаться следующих условий:

- 1) теоретические занятия:
 - целью является формирование знаний об экстремальных ситуациях и порядку действий для сохранения собственной жизни и жизни спасаемого;
 - учебные материалы необходимо составлять таким образом, чтобы была смоделирована экстремальная ситуация и были предоставлены пути решения в виде ситуативной задачи;
 - основным методом нужно считать групповую форму проведения занятия;
 - для решения ситуативной задачи необходимо групповое обсуждение;
 - обсуждение выбранного варианта действий может осуществляться как коллективно, так и индивидуально с преподавателем;
 - на теоретических занятиях необходимо использовать ситуативные задачи, которые будут представлены и отработаны на практических занятиях.
- 2) практические занятия:
 - целью таких занятий является закрепление полученных знаний и формирование умений и навыков работы в экстремальной ситуации, а также диагностика уровня усвоения теоретического материала и готовности действий в реальных экстремальных условиях;
 - учебные материалы несут в себе практические модели экстремальных и стрессовых ситуаций и модели действия в них;
 - практические занятия должны включать в себя структурные элементы по физической подготовке, практические приемы работы с техникой и оборудованием в условиях экстремальной ситуации;
 - на практическом занятии необходимо использовать 2–3 сценария событий, включая одну вводную;
 - определение уровня готовности курсантов к действиям в экстремальной ситуации проводится с помощью экспертной оценки.

3) контрольные занятия:

– целью контрольных занятий является определение усвоения материала и готовности курсанта к выполнению работ в экстремальной ситуации;

– оценка уровня готовности курсанта должна проводиться в двух направлениях:

а) оценка уровня знаний и способов выполнения поставленных задач в виде теоретического экзамена;

б) оценка умений курсанта выполнять практические работы на учебно-тренировочном полигоне, применяя технику и оборудование.

Особую роль в становлении личности и развитии профессионально значимых качеств курсантов играют вузы МЧС России, в них создана особая профессиональная среда и психологический климат, которые способствуют активному взаимодействию в коллективе и межличностным отношениям [5]. Можно сказать, что личность способна самостоятельно формироваться при осуществлении самостоятельной деятельности, в том числе при общении с другими людьми в особых условиях. Поэтому педагогически направленное общение курсантов с преподавательским составом тоже является одним из необходимых педагогических условий, оказывающих существенное влияние на развитие личности. Это условие будет особо важным при проведении практических занятий в вузах МЧС России, так как все практические занятия максимально приближены к профессиональной среде и деятельности в ней.

Взаимодействие преподавателя и курсанта лучше всего осуществляется и проявляется в практических занятиях. Во время отработки упражнения по боевому развертыванию от пожарной автоцистерны, в составе отделения курсантов или взвода у каждого курсанта складывается четкое представление об индивидуальных способностях и способах деятельности, а так же дается представление о профессионально значимых качествах. Все это происходит под четким руководством и наблюдением преподавателя, который в свою очередь имеет возможность корректировки действий каждого курсанта. Индивидуальные различия в деятельности носят адаптивный характер, влияющий на импульсивность и крайнюю осторожность личности, так в своих трудах определил Е. А. Климов [7]. В результате профессиональные качества курсантов начинают развивать с определенных должностей (пожарный и спасатель), от которых требуется быстро и четко выполнять приказы. Без должного уровня развития навыков других участников тушения пожара кандидаты на руководящую должность не смогут адекватно выполнять управление подчиненными. Поэтому преподавательский состав обязан показывать на личном примере, как управлять дежурным караулом, отделением или звеном. Для того, чтобы общение оказывало положительное влияние на профессиональное становление и развитие курсантов, офицерам-преподавателям, в свою очередь, необходимо обладать такими качествами, как дисциплинированность, решительность, справедливость, конкретность, последовательность. Именно поэтому профессионально-педагогическое общение является важным требованием к преподавателю в вузе МЧС России [8].

Минимум профессионально-значимых качеств курсантов пожарно-технического профиля, разработанного в 90-х годах XX столетия, актуален и в наше время [10]:

- аналитические способности;
- командно-организаторские способности;
- оперативность в принятии решений;
- способность брать на себя ответственность;
- физическая выносливость и способность к длительному сохранению высокой мыслительной активности;
- способность адекватно оценивать обстановку;
- способность работать в экстремальных условиях.

Все эти качества могут быть развиты только благодаря особой системе обучения с опытными преподавателями.

Роль преподавательского состава заключается в привитии курсанту образа высококвалифицированного и опытного офицера. Это обеспечивается посредством стиля общения и внешнего вида офицера, личного примера поведения в нестандартной, экстремальной ситуации, системой управления дежурным караулом, способностью к самопожертвованию и рациональному риску.

Список литературы

1. Антонов С. Ю. К проблеме становления и развития пожарно-технического образования в России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2013. № 3. С. 15–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20301528> (дата обращения: 14.04.2023).
2. Ашкинази С. М., Кузнецов Б. В. Адаптация курсантов вузов МЧС России к образовательному процессу как психолого-педагогическая проблема // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму: материалы XIV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2015 г., 12–14 апр. 2016 г.: в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; гл. ред. Т. Д. Полякова. Минск, 2016. Ч. 2. С. 118–122.
3. Баева Л. В., Касьянов О. Н. Организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса подготовки курсантов к действиям в экстремальных ситуациях // Дискуссия. 2012. № 12. С. 128–133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-realizatsii-obrazovatel'nogo-protsesssa-podgotovki-kursantov-k-deystviyam-v-ekstremal'nyh> (дата обращения: 14.04.2023).
4. Барабанщиков А. В., Давыдов В. П., Федоренко Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1988. 271 с.
5. Войтенко О. В. Модели и методы управления образовательной системой вуза МЧС России: автореф. дис. ... канд. техн. наук. СПб., 2014. 22 с.
6. Ермилов А. В. Педагогические условия формирования профессионально значимых личностных качеств курсантов в вузе государственной противопожарной службы МЧС России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3. С. 81–88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalno-znachimyh-lichnostnyh-kachestv-kursantov-v-вузе-gosudarstvennoy> (дата обращения: 14.04.2023).
7. Ермилов А. В. Формирование профессионально значимых качеств бакалавра МЧС России на основе фактора риска // Право и образование. 2018. № 11. С. 77–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36369488> (дата обращения: 14.04.2023).
8. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 1998. 350 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
10. Осокин Д. А., Кимяева С. И. Упражнения для развития скоростных качеств для продуктивного обучения курсантов высших учебных заведений МЧС России // SCIENCE TIME. 2016. № 5. С. 496–499. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uprazhneniya-dlya-razvitiya-skorostnyh-kachestv>

dlya-produktivnogo-obucheniya-kursantov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-mchs-rossii (дата обращения: 16.04.2023).

11. Семенов А. Д., Ермилов А. В., Сараев И. В. Учебно-тренировочный полигон для подготовки к ведению аварийно-спасательных и других неотложных работ // Пожарная и аварийная безопасность. 2022. № 4. С. 109–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50053747> (дата обращения: 16.04.2023).

12. Физическая и профессиональная подготовка обучающихся в системе МЧС России: учебник / С. С. Аганов [и др.]. СПб., 2019. Т. 1. 480 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41537179> (дата обращения: 17.04.2023).

13. Физическая культура как одна из составляющих процесса обучения курсантов ГПС МЧС России / А. М. Фокин [и др.] // Культура физическая и здоровье. 2022. № 3. С. 90–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49565173> (дата обращения: 16.04.2023).

14. Формирование у курсантов профессионально-значимых качеств личности (из опыта работы командно-преподавательского состава ИПТУ МВД России по профессиональному воспитанию курсантов): учеб. пособие / А. С. Боровых [и др.]. Иваново, 1998. 41 с.

15. Шадриков В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. М., 2002. 156 с.

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ

¹ Чеченский государственный педагогический университет (Чеченская Республика, Грозный).
SPIN-код: 4914-8861

² Чеченский государственный университет (Чеченская Республика, Грозный). SPIN-код: 3302-7802

³ Луганский государственный педагогический университет (Луганская Народная Республика, Луганск).
laura07@yandex.ru. SPIN-код: 9482-5771

Аннотация. В статье рассматривается развитие эффективных межличностных взаимоотношений студентов-первокурсников в процессе цифровой социализации, где формируются у студентов коммуникативные навыки общения, парадигма социального партнерства в студенческом коллективе, эмпатия, социальные потребности, мотивы достижения успеха в учебной и профессиональной деятельности. Определены особенности влияния Интернет-ресурсов на ценностно-смысловую сферу личности студентов, учебной деятельности и профессионального становления студентов. Описаны психолого-педагогические аспекты дидактических принципов формирования цифровой социализации у студентов с помощью Интернет-ресурсов.

Ключевые слова: цифровая социализация; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; межличностные взаимоотношения; вуз; студенты-первокурсники

Laura T. Kagermazova¹, Zarema V. Masaeva², Elena I. Barysheva³

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE PROCESS OF DIGITAL SOCIALIZATION AT THE UNIVERSITY

¹ Chechen State Pedagogical University, Russian Federation (Russia, Chechen Republic, Grozny)

² Chechen State University, Russian Federation (Chechen Republic, Grozny)

³ Lugansk State Pedagogical University (Russian Federation, Lugansk People's Republic, Lugansk)

Abstract. The article examines the development of effective interpersonal relationships of first-year students in the process of digital socialization, where students develop communicative communication skills, empathy, respectful and friendly attitude towards representatives of various ethnic groups, cultures, religions. The features of the influence of Internet resources on the value-semantic sphere of students' personality, educational activities and professional development of students are determined. The results of the experiment are presented, showing that when managing digital socialization, information and communication technologies can contribute to the development of personal qualities, professional abilities, and effective communication skills.

Keywords: digital socialization; information and communication technologies; informatization of education; interpersonal relationships; university; first-year students

В процессе цифровой трансформации образования происходит формирование и распространение новых моделей работы образовательных организаций. В их основе лежит синтез новых высокорезультативных педагогических практик, которые успешно реализуются в цифровой образовательной среде и опираются на использование цифровых технологий; способы непрерывного профессионального развития педагогов; внедрение новых цифровых инструментов, информационных источников и сервисов; создание организационных и инфраструктурных условий для осуществления необходимых изменений (включая поддержку учебного заведения, его руководителей и учредителей со стороны родителей, формирование соответствующего настроения в коллективе, поддержку педагогов при освоении ими новых ролей и методов работы) [2; 3]. В. В. Гаврилюк утверждал, что «суть цифровой трансформации образования – достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий» [1, с. 115]. В этом случае учебно-воспитательный процесс будет инициировать у обучающихся креативно-творческий процесс усвоения знаний, психологическую удовлетворенность новыми условиям обучения и воспитания, появятся новые смыслы и в обучении, и в самообучении.

Министерством просвещения РФ подготовлено письмо от 27 декабря 2022 г. «Об использовании федеральных государственных информационных систем в современном российском образовании [13, с. 432]. В этой связи приказом Минпросвещения РФ от 2 августа 2022 г. утвержден федеральный перечень электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (далее – федеральный перечень ЭОР). В рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» ведется работа по созданию и верификации цифрового образовательного контента, содержащего интерактивные и адаптивные цифровые инструменты по всем учебным предметам образовательных программ всех уровней общего образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Современная трансформация образования в РФ, применение цифровых технологий позволяет формировать у обучающихся навыки самостоятельной исследовательской деятельности, устанавливать эффективную коммуникацию, осуществлять взаимодействие «педагог-учащийся-родитель». Тенденция развития глобальных цифровых технологий повлияла как на нормы коммуникации, так и на факторы социализации личности. С развитием информационно-коммуникативных технологий межличностные отношения у студентов перемещаются в различные социальные сети [8, с. 89]. На современном этапе развивается новый феномен – цифровая социализация студентов-первокурсников к новым условиям обучения в вузе [4, с. 129], [5, с. 325].

Различные Интернет-ресурсы удовлетворяют потребности в коммуникации студентов и выступают эффективным инструментом не только в организации коммуникации, но и ее расширения. Благодаря этим ресурсам студенты накапливают

опыт социального взаимодействия, информационно-методического и эмоционального общения со сверстниками, однокурсниками, педагогами и родителями. Использование цифровых технологий как дидактических технологий позволяют формировать у студента познавательную (когнитивную) сферу. Индивидуальные особенности обучающегося во многом определяют способность к восприятию новой информации, отбору необходимой информации, создания коллективной социальной ситуации развития [10, с. 100], [12, с. 115].

Информационно-коммуникационные технологии позволяют адаптировать студентов к новой и неизвестной социальной среде ВУЗа. Общение со сверстниками происходит посредством Интернет-ресурсов, появляются новые умения и навыки, развиваются личностные качества и эмоциональная сфера личности. Например, уметь быстро вступать в различные группы и сообщества, ориентироваться в новых мессенджерах, уметь обновлять программы Интернет-ресурсов, разбираться в новых терминах и понятиях в Интернет-ресурсах, организовывать и участвовать в сетевых флешмобах. Благодаря внедрению электронной почты, социальных сетей и чатов в качестве инструментов общения студенты стараются улучшить свои коммуникативные навыки. При неблагоприятных условиях и факторах может наоборот сформироваться социофобическая, не готовая к коммуникации личность [11, с. 263].

Коммуникациям в компьютерных сетях, в отличие от традиционных форм общения, присущи некоторые особенности, не всегда осознаваемые самими пользователями. Социальные сети помогают становлению коммуникативной открытости и толерантности к чужой точке зрения, влияют на формирование мировоззрения. Для онлайн-общения свойственно постоянство и высокая интенсивность контактов, сближение коммуникативных интересов партнеров, взаимная информационная продуктивность, активность пользователей и их высокая осведомленность в обсуждаемых вопросах, взаимное пересечение направленности смыслов и ценностей [7, с. 79].

Современные информационные технологии позволяют обнаружить связь между использованием Интернет-ресурсов в качестве коммуникации и доминирующими потребностями. Эти потребности в некоторой степени удовлетворяются путем повышения самооценки, освобождения от ограничений, запретов. К ним относятся: потребность в социальной поддержке; потребность в выражении подавленных черт личности; потребность в признании и власти.

Цифровая социализация студентов должна быть направлена на:

- установление в коллективе студентов положительных дружеских взаимоотношений.
- развитие коммуникативных навыков общения в социальных сетях и в реальном общении;
- развитие навыков социального взаимодействия;
- воспитание нравственно-моральных качеств личности, патриотического мировоззрения, ценностно-смысловых ориентаций в учебно-воспитательной деятельности студентов;

- развитие чувства понимания, сочувствия и сопереживания к другим людям;
- развитие умения слышать и слушать друг друга;
- развитие уважительного, доброжелательного отношения к представителям различных этносов, культур, религий [6, с. 138].

При проведении констатирующего эксперимента в исследовании межличностных отношений у студентов-первокурсников в группе были получены отрицательные результаты в умении коммуницировать друг с другом, отношения носили разобщенный характер, а социальное взаимодействие происходило только при условии выполнения общей учебной задачи.

На формирующем этапе при реализации коррекционно-развивающей программы были использованы информационно-коммуникативные технологии и Интернет-ресурсы, проведены коммуникативные тренинги, тренинги на командообразование, тренинги личностного роста, «круглые столы» по формированию эффективного общения в студенческой среде, совместные беседы и обсуждения, проведение VR-квестов [9, с. 37], [14, с. 72].

При проведении формирующего эксперимента использовались методы, технологии, приемы и средства, которые использовались в онлайн и офлайн-форматах. Данные методы, технологии и ресурсы являются важным дидактическими условиями цифровой социализации студентов-первокурсников, что позволит им в дальнейшем развивать социальное взаимодействие, воспитывать уважительное отношение к другому мнению, эмпатию, умение задавать вопросы оппоненту в общении, слышать и слушать друг друга [15, с. 140], [6, с. 138].

Контрольный срез исследования межличностных отношений в студенческом коллективе подтвердил эффективность проведенного формирующего эксперимента, наметилась тенденция к изменению социометрического статуса студентов, имеющих низкий статус в коллективе, изменилась доминирующая потребность при вступлении в процесс общения – от узколичностных потребностей до познавательной и культурной потребности, повысилась самооценка у студентов – у большинства студентов в экспериментальной группе доминирует мотив достижения успеха над мотивом избегания неудач.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволил сделать вывод, что систематическое использование информационно-коммуникативных технологий и Интернет-ресурсов как технологии цифровой социализации положительно влияет на развитие и формирование межличностных взаимоотношений в студенческом коллективе. Формирующий эксперимент показал, что при условии управления цифровой социализацией студентов, информационно-коммуникативные технологии могут активно развивать личностные качества и профессиональные способности обучающихся.

Список литературы

1. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 114–117.
2. Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В., Масаева З. В., Газиева М. З. Теоретические и методологические основы профессионально-педагогического общения. Калуга, Просвет, 2021. – 365 с.

3. Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В., Масаева З. В. Влияние психолого-педагогического тренинга на социально-психологическую адаптацию студентов к образовательной среде вуза / В сборнике: ШАГ В НАУКУ. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции с участием студентов. – 2021. – С. 508–512.
4. Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В., Масаева З. В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога в вузе / В сборнике: психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XXV Международного симпозиума. – 2020. – С. 128–131.
5. Кагермазова Л. Ц., Масаева З. В., Абакумова И. В. Диалог как дидактическая инициация смыслообразования учащихся в практике образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–3. – С. 324–328.
6. Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В., Масаева З. В. Смысловые коммуникации в практике учебного процесса / В сборнике: психологические проблемы смысла жизни и акме. Электронный сборник материалов XXIV Международного симпозиума. Посвящается 95-летию со дня рождения В. Э. Чудновского. – 2019. – С. 137–141.
7. Красноярова О. В. Медиа как среда современного человека / О. В. Красноярова // Известия БГУ. – 2019. – № 6. – С. 78–82.
8. Милова Е. А. Влияние социальных сетей на психологию личности / Е. А. Милова // Интерэкспо гео-Сибирь. – 2012. – № 5. – С. 88–90.
9. Нечаев В. Д. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы / В. Д. Нечаев, Е. Е. Писарев // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2018. № 1. – С. 36–45.
10. Праслов М. С. Психологические особенности представителей цифрового поколения / М. С. Праслов // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – № 3. – С. 99–104.
11. Романов И. В. Субъективная реальность как информационная модель сознания / И. В. Романов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование. – 2019. – № 4 (833). – С. 262–275.
12. Скородумова О. Б. Социокультурные функции Интернета и особенности их реализации в современной России / О. Б. Скородумова // Вестник образовательных технологий. – 2015. № 4. – С. 114–118.
13. Солдатова Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431–450.
14. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71–80.
15. Сухаревская Е. Ю. Социальное взаимодействие – феномен современного российского образования / Е. Ю. Сухаревская // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2017. – № 10. – С. 129–140.

КАРЬЕРНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест). maria_brest@tut.by. SPIN-код: 7499-0676

Аннотация. В данной статье представлен анализ проблемы карьерных ориентаций студентов специальности «Социальная работа» Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Анализ полученных данных позволил выявить доминирующую карьерную ориентацию у студентов данного направления подготовки. Проведенное исследование явилось основой для разработки модели и комплексной программы психолого-педагогического сопровождения карьерного развития студентов в образовательном пространстве университета.

Ключевые слова: карьера; карьерные ориентации; вузы; студенты; личностно-профессиональное развитие; профессиональные компетенции; карьерные компетенции; самоопределение; профессиональное самоопределение; самореализация

Maria S. Kovalevich

CAREER DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Brest State University named after A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest)

Abstract. This article presents an analysis of the problem of career orientations of students of the specialty «Social work» of Brest State University named after A. S. Pushkin. The analysis of the obtained data made it possible to identify the dominant career orientation among students of this area of training. The study was the basis for the development of a model and a comprehensive program of psychological and pedagogical support for the career development of students in the educational space of the university.

Keywords: career; career orientations; university; students; personal and professional development; professional competencies; career competencies; self-determination; professional self-determination; self-realization

В настоящее время проблема проектирования и реализации профессиональной карьеры приобретает все большую значимость. Важно осознать, насколько сделанный человеком профессиональный выбор соответствует его личностным качествам и дает возможность самореализоваться. Стратегическое планирование карьеры – очень важный аспект профессионального становления личности и ее самореализации.

Одним из важнейших личностных факторов, оказывающих значимое влияние на развитие карьеры, являются карьерные ориентации личности. Карьерные ориентации отражают ценности карьеры и способ достижения успеха при ее построении; это система оценки личностью способов достижения успеха в карьере; это регулятор поведения личности в социальных условиях. Исследование карьерных ориентаций студентов вуза является важным и актуальным в современной действительности, т. к. именно на этом этапе будущий специалист планирует свое профессиональное будущее, осознает верность осуществленного профессионального выбора. Вместе с тем, как свидетельствуют проведенные исследования, значительная часть современного студенчества не имеет четких представлений о будущей профессиональной деятельности, ее специфике, о требованиях, предъявляемых к личностным качествам будущего специалиста. А это, в свою очередь, создает трудности профессионального становления и самореализации.

Своевременность этой задачи нашла своё отражение в принятом ООН показателе «Развитие человеческого потенциала», характеризующем качество жизни личности. Сегодня возрастают общественно-экономические требования к профессионалу, среди которых конгруэнтность профессиональной Я-концепции и избранной профессии, являющейся одним из условий успешного построения профессиональной карьеры. «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и профессионального становления молодежи» предусмотрено «Концепцией развития профессиональной ориентации молодёжи в Республике Беларусь», которая предполагает «ознакомление молодёжи с ...возможностями профессионально квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности. Учреждениям высшего образования рекомендовано: «организовывать и проводить совместно с факультетами и кафедрами профориентационные мероприятия по проблемам профориентации обучающихся, в том числе выездные информационные лекции в учреждениях общего среднего образования области и республики» [8, с. 21].

Поскольку «в момент окончания школы и выбора специальности большинству школьников достаточно сложно определиться с выбором, управлением карьерой важно заниматься еще в старших классах (если не раньше), заинтересовывая школьников в получении информации о разнообразии профессий» [12, с. 72]. «По данным информационно-консалтингового центра выбора профессии orientPROF, к третьему курсу 50 % студентов уже точно знают, что выбрали не ту профессию, 80 % выпускников никогда не работают по специальности, а к 35 годам человек в современном мире меняет до восьми профессий» [10, с. 90]. Частая смена профессий не говорит о том, что достигается высокий профессионализм, а свидетельствует о том, что при выборе профессии человек не учел ее специфику, требования, предъявляемые к его личностным качествам. Как следствие, студент, а в дальнейшем профессионал, находится в постоянном поиске. При этом есть исследования, которые указывают, что «студенты управленческих специальностей вполне четко представляют то, чего они хотят в карьере, самое главное для них – управление: людьми, проектами, любыми бизнес-процессами» [1, с. 1413].

В процессе вузовского обучения происходит развитие профессиональных ценностей будущих специалистов, которые являются регуляторами проектирования карьерных целей и разработки планов, определяют успешность профессионально-личностного развития в целом. Исследованием карьерных ориентаций личности занимались Е. Ф. Зеер [4], В. Г. Маралов [9], Н. Ф. Родичев, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова [11], И. А. Умовская и др. Несмотря на многочисленные исследования, интерес к данной проблеме продолжается. В настоящее время в связи со сложившейся социально-экономической ситуацией в мире актуальными для науки становятся вопросы, связанные с проектированием и развитием профессиональной карьеры, и формированием карьерных ориентаций.

«Карьерная ориентация – элемент профессиональной Я-концепции субъекта, смысловая диспозиция, отражающая приоритетное направление профессионального продвижения, имеющая для субъекта устойчивый жизненный смысл... В структуре профессиональной Я-концепции студентов карьерная ориентация выполняет функцию смыслообразования, участвуя в процессах порождения установки работать по специальности и личностных смыслов продвижения в профессиональной деятельности» [3, с. 3].

В данном исследовании мы будем опираться на концепцию «Якорная модель профессионального развития» американского ученого Э. Шейна. В любой профессиональной деятельности, по мнению Э. Шейна, существует несколько направлений продвижения личности, соответствующих ее карьерным ориентациям. Центральным конструктом теории Э. Шейна является понятие карьерного якоря – «интерес или ценность, от которой работник ни за что не откажется, если придется делать выбор карьеры» [13].

Т. Г. Гнедина отмечает, что «Понятие «якорь карьеры» возникло на основе эмпирических исследований карьеры менеджеров и отражает наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности. «Якорь карьеры» является важным составляющим элементом профессиональной «Я-концепции», возникает в процессе социализации на основе и в результате накопления профессионального опыта в начальные годы развития карьеры, и служит для управления, стабилизации и интеграции индивидуальной карьеры» [2, с. 3].

Поскольку карьерные ориентации являются устойчивым образованием в структуре личности и формируются на начальных этапах вхождения в профессиональную деятельность, это важно учитывать и использовать в период адаптации к профессии молодых специалистов. Знание особенностей отношения к карьере поможет проектировать и развивать профессионально-ценностные карьерные ориентации на этапе вузовского обучения. В карьерных ориентациях отражены как ценности карьеры, так и способы достижения успеха при ее построении. По мнению Н. И. Юртаевой, «целью высшей школы на этом этапе развития молодых людей является подготовка специалиста, который способен стать субъектом своей деятельности, определить свое «я» в ней, то есть сформировать профессиональную Я-концепцию, которая способствовала бы его профессиональной творческой самореализации. Именно в таких выпускниках вуза нуждается современное

общество, которые не только бы владели профессиональными знаниями и навыками, но и могли бы самоопределиться в жизни» [14, с. 302]. На наш взгляд, студентам различных специальностей будут присущи определенные карьерные ориентации. Для нас представляет интерес выявление особенностей карьерных ориентаций студентов специальности «Социальная работа». Еще на студенческой скамье будущие специалисты должны приобрести глубокие знания, умения и навыки сотрудничества, сформировать настойчивость, инициативность, способность принимать решения, стрессоустойчивость, высокий уровень эмпатии, целеустремленность, сильную волю, трудолюбие.

Данное исследование проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Выборка составила 78 респондентов. Для достижения этой цели была использована российская адаптация опросника «Career Orientation Inventory» Э. Шейна (версия «Якоря карьеры» В. А. Чикер). На основе данной методики (методика диагностики ценностных ориентаций в карьере) мы разделили респондентов на девять кластеров.

1. 5,5 Профессиональная компетентность
2. 5,04 Менеджмент
3. 5,79 Автономия (независимость)
4. 6,79 Стабильность работы
5. 6,12 Стабильность места жительства
6. 8,16 Служение
7. 5,08 Вызов
8. 7,04 Интеграция стилей жизни
9. 5,04 Предпринимательство.

Первый назван «ценности служения» (8,16). Для него ценны сохранение и самопреодоление: забота об окружающих, отказ от индивидуализма. Респондентам важна востребованность людьми, общность с ними – не забывая и реализации собственных жизненных и профессиональных интересов. Доминирует стремление быть полезными людям и преданными делу: профессиональная деятельность имеет для них личное значение и представляет главную ценность. Характерны открытость изменениям и собственное самоутверждение.

Второй кластер характеризует интеграция стилей жизни (7,04). Эта значимая карьерная ориентация для студентов приобретает смысл в том, что в жизни такого человека доминирует только карьере, саморазвитие, или семье, а осуществляется гармоничное различных сторон жизни. Это свидетельствует о том, что для большинства будущих молодых специалистов важно быть полезными людям и преданными делу и гармонично сочетать профессиональную деятельность с личной жизнью.

Относительно высокий показатель по ориентации на стабильность (6,79), т. е. на сохранение данного рабочего места на длительный срок без перемен и новаторства. Преобладание ценности сохранения – свидетельство желания иметь стабильную работу и постоянную профессиональную деятельность.

Среднее положение занимают кластеры профессиональная компетентность (5,50) и автономия (независимость) (5,79).

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной деятельности. Профессионально компетентным можно назвать специалиста, который на достаточно высоком уровне осуществляет профессиональную деятельность, достигает стабильно высоких результатов в самореализации и развитии.

В соответствии с определением понятия «профессиональная компетентность» оценку уровня профессиональной компетентности будущих специалистов предполагается осуществлять с использованием трех критериев:

1. Владение современными педагогическими технологиями и их применение в профессиональной деятельности.
2. Готовность решать профессиональные предметные задачи.
3. Способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами.

Эта карьерная ориентация предполагает сложности в начале обучения, требует умения реализовывать свои способности в профессиональной деятельности, стать мастером своего дела в будущем.

Автономные специалисты стремятся к самостоятельности и независимости, предпочитают делать всё в соответствии с собственным представлением, отвергают любые ограничения. Они представляют трудности для руководства, однако они ответственны за выполнение намеченного дела и добиваются реализации поставленной цели. Такая карьерная ориентация показывает стремление к самостоятельности, освобождение от предписаний и ограничений, стремление делать задание по-своему, готовность к риску, конкуренции, преодолению препятствий, состоятельность как профессионала.

Низкий показатель по ценности вызов (5,08) свидетельствует о том, что ценность сделать невозможное – возможным, решать уникальные задачи большой значимости не имеет. Студенты не ставят задачу преодолеть в будущем непреодолимые препятствия, решать неразрешимые проблемы. Они не ориентированы на то, чтобы «бросать вызов!». Для них вызов представляется трудной работой. Они не ориентированы на решение заведомо сложных задач, преодоление препятствий ради победы в конкурентной борьбе. Те же студенты, для которых вызов является ценностью, чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования. Карьера для них – это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша – проигрыша». Процесс борьбы и победа более важнее для них, чем конкретная область деятельности или квалификация. Новизна, разнообразие и вызов имеют для них очень большую ценность, и, если все идет слишком просто, им становится скучно.

Низкий показатель по ценностям менеджмент и предпринимательство (5,04) свидетельствует о том, что будущие молодые специалисты пока не стремятся занять руководящие должности и подняться по служебной лестнице, чтобы полу-

чить признание, вознаграждение. Предпочтение карьерной ориентации «менеджмент» свидетельствовало бы о стремлении занять управленческие должности практически сразу после трудоустройства, что позволило бы закрепиться в организации и иметь возможность управления различными сторонами деятельности в организации, а также необходимость пройти определенные ступени карьеры. Таким образом, карьерный успех для многих студентов не является самым важным в жизни, большинство от работы ожидают получить материальное благополучие и самореализоваться.

Низкий показатель по ценности «предпринимательство» говорит о том, что многие будущие молодые специалисты пока не планируют искать и находить выгодные деловые возможности, расширять масштабы и сферы деятельности. Они не готовы пойти на риск для достижения деловых целей, проявлять инициативность и непрерывное стремление к развитию и новаторству.

Таким образом, данное исследование позволило выявить доминирующую карьерную ориентацию и предпочтения личности в выборе профессиональной стратегии построения карьеры. Данные исследования явились основой для разработки модели и комплексной программы психолого-педагогического сопровождения карьерного развития студентов в образовательном пространстве университета.

В складывающейся ситуации вузы могут и должны оказывать содействие своим студентам в развитии и управлении карьерными ориентациями в виде развития у них адаптационных возможностей к будущей профессиональной деятельности. Помощь в данном случае может быть со стороны высококвалифицированных преподавателей, использующих личностно-ориентированные, акмеологические технологии, технологии сотрудничества для развития мотивации к достижениям, формируя установку на ведущую роль личностного потенциала, ответственность за выбранную стратегию самореализации.

Для «помогающих» профессий актуально формирование профессиональных и духовно-нравственных качеств, таких, как милосердие, сострадание, ответственность; использование различных технологий социальной работы в будущей профессиональной деятельности.

Необходимо повышение уровня профессионального мастерства и компетентности будущих специалистов. Важно побуждать их к повышению уровня профессионального мастерства на основе использования компетентностного подхода; формировать рефлексивное отношение к самосознанию, собственным способам действий, к профессиональной деятельности; выработать оптимальные способы и направления деятельности по повышению квалификации будущих специалистов и результативности образовательного процесса; способствовать созданию личностной мотивации по улучшению качества собственного образования.

Формирование профессиональных компетенций будущего специалиста по социальной работе можно осуществлять в следующих направлениях: формирование мировоззренческой позиции, профессиональной направленности, психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности; рост социальной зрелости, самосознания; смена социальной роли и статуса студента: станов-

лении его субъектом личностного развития и профессиональной деятельности; интегрирование всех видов получаемых в вузе знаний в целостную образовательную деятельность, что ускоряет формирование профессиональных компетенций будущего специалиста по социальной работе. Использование «якорей» карьеры и принципов при разработке карьерных маршрутов социальных работников позволит создать условия для личностного и профессионального развития, будет способствовать эффективной профессиональной подготовке.

Модель психолого-педагогического сопровождения карьерного развития студентов в образовательном пространстве университета является образом карьерного развития студентов, профессиональной поддержки студентов в построении их карьерных ориентаций, стратегий реализации карьерного потенциала, развития карьерной компетентности.

Комплексная программа психолого-педагогического сопровождения карьерного развития студентов в образовательном пространстве университета включает несколько модулей и дифференцируется по годам обучения:

– модуль 1 – содержательно-целевой (цель: оказать поддержку студентам в осознании и разработке цели и задач, стратегических направлений карьерного развития на тапе получения высшего образования). Внедряется на первых годах обучения (1–2 курс обучения в бакалавриате) для постановки задач карьерного роста перед молодыми людьми в образовательном пространстве университета;

– модуль 2 – практико-технологический (цель: оказать поддержку студентам во внедрении индивидуального способа карьерного развития в образовательном пространстве университета, проанализировать полученные результаты, учесть условия эффективности и факторы оптимизации, организацию и способы сопровождения карьерного развития студентов). Внедряется на 3 курсе бакалавриата;

– модуль 3 – коррекционно-оценочный (цель: помочь студентам оценить эффективность психолого-педагогического сопровождения карьерного развития в образовательном пространстве университета по психологическим признакам (снижение доли студентов среди выпускников вуза с недостаточным уровнем карьерного развития за счет возрастания доли молодых специалистов с достаточным и совершенным уровнями карьерного развития) и непсихологическим признакам (нахождение места работы в соответствии с полученным образованием и карьерными целями; отсутствие негативных карьерных стратегий выпускников вуза, повышение эффективности карьерного развития студентов). Внедряется на 4 курсе бакалавриата.

Внедрение комплексной программы психолого-педагогического сопровождения карьерного развития студентов в процессе получения высшего образования будет способствовать личностному и профессиональному развитию студентов, внутренней мотивации к карьере.

Это подтверждает и опыт Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, где в учебный план всех специальностей социально-педагогического факультета включена учебная дисциплина «Технологии развития профессиональной карьеры», а для магистрантов специальности «Научно-

педагогическая деятельность» – учебные курсы «Технологии проектирования и развития профессиональной карьеры» (ТПиРПК) [7], «Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя» (ЛПРПИ) [6].

При изучении курса «ТПиРПК» специальное занятие посвящаем «Основам управления карьерой». Студенты схематически изображают две «модели человека» в карьере: «Человек иерархический» и «Человек профессиональный». Определяют, к какому типу личности они относят себя. Анализируем типы деловой карьеры и виды карьерного процесса. Проводим дискуссию по проблеме: Как определить карьерный потенциал личности? Выясняем, в чем сущность нового отношения к деловой карьере? И каковы особенности управления деловой карьерой в современных условиях?

Специальное практическое занятие посвящаем «Планированию карьеры». Пользуясь методикой Дж. Голланда, студенты определяют свой тип личности и делают вывод о соответствии сферы выбранной профессиональной деятельности индивидуальному типу личности. При помощи методики В. Э. Мильмана анализируем структуру персональной мотивационной сферы. Пользуясь методикой «Якоря карьеры» определяем выраженность у будущих специалистов различных карьерных ориентаций. Далее студенты осуществляют разработку для себя краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного планов карьеры, пользуясь технологией Н. Карр-Руфино. На практическом занятии «Развитие карьеры» организуем круглый стол и выясняем, каковы критерии успешности карьеры? Какие факторы определяют успешность карьеры? Какие из них вы считаете наиболее значимыми в современных условиях? В чем различия программ развития и поддержки карьеры на разных ее этапах?

Важному аспекту карьерного развития посвящен семинар «Гендерные аспекты развития карьеры». Проводим дискуссию: существуют ли значительные психологические различия между мужчинами и женщинами? Как вы относитесь к точке зрения, что женщины обладают меньшими способностями, и у них нет деловых качеств, необходимых для достижения высокой успешности в сфере управления и бизнеса? В чем различие «мужского» и «женского» стилей лидерства и руководства? В чем особенности женской гендерной роли? Накладывает ли она ограничения на возможности самореализации женщин в профессиональной сфере? Совместимы ли карьерные ориентации с женственностью?

Студенты обосновывают свою позицию: правильно ли относить роль домашней хозяйки к типам карьеры? Какой тип карьеры они считают оптимальным для современной женщины? Почему? Какие профессии и должности считаются «мужскими» и «женскими» в современном обществе? В открытом диалоге высказывают мнения: Совместим ли успех в карьере с полноценным исполнением женщиной роли матери? Какие условия способствуют гармонизации ролей матери и профессиональной женщины? Накладывает ли традиционная гендерная роль ограничения на самореализацию мужчины в профессиональной сфере? Какие положения гендерной стратегии Беларуси особенно важно учитывать при разработке системы

управления карьерой? Используя опросник С. Бэм, студенты анализируют наличие у себя фемининных и маскулинных качеств.

Опыт Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина показал эффективность использования как традиционных, так и инновационных форм проведения мероприятий, среди которых: педагогическая мастерская «Вверх по лестнице успеха» или «Законы успешного подъема по лестнице жизни»; Интерактивное занятие «Образование – важнейший ресурс современной личности и общества»; Сократовская беседа «Я в поле выбора ценностей»; Тренинг профессионального и личностного развития «Билет в будущее: я выбираю судьбу специалиста по социальной работе»; Конкурс видеороликов «Моя будущая специальность»; Конкурс профорientационных буклетов «Помогающие профессии»; Мастер-класс «Портфолио карьерного продвижения от первого курса к выпускному»; Деловая игра «Профессионально важные качества будущего специалиста по социальной работе»; Диспут «Дороги, которые мы выбираем».

В качестве современной формы проектирования карьеры студенты создают портфолио карьерного продвижения (ПКП). На практических занятиях проводим мастер-класс по составлению и наполнению индивидуального портфолио, в ходе которого осуществляется формирование умений разрабатывать различные варианты наполнения ПКП. Студенты получают возможность составления электронного портфолио (web-портфолио).

Портфолио карьерного продвижения (ПКП) – это уже достаточно хорошо зарекомендовавшая себя в западных странах технология планирования профессиональной карьеры. Портфолио составляется таким образом, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие с научными руководителями, преподавателями и кураторами в вузе в период обучения, а также с потенциальными работодателями после окончания высшего учебного заведения. ПКП в минимизированном варианте может включать следующие компоненты: профессионально составленное, отвечающее современным требованиям резюме; список пройденных учебных курсов по основной области деятельности и связанных с ней областей знания, включая дополнительную специализацию, тренинги, специализированные семинары и мастер-классы ведущих преподавателей; список внеучебных мероприятий и любых должностей, где на практике применяются навыки лидерства (например, староста группы, руководитель научной студенческой группы, куратор младшекурсников и т. д.); описание карьерного потенциала и готовности к карьере в терминах приобретения навыков и опыта; рекомендации ведущих преподавателей, руководителей курсовых проектов, дипломных работ, производственных практик.

При этом будущим специалистам в области социальной работы предстоит овладеть такими профессионально-личностными качествами, как коммуникативная толерантность; критическое мышление; рефлексия; умение устанавливать контакт с людьми и формировать доверительные отношения; чуткость и чувствительность к эмоциональному состоянию людей, эмоциональная сдержанность и терпимость; эмпатия и др.

Для развития общей коммуникативной толерантности, т. е. способности проявлять терпимость к другим людям в деловом и межличностном общении разработан модуль «Психологические основы социальной работы», включающий курсы: «Психология личности», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Социальная геронтология», тренинги, проводимые в рамках курса «Этика социальной работы». Будущие специалисты получают рекомендации, как развить в себе толерантность.

Для развития эмпатии используются курсы: «Психологические основы социальной работы», «Основы психологического консультирования и психотерапии». Студенты получают рекомендации, как повысить уровень эмпатии. Развитию эмпатии в студенческом возрасте способствует использование в организации учебного процесса методов активного обучения и включение студентов в реальную практическую деятельность. Эффективны методы интерактивного (коммуникативного) обучения: коллективные дискуссии, имитационные и деловые игры, ролевые упражнения и тренинги, анализ ситуаций и проектирование в процессе коллективного решения проблем, конкурсы практических работ с их обсуждением и т. д. Можно использовать спецкурс «Развитие эмпатического потенциала студентов университета». В основу положен «Тренинг эмпатийных тенденций личности» И. М. Юсупова [15]. На практических занятиях автор спецкурса предлагает использовать ролевые игры на профессионально значимые темы, групповую дискуссию, проигрывание проблем, предложенных участниками занятия и т. д.

Основными стратегиями развития эмпатии в ходе изучения педагогических дисциплин являются: 1) универсальная стратегия (обеспечивает развитие эмпатии у студентов в ходе выполнения всех основных видов деятельности по освоению педагогической дисциплины); 2) стратегия индивидуального развития эмпатии (применение вариативных педагогических технологий, соответствующих специфике каждой типологической группы: для эмоционального типа – игровых и групповых технологий; для интеллектуального типа – развивающих и проблемных технологий; для практического – технологии педагогического проектирования) [5].

Для развития коммуникабельности предназначен модуль «Теоретические и профессионально-этические основы социальной работы», включающий курсы: «Теория социальной работы», «Профессионально-этические основы социальной работы», модуль «Педагогические основы социальной работы, включающий курсы: «Социальная педагогика», «Социально-педагогическая работа», «Андрагогика». Студенты получают рекомендации для развития коммуникативных навыков. Быть «мастером коммуникаций» поможет специализированная литература, участие в профессиональных тренингах по технике эффективного общения и ежедневные тренировки в общении с окружающими.

Для развития эмоциональной устойчивости, способности человека управлять своими эмоциями и противостоять жизненным трудностям, сохранять свое уравновешенное, благополучное состояние используется модуль «Регулирование конфликтов в социальной работе», включающий курсы: «Конфликтология», «Супервизорство в социальной работе», модуль «Актуальные проблемы психологии

кризисных ситуаций, включающий курсы: «Кризисная психология», «Психология девиантного поведения». Особое внимание уделяется подготовке и осуществлению модулей «Социально-психологические и коррекционные тренинги» и «Психотерапия в социальной работе». Большое значение придается формированию психологической культуры личности будущего специалиста, проведению мероприятий, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы личности, формирование самоконтроля в различных жизненных ситуациях, потребности в развитии и саморазвитии; социальной компетентности и построение жизненных и перспективных планов развития карьеры и др.

Таким образом студенты овладевают приемами и способами личностно-профессионального развития, выстраивания профессиональной карьеры с учетом гуманистических, социальных и педагогических идеалов, норм и принципов социально-педагогической и научной этики, индивидуальных способностей и склонностей.

Студенческая молодежь – это активная профессиональная группа в долгосрочном будущем, которая будет играть решающую роль в экономическом и социальном процветании белорусского общества. Процесс развития профессионально-карьерных ориентаций является оптимальным, если на этапе вузовской подготовки и последующей деятельности специалист выступает в качестве субъекта сознательного выбора и принятия избранной профессии как приоритетной жизненной ценности. Разработка и осознание студентами карьерных целей, реалистичного проектирования и развития своей профессиональной жизнедеятельности в будущем должны быть основаны на понимании собственной уникальности и неповторимости с установкой на саморазвитие и самореализацию.

Список литературы

1. Гирфатова А. Р., Пискарева С. Е. Взаимосвязь личностных качеств и особенностей карьерной ориентации студентов управленческих специальностей // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20, № 4. С. 1413–1416. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnyh-kachestvi-osobennostey-kariernoy-orientatsii-studentov-upravlencheskih-spetsialnostey> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Гнедина Т. Г. Динамика карьерных ориентаций личности руководителя: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2006. 243 с.
3. Жданович А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 22 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2007. 240 с.
5. Кашуба И. В. Развитие эмпатического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 22 с.
6. Ковалевич М. С. Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя: учеб.-метод. комплекс. Брест, 2021. 225 с.
7. Ковалевич М. С. Технологии проектирования и развития профессиональной карьеры педагога-исследователя: учеб.-метод. комплекс. Брест, 2020. 278 с.
8. Об утверждении Концепции развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь: постановление м-ва труда Республики Беларусь, м-ва экономики Республики Беларусь, м-ва образования Республики Беларусь, Государственного комитета по делам молодежи Республики Беларусь от 29 марта 2001 г. № 32/66/22/91. URL: https://kadet.mogilev.by/files/postanovlenie_koncepcia.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

9. Маралов В. Г., Низовских Н. А., Шукина М. А. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М., 2018. 320 с.
10. Темнова Л. В., Лизунова О. А. Факторы формирования карьерных траекторий выпускников ВУЗов // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 89–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30645859> (дата обращения: 09.03.2023).
11. Технология: твоя профессиональная карьера: дидакт. материалы: кн. для учителя / С. Н. Чистякова [и др.]; под. ред. С. Н. Чисяковой. М., 2008. 111 с.
12. Шавровская М. Н., Пеша А. В. Результаты исследования особенностей управления карьерой студентами // Вопросы управления. 2020. № 6. С. 71–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-issledovaniya-osobennostey-upravleniya-karieroy-studentami> (дата обращения: 09.03.2023).
13. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: учебник. СПб., 2012. 336 с.
14. Юртаева Н. И. Управление карьерными ориентациями в профессиональном развитии студентов инженерного вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15, № 1. С. 300–306. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17294343> (дата обращения: 09.03.2023).
15. Юсупов И. М. Диагностика и тренинг эмпатийных тенденций личности: метод. руководство для студентов и психологов нар. образования. Казань, 1992. 30 с.

Левчук З. С.

УДК 378.147:316.647.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест). liauchuk2020@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы ученых к трактовке понятия «толерантность» и «межкультурная толерантность». Выделены основные признаки толерантности и межкультурной толерантности личности. Определены теоретические основы межкультурной толерантности: функции, внутренняя структура, принципы. Предложена вариативная программа как одно из условий формирования межкультурной толерантности личности студента в высшей школе.

Ключевые слова: толерантность; межкультурная толерантность; терпимость; структура толерантности; функции межкультурной толерантности; вузы; студенты

Zinaida S. Levchuk

THEORETICAL FOUNDATIONS OF INTERCULTURAL TOLERANCE FORMATION FOR THE PERSONALITY OF A UNIVERSITY STUDENT

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Brest State University named after A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest)

Abstract. The article discusses the approaches of scientists to the interpretation of the concepts of «tolerance» and «intercultural tolerance». The main signs of tolerance and intercultural tolerance of the individual are highlighted. The theoretical foundations of intercultural tolerance are defined: functions, internal structure, principles. A variable program is proposed as one of the conditions for the formation of intercultural tolerance of a student's personality in higher school.

Keywords: tolerance; intercultural tolerance; tolerance; tolerance structure; functions of intercultural tolerance; universities; students

В современных социокультурных условиях наблюдается активная миграция населения, поэтому актуализировалась необходимость познания и принятия человеком других культур. Многокультурность мира потребовала формирования у личности современного человека такого качества как толерантность. Понятие «толерантность» формировалось в обществе на протяжении длительного исторического периода.

В современной социальной жизни толерантность рассматривается как одна из общечеловеческих ценностей и является социально необходимым качеством для каждой личности. Данное понятие многозначно, что связано с широким использованием категории в разнообразных сферах жизни: медицине, биологии, педагогике, психологии, философии.

В русском языке существуют два слова со сходным значением – толерантность и терпимость. В белорусском языке понятие «толерантность» употребляется в качестве характерного признака белорусского этноса. Учеными представлены разные подходы к определению понятия. Так, Ю. В. Арутюнян, Н. А. Асташова толерантность рассматривают как характеристику человека, проявляющуюся в терпимости к другим людям, в отказе от права на абсолютную истину; в принятии человека таким, каков он есть, в понимании и признании традиций, ценностей и культуры представителей иной национальности [2; 3].

Кроме того, Н. А. Асташова рассматривает толерантности на уровне ментальном и нравственном, что говорит о многоаспектности проявления данной личностной характеристики. Толерантность включена в сознание носителей определенного языка и культуры. Толерантность имеет моральные истоки и как характеристика личности проявляется в умении воспринимать, осмысливать и понимать различные мнения, суждения других людей или групп (группы) при сохранении собственной уникальности [3].

Обоснованию внутренней структуры толерантности, факторов формирования толерантности посвящены исследования С. Ю. Солдатовой [12]. К факторам формирования толерантной личности ученый относит такие, как: а) усвоение личностью правил поведения, принятых в социуме; б) стремление личности к расширению своего кругозора. Среди критериев, отражающих внутреннюю структуру толерантности, С. Ю. Солдатова выделяет: равные возможности для участия в общественной и политической жизни всех членов общества; сохранение и развитие культуры национальных меньшинств; равный доступ к образовательным, экономическим, управленческим возможностям для всех людей; возможность следовать своим традициям носителям культур, представленных в данном обществе; свободу вероисповедания.

Толерантность рассматривается и как аксиологическая норма Е. Ю. Жмыровой, Г. Олпорт [7; 10]. Данный подход позволяет выделить три уровня проявления толерантности: личный, общественный и государственный. Каждый из этих подходов характерен для разных сфер общественной жизни и может быть использован в процессе воспитания толерантной личности.

Толерантность имеет психологическую основу, в контексте чего рассматривается как готовность личности к проявлению активной нравственной позиции, как психологическая способность личности вступать во взаимодействие с другими людьми, что дает возможности для позитивного взаимодействия, понимания и признания многообразия культуры мира, друг друга [1]. Проблема толерантности становится актуальной для практической психологии, так как возрастает роль различий между людьми в разных сферах жизнедеятельности. Толерантность способствует установлению взаимопонимания между людьми и характеризуется таким базовым качеством, как устойчивость, что позволяет человеку сохранять собственные культурные ценности и принимать иные ценности.

С этической точки зрения толерантность рассматривается как нравственное качество, соотносится с понятием «терпимость» и характеризует отношение личности к убеждениям, интересам, традициям других людей.

Педагогическая наука рассматривает толерантность как нравственное качество, условие успешной социализации личности, проявляющееся в социальных отношениях. Толерантность – это активная и осознанная позиция личности, способность противостоять любой форме насилия. Формирование толерантности представляет собой целенаправленный процесс воспитания и самовоспитания, а проявление толерантности личности непосредственно выражено в поведенческом компоненте. Проявление толерантности зависит от наличия у человека социально активной позиции.

На современном этапе развития общества толерантность рассматривается как необходимое условие сосуществования и коммуникации людей разных культур, этнических и межконфессиональных сообществ, что нашло отражение в международном документе «Декларация принципов толерантности», принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 году. В названном документе дано определение понятию «толерантность» (от лат. *Tolerantia*), что означает «терпение»; терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям; «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур современного мира, способов его проявлений и форм самовыражения индивидуальности». В данном документе указано на то, что формированию толерантности «способствуют знания, открытость, общение, свобода мысли» [14].

Проанализировав различные подходы ученых, считаем, что толерантность – это нравственное качество личности, имеющее интегративный характер, психологическая готовность к позитивному взаимодействию с людьми иной социокультурной среды, психологическая готовность к принятию и терпимости иных суждений, мнений.

Ученые рассматривают понятие «толерантность» и в рамках межкультурных отношений, что позволяет выделить такой ее вид, как «межкультурная толерантность». Понятие «толерантность» является родовым по отношению к понятию «межкультурная толерантность». Ученые Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, Н. Е. Савчиц понятие «межкультурная толерантность» рассматривают как качество личности, включающее взаимное уважение представителей различных культур и традиций [4; 11].

Белорусский ученый М. П. Жигалова указывает на то, что толерантная личность умеет проектировать межкультурную коммуникацию благодаря знанию языков и литератур разных народов. Это обогащает интеллектуальную сферу человека, способствует принятию, пониманию им уникальности иных культур, их духовного богатства [6].

Мы рассматриваем межкультурную толерантность личности как уважительное отношение к иным взглядам, убеждениям, ценностям, как комплекс личностных свойств и качеств, характеризующих уважительное отношение личности к представителям иной этнической либо культурной принадлежности. Данное личностное качество проявляется в стремлении достичь взаимного уважения и понимания разных интересов, позиций, мнений. Компонентами внутренней структуры

межкультурной толерантности личности выступают: знаниевый, отношенческий и поведенческий.

При рассмотрении межкультурной толерантности важно учитывать следующие подходы, которые раскрывают сущностное значение данного понятия. К подходам необходимо отнести: а) культурологический; б) функциональный; в) компетентностный; г) гуманистический; д) исторический. Сущность понятия «межкультурная толерантность» личности раскрывается в функциях, среди которых в качестве основных выделяются: коммуникативная, культуросохраняющая, мирообеспечивающая, регулятивная.

В условиях поликультурности современного общества воспитание межкультурной толерантности важно и необходимо для формирования личности обучающегося, поэтому данная идея является одной из доминирующих тенденций образования XXI века.

Проблему реализации основных идей формирования межкультурной толерантности личности могут решать учреждения высшего образования в связи с тем, что высшая школа активно включена в процесс оказания образовательных услуг для представителей разных народов и национальностей. Важнейшим условием, обеспечивающим своеобразие взаимодействия в образовательном процессе вуза, является характер отношений, который складывается между всеми его участниками. Среди всего многообразия отношений центральное место занимает толерантное отношение [13, с. 175].

Процесс формирования межкультурной толерантности в условиях высшей школы базируется на следующих принципах:

- признание ценности личности, позволяющей принимать студента как ценность;
- принцип поликультурности, что способствует созданию условий для позитивного взаимодействия представителей разных культурных, национальных и социальных групп;
- учет социально-культурного опыта представителей разных культур, обучающихся в высшей школе.

Образовательная среда Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина детерминирована взаимовлиянием (конвергенцией) разных культурных компонентов, носителями которых выступают студенты из стран Центральной и Восточной Азии: Южной Кореи, Туркменистана, Китая, Таджикистана, Узбекистана. Наибольшее количество обучающихся представлено из Туркменистана. Носители туркменской культуры интегрируют в себе узбекскую, турецкую, иранскую культуру.

Важнейшим показателем качества образовательной среды университета является возможность данной среды удовлетворить потребности обучающихся, создавая у них мотивацию к культурно творческой деятельности. Следуя подходу В. А. Ясвина, под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу. Этот «образец» всегда носит социально обусловленный характер. Образовательная среда университета вклю-

чает компоненты социокультурного и пространственно-предметного окружения, иерархично структурирована совокупностью сред, соответствующими им условиями, факторами, ресурсами, разнообразными видами взаимодействий субъектов педагогического процесса, направленных на реализацию целей и задач высшей школы по подготовке специалистов [15].

Для иностранных обучающихся образовательной средой университета представлены возможности в реализации потребностей сохранения этнотрадиций, демонстрации культурного достояния своего народа.

Исходя из концепции В. С. Библера, сущностной характеристикой образования является диалог культур. По его мнению, культура – это форма одновременно бытия и взаимодействия людей разных культур, форма диалога. Личность способна развиваться не только в своей культуре, но и на грани культур», в диалоге с другими культурами [5]. Можно сказать, что в единой образовательной среде сосуществуют различные традиции и менталитеты носителей своей культуры.

Познание культурного опыта субъектами образовательного процесса не происходит спонтанно, оно требует специально организованной деятельности. Наряду с необходимостью постижения родной культуры у обучающихся все более актуальным становится формирование потребности понимать иную культуру. Результаты работы по формированию межкультурной толерантности на начальном этапе позволили сделать заключение, что большинство студентов (белорусских и иностранных) недостаточно знали о культурных особенностях представителей других народов. Для целенаправленной работы по формированию межкультурной толерантности у студентов университета нами предложена вариативная программа «Диалог культур», включающая формы воспитательной деятельности, разнообразные по тематике и направленности. При проектировании программы мы исходили из теоретического обоснования проблемы взаимодействия личности и образовательной среды [8].

Реализация программы выступает предпосылкой для развития способности у обучающихся понимать культуру (ценности, традиции, обычаи) как своего народа, так и других народов, и позволяет развивать у них способность к поликультурной рефлексии.

Реализация программы «Диалог культур» по формированию межкультурной толерантности студентов осуществлялась с ориентацией на системный подход, который принят в качестве методологического, при котором объект познания или преобразования рассматривается как система. Основой системного подхода являются принципы как исходные положения по познанию и преобразованию системных объектов. В. А. Лекторский к ним относит следующие принципы: – целостности, что является главным критерием любого объекта; – структурности, что придает целостность системе, упорядоченность взаимодействию компонентов; – целенаправленности и управляемости, при реализации которых цель и управление выступают системообразующими факторами функционирования и развития системы [9].

Принцип целостности дополняется такими, как: проявление гуманного отношения к субъектам педагогического взаимодействия; ведущая роль деятельности в развитии личности; продуктивность позитивного общения; опора на коллектив, создание в нем комфортного психологического климата.

Теоретический анализ, практический опыт с учетом системного подхода дали нам возможность определить свою позицию в отношении проблемы формирования межкультурной толерантности у студентов, которая выражена в следующих положениях:

- личность студента как целостная система развивается в целостной образовательной среде, представляющей взаимосвязанные компоненты: духовный, субъектный, содержательно-методический, пространственно-предметный;
- реализация системного подхода позволяет объединить усилия субъектов образовательного процесса;
- при проектировании образовательной среды университета в контексте формирования межкультурной толерантности у студентов создаются условия для самореализации и саморазвития, что содействует их творческому самовыражению, личностному росту, профессиональному становлению, приобретению компетентного опыта.

Процесс формирования межкультурной толерантности у студентов в условиях образовательной среды университета включает следующие этапы:

- аналитический, на котором определяются особенности культурного разнообразия субъектов образовательного процесса, определяются их ценностные ориентации, выявляются знания о толерантности;
- конструирующий, направленный на разработку конкретных социально-культурных, воспитательных действий (форм), ориентированных на формирование межкультурной толерантности;
- деятельностный, реализующий реальное воплощение разработанных форм;
- рефлексивный, позволяющий сделать анализ результатов деятельности, направленной на формирование межкультурной толерантности;
- прогнозирующий, осуществляющий проектирование дальнейшей деятельности с учетом полученных результатов и выявленных проблем.

Тематический план вариативной программы «Диалог культур» представлен разделами: 1. Воспитание личности в системе культуры. 2. Разнообразие культурных моделей взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Вариативная программа деятельности «Диалог культур» определяется культурологическим подходом в качестве основного методологического принципа. Ее реализация базируется на следующих положениях:

- культура как совокупность идеалов, ценностей, традиций, отношений между людьми, норм поведения;
- культура как пространство с наличием разнообразных культурных моделей, необходимых для реализации потребности личности в идентификации с группой себе подобных и одновременно в дифференциации от членов других групп.

Целью вариативной программы «Диалог культур» мы определили формирование межкультурной толерантности у студентов в условиях образовательной среды университета. В соответствии с поставленной целью сформулированы задачи:

- овладение историко-культурными знаниями о культурном разнообразии мира;
- изучение культурных моделей через традиции, обряды, обычаи тех народов, представители которых обучаются в университете;
- понимание и принятие равенства культур в образовательной среде.

Раздел «Воспитание личности в системе культуры» включает гностический компонент. Основная цель программы данного раздела заключается в расширении и приращении у студентов знаний о материальной и духовной культуре общества, отдельных этносов и народов, в умении выделить общее и особенное в культурном наследии разных народов.

Освоение раздела «Разнообразие культурных моделей взаимодействия субъектов образовательного процесса» способствует реализации практико-ориентированного подхода к пониманию и принятию культуры. Основной целью раздела программы является проектирование и освоение обучающимися разнообразных культурных моделей народов, выявление взаимопроникновения культур и культурного разнообразия.

Разработанная система форм деятельности, представленная в программе «Диалог культур», по формированию межкультурной толерантности студентов в условиях образовательной среды университета базируется на следующих основополагающих компонентах педагогической системы:

- мотивационно-целевой компонент (определение целей и задач);
- содержательный (наполненность необходимым и достаточным объемом информации);
- технологический (использование методов, приемов, форм и средств организации деятельности);
- результативно-оценочный (рефлексия состоявшегося взаимодействия, оценка достижений).

В процесс реализации разработанной программы, представленной разнообразными видами деятельности, вовлечены студенты разных национальностей. При этом учитываются педагогические условия подготовки и проведения предложенных форм работы:

- время, место проведения и продолжительность, что отражалось в информационном пространстве;
- целевые группы, организаторы и участники;
- содержание, которое детерминировано идейной тематикой, целевыми установками и интересами участников;
- поддержание эмоционального состояния организаторов и участников;
- проектирование последующего взаимодействия (форм деятельности, целевого, содержательного компонентов предполагаемой формы).

Предложенная программа разработана, исходя из методологического подхода: от общего к частному, от общих теоретических положений к личностным установкам с целью реализации принципов системности, целостности в формировании межкультурной толерантности личности студента.

Предложенная программа по формированию межкультурной толерантности является вариативной, в связи с чем субъекты образовательного процесса могут вносить в нее свои изменения и дополнения в соответствии с условиями организации и протекания культурно-исторического процесса, проявлениями потенциальных возможностей субъектов.

Вариативная программа представлена в таблице.

Вариативная программа «Диалог культур»

ФОРМЫ, ТЕМАТИКА	Цели-задачи
I. Воспитание личности в системе культуры	
Лекция «Культура как условие социализации личности»	Усвоение знаний о духовной и материальной культуре, о приобщении студентов к этнокультурному наследию
Диалоговая площадка «Развитие и реализация идей поликультурности в современном мире»	Усвоение знаний о взаимопроникновении культур, о диалоге культур, об особенностях культурного многообразия
Круглый стол «Система общечеловеческих ценностей – основа современной культуры»	Присвоение общечеловеческих ценностей через процесс интериоризации, формирование умений структурировать иерархию собственных ценностей
Круглый стол «Реализация опыта народной педагогики в традиционной культуре»	Приращение знаний об отношении к земле как основе традиционной культуры славян, о народных обрядах, обычаях как средствах воспитания и приобщения к традиционной культуре молодого поколения
Ток-шоу «Традиции в культуре разных народов»	Формирование у студентов потребности использования традиций как основы культурной самобытности народа, умения выделять традиции в разных культурах
Творческая программа «Технологии освоения иной культуры в условиях поликультурной образовательной среды»	Формирование у студентов умений использовать произведения фольклора, национальных особенностей культуры разных народов и этносов
II. Разнообразие культурных моделей взаимодействия субъектов образовательного процесса	
Круглый стол «Обычаи, ритуалы, обряды как содержательные компоненты культуры разных народов»	Формирование у студентов умений выделять в культурных образцах обычаев, ритуалов как форм упорядочивания культуры, культурных обрядов как сложных ритуалов
Медиа-проект «Этнорелятивизм и этапы освоения культуры: адаптация, признание культурных различий, интеграция»	Формирование у студентов потребности в знаниях о признании и принятии культурных различий представителей других народов
КТД «Культурная модель взаимодействия (деятельности и общения) белорусов»	Формирование у студентов опыта проектирования и реализации интерактивного взаимодействия, взяв за основу белорусскую ментальность, эстетику отношения к природе, мифологические образы
КТД «Культурная модель взаимодействия (деятельности и общения) народов Азии»	Формирование у студентов опыта проектирования и реализации интерактивного взаимодействия на основе особенностей национальной одежды, ментальности, национальных праздников, культурных традиций народов Азии

Использование многообразия форм воспитательной деятельности в работе с белорусскими и иностранными студентами способствует сохранению национальных особенностей культуры того или иного народа. Так, традиционная культура белорусов связана с земледелием, с годовым циклом праздников, которые соотносятся с работой на земле, поэтому для белорусской культуры свойственна традиция уважительного и бережного отношения к земле. Образ земли в белорусской культуре – ключевой.

Иностранные обучающиеся узнают о белорусской ментальности, которая раскрывается через такие существенные характеристики, как моральность, трудолюбие, доброжелательность, гостеприимство, добропорядочность, спокойствие, миролюбие. Отличительной особенностью национальной культуры белорусов является эстетика отношений к окружающей среде, природе, обществу, человеку.

Выделяя традиционное в культуре народов Средней Азии, необходимо говорить о ментальности восточных народов: почитании старших и предков, гостеприимстве, гордости за национальную принадлежность, религиозности, духовности, отношении к семье, к старшим.

Таким образом, проектирование и реализация вариативной программы «Диалог культур» является одним из средств формирования межкультурной толерантности у обучающихся в условиях образовательной среды университета, что позволяет расширить знания студентов о многообразии окружающего мира и народов, культурном разнообразии этносов.

Список литературы

1. Артемьева В. А. Чувство толерантности в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 486–489. URL: <https://moluch.ru/archive/66/10933/> (дата обращения: 12.03.2023).
2. Арутюнян Ю. В. Об этнической интеграции в российской среде // Диалог культур в условиях глобализации. 2012. № 2. С. 28–30.
3. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: теория и практика: сб. науч.-метод. ст. / ред. С. К. Бондырева. М., 2003. С. 74–84.
4. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитание толерантности у школьников: учеб.-метод. пособие. Ярославль, 2003. 191 с.
5. Библер В. С. Культура. Диалог культур: (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
6. Жигалова М. П. Этновитальность и мультикультурность в литературе. Интерпретация и анализ: монография. Саарбрюккен, 2012. 305 с.
7. Жмырова Е. Ю. О понятии «толерантность» и ее видах // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2006. Том 12, № 4. С. 1265–1269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11912895> (дата обращения: 14.03.2023).
8. Левчук З. С. Идеи поликультурности и их реализация в образовательной среде университета // Вышэйшая школа. 2018. № 1. С. 14–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36553109> (дата обращения: 14.03.2023).
9. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. 1997. № 11. С. 46–54.
10. Олпорт Г. Толерантная личность // Национальный психологический журнал. 2011. № 2. С. 155–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17219654> (дата обращения: 14.03.2023).
11. Савчиц Н. Е. Формирование межэтнической толерантности студентов в условиях поликультурной среды аграрного вуза // Вестник Научного центра безопасности жизнедеятельности. 2019. № 2. С. 52–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38186207> (дата обращения: 17.03.2023).

12. Солдатова С. Ю. Формирование толерантности среди подростков и молодёжи // Психология, социология и педагогика. 2017. № 8. С. 19–28. URL: <https://psychology.snauka.ru/2017/08/8359> (дата обращения: 14.03.2023).

13. Степанова И. А., Донгаузер Е. В. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2012. № 3. С. 175–185. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18237428> (дата обращения: 14.03.2023).

14. Ямшанова В. А. «Декларация принципов толерантности» или «Декларация принципов терпимости»? // Иностранные языки в экономических вузах России: всерос. науч.-информ. альманах / отв. ред. И. А. Бархатов. СПб., 2016. Вып. 15. С. 96–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29167097&selid=29167114> (дата обращения: 14.03.2023).

15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института филологии, истории и права,
Чеченский государственный педагогический университет (Чеченская Республика, Грозный).
vinter_65@mail.ru. SPIN-код: 1084-5219

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой будущих педагогов в высшей школе. Отмечается, что создание развивающей среды в педагогическом вузе, опирающуюся на традиционные подходы современной педагогики, учитывающую вызовы и тренды современности, интеграцию системы «вуз-школа», позволит сформировать личность педагога, способную к саморазвитию, обладающую компетенциями XXI века, раскрывающую личностный потенциал своих обучающихся. Сделаны обобщающие выводы, позволяющие констатировать, что: по мнению большинства обучающихся, их классный руководитель, как и во все времена, является наставником, воспитателем, тьютором, обладающим способностью сочувствовать, сопереживать, замечать и принимать различия, поддерживающий и направляющий, помогающий им в решении учебных и личных вопросов.

Ключевые слова: высшее образование; подготовка педагога; образовательная среда; предметная компетентность; личностный потенциал

Isita V. Muskhanova

FORMING THE PERSONALITY OF A FUTURE TEACHER IN HIGHER SCHOOL

Doctor of pedagogical sciences, professor, Director of the Institute of Philology, History and Law, Chechen State Pedagogical University (Chechen Republic, Grozny). vinter_65@mail.ru

Abstract. The article deals with issues related to the training of future teachers in higher education. It is noted that the creation of a developing environment in a pedagogical university, based on traditional approaches of modern pedagogy, taking into account the challenges and trends of modernity, the integration of the «university-school» system, will allow the formation of a teacher's personality capable of self-development, possessing the competencies of the XXI century, revealing the personal potential of their students. Generalizing conclusions are made that allow us to state that: according to the majority of students, their homeroom teacher, as at all times, is a mentor, educator, tutor with the ability to sympathize, empathize, notice and accept differences, supporting and guiding, helping them in solving educational and personal issues.

Keywords: higher education; teacher training; educational environment; subject competence; personal potential

Современный этап развития высшего педагогического образования в России претерпевает ряд модернизаций, связанных с переходом от Болонской системы к новой отечественной модели. Интеграция традиционных ценностей российской педагогики и инноваций, связанных с вызовами настоящей непростой реально-

сти способствует разработке вопросов модернизации образовательных программ, компетенций студентов, системы дистанционного образования и других составляющих процесса обучения в высшей школе. Однако, несмотря на изменяющиеся условия подготовки студентов и требований, предъявляемых к выпускникам педагогических вузов актуальным остается вопрос развития личностных качеств будущего специалиста. Обусловленность такого подхода, на наш взгляд, связана с осознанием обществом ключевой роли педагога в формировании, развитии обучающихся, раскрытии их личностного потенциала. Как бы долго не размышляли о силе влияния цифрового интеллекта, замещении им многих специальностей, живое общение учителя с учеником, воздействие личности педагога на своего воспитанника остается главным фактором формирования картины мира, восприятия окружающей реальности личностью ребенка. В высшем педагогическом образовании такие направления как внедрение проектной деятельности в образовательный процесс, совершенствование предметной подготовки (школьный уровень) студентов, проектирование электронных образовательных ресурсов, демонстрационный экзамен выступают не только в определенной степени новациями, но являются требованием настоящей действительности.

Ученые, педагоги-практики в научных исследованиях, в профессиональной деятельности нацелены на поиск механизмов, технологий, способствующих повышению предметной и личностной компетентности студентов педагогических вузов, учителей школ, психологов, воспитателей, всех, кто соприкасается с образованием и воспитанием подрастающего поколения. Согласно мнению Т. Ю. Косаревой с целью привлечения молодежи к преподавательской деятельности следует разрабатывать технологии, направленные на повышение интереса к профессии педагога [8]. Особенности организации образовательного процесса при подготовке будущего учителя рассматривает С. Ю. Ланина, которая выделяет основные направления трансформации современного высшего педагогического образования [9]. Мы разделяем мнение И. В. Приходы о том, что для повышения качества профессиональной подготовки будущего педагога, необходимо совместить и скоординировать направленность фундаментального, прикладного и гуманитарного образования. В современном мире особую важность приобретает гуманитарная составляющая профессиональной подготовки будущего педагога, которая должна получить новый импульс и осмысление [12]. Основываясь на собственном многолетнем опыте авторы пособия по педагогике высшей школы [3] предлагают новый подход к формированию педагогической компетентности педагога. Обоснованность данного подхода связана с пониманием основ педагогической деятельности, базирующихся на фундаментальных концепциях обучения и воспитания, представленных в российской науке. Идеи Ю. А. Гончаровой в определенной степени созвучны мыслям предыдущих авторов в вопросах организации воспитательной работы со студентами и создании развивающей среды, способствующей самовоспитанию и самореализации личности [5]. Необходимость учета требований непредсказуемого и непостоянного мира, определяемого как BANI – мир к подготовке специалиста в высшей школе, определена в работах Е. Е. Пойды, Н. Н. Чал-

дышкиной, В. А. Зибирева [13,7]. Авторы считают, что в условиях популяризации дистанционного формата и виртуализации средств обучения, возникающие проблемы требуют оптимизации системы высшей школы с учетом интересов всех участников образовательного процесса. Разделяя мнение А. В. Антюхова и З. С. Бускаевой [1, 2] отметим, что в подготовке будущих учителей следует сделать акцент в соответствии с вызовами образовательной парадигмы на формирование компетенций XXI века, связанных с развитием критического мышления, творческой активности, художественным восприятием собственной деятельности. Во все времена общество предъявляло высокие требования к выпускнику педагогического вуза, так как именно от личности учителя зависит будущее подрастающего поколения. Именно поэтому система высшего образования вынуждена оперативно реагировать и помогать будущим учителям овладеть необходимыми стратегиями личностно-творческого саморазвития, что актуализировано в работах Л. К. Веретенниковой и Е. И. Дезы [4, 6].

Акмеологические основы профессионального становления студентов педагогического вуза выделены в статье В. В. Лоренц, которая связывает их с мотивацией на достижение вершин профессионального мастерства и повышения престижа педагогической профессии [10]. Н. А. Шайденко считает, что многогранная проблема мировоззренческой подготовки учителя до сих пор не являются объектом исследования в научном дискурсе. Автор выделяет две группы целей контроля эффективности формирования и развития компонентов мировоззрения студентов – будущих учителей и на основе разработанных диагностических методик проводит анализ данной проблемы [14]. Д. Э. Явкочдиева [15] отмечает, что в подготовке будущего учителя важно уделять внимание таким профессиональным качествам, как профессиональная самостоятельность, готовность к самосовершенствованию, знание детской психологии и др.

Таким образом, анализ работ, рассматривающих вопросы, связанные с подготовкой будущих учителей в процессе обучения в педагогическом вузе, позволяет констатировать, что создание развивающей среды, опирающейся на традиционные подходы современной педагогики, учитывающей вызовы и тренды современности, интеграцию системы «вуз-школа», позволит сформировать личность педагога, способную к саморазвитию, обладающую компетенциями XXI века, раскрывающую личностный потенциал своих обучающихся.

Современный педагог наряду с профессиональной компетентностью должен сочетать в себе множество качеств, которые позволят ему выступать в роли учителя, наставника, навигатора, менеджера. Понятно, что каждое образовательное учреждение располагает определенными ресурсами для подготовки востребованных, высококвалифицированных специалистов. Рефлексия проблемы подготовки будущих учителей в период обучения в вузе основана на опыте работы, проведенной нами в рамках реализации государственного задания в Чеченском государственном педагогическом университете.

Нами был проведен анализ подготовки будущих педагогов к классному руководству в школе. Рассмотрение данного аспекта было связано с тем, что совре-

менный этап развития высшего педагогического образования предусматривает учет актуальных запросов государства, общества, личности при разработке и реализации программ, сочетающих теоретические и прикладные компоненты, аккумулирующих, обобщающих и распространяющих передовой педагогический опыт. Как отмечено в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р, основополагающими вопросами в сфере высшего педагогического образования выступают подготовка и развитие высоконравственных специалистов, разделяющих общечеловеческие традиционные духовные ценности, обладающих профессиональными и личностными компетенциями, способных реализовать собственный потенциал в условиях гиперинформированного и высокоскоростного мира, готовых к мирному созиданию и защите Родины. В этой связи актуализируются вопросы воспитательной работы с подрастающим поколением, связанные с формированием у них духовно-нравственных и культурных ценностей и пропаганды здорового образа жизни. Безусловно, главная роль в этом процессе принадлежит классному руководителю как организатору развивающего досуга, внеклассной деятельности с учетом возрастных особенностей, а также личностных качеств, способностей, интересов и социальных ожиданий обучающихся.

Необходимость переосмысления и корректировки процесса подготовки будущего педагога к осуществлению классного руководства обусловлена очевидной сложностью входа выпускников педагогических вузов в экообразовательное пространство ребенка, обозначившей ряд проблем: затруднения в выборе адекватных форм и методов воспитательной работы; недостаточная подготовленность к восприятию ребенка как субъекта и актора собственного развития; слабое развитие компетенции рефлексивного анализа опыта воспитания; недостаточный уровень владения метакомпетенциями современного мира.

Качественное выполнение должностных обязанностей предполагает наличие у классного руководителя профессионально-педагогических умений и навыков в соответствии с требованиями Профессионального стандарта и ФГОС ВО, что обуславливает необходимость как научно-методического сопровождения образовательного процесса, так и внедрения инновационных моделей воспитания и социализации обучающихся для повышения их жизнеспособности в меняющихся условиях цивилизации.

Таким образом, необходимость переосмысления основных аспектов деятельности классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса на данном этапе развития образования и российского общества в целом настоятельно требует анализа удовлетворенности процессом формирования личности со стороны субъектов образовательного процесса и разработки механизмов, направленных на развитие метанавыков и совершенствование функционала классного руководителя, позволяющего ему формировать личность обучающегося, способную к реализации личностного потенциала в современном, противоречивом мире.

В аспекте решения ключевой проблемы российской образовательной системы особый интерес представляет анализ, обобщение и диссеминация успешных практик обновления, переформатирования деятельности педагогического вуза по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов – классных руководителей. Одной из таких попыток реализации инновационного подхода является создание в ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» Центра продуктивного образования, на базе которого реализуется образовательный проект «Эковерситет «классного» руководителя», ставящий целью интеграцию вузовского и школьного образования. Решение о создании такой опции для будущего педагога было принято после тщательной ретроспективы, педагогической и административной рефлексии входа выпускника вуза в экосистему ребенка. Идея образования Центра возникла в результате осмысления и обобщения опыта сотрудничества вуза с коллективом МБОУ «СОШ «Терра нова» им. Ш. Дудагова (Чеченская Республика, Шалинский р-он, с. Мескер-юрт).

Подразделение функционирует как методическая система, призванная обеспечить возможности для быстрой адаптации будущих специалистов к меняющимся условиям современности. Центр разработал программы, направленные на создание условий, которые обеспечивают участникам экосистемы развитие их творческого, личностного потенциала посредством образовательных, информационных и социальных технологий.

В основе концепции проекта «Эковерситет «классного» руководителя» лежит признание того, что на пути от классного до «классного» руководителя существует очень значимая градация. В парадигме экосистемности «классный» руководитель – это человек, вооруженный определенными компетенциями, необходимыми для формирования жизнеспособного человека нового времени. В меняющихся условиях цивилизации нужны «новые взрослые», которые обладают метанавыками современного мира, а для этого нужно «расти» и «образовываться» в первую очередь самому взрослому.

Новые реалии непредсказуемого мира рождают новый язык во всех сферах жизни и наполняют новыми смыслами ставшие привычными понятия: «эмоциональная грамотность», «эмоциональный интеллект», «гибкие навыки soft skills», «жесткие навыки soft hard», «кросс-контекстные навыки», «метанавыки», экзистенциальные навыки». Для системы образования эта тема представляет особый интерес, так как затрагивает проблему целей и содержания образования. Методологической основой программы стал экосистемный, человеко-центрированный, акмеологический, ноосферный подходы, в парадигме которых классный руководитель является актором изменений, координатором сетей инфраструктуры ребенка (семья, школа, общество), понимающим важность каждой партии в общепланетарном оркестре. Стратегической миссией данного проекта в образовательном пространстве является культивация будущего классного руководителя – «взрослого» рядом с ребенком, понимающего и принимающего ответственность за него, умеющего слушать и слышать ребенка. Проект уже показал свою высокую жизнеспособность. Презентация проекта прошла на основе технологии «Rapid Foresight»

на тему «Воспитание – 2030» с участием представителей власти, общества, науки, культуры, бизнеса, родительского и ученического сообществ.

Инновационный опыт Чеченского государственного педагогического университета по развитию навыков нового мышления будущих классных руководителей был признан на Международном форуме «Время образования», который прошел 27 августа 2021 г. в Москве, одной из лучших региональных практик трансформации педагогического образования. В декабре 2022 года на Всероссийском конгрессе «Подготовка учителя будущего поколения», собравшем на своей площадке лучшие научно-исследовательские работы в области высшего педагогического образования, «Эковерситет «классного» руководителя» получил поддержку научного сообщества, признавшего проект одной из лучших практик по подготовке будущего педагога и рекомендовавшего его для более широкого транслирования.

С целью выявления удовлетворенности деятельностью классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса и формулирования запроса обучающихся как субъектов образовательного процесса школы к институту классного руководства нами была разработана авторская анкета, содержащая 15 вопросов. Каждый из поставленных вопросов отражает отношение обучающихся к деятельности классного руководителя. В данной статье мы приводим ответы по пяти вопросам анкеты.

Первый вопрос «Ваш классный руководитель для Вас – это в первую очередь...» предполагает определение того, в каком качестве обучающиеся воспринимают классного руководителя. Второй вопрос «Какие вопросы обсуждаются на классных часах в Вашем классе...» направлен на выявление тем, выносимых на обсуждение на классных часах, особенностей организации родительских собраний, происходящих в режиме обсуждения наиболее острых проблем обучения и воспитания. Третий вопрос «Как часто Вы обращаетесь за советом к классному руководителю?» позволяет выявить уровень доверительности в общении с классным руководителем. Четвёртый вопрос «Поддерживает ли классный руководитель связь с Вашими родителями?» направлен на выявление связи классного руководителя с родителями обучающихся, регулярно ли информирует он родителей о школьных успехах и проблемах детей. Пятый вопрос «Интересуется ли классный руководитель ситуацией в Вашей семье?» позволяет определить, насколько классный руководитель интересуется положением ребенка в семье, каков уровень благополучия в семье, какое место занимает ребенок в семье и каковы взаимоотношения между членами семьи.

В опросе приняло участие 46578 обучающихся, основная часть которых представлена обучающимися 7–9 классов (59,1 %).

Сбор и обобщение материалов мониторинга удовлетворенности деятельностью классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса и формулирования запроса обучающихся представлен в Таблице 1.

Соотношение восприятия роли классного руководителя обучающимися

Вопрос: Ваш классный руководитель для Вас – это в первую очередь...:			
	Ответы:	Частота	Проценты
Валидные		1	,0
	другое	490	1,1
	педагог – наставник, поддерживающий и направляющий обучающихся, помогающий им в решении учебных и личных вопросов и проблем	32226	69,2
	педагог, организующий мероприятия и вовлекающий обучающихся в общественно-полезную деятельность	6391	13,7
	педагог, отвечающий за дисциплину в классе	7471	16,0
	Всего	46578	100,0

1. Ваш классный руководитель для Вас – это в первую очередь:

46 578 ответов

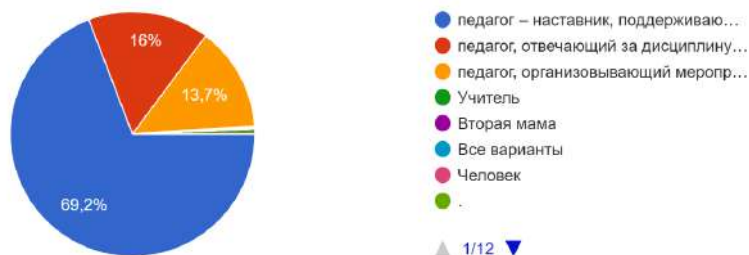


Рис. 1. Соотношение восприятия роли классного руководителя обучающимися

Анализ ответов обучающихся позволяет констатировать, что, по мнению большинства обучающихся, их классный руководитель – это педагог-наставник, поддерживающий и направляющий, помогающий им в решении учебных и личных вопросов и проблем. При этом во время классных часов обсуждаются вопросы, связанные с посещаемостью и успеваемостью, и редко – вопросы, которые касаются самих учащихся. Для большинства обучающихся классный руководитель выступает в качестве надежного советчика, при этом классный руководитель и родители преимущественно находятся в тесном взаимодействии (которое осуществляется в различных форматах).

2. Какие вопросы обсуждаются на классных часах в Вашем классе:

46 578 ответов



Рис. 2. Соотношение вопросов, обсуждаемых на классных часах

Вопросы, обсуждаемые на классных часах, в большинстве своем связаны с участием обучающихся в общественной жизни класса и школы. Конечно, актуальными являются и проблемы, связанные с посещаемостью и успеваемостью обучающихся. Несмотря на интерес обучающихся к организации досуга и внешкольных встреч, классный руководитель уделяет таким аспектам недостаточно внимания.

3. Как часто Вы обращаетесь за советом к классному руководителю:

46 578 ответов

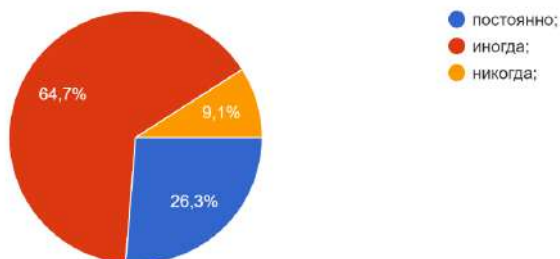


Рис. 3. Соотношение частоты обращений за советом к классному руководителю

В совете классного руководителя нуждаются все обучающиеся, так как им необходим эмоциональный контакт. Однако, согласно данным нашего анкетирования, многие обучающиеся (64,7 %) только иногда обращаются за советом к классному руководителю. Такой факт можно объяснить особенностями психического развития подростков, так как большинство участников опроса – обучающиеся среднего звена. Им свойственно доминирование общения со сверстниками, дистанцированность от взрослых, которые, как им кажется, не понимают подростков.

4. Поддерживает ли классный руководитель связь с Вашими родителями:

46 578 ответов



Рис. 4. Соотношение частоты связи классного руководителя с родителями обучающихся

Связь с родителями, согласно ответам обучающихся, поддерживают большинство классных руководителей (62,3 %), что свидетельствует о вовлеченности родителей в дела класса и школы. Классный руководитель систематически информирует родителей об успеваемости, поведении обучающихся. Он имеет возможность при необходимости осуществлять педагогическое просвещение родителей, организовывать совместные с родителями мероприятия.

5. Интересуется ли классный руководитель ситуацией в Вашей семье

46 578 ответов

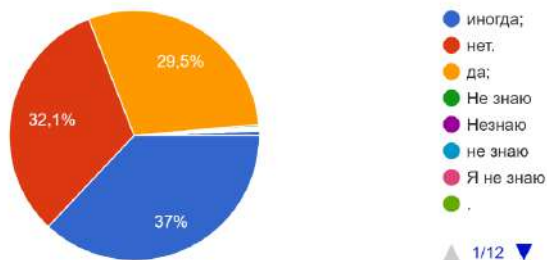


Рис. 5. Соотношение частоты осведомленности классного руководителя о ситуации в семье обучающегося

Ситуацией в семье обучающихся постоянно интересуются только 29,5 % классных руководителей. Большинство (37 %) выясняют подробности ситуации в семье только иногда. Следует отметить, что в функциональные обязанности классного руководителя не входит посещение обучающихся на дому. Однако изучение психофизиологических особенностей личности обучающегося, психологического климата и взаимоотношений между ребенком и родителями поможет классному руководителю выработать траекторию воспитательной работы и создать благоприятный психологический и эмоциональный комфорт для обучающегося в школе и за ее пределами.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие обобщения: по мнению большинства обучающихся, их классный руководитель – это

педагог-наставник, поддерживающий и направляющий, помогающий им в решении учебных и личных вопросов и проблем. При этом во время классных часов обсуждаются вопросы, связанные с посещаемостью и успеваемостью, и редко – вопросы, связанные с организацией досуга и реализации личностного потенциала обучающихся. Мониторинг удовлетворенности деятельностью классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса в школе со стороны обучающихся позволяет заключить, что классный руководитель, как и во все времена, является для обучающихся наставником, воспитателем, тьютором, обладающим способностью сочувствовать, сопереживать, способным замечать и принимать различия, находящимся не над, а рядом со своими обучающимися.

Список литературы

1. Антюхов А. В., Асташова Н. А., Карбанович О. В. Подготовка современного учителя в высшей школе: инновационный подход // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сб. науч. ст. V междунар. науч.-практич. конф.. Брянск, 2022. С. 14–22. EDN GAVNEE.
2. Бускаева З. С., Хатуев Р. С., Муханова И. В. Личность будущего педагога в контексте формирования компетенций XXI века // Известия Чеченского государственного педагогического университета Сер.1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 1(37). С. 39–45.
3. Педагогика высшей школы: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для магистрантов / О. П. Быкова, М. А. Мартынова, Н. Н. Сусакова, В. Г. Сирوماхи. Москва, 2022. 143 с.
4. Веретенникова Л. К., Дугина Г. А. Стратегии личностно-творческого развития бакалавров в системе высшего педагогического образования // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы междунар. науч.-практич. конф. Москва, 2022. С. 1591–1595. EDN ILYXDN.
5. Гончарова Ю. А. и др. Воспитание в вузе: Монография. Воронеж, 2022. 85 с.
6. Дега Е. И. Качество предметной подготовки учителя как предиктор учебной успешности учащихся // материалы Междунар. науч. конф. Липецк, 2022. С. 219–221.
7. Зибирев В. А. Актуальные проблемы современной высшей школы // Сборник статей IV Всероссийской научно-методической конференции Пенза, 2022. С. 134–137.
8. Косарева Т. Ю. Перспективы развития преподавателя высшей школы // Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярск. 2023. С. 175–176.
9. Ланина С. Ю. Организация образовательного процесса при подготовке будущего учителя // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 1(215). С. 271–274.
10. Лоренц В. В. Акмеологические основы профессионального становления студентов педагогического вуза // Материалы VI Международной научно-практической конференции. Москва, 2022. С. 224–228.
11. Пойда Е. Е., Кузьменко Д. В. Философско-социальный аспект современного образовательного процесса в высшей школе // Сборник статей V Международной научно-практической конференции. Пенза, 2022. С. 103–105.
12. Прихода И. В. Состояние, проблемы и перспективы гуманитарной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе // Вестник Луганского государственного университета имени В. Даля. 2023. № S1. С. 134–140.
13. Чалдышкина Н. Н. Профессиональное саморазвитие будущего специалиста в высшей школе в XXI веке // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2022. С. 115–117.
14. Шайденко, Н. А. Проблемы мировоззренческой подготовки современного учителя // Сборник материалов XXII Свято-Троицких ежегодных международных академических чтений. Санкт-Петербург, 2022. С. 325–330.
15. Явочкиева Д. Э. Проблемы профессиональной подготовки будущего учителя // Среднее профессиональное образование. 2022. № 8(324). С. 54–58.

ТЕХНОЛОГИЯ КАРЬЕРНОГО ЛИФТА В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом,
Уральский государственный экономический университет (Россия, Екатеринбург).
myrabota2011@gmail.com. SPIN-код: 6336-3980

Аннотация. В работе раскрывается авторский подход к реализации технологии карьерного лифта в сопровождении образовательных траекторий в течение всей жизни. Автором аргументируется важность усиления внимания к карьерному ориентированию студентов вузов, поэтапной и системной работе по выстраиванию и сопровождению не только карьерных, но и образовательных траекторий в течение всей жизни с момента профориентации, поступления в вуз до поддержания конкурентоспособности специалиста. В статье представлены ключевые задачи и принципы реализации технологии карьерного лифта на базе вузов.

Ключевые слова: карьерный лифт, надпрофессиональные компетенции, обучение в течение всей жизни, образовательная траектория, профессиональное образование

Anastasia V. Pesha

THE TECHNOLOGY OF A CAREER LIFT ACCOMPANIED BY EDUCATIONAL TRAJECTORIES THROUGHOUT LIFE

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. The paper reveals the author's approach to the implementation of the technology of a career lift accompanied by educational trajectories throughout life. The author argues the importance of increasing attention to the career orientation of university students, step-by-step and systematic work on building and maintaining not only career, but also educational trajectories throughout life from the moment of career guidance, admission to university to maintaining the competitiveness of a specialist. The article presents the key tasks and principles of implementing the technology of a career lift on the basis of universities.

Keywords: career lift, supra-professional competencies, lifelong learning, educational trajectory, vocational education

Введение. В ситуации повышенной мировой тревожности, высокой динамике трансформационных процессов на рынке труда и социальных трансформаций, повышается актуальность поддержки людей на всех этапах их профессионального и личностного самоопределения, самореализации и развития в течение всей жизни [8; 4]. Мы предполагаем высокую важность направления усилий акторов профессионального образования на поддержку и сопровождение процессов карьерной ориентации, формирования карьерной осознанности и индивидуаль-

ных образовательных и карьерных траекторий, содействия раскрытию талантов занятых в экономике специалистов и руководителей. Социально-экономическое общественное развитие обуславливает высокие требования работодателей к качеству подготовки специалистов в вузах, к формированию профессиональных и надпрофессиональных компетенций студентов и выпускников [3; 8; 14]. Равная значимость развития профессиональных и надпрофессиональных (soft) компетенций для обеспечения конкурентоспособности специалиста на рынке труда обозначалась еще в результатах эмпирических исследований С. R. Mann, проведенных около века назад [11]. Постпандемийные исследования 2021–2023 годов показывают, что ключевые компетенции (в ряде исследований речь идет о навыках) высоко ценящиеся в кандидатах на рынке труда, по мнению работодателей: критическое и аналитическое мышление, навыки решения проблем и самоуправления, навыки управления проектами, глубинного анализа данных, цифровые компетенции, социо-эмоциональные навыки [3; 6; 9; 10]. Представленные результаты исследований составляют один из базисов реализации технологии карьерного лифта при сопровождении карьерных траекторий в профессиональном образовании, ориентированной на равное внимание развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Помимо этого, актуальность раскрываемой в нашей работе тематики подтверждается данными исследований относительно низкой вовлеченности студентов и выпускников вузов в самореализацию в выбранной профессии [1; 3]. Неосознанный выбор профессии, разочарование в своих способностях и/или в выбранной карьерной траектории, качество образования – служат одними из ключевых предикторов того, что около 60 % студентов и выпускников не планируют профессионально самореализовываться по получаемой специальности. В 2019–2020 годах нами было проведено исследование среди студенческой молодежи России, в котором приняли участие более 1500 учащихся различных вузов страны [8]. Результаты анализа результатов показали, что 39 % студентов были трудоустроены на момент участия в опросе и чуть менее 35 % из них заняты по специальности. Важно отметить, что среди ключевых факторов низкой занятости выпускников в целом и трудоустройства по специальности в частности также являются недостаточный уровень развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций [13], отсутствие опыта работы [12], отсутствие мотивации занятости по специальности [15], не включенность в деятельность профессиональных сообществ, отсутствие связей, отсутствие ориентации на потребности работодателей при обучении и поиске работы.

Технология карьерного лифта, предполагающая поэтапную и системную работу по выстраиванию и сопровождению не только карьерных, но и образовательных траекторий в течение всей жизни с момента поступления в вуз, может стать эффективным инструментом поддержки будущего профессионала.

Сопровождение образовательных траекторий в течение всей жизни,

В рамках нашего исследования под карьерой мы понимаем «последовательное и разнонаправленное развитие человека и его компетенций в определенном роде занятий и/или виде деятельности на рынке труда в соответствии с персональ-

ными интересами, мотивами и способностями» [8, С. 18]. Карьерная траектория (Л. В. Темнова и О. А. Лизунова) – «выстраивание определённых сетей и узлов возможностей, технологий, сообществ, идей, ресурсов с учётом индивидуальных ценностей и интересов каждого» [7, С. 90]. Для системного и поступательного раскрытия карьерной траектории важно непрерывное развитие. Если пол века назад специалисту было достаточно получить профессиональное образование и на его основе реализовывать свою трудовую функцию и постепенно продвигаться по карьерной лестнице, в 21 веке этого недостаточно. Все активней развивается и продвигается концепция Lifelong Learning (ЮНЕСКО, 1965 год, П. Ленгранд, «обучение в течение всей жизни»), а значит и индивидуальные образовательные траектории (маршруты) каждого человека выстраиваются в течение всей жизни. Нам импонирует точка зрения М. А. Николаевой и ее коллег относительно того, что индивидуальный образовательный маршрут – понятие не жесткое, а гибкое, подразумевающее наличие возможности корректировки в течение жизни, в зависимости от широкого спектра индивидуально-личностных и внешних факторов [5]. Индивидуальные образовательные траектории и индивидуальные планы развития – формализованная основа реализации концепции непрерывного обучения, применяемая в образовательных учреждениях и на предприятиях для развертывания талантов студентов и специалистов. Образовательные траектории в исследованиях и практике профессионального образования раскрываются через понятие «маршрутов», а, принятое в управлении развитии персонала предприятий построение индивидуальных планов развития, описывается через формирование образовательных треков. Между понятиями «траектория»/ «маршрут» и «план»/ «трек» относительно построения карьеры, или профессионального развития существует разница, связанная со сроками разработки и реализации траекторий и планов. Траектория – путь, целенаправленное, но гибкое движение, которое совершается человеком в течение всей жизни. План/трек – это более «жесткий» отрезок развития, связанный с реализацией среднесрочных целей образования, имеющий редлайны и дедлайны достижений, метрики результата на период 1–3 года, с акцентом на параллельное развитие 1–3 компетенций специалиста/ студента, не более.

Сопровождение образовательных траекторий в течение всей жизни при комплексном и системном подходе возможно, на наш взгляд, с применением технологии карьерного лифта. Мы рассматриваем карьерный лифт с двух сторон. С одной стороны, карьерный лифт – тип построения карьеры, предусматривающий возможности построения карьеры в соответствии с индивидуальными потребностями, целями студента/ выпускника/ специалиста/ руководителя и изменением факторов внешней среды не только в рамках базового полученного/получаемого профессионального образования, но и кросс-функциональные карьерные передвижения. Данный тип построения карьеры успешен в случае наличия экосистемы сопровождения специалиста, в том числе с применением инструментов карьерного коучинга, консультирования. Все данные виды сопровождения и поддержки карьеры имеют ключевую цель – помогают студенту/ специалисту раскрыть его

потенциал, уточнить намерения и мотивы, сопроводить формирование индивидуальных образовательных и карьерных планов и траекторий.

Карьерный лифт как технология заключается в оказании помощи и поддержки студентам и выпускникам вузов при определении карьерных траекторий и их реализации в течение всей жизни. При реализации технологии проводится спектр мероприятий, направленный на профориентацию не только школьников, но и студентов первых курсов вузов для формирования осознанности сделанного выбора, формирования идентичности с профессией, или переключение траектории на другое профессиональное направление. Помимо этого, в рамках технологии осуществляется комплексная помощь и поддержка в трудоустройстве студентов и выпускников, поддержка профессиональных ротаций выпускников групп дополнительного профессионального образования. Данный блок задач реализуется при выстраивании дорожной карты взаимодействия стейкхолдеров образования, формировании коммуникативной площадки всех заинтересованных лиц, где центральным объединяющим и координирующим процесс звеном выступают Центры карьеры при вузах. Постоянная работа, связанная с анализом динамики востребованных на рынке труда компетенций и обновление образовательного контента в соответствии с глобальными тенденциями и инновациями на рынке труда также являются одной из задач реализации технологии карьерного лифта в вузах. Поскольку технология карьерного лифта предполагает работу стейкхолдеров профессионального образования на различных этапах (от школы до пенсии), то и сопровождение образовательных траекторий специалистов будет проходить непрерывно, в течение всей жизни.

Ранее мы уже обозначали, что реализация технологии карьерного лифта подразумевает следование ряду принципов: системности (комплексность и равная важность развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций, общего кругозора специалистов); гибкости и индивидуальной обусловленности (в условиях турбулентности и динамизма внешней среды, интересов, способностей и потребностей самого специалиста, образовательные и карьерные траектории должны быть максимально гибкими, адаптивными и преактивными относительно неопределенного будущего); многомерности (возможность развития в различных направлениях, открытость и отсутствие границ для профессиональных проб и выборов).

Также, не смотря на название «карьерный лифт», мы предполагаем возможности реализации технологии сопровождения специалистов не только вверх (поддержка карьерного роста) и вниз (аутплейсмент), но и, в первую очередь, горизонтальное сопровождение (ротация, обучение в течение всей жизни и реализация образовательных траекторий специалистов).

Выводы. Качество профессионального образования определяет будущие показатели эффективности труда отдельных специалистов, производительности труда специалистов предприятий и человеческого капитала страны. В подготовке специалистов различных сфер деятельности участвуют основные стейкхолдеры процесса обучения: студенты, представители работодателей, педагоги и администрация

образовательных учреждений. Профессиональное образование ориентируется на потребности бизнеса, бизнес принимает активное участие в подготовке специалистов, а сами студенты выступают активными субъектами обучения, выбирая траектории и маршруты образования под личные потребности и способности. Технология карьерного лифта, при реализации на базе профессиональных образовательных учреждений позволяет комплексно решать вопросы профориентации, мотивации, профессионального сознания и осознанного выбора карьерного пути абитуриентами, студентами и выпускниками университетов, действующими акторами рынка труда.

Список литературы

1. Андреев А. И., Андриянов А. В., Антипов Е. А., Павлова С. М. К социальному портрету молодого россиянина: опыт исследования карьерных устремлений // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 103–113. DOI 10.17805/zpu.2018.2.10, URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35451943>
2. Данакин Н. С., Деева Н. Н. Региональная система управления трудоустройством молодых специалистов // Среднерусский вестник общественных наук. 2012. № 3. С. 50–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18151934> (дата обращения: 04.04.2022).
3. Камарова Т. А. Необходимые компетенции студентов и выпускников вузов для успешного трудоустройства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2021. № 4(47). С. 25–35. DOI 10.18323/2221-5689-2021-4-25-35. EDN HFVKVOP. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47499213>
4. Коропец О. А., Плутова М. И. Профессиональный менталитет как компонент развития человеческого потенциала в условиях цифровой экономики // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2023. Т. 12, № 2. С. 30–36. DOI 10.12737/2305-7807-2023-12-2-30-36.
5. Николаева М. А., Шрамко Н. В., Брусницына Г. Г. Индивидуальный образовательный маршрут в проектировании профессиональной карьеры будущих специалистов // Персонализированное образование: теория и практика: Сборник материалов III научно-практической конференции. Екатеринбург, 2022. С. 225–235. EDN VFRLDZ.
6. Пеша А. В., Шавровская М. Н., Николаева М. А. Алфавит надпрофессиональных компетенций. Фреймворк. Казань, 2022. 92 с.
7. Темнова Л. В., Лизунова О. А. Факторы формирования карьерных траекторий выпускников вузов // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 89–97.
8. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.]. Казань, 2022. 240 с. EDN NUFRXE.
9. Billing F., De Smet, A., Reich A., Schaninger B. Building workforce skills at scale to thrive during – and after – the COVID-19 crisis / F. Billing, A. De Smet, A. Reich, B. Schaninger; McKinsey Global Publishing. 2021. 8 p. URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/people-and-organizational-performance/our-insights/building-workforce-skills-at-scale-to-thrive-during-and-after-the-covid-19-crisis#>
10. Kwiotkowska A. Leadership Competencies in Making Industry 4.0 Effective: The Case of Polish Heat and Power Industry / A. Kwiotkowska // Energies. 2021. 14(14). 4338. <https://doi.org/10.3390/en14144338>
11. Mann C. R. A study of engineering education: prepared for the Joint committee on engineering education of the national engineering societies / C. R. Mann. New York: Merrymount Press, 1918. 170 p. URL: https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf
12. Neyt B. Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature / B. Neyt, E. Omev, D. Verhaest, S. Baert // Journal of Economic Surveys. 2019. Vol. 33 (3). P. 896–921.
13. Pereira O. P. Metacompetences: How important for organizations? Analysis of a survey in Portugal // Regional and Sectoral Economic Studies. 2013. Vol. 13, № 2. P. 73–88.
14. Tomlinson, M., Anderson V. Employers and graduates: the mediating role of signals and capitals / M. Tomlinson, V. Anderson // Journal of Higher Education Policy and Management. 2021. Vol. 43. № 4. P. 384–399. DOI:10.1080/1360080X.2020.1833126
15. Watted A. Motivating factors of MOOC completers: Comparing between university-affiliated students and general participants / A. Watted, M. Barak. DOI 10.1016/j.iheduc.2017.12.001// The Internet and Higher Education. 2018. 37. P. 11–20.

Фан Чэнмин¹, Гаспарович Е. О.²

УДК 378.374

УПРАВЛЕНИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВОМ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ: АКТУАЛЬНЫЙ ТРЕНД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹ Студент 4 курса Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, Екатеринбург). fangchengmngz@gmail.com

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, Екатеринбург). e.o.gasparovich@urfu.ru. SPIN-код: 5614-5962

Аннотация. В современных социально-экономических условиях выпускники вуза теряют свои позиции на рынке труда, поскольку не имеют опыта работы, а производственные практики в вузах представляют собой минимум для необходимой профессиональной подготовки. В статье подчеркивается значимость исследования данного вопроса в контексте традиций и инноваций подходов к профессиональному образованию.

Ключевые слова: профессиональное образование; высшие учебные заведения; выпускники вузов; трудоустройство выпускников; центры взаимодействия

Fang Chengming¹, Elena O. Gasparovich²

EMPLOYMENT MANAGEMENT OF UNIVERSITY GRADUATES: CURRENT TREND IN VOCATIONAL EDUCATION

¹ Student Institute of Humanities, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. In modern socio-economic conditions, university graduates are losing their positions in the labor market, because they do not have work experience, and work experience in universities is the minimum for the necessary professional training. The article emphasizes the importance of studying this issue in the context of traditions and innovations in approaches to professional education and studying the experience of professional training.

Keywords: vocational education; higher education institutions; university graduates; employment of graduates; interaction centers

Трудоустройство выпускников стало сегодня одним из актуальных трендов профессионального образования и основным критерием оценки эффективности работы вуза. Трудоустройство рассматривается как совокупность организационных, экономических и правовых мер, которая обеспечивает занятость населения. В широком смысле оно объединяет все формы трудовой деятельности, не противоречащие законодательству, включая самозанятость, в том числе индивидуальную трудовую деятельность, предпринимательство и т. д. [9].

Число выпускников университетов, которые не смогли найти работу, постоянно растет. Данная проблема напрямую связана с дезорганизацией трудового рынка. Выпускники выбирают профессии, которые либо совершенно не востребованы, либо слишком востребованы, и поэтому не имеют возможности найти работу и реализовать свой профессиональный потенциал.

Выпускники вуза принадлежат к социальной группе, не имеющей опыта работы по специальности. Работодатели же хотят нанимать специалистов с опытом работы не менее 1 года. Но такой опыт получить достаточно сложно, так как без опыта выпускников не устраивают на работу, таким образом, получить данный опыт весьма затруднительно. Существует и вторая проблема – разница между полученными профессиями выпускников и требованиями рынка труда. Например, юристы и экономисты всегда считались востребованными профессиями, и многие люди пытались приобрести эти профессии, думая, что на них большой спрос. Но приобретение востребованных профессий все равно не гарантирует трудоустройства. Важно иметь опыт решения практических кейсов и реальных профессиональных задач, а не только опыт обучения. Ведь в наше время любой выпускник вуза должен быть креативным специалистом, уметь предлагать и реализовывать интересные нововведения, способствующие развитию и процветанию организации [2; 3; 5].

Еще одним фактором, препятствующим трудоустройству выпускников, является низкий уровень оплаты их труда. Это связано с тем, что работу выпускников оценить высоко не представляется возможным, так как они не имеют должного опыта [1]. Выпускники же современных вузов претендуют на весьма высокие оклады. Так что проблема найма выпускников вузов весьма сложна. На эту проблему влияет также текущая экономическая ситуация в регионе или стране, качество образования, личная и профессиональная ориентация выпускников и другие факторы.

В данных динамично изменяющихся социально-экономических и образовательных условиях российские ученые осуществляют поиск применения лучших образцов мирового опыта в области обучения и трудоустройства персонала с целью формирования профессиональных компетенций специалистов, конкурентоспособных на рынке труда [8, с. 163]. Проанализировав опыт ряда российских вузов, можно сделать вывод о том, что в вопросе трудоустройства выпускникам многих университетов оказывается профессиональная помощь и поддержка [6]. Так, выпускникам Сибирского федерального университета помогает специально созданный Центр карьеры. В мае 2022 года университет провел масштабную онлайн-ярмарку вакансий для студентов и выпускников на цифровой платформе «Факультетус». В нем приняли участие около 600 студентов и выпускников университета. По результатам ярмарки студенты и выпускники получили 572 приглашения от работодателей. По мнению экспертов Центра карьеры СФУ, сейчас наиболее востребованными сферами деятельности являются розничная торговля продуктами питания, фармацевтический бизнес, услуги зоопарка и услуги связи. В этом году, по сравнению с предыдущим годом, запросы студентов СФУ значительно изменились – увеличился спрос на работу и подработку в удаленном формате

и с гибким графиком. В данное время университет предлагает своим выпускникам устроиться на работу на «Красноярский завод цветных металлов В. Н. Гулидова». Среди доступных вакансий – исследователь (пирометаллург), инженер по надежности оборудования, руководитель проекта, программист и другие. В самом университете было открыто 38 вакансий – должности младших научных сотрудников и специалистов по работе с молодежью [7; 10].

В Высшей школе экономики, г. Москва, работа по найму выпускников направлена на подготовку студентов к выходу на рынок труда и знакомство их с потенциальными работодателями. Университет проводит карьерно-образовательные, рекрутинговые мероприятия с участием компаний-работодателей, а в рамках Дня карьеры и Ярмарки профессий организует мастер-классы, посвященные подготовке резюме (на русском и английском языках), сопроводительных и мотивационных писем и прохождению собеседований. Национальный исследовательский университет Высшей школы экономики сотрудничает более чем с 800 российскими и международными компаниями-партнерами [4].

Одним из вузов, в котором эффективно работает система распределения и сопровождения выпускников, является Томский Политехнический университет. Отдел практик и трудоустройства ТПУ занимается вопросами содействия трудоустройства выпускников и развития карьеры студентов. Университет является опорным вузом для ПАО «Газпром», ГК «Росатом», ПАО «Системный оператор ЕЭС» и многих других корпораций. В числе работодателей такие крупнейшие компании, как ГК «Ростех», ОАО «РЖД», ПАО «КАМАЗ», ПАО «Сибур Холдинг», ПАО «НК «Роснефть»», АО «Лаборатория Касперского» и многие другие [11].

Студенты Московского физико-технического института в силу специфики системы обучения начинают работать с 3–4 курса на базовых кафедрах. Это могут быть лаборатории, научные институты, высокотехнологические компании и предприятия. Так, студенты кафедры СберТех с момента поступления гарантированно трудоустраиваются в ПАО «Сбербанк» и АО «СберТех». А выпускники отдела анализа данных, организованного «Яндексом», после защиты дипломов продолжают работать в компании на должностях аналитика, программиста, специалиста по машинному обучению и анализу данных. Для работы студентам также помогает Центр карьеры МФИ. Центр активно привлекает новых работодателей, объединяет реальные рабочие места на своей странице и в социальных сетях, проводит ежегодные Дни карьеры, дни компаний-партнеров [12].

В Пензенском государственном университете Региональный центр трудоустройства и адаптации выпускников работает с 2001 года. В рамках проекта «Академия карьеры ПГУ» работодатели-партнеры организуют различные мероприятия: конференции, деловые игры, ярмарки вакансий и дни карьеры. Более 1800 выпускников ПГУ-2020 трудоустроены благодаря работе школы. Для выпускников в сфере образования организуется предварительное распределение – каждый молодой специалист выбирает место будущего трудоустройства [13].

Департамент содействия трудоустройству выпускников и студентов Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборострое-

ния (ГУАП) ставит своей целью повышение конкурентоспособности выпускников ГУАП путем налаживания системы партнерских отношений с крупнейшими работодателями страны и региона. С 2018 года является членом Общероссийского общественного объединения «Ассоциация центров карьеры». Сотрудники отдела занятости создают все условия для эффективной профессиональной самореализации каждого студента и выпускника. В сентябре 2019 года в университете стартовал пилотный проект «Спутники трудоустройства», в рамках которого была запущена школа повышения квалификации «Дизайн карьеры» – серия обучающих мероприятий, способствующих повышению конкурентоспособности студентов и выпускников на рынке труда за счет профессионального развития знаний, навыков и способность. Следующий этап проекта планируется начать в сентябре 2023 года [14].

С целью эффективного трудоустройства выпускников в Северо-Восточном федеральном университете проводятся не только ставшие традиционными консультационные тренинги и семинары, но и мероприятия нового для вуза формата. Директор Центра карьеры СВФУ Александр Индеев сообщил, что Центр карьеры провел серию встреч выпускников различных профессий с главами наслегов (якутских поселков), действующих в селе, для привлечения молодых специалистов к сельской занятости.

В 2021–2022 учебном году специалисты Центра занятости официально приняли на работу 511 выпускников по заявкам предприятий, предоставили временную работу по совместительству 41 студенту. СВФУ имеет более 700 партнерских соглашений с крупными организациями и компаниями региона. С 2016 года СВФУ реализует уникальный проект «Выпускники: За новое село!», целью которого является поддержка молодежных инициатив по развитию села, а также бизнес-проектов для выпускников в конкретных регионах [15].

На базе Центра содействия занятости молодежи Тверского государственного университета проводятся мероприятия для студентов и выпускников, в том числе совместные с работодателями Тверской области: «Ночь карьеры», Студенческий Форум «PRO УСПЕХ: Hard skills vs Soft skills», Студенческий проект «Career Start», цикл бесплатных мастер-классов для студентов и выпускников от IT-компания Superjob в рамках курса «Выиграй время – начни карьеру сегодня! Ты решаешь, кем быть!». Кроме того, успешно реализовано несколько направлений работы для студентов-инвалидов. Центр содействия занятости молодежи ТвГУ активно развивает новые формы работы. В июне традиционная ярмарка вакансий во второй раз прошла онлайн [15].

Таким образом, многие вузы Российской Федерации оказывают систематическое содействие в трудоустройстве своих выпускников в рамках управления их трудоустройством как продвижение актуального тренда профессионального образования. В вузах существуют студенческие форумы, проекты, а также ярмарки профессий и дни карьеры, которые способствуют тому, чтобы выпускник нашел своего работодателя. Благодаря таким проектам и мероприятиям у каждого выпускника есть выбор и шанс получить работу мечты.

Список литературы

1. Бабкина Ю. О., Евсеева С. Л. Особенности работы с кандидатами на вакантные должности в организации // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. ст. / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 191–195. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48550882> (дата обращения: 04.04.2022).
2. Белько Н. В. Карьерное консультирование как инструмент привлечения и удержания молодых специалистов на крупных предприятиях // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. М., 2022. С. 36–41.
3. Варламов А. Н., Корнишин К. А. Модернизация системы управления человеческими ресурсами в условиях удаленной работы на основе совершенствования профессиональных компетенций персонала // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. ст. / научн. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 201–204. URL: <https://elibrary.ru/gycbye> (дата обращения: 04.04.2022).
4. Вотинова К. Г. О роли компетенций учителей и преподавателей при создании кадрового резерва в условиях цифровизации системы профессионального самоопределения // Персонализированное образование: теория и практика: сб. материалов III науч.-практ. конф., 26–28 апр. 2022 г. / Урал. гос. пед. ун-т; ред. Ю. Н. Галагузова, Г. Г. Брусницына, Н. В. Шрамко. Екатеринбург, 2022. С. 165–169. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49814535&prff=1> (дата обращения: 04.04.2022).
5. Гаспарович Е. О., Павина П. А. Совершенствование управления корпоративным обучением линейного персонала средствами организационной культуры предприятия // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2. С. 213–221.
6. Гончарова А. Е., Вотинова К. Г. Совершенствование профессионально-педагогических компетенций учителей и преподавателей как важнейший компонент при создании кадрового резерва специалистов из молодежи на базе действующей системы профориентации «школа – вуз – предприятие» // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. / Р. А. Ашурбеков, А. С. Лобачева, Е. В. Каштанова. М., 2022. С. 100–105.
7. Данакин Н. С., Деева Н. Н. Региональная система управления трудоустройством молодых специалистов // Среднерусский вестник общественных наук. 2012. № 3. С. 50–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18151934> (дата обращения: 04.04.2022).
8. Опыт использования технологии геймификации в процессе обучения персонала / Е. В. Донгаузер [и др.] // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 162–173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48415306> (дата обращения: 04.04.2022).
9. Лаврова Н. Н. Цифровые технологии управления кадровым резервом // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. / ред. Р. А. Ашурбеков, С. А. Лобачева, Е. В. Каштанова. М., 2022. С. 176–179.
10. Оськина Н. В. Повышение конкурентоспособности работодателя в условиях масштабирования дистанционной работы // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. / ред. Р. А. Ашурбеков, С. А. Лобачева, Е. В. Каштанова. М., 2022. С. 249–254.
11. Охотников О. В. Реализация инновационного проекта кадрового агентства «Кадры УрФУ» // Дискуссия. 2012. № 11. С. 166–169. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18081519> (дата обращения: 04.04.2022).
12. Полубояров В. В., Вуйлов Д. А., Михайлов А. А. Информационная система поддержки трудоустройства как элемент системы стратегического управления образовательной организацией // Известия Юго-Западного государственного университета. 2015. № 2. С. 130–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24118414> (дата обращения: 04.04.2022).
13. Токарева Ю. А., Гаспарович Е. О. Управление профессиональными компетенциями: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2021. 327 с. URL: <https://clar.urfu.ru/handle/10995/100351> (дата обращения: 04.04.2022).
14. Шевченко Д. В., Кутергин М. Н., Гаспарович Е. О. Оценка уровня компетентности профессиональной служебной деятельности военнослужащих в процессе ротации кадров // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2023. Т. 12, № 1. С. 38–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-kompetentnosti-professionalnoy-služhebnoy-deyatelnosti-voennosluzhaschih-v-protssesse-rotatsii-kadrov> (дата обращения: 04.04.2022).
15. Gasparovich E. O, Uskova E. Professional Deformation of Staff Under the Digital // Lecture Notes in Information Systems and Organisation: 3rd, Virtual, Online conference. Virtual, Online. 2022. Vol. 53. P. 409–422.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРЕДПРИЯТИЙ ЧЕРНОЙ МЕТАЛЛУРГИИ

¹ Главный специалист управления безопасности ООО «УМК-Сталь» по работе с ПАО «Надеждинский металлургический завод» (Россия, Верхняя Пышма). A.Khvostantsev@serovmet.ru

² Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). yung.ektb@mail.ru. SPIN-код: 4465-2914

Аннотация. В статье рассматривается важная роль сотрудничества между профессиональными образовательными учреждениями, предприятиями черной металлургии и государством; обозначаются проблемы, приводящие к разрыву между качеством подготовки специалистов в профессиональных образовательных организациях и компетенциями специалистов предприятий черной металлургии, необходимых предприятию для эффективного инновационного функционирования; проводится анализ взаимовыгодного сотрудничества; вырабатывается общая стратегия развития экономики региона.

Ключевые слова: социальное партнерство; профессиональные образовательные учреждения; предприятия черной металлургии

Anton S. Khvostantsev¹, Yulia N. Galaguzova²

INTERACTION OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND FERROUS METALLURGY ENTERPRISES

¹ Chief Specialist of the Security Department of UMK-Steel LLC for work with PJSC «Nadezhda Metallurgical Plant» (Russia, Verkhnyaya Pyshma)

² Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and pedagogical comparative studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article considers the important role of cooperation between professional educational institutions, ferrous metallurgy enterprises and the state; identifies the problems leading to a gap between the quality of training specialists in professional educational organizations and the necessary competencies of specialists of ferrous metallurgy enterprises necessary for the enterprise to effectively innovate; analyzes mutually beneficial cooperation; develops a general strategy for the development of the region's economy.

Keywords: social partnership; professional educational institutions; ferrous metallurgy enterprises

Основной задачей в развитии экономики страны отводится ее регионам. В развитии экономики Свердловской области ведущую роль играют такие отрасли, как черная и цветная металлургия, машиностроение, химическая промышленность,

агропромышленный комплекс, лесная и легкая промышленность, производство строительных материалов, добыча полезных ископаемых.

Развитие России в целом возможно лишь при гармоничном развитии всех её регионов и сбалансированности межрегиональных отношений [4]. Стратегии устойчивого развития субъектов призваны определять их долгосрочное развитие в рамках общей стратегии устойчивого развития России, направленной на повышение уровня и качества жизни населения на основе перевода экономики на инновационный путь развития без ущерба для окружающей среды [2].

Согласно Постановлению правительства Свердловской области от 30.08.2016 года № 595-ПП утвержден «План мероприятий по реализации стратегии социально-экономического развития Свердловской области на 2016–2030 годы» (далее – План). Стратегия социально-экономического развития Свердловской области на 2016–2030 годы является одним из документов регионального стратегического планирования в РФ, определяющим приоритеты, которые должны учитываться при реализации социально-экономической политики региона, а также постановке целей и задач, достижение которых обеспечит комплексное и сбалансированное развитие региона. Основа такого развития, согласно стратегии – устойчивый рост экономики Свердловской области [7].

Флагманом отрасли в Свердловской области является черная металлургия. По данным Министерства экономики и территориального развития Свердловской области, доля общего объема промышленного производства территории составляет более половины от общего объема.

Черная металлургия является одной из отраслей специализации России в современном международном разделении труда. На сегодняшний день по производству стали Россия является одним из лидеров в мире (уступая Китаю, Японии и США) [9, 12]. Однако, несмотря на адаптацию металлургической промышленности к рыночным условиям, её технико-технологический уровень и конкурентоспособность ряда видов металлопродукции нельзя считать удовлетворительными. Поэтому главной целью развития металлургической промышленности является её преобразование в динамично развивающуюся, высокотехнологичную, эффективную и конкурентоспособную отрасль, интегрированную в национальную металлургию, что позволяет усиливать экономические позиции Свердловской области и обеспечивая растущий спрос на металлопродукцию.

На основании утвержденного Плана формируется основной проект развития черной металлургии – «Высокая производительность базовых отраслей», куратором-исполнителем в котором выступает Министерство промышленности и науки Свердловской области (далее – Министерство).

Реализация данного проекта осуществляется через следующие задачи:

- содействие технологической модернизации производств;
- содействие созданию и развитию конкурентоспособных высокотехнологичных производств, обеспечивающих массовый переход на выпуск продукции нового технологического уклада;

– содействие развитию инфраструктуры, обеспечивающей предприятия промышленного комплекса необходимыми для их деятельности продукцией, работами, услугами;

– повышение экологичности, ресурсной и энергетической эффективности промышленных производств;

– расширение и повышение эффективности поддержки предприятий промышленного комплекса.

Для реализации поставленных задач предприятия черной металлургии проводят модернизацию действующего технического оборудования, автоматизируют технологические процессы, улучшают бизнес систему, вводят новую стратегию развития предприятий, в которой большое внимание уделяется действующему персоналу и его профессиональному развитию [7; 1].

На сегодняшний день предприятия черной металлургии при реализации совместного проекта с Министерством сталкиваются с такими трудностями, как отсутствие квалифицированного персонала.

Если представить организацию как совокупность четырех компонентов, то ими будут: люди, предметы, связи и процессы. Если от вида предметов зависит тип организации (телекоммуникационная компания, учебное заведение и т. д.), то от людей зависит эффективность деятельности организации, то есть отношение эффективности к затратам. Кроме того, люди (человеческий капитал) являются составной частью всех процессов организации, кроме тех, которые протекают в технических системах. Без участия людей не могут быть реализованы ни основные процессы, ради которых организация создана, ни процессы управления, ни процессы обеспечения ресурсами. Поэтому квалифицированный и лояльный по отношению к организации персонал является главным ресурсом любой современной организации [10].

Для поддержки и модернизации прокатных станов, нагревательных колодцев, дуговых сталеплавильных печей и другого технического оборудования нужны квалифицированные специалисты. Кроме того, при монтаже нового современного оборудования, предприятия сталкиваются с отсутствием специалистов, умеющих управлять данным оборудованием, проводить его ремонт и настройку.

Ежегодно профессиональные образовательные учреждения выпускают высококвалифицированных специалистов для нужд предприятий черной металлургии. Тем не менее, выпускники техникумов и колледжей, трудоустроившись на предприятия, сталкиваются с трудностями в отсутствии знаний, умений, опыта в обслуживании и настройке современного компьютеризированного или автоматизированного оборудования. Данные трудности заставляют выпускников снова проходить обучение. Возникает вопрос: почему после окончания вуза выпускник оказывается неготовым сразу же приступить к работе на предприятии, ведь у них есть теоретическое обучение и практическое обучение, все они обязаны проходить практику на предприятиях.

На наш взгляд, существуют две основные проблемы в профессиональных образовательных учреждениях: отсутствие современных мастерских; отсутствие преподавателей, ведущих специальные дисциплины.

Посмотрим на данные проблемы с разных позиций: со стороны профессионального образовательного учреждения – как учреждения выпускающего специалистов для предприятий; со стороны предприятий черной металлургии – как работодателя и заинтересованного лица в профессиональных кадрах; со стороны государственного органа власти (Министерства) – как надзорного органа.

Рассматривая процесс обучения в профессиональных образовательных учреждениях выявлено, что данные учреждения не имеют мастерских, удовлетворяющих спросу современной тенденции развития производства на предприятиях. Студенты обучаются на устаревших аналогах механического и электрического оборудования, изучают технологические схемы невостребованных процессов производства металлов и сплавов. В то время, когда на предприятиях черной металлургии ежемесячно происходят обновления и модернизация устаревшего оборудования. Меняются технологии выпуска металла, улучшаются производственные и технологические линии.

Модернизация производственных мастерских для образовательного учреждения предоставит возможность удовлетворить спрос в квалифицированных специалистах, имеющих опыт работы с современным оборудованием. Эта трансформация позволит предприятиям черной металлургии получить готовых специалистов, не требующих дополнительного обучения и финансового вложения.

В свою очередь, модернизация производственных мастерских в профессиональных образовательных учреждениях требует больших финансовых вложений [15]. Так, например, для открытия специальности «Механик», отвечающей современным требованиям, необходимо финансирование более чем в 300 млн рублей. Профессиональное образовательное учреждение не в силах самостоятельно провести модернизацию производственных мастерских без софинансирования предприятий черной металлургии и государства. Поэтому один из путей решения проблемы – тесное взаимодействие образовательной организации и предприятия. Совместное финансирование позволит повысить качество образования.

Так же можно проводить практические занятия на предприятиях. Савченко В. А. и Баженова О. А. в своих научных трудах утверждают, что «весьма актуальным видится сегодня привлечение к реализации образовательного процесса руководителей профильных предприятий и организаций, заключение договоров о совместной образовательной деятельности» [11, с. 204].

Разработка совместной стратегии предприятия с профессиональным образовательным учреждением позволит не только привлечь будущих специалистов, но и создать кадровый резерв на предприятии [5; 13]. Взаимодействие также позволит минимизировать финансовые расходы предприятия: на поиск и привлечение кандидатов; на корпоративное переобучение сотрудников; на расходы на пиар кампании.

Основным финансовым показателем предприятия черной металлургии будет являться комплектация штатов подразделений и выполнение годового плана по сдаче сортового проката, что позволит получить дополнительные премии и повысить лояльность рабочих.

Решение о взаимной стратегии между предприятием черной металлургии и профессиональным образовательным учреждением может решить вторую актуальную проблему, которую мы обозначили – отсутствие преподавателей, ведущих специальные дисциплины.

Среди действующих сотрудников предприятия имеется административно-управленческий персонал (руководители цехов, начальники участков и смен, старшие мастера), которые могут вести специальные дисциплины в образовательном учреждении.

Сотрудничество между предприятием и образовательным учреждением в этом вопросе позволит: на ранней стадии выявить студентов, проявляющих большой интерес к специальным дисциплинам; проводить своевременно профессиональную ориентацию среди студентов; дополнительно заработать денежные средства от преподавательской деятельности.

Рассмотрим данную проблему со стороны государственного органа власти (Министерства) как надзорного органа. Помимо надзора, органы государственной власти являются неотъемлемой частью «циклического» сотрудничества между предприятием (работодателем) и образовательным учреждением. Поэтому образовательная организация может иметь софинансирование на обновление своих производственных мастерских, повысить качество образования и привлечь новых инвесторов для взаимовыгодного сотрудничества.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что совместная стратегия развития предприятий черной металлургии через взаимосвязь с профессиональными образовательными учреждениями оказывает положительное влияние для развития самого предприятия, образовательного учреждения и развития экономики региона в целом.

Список литературы

1. Белошицкий А. В., Гарайшин Ш. Г. Корпоративное обучение как элемент совершенствования производственных процессов // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2021. № 10–3. С. 214–218. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47290905> (дата обращения: 21.03.2022).
2. Вдовин С. М., Гуськова М. Д., Краковская И. Н. Стратегия устойчивого развития региона: экономическое содержание и подходы к разработке // Стратегия развития экономики. 2013. № 42. С. 21–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-ustoychivogo-razvitiya-regiona-ekonomicheskoe-soderzhanie-i-podhody-k-razrabotke> (дата обращения: 21.03.2023).
3. Дмитриева А. О., Ложкина Т. Ю. Условия формирования образовательной среды колледжа // Среднее профессиональное образование. 2020. № 10. С. 47–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44648885> (дата обращения: 21.03.2023).
4. Зимин В. С. Развитие региона: оценка экономического развития регионов России (на примере Оренбургской области), ключевые экономические факторы развития // Обществознание и социальная психология. 2022. № 9. С. 231–236. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50001295> (дата обращения: 21.03.2023).

5. Лаврова Н. Н. Цифровые технологии управления кадровым резервом // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. / ред. Р. А. Ашурбеков, С. А. Лобачева, Е. В. Каштанова. М., 2022. С. 176–179.
6. Масленинникова А. Ю., Катвицкая Ю. С. Цифровая экономика как драйвер развития моногородов Свердловской области // Аграрный вестник Урала. 2019. № 9. С. 81–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41219220> (дата обращения: 21.03.2023).
7. Модели и механизмы сопряженного развития государственных корпораций, регионов и отраслей в трендах экономического роста и технологической модернизации: монография / А. В. Бабилова [и др.] / под ред. А. В. Бабиловой. Ростов н/Д, 2014. 248 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23662609> (дата обращения: 21.03.2022).
8. Наджафова М. Н., Соловьева Т. Н. Состояния промышленного производства в условиях социально-экономических потрясений // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. 2022. № 3. С. 188–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48434780> (дата обращения: 21.03.2023).
9. Полякова Ю. С. Особенности обучения персонала на рабочем месте без отрыва от производства // Аллея науки. 2021. Т. 1, № 9. С. 65–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47579949> (дата обращения: 21.03.2023).
10. Савченко В. А., Баженова О. А. Проблемы в профобразовании // Закономерности и тенденции инновационного развития общества: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 24 янв. 2020 г.: в 2 ч. / отв. ред. А. А. Сукиасян. 2020. Ч. 1. С. 201–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41875914> (дата обращения: 21.03.2023).
11. Самарина В. П., Мартиросян Н. Т., Ильичева И. В. Состояние и перспективы развития металлургического комплекса // Фундаментальные исследования. 2019. № 8. С. 81–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39251626> (дата обращения: 22.03.2023).
12. Секачева Т. В. Интеграция науки, образования, государства и бизнеса в условиях формирования инновационной экономики России // Инновационное развитие строительного комплекса региона: задачи, состояние, перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф., Себряков. филиала ФГБОУ ВО «Волгоград. гос. техн. ун-т» и Горного ин-та Нац. исслед. технолог. ун-та «Москов. ин-т стали и сплавов», 22 окт. 2018 г. / ред. С. Ю. Калашников, Т. А. Забазнова, М. К. Беляев [и др.]. Михайловка; Волгоград; М., 2018. С. 456–460. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36923837> (дата обращения: 11.03.2023).
13. Современные инструменты создания квалифицированного и лояльного персонала / Д. А. Волчков [и др.] // Телекоммуникации и информационные технологии. 2015. Т. 2, № 2. С. 62–65. URL: <https://elibrary.ru/wgbzhx> (дата обращения: 21.03.2023).
14. Токарева Ю. А., Гаспарович Е. О. Управление профессиональными компетенциями: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2021. 327 с. URL: <https://clar.urfu.ru/handle/10995/100351> (дата обращения: 04.04.2022).
15. Чучкалова Е. И., Немытов М. Л. Организационные решения при переходе политехникума на стандарты Worldskills // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., 22 янв. 2020 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; ред. Е. М. Дорожкин, Н. В. Ломцев, Т. Ю. Шайдурова [и др.]. Екатеринбург, 2020. С. 346–349. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42651441> (дата обращения: 20.03.2023).

К ВОПРОСУ О СОВМЕЩЕНИИ УЧЕБЫ И РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

¹ Магистр педагогических наук, главный специалист управления безопасности ООО «УМК-Сталь» по работе с ПАО «Надеждинский металлургический завод» (Россия, Верхняя Пышма).

A.Khvostantsev@serovmet.ru

² Магистр педагогических наук, преподаватель профессиональных модулей, Серовский филиал Свердловского областного медицинского колледжа (Россия, Серов). irysic@bk.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается возможность совмещения работы и образовательного процесса студентов очной формы обучения второго курса Серовского филиала «Свердловского областного медицинского колледжа». На основе эмпирических методов исследования (анкетирование, опрос, беседа) выделены проблемы и возможности совмещения учебы и работы в медицинских учреждениях.

Ключевые слова: образовательный процесс; трудовая деятельность; совмещение учебы с работой; медицинские колледжи; студенты-медики

Anton S. Khvostantsev¹, Irina S. Khvostantseva²

ON THE QUESTION OF COMBINING STUDY AND WORK OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS

¹ Master of Pedagogical Sciences, Chief Specialist of the Security Department of «UMK-Steel» LLC for work with PJSC «Nadezhda Metallurgical Plant» (Russia, Verkhnyaya Pyshma)

² Master of Pedagogical Sciences, teacher of professional modules, Serov branch of the state budgetary professional educational institution «Sverdlovsk Regional Medical College» (Russia, Serov)

Abstract. This article discusses the possibility of combining the work and educational process of full-time second-year students of the Serov branch of the Sverdlovsk Regional Medical College. Based on empirical research methods (questionnaire, survey, conversation), the problems and possibilities of combining study and work in medical institutions are highlighted.

Keywords: educational process; work activity; combining study with work; medical colleges; medical students

Совмещение учебы и работы студентами очной формы обучения остается актуальной темой в современной молодежной среде. Прослеживается тенденция к существенному росту численности студентов, совмещающих учебу и работу, а также к увеличению количества времени, уделяемому работе [12].

В настоящее время студенты не только вузов, но и техникумов (колледжей) стремятся совместить работу с учебой. Очень часто, на втором курсе обучения в про-

фессиональных образовательных учреждениях студенты начинают задумываться о дополнительном заработке денежных средств.

Многие студенты, как и другие категории молодежи, имеют потребности и амбиции, в связи с чем нуждаются в денежных средствах, необходимых для покупки модной одежды, аксессуаров и современных гаджетов [9, 11, 15]. Данная потребность складывается из-за возможности быть независимым от родителей (родственников) и тенденции молодежи к «яркому» и современному образу жизни.

Современные студенты обычно выбирают несложную работу, которая позволяет иметь гибкий индивидуальный график работы [12]. Как правило это сетевые продуктовые магазины, где студент выбирает профессии продавца-консультанта или грузчика. Если студент выбирает направление общественного питания – то, как правило, выбор профессии связан с должностью официанта или кухонного работника. Таким образом, в большинстве случаев выбираемая работа, как правило, не связана с получением профессии или специальности, по которой обучается студент.

На сегодняшний день в России быстрыми темпами развивается новое направление трудовой деятельности – «фрилансер». Студенты охотно выбирают данную профессию, так как она предусматривает достаточно свободный график работы. В данном случае студент ищет подходящий проект или заказ, а работодатель рассматривает его как временного исполнителя [12]. Однако, не все работодатели готовы применять на рабочих местах гибкий график и подстраиваться под студента. Как правило, в государственных учреждениях и крупных промышленных предприятиях студенту приходится подстраиваться под требования Заказчика.

Проблема совмещения работы и учебы нашла свое отражение в научных трудах. Ежевских П. О. и Мылтасова О. В. в своих исследованиях пишут, что «в европейских университетах, в которых учатся работающие студенты, созданы гибкие условия обучения – круглосуточная работа библиотек, удобное расписание занятий и учебной нагрузки, периода сессии, индивидуальные консультации преподавателей и так далее.

В сравнении с российскими учреждениями среднего профессионального образования информация о студентах, совмещающих учебу и работу, как правило, носит скрытый характер. Студенты предпочитают не делиться информацией о совмещении учебы и работы с классными руководителями или мастерами групп, так как опасаются замечаний и критики со стороны преподавательского коллектива. Информация о трудоустройстве студента нигде не учитывается, никем не отслеживается. График работы библиотек нормированный. В образовательных учреждениях существует жесткий график расписания занятий. В обычном формате, обучение студентов происходит методом подстраивания под график преподавателя, а не под график студента.

Существует и обратная сторона совмещения учебы с работой, с которой студенты сталкиваются в процессе совмещения. В научных трудах Кабакова Н. С. и Мылтасовой О. В. говорится о трудностях студентов, совмещающих работу и учебу. Студентам совсем не остаётся времени на выполнение домашнего задания или

самоподготовки, что может привести к неуспеваемости, а в последствиях к отчислению. Так же авторы утверждают, что «сложнее всего работу и учебу будет совмещать учащимся медицинского профиля или художественного в отличие от экономического или финансового.

Действительно, проведя анализ научных статей, было установлено, что в большинстве случаев речь идет о студентах, обучающихся в университетах гуманитарного профиля. Лишь малая часть ученых исследует обучение студентов, совмещающих работу и учебу в специальном профессиональном образовании. И практически отсутствуют исследования ученых о совмещении работы и учебы в очном формате.

В данной статье будет исследована готовность студентов второго курса очной формы обучения Серовского филиала Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Свердловский областной медицинский колледж» (далее – Серовский филиал «СОМК») совмещать образовательный процесс с работой.

Для реализации поставленной цели, проведен анализ теоретических источников по изучаемой теме. В результате анализа были изучены следующие нормативные документы: «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 19.12.2022); – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ; ФГОС СПО 34.02.01 «Сестринское дело»; ФГОС СПО 31.02.01 «Лечебное дело»; Устав Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Свердловский областной медицинский колледж».

Изучив данные нормативные документы, было установлено, что информации о запрете или ограничению к совмещению работы с образовательным процессом для студентов очного отделения нет.

Для расширенного анализа исследования, проведено персонализированное анкетирование среди 73 студентов очной формы обучения Серовского филиала «СОМК» по двум специальностям «Сестринское дело» (медицинская сестра) и «Лечебное дело» (фельдшер). В анкетировании приняли участие 58 студентов женского пола (79,5%) и 15 мужского (20,5%) обучающихся на втором курсе (100%).

Из числа опрошенных студентов, было установлено, что несовершеннолетними (не достигшие восемнадцати лет) являются 31 студент – 43,7% от общего числа. Вопрос о возрасте студента при трудоустройстве играет важную роль.

Согласно статьи 63 «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 19.12.2022) лица, получившие общее образование и достигшие возраста пятнадцати лет, могут заключать трудовой договор для выполнения легкого труда, не причиняющего вреда их здоровью. Не каждый работодатель готов предоставлять легкий труд несовершеннолетнему студенту. Все будет зависеть от имеющихся вакансий. Как правило, работодатель отказывает несовершеннолетним в виду отсутствия вакансий, избежав при этом ответственности со стороны надзорных органов государственной власти [10]. Возможность устроится на работу несовершеннолетнему студенту, становится минимальной, а в некоторых организациях и учреждениях становится невозможной.

Особенности трудоустройства несовершеннолетних раскрывается в Главе 42 Трудового кодекса Российской Федерации. В исследовательской работе нас интересовал ответ от студентов на вопрос «Готовы ли Вы совмещать учебу с работой?». На данный вопрос были получены следующие ответы:

- да, уже совмещаю (ответили 8 студентов, что составило 11%);
- да, начинаю задумываться (ответили 39 студентов, что составило 53,4%);
- нет, не думал (а) об этом (ответили 15 студентов, что составило 20,5%);
- нет (ответили 11 студентов, что составило 15,1% соответственно).

Проведя интерпретацию полученных данных, можно сделать вывод о том, что большинство студентов второго курса очного отделения начинают задумываться о совмещении работы и учебы. И лишь малая доля студентов фактически совмещает.

Не менее важным результатом является ответ на вопрос «Готовы ли Вы совмещать учебу и работать в медицинской организации?» 63% опрошенных студентов подтвердили, что готовы на втором курсе совмещать учебу и работу в медицинских организациях. Данный ответ подтверждает, готовность студентов второго курса очной формы к продолжению обучаться по специальности с последующим трудоустройством в профильное учреждение.

В процессе интерпретации ответов респондентов, были выявлены факторы, влияющие на принятие решения студентами к совмещению образовательного процесса с работой. Из проведенных исследований установлено, что 46 студентов (55,6%) хотят совмещать учебу и работу из-за возможности заработать дополнительные денежные средства. 13 студентов (18,1%) ответили, что совмещение учебы и работы позволит получить дополнительные знания и навыки. Возможность самореализоваться в жизни при совмещении работы и учебы выбрали 11 студентов (15,3%). Остальных студентов (11,1%) совмещение учебы с работой никак не мотивирует.

Интерпретация данных ответов позволяет сделать заключение о том, что в основном мотивацией для совмещения работы и учебы остается возможность заработать дополнительные денежные средства [1]. И лишь 13 опрошенных студентов хотят совмещать учебу с работой из-за получения дополнительных знаний и навыков.

Исследованиями были установлены факторы, вызывающие трудности, с которыми приходится сталкиваться студентам второго курса очного отделения при совмещении учебы и работы. На вопрос «Имеются ли трудности в совмещении учебы и работы. С какими трудностями приходится сталкиваться?» большинство ответов было предоставлено в следующих формулировках:

- совпадение лекций с рабочей сменой;
- рабочая смена выпадает на ночное время;
- заданное домашнее задание приходится выполнять в ночное время;
- образование академических задолженностей;
- отсутствие времени на отдых, моральная усталость;
- отсутствие времени на подготовку к экзаменам и зачетам;

- усталость из-за тяжелого физического труда;
- ненормированное расписание в учебе.

Исходя из предоставленных ответов, студенты второго курса очной формы Серовского филиала «СОМК» готовы совмещать учебный процесс с работой в медицинских учреждениях, но только с индивидуальным планом-графиком как со стороны образовательного учреждения, так и со стороны работодателя.

Со студентами, совмещающими работу с учебой была проведена беседа. В результате беседы было установлено, что средний балл успеваемости по освоению дисциплин – «4» и «5». Работу студенты осуществляют в медицинских организациях города Серова в должностях младшего обслуживающего персонала (санитары, уборщики служебных помещений, сопровождающих).

В должностные обязанности младшего обслуживающего персонала входит:

- оказание помощи по уходу за больными под руководством медицинской сестры;
- проведение несложных медицинских манипуляций.
- обеспечение содержания в чистоте больных, помещений.
- обеспечение правильного использования и хранения предметов ухода за больными;
- смена постельного и нательного белья;
- участие в транспортировке тяжелобольных;
- слежение за соблюдением больными и посетителями правил внутреннего распорядка медицинской организации;
- осуществление сбора и утилизации медицинских отходов.

Кроме вышеуказанных должностных обязанностей, студенты под контролем среднего медицинского персонала научились выполнять простые медицинские услуги: введение лекарственного препарата в мышцу, снятие результатов электрокардиограмм, взятие мазков и др. Врачи и старший медицинский персонал охотно делились своими знаниями, опытом и разрешали студентам проводить манипуляции, не входящие в их должностные обязанности. Во время совмещения образовательного процесса с работой, студенты получили новые профессиональные компетенции, повысили уровень знания в области медицины [14].

Результаты проведенного исследования о возможности совмещения учебного процесса с работой студентами очной формы обучения Серовского филиала «СОМК» позволяют сделать вывод о том, что большинство студентов очной формы обучения готовы работать в медицинских учреждениях при условиях индивидуальной траектории обучения в образовательном учреждении и индивидуального графика работы у работодателя.

Данный подход к процессу обучения, начиная со второго курса, позволяет студентам совмещающим обучение и работу:

- получить новые знания и практические навыки в получаемой профессии; получение важный жизненный опыт на этапе обучения, что способствует переоценке и планированию новых целей;
- своевременно пройти адаптационный период;

- получить дополнительную возможность улучшить материальное положение;
- по окончании обучения продолжить осуществлять трудовую деятельность по выбранной заранее должности или с большим преимуществом занять вакантную должность;

- продвигаться в личностном росте [7].

Для решения проблемы и улучшения образовательной деятельности студентов рекомендуем:

- предоставлять места прохождения практики и распределять по рабочим местам с наставником;
- сформировать индивидуальную траекторию обучения для работающих студентов;
- применять современные методы контроля;
- компьютеризировать методы обучения;
- повысить заинтересованность преподавателей совместителей (врачей) в своей работе;
- материально стимулировать студентов;
- обновить учебные материалы с учетом современных трендов;
- усилить факторы, мотивирующие студентов быть успешными в обучении [8].

Процесс совмещения учебы работы в медицинской организации, предоставляет студентам возможность самореализации, которую, по мнению студентов, учебное учреждение не предоставляет в полной мере [13]. Таким образом, студенты, работающие в медицинских организациях одновременно с учебой, после окончания колледжа будут иметь конкурентные преимущества на рынках труда.

Дальнейшее изучение этой проблемы позволит обогатить образовательный процесс современными знаниями и разработать новые технологии в сфере среднего профессионального образования для повышения дальнейшего трудоустройства выпускников в профессии.

Список литературы

1. Галеева А. Д., Тихомирова А. М. Причины и последствия совмещения работы и учебы студентом очной формы обучения // Достойный труд – основа стабильного общества: сб. ст. VIII Международ. науч.-практ. конф., 31 окт. – 03 нояб. 2016 г. / отв. за вып. И. А. Кулькова, А. Ю. Коковихин, Е. Б. Дворянкина. Екатеринбург, 2016. С. 35–40. EDN ZINONB
2. Дмитриева А. О., Ложкина Т. Ю. Условия формирования образовательной среды колледжа // Среднее профессиональное образование. 2020. № 10. С. 47–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44648885> (дата обращения: 21.03.2023).
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2001. 192 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – Новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
5. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2007. 352 с.
6. Куфтерин С. М., Попова Т. В., Куфтерина Т. Р. Использование активных методов обучения студентов медицинского колледжа в условиях реализации ФГОС // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № S1. С. 53–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25444342> (дата обращения: 24.03.2023).

7. Митрофанова Э. П. Система оценки результатов освоения образовательных программ среднего профессионального образования // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2019. № 2. С. 17–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41402180> (дата обращения: 24.03.2023).
8. Михайлова Н. К., Яркова Т. А. Совмещение учебы студентов с работой – путь к профессии? // Экономика труда. 2019. Т. 6, № 2. С. 763–774. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39161538&ysclid=ll0hv55x8p626736603> (дата обращения: 24.03.2023).
9. Новицкая Л. Ю., Эртелева Д. И. Некоторые вопросы правового регулирования труда несовершеннолетних работников, совмещающих трудовую деятельность с обучением // Проблемы защиты прав: история и современность: материалы XIV междунар. науч.-практ. конф., 17 окт. 2019 г. / отв. ред. Е. Б. Гоголевская. СПб., 2020. С. 354–356. URL: <https://elibrary.ru/wlmfwn?ysclid=ll0hxololu247930478> (дата обращения: 24.03.2023).
10. Пашина Т. А., Шашина А. А., Соглева В. В. Проблемы совмещения работы и учебы у студентов // Современные тенденции управления, экономики и финансов в эпоху цифровизации: сб. ст. по материалам XVIII нац. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов с междунар. участием, 16 февр. 2022 г. / ред. Д. А. Циринг, Челябинск, 2022. С. 331–335. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48504701&prff=1> (дата обращения: 24.03.2023).
11. Попова С. В. Практико-ориентированные инновационные технологии обучения в структуре среднего профессионального образования будущих медиков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 149–162. URL: <https://elibrary.ru/ywgqux?ysclid=ll0i2m6lusc226735159> (дата обращения: 24.03.2023).
12. Совмещение учебы и работы в студенческой среде: социологические заметки / М. В. Заплаткин [и др.] // Вестник НГТУ им. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2016. № 4. С. 33–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29299678> (дата обращения: 24.03.2023).
13. Савченко В. А., Баженова О. А. Проблемы в профобразовании // Закономерности и тенденции инновационного развития общества: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 24 янв. 2020 г.: в 2 ч. / отв. ред. А. А. Сукиасян. 2020. Ч. 1. С. 201–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41875914> (дата обращения: 21.03.2023).
14. Тютюник Н. Н., Семенова Т. А., Шаяхметова К. М. Факторы мотивации студентов медицинского колледжа к обучению // Universum: психология и образование. 2021. № 3. С. 20–22. URL: <https://elibrary.ru/drqjvm?ysclid=ll0ihhxy58570856653> (дата обращения: 24.03.2023).
15. Хашаева С. В., Палагина Д. С. Проблемы совмещения работы и учебы студентами // Аллея науки. 2021. Т. 2, № 5. С. 177–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46388811>

УПРАВЛЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬЮ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹ Студент 4 курса Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, Екатеринбург). 1529639453@qq.com

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, Екатеринбург). e.o.gasparovich@urfu.ru. SPIN-код: 5614-5962

Аннотация. В статье рассматривается проблематика управления конкурентоспособности кадров вуза, так как от конкурентоспособности кадров во многом зависит выживание и рост высшего учебного заведения. Решение данного вопроса есть актуальный вектор развития профессионального образования РФ. Качество профессорско-преподавательского состава, его продуктивная и инновационная научно-педагогическая деятельность в итоге определяют конкурентоспособность вузов на рынке профессионального образования.

Ключевые слова: конкурентоспособность профессорско-преподавательского состава вуза; конкурентоспособность персонала; высшие учебные заведения; профессиональное образование; развитие профессионального образования.

Jing QiaoJia¹, Elena O. Gasparovich²

COMPETITIVENESS MANAGEMENT OF THE PROFESSOR AND TEACHING STAFF OF THE UNIVERSITY AS A CURRENT DEVELOPMENT VECTOR PROFESSIONAL EDUCATION

¹ Student Institute of Humanities, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)

Abstract. The article deals with the problems of managing the competitiveness of university personnel, since the survival and growth of a higher educational institution largely depends on the competitiveness of personnel. The solution of this issue is an actual vector for the development of professional education in the Russian Federation. The quality of the teaching staff, its productive and innovative scientific and pedagogical activities ultimately determine the competitiveness of universities in the vocational education market.

Keywords: competitiveness of the teaching staff of the university; competitiveness of personnel; higher education institutions; professional education; vocational education; development of vocational education

Человеческие ресурсы организации будут важным источником ее долгосрочных конкурентных преимуществ, и только быстрое построение собственной конкурентоспособности людских ресурсов будет гарантией ее выживания и устойчивого развития [8; 9; 10; 14]. В этой новой конкурентной среде университетам, не имеющим конкурентных преимуществ, будет трудно выжить. Конкурентоспособность профессорско-преподавательского состава университетов является самой важной и основной частью элементов конкурентоспособности всех категорий высших учебных заведений и играет решающую роль в конкурентоспособности университетов. Поэтому целью настоящего исследования является изучение управления конкурентоспособностью профессорско-преподавательского состава вуза как актуального вектора развития профессионального образования.

Конкурентоспособность формируется и развивается преподавателями высших учебных заведений в процессе индивидуального профессионального развития и является уникальной способностью и совокупностью для достижения организационных целей высших учебных заведений и индивидуальных академических целей преподавателей [4; 5; 11].

Конкурентоспособность человеческих ресурсов представляет собой совокупность психофизиологических, профессиональных качеств, ценностно-мотивационных и стоимостных характеристик трудовых ресурсов, определяющих их успешность на высококонкурентном рынке [1; 15].

Под конкурентоспособностью рабочей силы следует понимать коллективную конкурентоспособность рабочей силы, формируемую совокупностью качественных и количественных характеристик, отражающих степень их соответствия (несоответствия) требованиям рынка труда (внутреннего и внешнего), что позволяет расширить ресурсный потенциал организации, повысить конкурентоспособности организации. Многие авторы относят конкурентоспособность человеческих ресурсов на рынке труда к конкурентоспособности работников, имея в виду проявление самоуровня. Он определяется как способность человека добиваться результатов на работе, что представляет собой вклад в достижение организационных целей [2; 3; 4].

Для анализа конкурентоспособности профессорско-преподавательского состава ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина» (далее ФГАОУ ВО УрФУ) авторы обратились к рейтингу вуза. Данные рейтинга помогут проанализировать конкурентоспособность университета в целом и конкурентоспособность персонала, в частности.

Согласно методологии рейтинга вузов РФ hh.ru 2021–2022 ФГАОУ ВО УрФУ занимает 10 место. У рейтинга имеется 5 составляющих:

1. Популярная востребованность вуза в отдельном регионе РФ (учитывается часть от доли из числа выпускников конкретного вуза от обобщенного количества выпускников вузов исследуемого региона);
2. Востребованность и популярность привлечения окончивших вуз со стороны работодателей (среднеарифметическое значение приглашений на первичную

беседу для найма, которое получил один выпускник вуза от работодателей на актуальных сайтах РФ в 2022 году);

3. Примерный размер заработной платы, которую ожидает получить выпускник высшего учебного заведения (среднеарифметическое соотношение заработной платы, которую указал в резюме выпускник конкретного вуза и среднеарифметическое соотношение, которое указывают выпускники вузов исследуемого региона);

4. Размер опыта трудоустройства по специальности и осуществления самостоятельной трудовой деятельности выпускников (среднее число месяцев опыта работы, указанных в резюме у выпускника вуза. Для того, чтобы избежать ложных перекосов и ошибок, мы удалили из анализа те резюме, где опыт работы превышал 144 месяца (12 лет) – эту границу выбрали как максимально возможный промежуток между 18 и 30 годами (возрастные границы выборки);

5. Трудоустроенность на текущий момент выпускника (количество окончивших вуз, которые в резюме указано от одного места работы и дата окончания не закрыта, что является индикатором наличия работы) [7; 12].

Значение рейтинга в его уникальности, поскольку данные представлены на основании анализа высшего образования в России, а именно более трехсот учебных заведений различной формы собственности и профиля (педагогический, экономический, медицинский и другие).

Согласно данному рейтингу УрФУ имеет балл 6,9 по критерию «востребованность выпускников вуза у работодателей», при этом итоговый балл составляет 103,7, что на 2,5 балла меньше, чем у лидера данного рейтинга.

Также авторами рассмотрен рейтинг лучших университетов России 2022 года по мнению Forbes. В данном рейтинге оценивались 5 параметров:

– востребованность выпускников (30 баллов) – Forbes Education провел опрос 100 лучших работодателей России и выяснил, выпускников каких вузов компании считают наиболее подготовленными и стремятся нанять в первую очередь;

– качество нетворкинга (30 баллов) – репутация университета – это репутация и достижения его выпускников. Лучшие вузы мира объединяет то, что они отбирают самых талантливых студентов. За время учебы в университете студенты формируют полезные связи, которые впоследствии нередко становятся определяющими для их карьеры и достижения успеха. Forbes Education изучил, какие вузы выбирают призеры олимпиад и победители международных соревнований школьников, а также средний балл ЕГЭ студентов, поступивших в университеты из лонг-листа;

– международная репутация (20 баллов) – репутация университета в мировом академическом сообществе зависит от качества научной работы вуза и его вклада в мировую науку. Для многих студентов этот параметр может иметь важное практическое значение: продолжить обучение или исследовательскую деятельность за рубежом проще выпускникам университетов, занимающих высокие строки в мировых рейтингах. Forbes Education проанализировал позиции российских вузов в 2020–2022 годах в трех наиболее авторитетных институциональных и предметных рейтингах (Academic Ranking of World Universities, QS World University

Rankings и Times Higher Education) и оценил международную репутацию каждого университета;

– качество преподавания (15 баллов) – для оценки качества преподавания в вузе Forbes Education учел соотношение числа преподавателей и студентов, зарплату профессорско-преподавательского состава, долю иностранных преподавателей и преподавателей с ученой степенью, а также наличие программ двойных дипломов;

– фактор Forbes (5 баллов) – Forbes Education разобрался, среди выпускников каких вузов больше всего участников списка «200 богатейших бизнесменов России» Forbes, где учились победители рейтинга «30 до 30» и куда отправляют учиться своих детей миллиардеры.

Таким образом, по итогам данного рейтинга можно было получить 100 баллов. УрФУ в данном рейтинге занимает 10 место с результатом в 41,61 балл. Баллы УрФУ распределились следующим образом (рисунок 1).

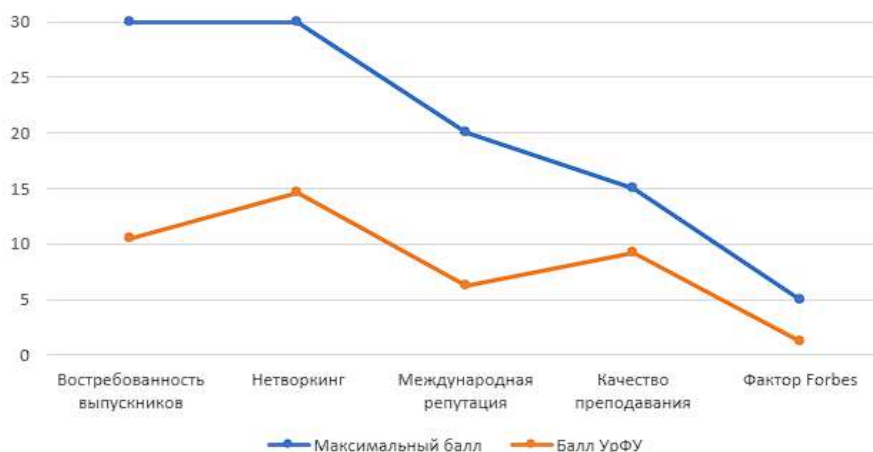


Рис. 1. Результаты рейтинга «Лучшие российские университеты 2022»

Из приведенной выше диаграммы видно, что меньше всего баллов получено по фактору «Востребованность выпускников», что прямо пропорционально влияет на конкурентоспособность персонала вуза. Это связано, в первую очередь, с тем, что не все выпускники имеют объем должных практических навыков, которые необходимы потенциальным работодателям. При этом стоит отметить, что фактор «качество преподавания» имеет достаточно хороший балл, что говорит о том, что в вузе работают высококвалифицированные преподаватели.

Вместе с тем современные тенденции в развитии персонала высших учебных заведений характеризуются рядом негативных моментов:

1. Концепция управления человеческими ресурсами является не до конца развитой;
2. Возрастная структура трудовых ресурсов вузов. Возрастная структура преподавателей вузов отражает стабильность преподавания и научных исследований

в вузах и напрямую влияет на преемственность и наследственность преподавателей. Во многих университетах после выхода на пенсию экспертов и профессоров часто возникают такие проблемы, как отсутствие преемника, отсутствие академических лидеров и отсутствие школ научных исследований;

3. По сравнению с другими наукоемкими отраслями, заработная плата преподавателей вузов, как правило, низкая, что серьезно влияет на трудовой энтузиазм и креативность преподавателей, приводит к снижению конкурентоспособности талантов и, в конечном итоге, к снижению качества высшего образования;

В этих условиях проблема обеспечения конкурентоспособности персонала и повышения качества образовательных услуг является одной из актуальных задач управления высшим учебным заведением. В современном мире постоянно происходит устаревание профессиональных знаний и технологий, поэтому постоянное обновление процессов обучения и образования становится неотъемлемой частью профессионального развития специалиста [14]. Для решения данных проблем необходимо разработать комплекс мероприятий по повышению конкурентоспособности персонала в вузе.

В исследовании предложен следующий комплекс мероприятий по управлению конкурентоспособностью профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза (таблица 1).

Первый этап – период формирования научно-педагогической позиции. Научно-педагогическая деятельность является многогранной и предполагает обладание способностями к выполнению различных функций. Именно на данном этапе необходима многопрофильная подготовка выпускника к осуществлению различных видов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (педагогической, методической, научной, воспитательной и т. д.). Поэтому на данном этапе преобладают инструменты потребительской концепции управления конкурентоспособностью персонала.

Второй этап – период активного освоения научно-педагогических процессов. Данный период характеризуется необходимостью повышения квалификации молодого преподавателя посредством обучения на различных профессиональных курсах, в аспирантуре, участие в работе конференций различного уровня, теоретических и методологических семинарах. Данные способы повышения квалификации направлены на повышение уровня компетенции преподавателя, что обуславливает преимущественное применение в управлении конкурентоспособностью персонала инструментов компетенционной концепции.

Третий этап – период роста научно-педагогического потенциала. Необходимость карьерных перемещений персонала определяется, как правило, защитами кандидатских и докторских диссертаций (перевод на должность доцента, профессора, присуждение соответствующих ученых званий). Поэтому ключевая роль в управлении конкурентоспособностью персонала, на данном этапе, принадлежит концепции и соответствующих ей инструментов управления.

Этапы развития конкурентоспособности ППС вуза

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ			
Создание системы развития конкурентоспособности персонала вуза: направленной на формирование конкурентоспособности отдельного преподавателя; базирующейся на принципе своевременной диагностики состояния конкурентоспособности персонала вуза; способствующей достижению конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг			
Этапы развития конкурентоспособности ППС вуза			
1. Период формирования научно-педагогической позиции	2. Период освоения научно-педагогических процессов	3. Период роста научно-педагогического потенциала	4. Период достижения наивысшего уровня конкурентоспособности
ПРИОРИТЕТНЫЕ ЦЕЛИ			
Подготовка молодых преподавателей	Освоение преподавателями научно-педагогических основ	Рост научно-педагогического потенциала и повышение квалификации преподавателей	Поддержание достигнутого уровня конкурентоспособности персонала вуза и его использование для подготовки молодых преподавателей
ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬЮ ППС ВУЗА			
Организация профориентации; Организация педагогических практик; Предварительный отбор будущих преподавателей; Привлечение в научно-исследовательской работе; Мониторинг состояния конкурентоспособности	Организация консультативной помощи; Формирование и развитие института наставничества; Создание эффективной системы стимулирования; Мониторинг состояния конкурентоспособности	Создание системы повышения квалификации; Создание эффективной системы стимулирования; Организация работы с выдвижением в кадровый резерв; Мониторинг состояния конкурентоспособности	Развитие института наставничества; Создание системы повышения квалификации; Оказание консультативной помощи молодым преподавателям; Мониторинг состояния конкурентоспособности
ОБЪЕКТ			
Студенты, магистры, аспиранты	Ассистенты, старшие преподаватели	Старшие преподаватели, доценты, профессора	Доценты, профессора

Четвертый этап – период достижения наивысшего уровня конкурентоспособности, характеризуется необходимостью поддержания активной деятельности персонала и достигнутого им высокого уровня конкурентоспособности. Основным направлением решения данных задач является реализация индивидуального подхода к стимулированию соответствующих работников, что обуславливает необходимость применения в управлении конкурентоспособностью персонала инструментов маркетинговой концепции.

Таким образом, в сложившихся экономических условиях проблема повышения качества образования высших учебных заведений стоит особенно остро, являясь не только государственной задачей, но и задачей каждого вуза [13]. Конкурентная борьба государственных и коммерческих образовательных учреждений, в условиях которой осуществляется профессиональная деятельность профессорско-преподавательского состава, определяется рядом факторов, среди которых важную роль

играет конкурентоспособность научно-педагогических работников, которая определяется личностными качествами преподавателя, кадровой политикой вуза, а также системой материального стимулирования. Наличие преподавательской конкурентоспособной команды является неизбежным требованием продолжительного развития высших учебных заведений. Постоянное совершенствование и развитие преподавательского и научного уровней профессорско-преподавательского состава в высших учебных заведениях является ключом к повышению конкурентоспособности и актуальным вектором развития профессионального образования.

Список литературы

1. Бабкина Ю. О., Евсеева С. Л. Особенности работы с кандидатами на вакантные должности в организации // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. ст. / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 191–195. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48550882> (дата обращения: 11.03.2023).
2. Белько Н. В. Карьерное консультирование как инструмент привлечения и удержания молодых специалистов // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. / Р. А. Ашурбеков, А. С. Лобачева, Е. В. Каштанова. М., 2022. С. 36–41.
3. Варламов А. Н., Корнишин К. А. Модернизация системы управления человеческими ресурсами в условиях удаленной работы на основе совершенствования профессиональных компетенций персонала // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. ст. / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 201–204. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48550884&prff=1> (дата обращения: 11.03.2023).
4. Вотинова К. Г. О роли компетенций учителей и преподавателей при создании кадрового резерва в условиях цифровизации системы профессионального самоопределения // Персонализированное образование: теория и практика: сб. материалов III науч.-практ. конф., 26–28 апр. 2022 г. / ред. Ю. Н. Галагузова, Г. Г. Брусницына, Н. В. Шрамко. Екатеринбург, 2022. С. 165–169. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49814535&prff=1> (дата обращения: 11.03.2023).
5. Гаспарович Е. О., Павина П. А. Совершенствование управления корпоративным обучением линейного персонала средствами организационной культуры предприятия // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2. С. 213–221. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-upravleniya-korporativnym-obucheniem-lineynogo-personala-sredstvami-organizatsionnoy-kultury-predpriyatiya> (дата обращения: 11.03.2023).
6. Гончарова А. Е., Вотинова К. Г. Совершенствование профессионально-педагогических компетенций учителей и преподавателей как важнейший компонент при создании кадрового резерва специалистов из молодежи на базе действующей системы профориентации «школа – вуз – предприятие» // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. / ред. Р. А. Ашурбеков, А. С. Лобачева, Е. В. Каштанова. М., 2022. С. 100–105.
7. Карташова Л. В. Управление человеческими ресурсами: учебник. М., 2013. 235 с.
8. Кондаурова И. А., Пырленкова А. А. Конкурентоспособность персонала как условие эффективной деятельности предприятия // Институциональные преобразования в условиях рыночной экономики в отраслях промышленности: сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф., 25 янв. 2016 г. / ред. Н. А. Краснова, Т. Н. Плесканюк. Н. Новгород, 2016. С. 56–62.
9. Литвиненко М. С., Кулькова И. А. Конкурентоспособность работников: современные инструменты управления и повышения ее уровня // Социально-трудовые исследования. 2021. № 3. С. 146–156. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46507542> (дата обращения: 14.03.2023).
10. Миляева Л. Г., Бавыкина Е. Н. Управление конкурентоспособностью персонала организации в условиях реализации компетентностного подхода // Вестник НГУЭУ. 2014. № 4. С. 27–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22668866> (дата обращения: 14.03.2023).
11. Оськина Н. В. Повышение конкурентоспособности работодателя в условиях масштабирования дистанционной работы // Актуальные вопросы управления персоналом и экономики труда: материалы VIII науч.-практ. конф., 18 апр. 2022 г. / ред. Р. А. Ашурбеков, А. С. Лобачева, Е. В. Каштанова. М., 2022. С. 249–254.

12. Охотников О. В., Гаспарович Е. О. Реализация инновационного проекта кадрового агентства «Кадры УрФУ» // Дискуссия. 2012. № 11. С. 166–169. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18081519> (дата обращения: 14.03.2023).

13. Опыт использования технологии геймификации в процессе обучения персонала / Е. В. Донгаузер [и др.] // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 162–173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48415306> (дата обращения: 11.03.2023).

14. Токарева Ю. А., Гаспарович Е. О. Управление профессиональными компетенциями: учеб.-метод. пособие для студентов вуза. Екатеринбург, 2021. 327 с. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/100351> (дата обращения: 14.03.2023).

15. Gasparovich E. O., Uskova E. Professional Deformation of Staff Under the Digital Economy // Lecture Notes in Information Systems and Organisation: 3rd, Virtual, Online conference. Virtual, Online, 2022. Vol. 53. P. 409–422.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ*

Заместитель директора Института языков Центрально-Восточной Европы, доцент Цзилиньский университет международных исследований (Китай, Чанчунь). 18222319@qq.com

Аннотация. В данной статье предпринята попытка проанализировать специфику и функциональность модели смешанного обучения – перевернутый класс. Мы также представили технологию обучения по модели перевернутого класса и рассмотрели ключевые задачи преподавателя по её осуществлению. В результате мы сформулировали принципы применения модели перевернутого класса.

Ключевые слова: китайские студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские вузы; грамматика русского языка; смешанное обучение; гибридное обучение; смешанная модель обучения; перевернутый класс; цифровые технологии в обучении; онлайн-платформы; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; цифровая образовательная среда

Zhang Wei

RESEARCH ON THE USE OF THE INVERTED CLASSROOM IN THE FRAMEWORK OF TEACHING GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN UNIVERSITIES

Deputy Dean of School of Central-Eastern European Languages, Associate Professor, Jilin International Studies University (Changchun, China)

Abstract. This article attempts to analyze the specifics and functionality of the blended learning model – flipped classroom. We also presented the technology of teaching according to the flipped classroom model and considered the key tasks of the teacher for its implementation. As a result, we formulated the principles of applying the flipped class model.

Keywords: Chinese students; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; Chinese universities; grammar of the Russian language; blended learning; hybrid learning; mixed learning model; flipped classroom; the digital technologies in teaching; online platforms; information and communication technologies; informatization of education; digital educational environment

Система подготовки высококвалифицированных специалистов переживает в современной социально-экономической ситуации серьезные перемены во всем

* Исследование выполнено при финансовой поддержке провинции Цзилинь, научный проект № 2022R2V2002001L «Исследование метода использования языковых материалов из монографии Си Цзиньпина «О государственном управлении» в предмете «Грамматика русского языка в рамках идейно-политического обучения».

мире. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним [1, с. 1]. В современных условиях развития технологий начался активный процесс цифровизации образования. В этой связи широкое применение получили такие методы обучения, как дистанционное обучение, онлайн-обучение, применение технических средств в процессе обучения. В период пандемии эти модели не просто оправдали себя, но и помогли во многом решить проблемы традиционных методов обучения [10, с. 63]. Однако, несмотря на целый ряд достоинств, постоянное обучение в режиме онлайн имеет свои недостатки, среди которых «тепличное» развитие практических навыков, острая необходимость в руководителе обучения и т. д. В этой связи научное сообщество пришло к формированию смешанного формата обучения [2; 6]. На наш взгляд, модель перевернутого класса здесь представляется одной из наиболее перспективных и эффективных.

1. Концепция и специфика модели перевернутого класса

Перевернутый класс (Flipped Classroom) первоначально был разработан в Соединенных Штатах. В 2011 году Салман Кхан выступил на конференции TED с речью под названием «Давайте использовать видео для изменения форм образования» (Let's use video to Reinvent Education) и описал основные изменения, которые перевернутые классы внесли в американское преподавание [8, с. 215]. В результате новая модель обучения перевернутого класса начала привлекать широкое внимание мирового образовательного сообщества.

Модель перевернутого класса относится к использованию преподавателями мультимедийных презентаций или коротких видеороликов в процессе обучения, чтобы предоставить учащимся богатые учебные ресурсы и материалы, помочь им организовать самостоятельную подготовку перед занятием, а во время аудиторного обучения отвечать на все возникшие у них вопросы и выполнять практические задачи. Кроме того, данная модель нацелена на осуществление закрепления и расширения знаний в классе [6; 9]. В результате изменения модели преподавания в классе учащиеся могут в полной мере использовать свои знания, согласно своим личным потребностям в качестве субъекта учебной деятельности, и больше не быть ограниченными временем и пространством. Преподаватели могут разумно планировать и распределять время преподавания в классе, чтобы помочь студентам лучше овладеть теоретической частью учебной программы и построить структурированную систему знаний. Изменились роли преподавателя и учащихся в традиционном классе – первые стали консультантами и модераторами, а вторые перешли от пассивного восприятия знаний к активному взаимодействию в классе [15, с. 140].

Так, модель перевернутого класса имеет целый ряд отличительных свойств, которые в основном отражаются в трех аспектах: во-первых, на основе модели обучения в перевернутом классе изменяется роль преподавателя и обучаемых. Преподаватели больше не играют роль распространителей знаний, но интегрируют учебные материалы для учащихся и инструктируют их перед занятием. Преподаватели также направляют студентов в рамках их самостоятельного обучения и от-

вечают на возникшие у них в процессе самостоятельной работы вопросы во время аудиторных занятий. Другими словами, педагог из ментора превращается в руководителя для студентов в их самостоятельном обучении [6]. Студенты активно участвуют в учебной деятельности и становятся центральными фигурами в процессе переработки и анализа нового материала. Во-вторых, данная модель направлена на то, чтобы оптимизировать процесс обучения в классе [14]. Согласно традиционной модели преподавания, аудитория является основным местом осуществления передачи знаний, и задача студентов – усвоить их, делая заметки и просматривая их после занятий. При модели перевернутого класса передача знаний завершается ещё до начала занятий. Большая часть времени работы в классе используется для общения и взаимодействия между преподавателем и учащимися. Основная цель – способствовать усвоению и овладению знаниями обучаемыми [15, с. 8]. В-третьих, модель перевернутого класса требует значительного преобразования учебных ресурсов. Учебники больше не используются в качестве основных учебных ресурсов. Преподаватели создают обучающие видеоролики и презентации для студентов, чтобы обеспечить передачу знаний в различных формах и практиковать информатизацию преподавания. На платформе онлайн-обучения учащиеся могут не только использовать учебные ресурсы для осуществления самостоятельного обучения, но и осуществлять активное онлайн-взаимодействие с преподавателями и одноклассниками, что эффективно влияет на конечный академический результат учебной деятельности студентов [12].

II. Стратегия преподавания русского языка по модели перевернутого класса

Методика обучения в перевернутом классе сильно отличается от традиционного преподавания с точки зрения организации содержания и формы обучения. В перевернутом классе обязательно использование обучающих видео. Преподавателям русского языка в университетах необходимо создавать видео с богатым, разнообразным и интересным контентом [14]. В условиях большого количества учебных ресурсов в Интернете необходимо выбирать высококачественные варианты в соответствии с потребностями студентов и целями обучения.

Преподаватели должны уделять внимание повышению квалификации по образовательным технологиям, владеть технологическими компетенциями, в том числе, редактирования видео, поиска информации и обработки изображений, а также постоянно повышать информационную грамотность. Прежде, чем проводить очное обучение в классе, преподавателю необходимо взять за основу цели обучения и фактические требования к учебному процессу, эффективно использовать интернет-ресурсы и различные формы взаимодействия в классе, чтобы помочь студентам эффективней усваивать учебный контент. Основными формами работы являются демонстрация презентации проектов, ответы на вопросы, групповые обсуждения и т. д.

В процессе преподавания русского языка в классе преподаватели должны сосредоточиться на адресном общении и взаимодействии, решать трудности студентов, возникшие при самостоятельном обучении перед уроком, моделировать реалистичные ситуации в классе для развития практических навыков, помогать

учащимся усваивать знания русского языка и развивать коммуникативные умения. Преподавателям необходимо уделять внимание созданию хорошей языковой среды, побуждать учащихся к обучению и сотрудничеству в классе, а также к совместным исследованиям [3]. Педагоги в основном отвечают за руководство процессом обучения и в сочетании с установлением постоянной обратной связи перед занятиями они организуют целенаправленный обмен мнениями в классе для обсуждения вопросов, чтобы учащиеся не только овладели знаниями русского языка, но и имели возможность использовать их на практике. Кроме того, преподаватели могут объединить интересы и потребности студентов в обучении и организовать взаимный опрос по изучаемой теме.

Из-за больших различий в уровне владения русским языком и способностях к обучению не все студенты могут в полной мере освоить учебные материалы, предоставляемые преподавателями, а некоторые студенты могут испытывать различные трудности в обучении. Таким образом, в ходе аудиторного обучения необходимо выделить определенное количество времени для предоставления учащимся индивидуальных целевых консультаций, чтобы избежать трудностей в обучении, которые препятствуют их интересу к учебной деятельности и самостоятельной работе. Кроме того, после окончания занятий в классе преподаватель предоставляет дополнительные учебные ресурсы и материалы для просмотра и закрепления полученных знаний.

III. Организация модели обучения грамматике русского языка на основе перевернутого класса

1. Этап самостоятельного обучения по микро-видео перед занятием

Учащиеся самостоятельно изучают соответствующий материал по грамматике русского языка перед занятием. Например, формы повелительного наклонения глаголов являются одним из ключевых разделов в системе русской грамматики [3]. Преподаватель может сосредоточиться на понятии, классификации, способах образования и ситуациях употребления повелительного наклонения и подготовить небольшое видео, объясняющее этот материал, а также проектировать упражнения и тесты для их закрепления и проверки эффективности самообучения студентов.

2. Этап совместного обучения на занятиях

Преподаватель отвечает на вопросы учащихся, которые возникли в процессе самостоятельного изучения грамматики, и решает все трудности с помощью групповых дискуссий. Преподавателю следует классифицировать эти проблемы и уделять приоритетное внимание объяснению причин их возникновения и путей решения. Например, в процессе изучения повелительного наклонения большинство студентов сталкивались с проблемами в выборе видов глаголов. Для решения данной проблемы преподаватель должен своевременно выявлять причины ошибок учащихся, направлять их на анализ примеров предложений в разных практических контекстах. Преподавателю следует поощрять студентов к самостоятельному решению практических задач, развивать их независимое мышление и способность к самообучению.

3. Этап рефлексии и оценки после занятий

Преподаватель должен эффективно контролировать ход реализации учебной программы и активно организовывать учащихся для проведения всестороннего и объективного анализа и оценки процесса и результатов обучения всех членов группы. Педагогу необходимо мотивировать студентов к оцениванию своих личных достижений, чтобы учащиеся могли правильно определять результаты своего обучения и понимать свои сильные и слабые стороны. Кроме того, преподавателю следует также организовать учащихся для систематического изучения концепций и практического использования русской грамматики и призывать их активно использовать содержание полученных знаний для составления диалогов, написания эссе, записи кратких видеороликов и т. д., а также поощрять их собирать больше информации, читать дополнительную литературу и материалы по грамматике русского языка, обмениваться опытом и мнениями друг с другом в классе [11].

Заключение. Модель смешанного обучения грамматике русского языка в университетах Китая, основанная на перевернутом классе, должна эффективно сочетать два режима преподавания – аудиторный и онлайн-режим, в полной мере использовать их преимущества, компенсировать недостатки традиционного преподавания, стимулировать интерес и мотивацию студентов к русскому языку и содействовать устойчивому развитию преподавания русского языка и улучшению его качества в высших учебных заведениях.

Список литературы

1. Аликина Ю. Д., Донгаузер Е. В. Внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 4. С. 1–8.
2. Афзалова А. Н. Смешанное обучение в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1. С. 32–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47970131> (дата обращения: 23.03.2023).
3. Восток «Русский язык»: учеб. пособие для студентов-русистов филол. фак. вузов Китая: в 8 т. / Дин Шуци [и др.]; под ред. Дин Шуци, Н. Н. Римской-Корсаковой. Пекин, 1994. Т. 2. 424 с.
4. Долгова Т. А. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2–8. URL: https://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf (дата обращения: 24.03.2023).
5. Золотых Л. Г., Цю Синь «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета // Русистика. 2018. Т. 16, № 4. С. 451–463. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36744013> (дата обращения: 24.03.2023).
6. Карпеченкова Ю. Г., Морозова Г. В. Из опыта применения творческих форм работы в процессе обучения русскому языку как иностранному в условиях дистанционного формата // Мегапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сб. ст. IV всерос. науч.-практ. конф., с междунар. участием, 23 апр. 2021 г. / Москов. пед. гос. ун-т.; ред.-сост. О. Е. Дроздова, О. В. Юдушкина. М., 2021. С. 233–239. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rdpowz> (дата обращения: 24.03.2023).
7. Коренченко А. М., Калинина Е. А. Технология «Перевернутый класс» как инструмент повышения качества образования // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. № 12. С. 214–217. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-perevernutyy-klass-kak-instrument-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 24.03.2023).
8. Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. 2013. № 9. С. 54–56.
9. Лапшин А. О. Глобализация и цифровое общество: заметки на полях // Власть. 2019. Т. 27, № 1. С. 63–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37106930> (дата обращения: 24.03.2023).

10. Самонаправляемое обучение студентов в «перевернутом» классе / А. П. Чернявская [и др.] // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2. С. 60–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38196042> (дата обращения: 24.03.2023).
11. Чжан Вэй, Веснина Л. Е. Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе // Филологический класс. 2022. № 2. С. 149–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-smeshannogo-obucheniya-russkoj-grammatike-v-kitayskom-vuze> (дата обращения: 24.03.2023).
12. Bonk J. C., Graham C. R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer, 2006. 624 с.
13. Huang K. L. Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: the context of a part-time LIS // Journal of Librarianship and Information Science. 2010. Vol. 42, № 1. P. 45–69.
14. 张艳波. 翻转课堂模式下高校英语翻译教学的研究与实践, 湖北开放职业学院学报, 2019. № 32. 页140–141.
15. 辛积庆. 翻转课堂模式在当下高校英语教学中应用探究, 中国多媒体与网络教学学报, 2020. № 9. 页7–9.

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕНДОВ

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, проректор по образовательной деятельности, Чеченский государственный педагогический университет (Чеченская Республика, Грозный). rumisaelmurzaeva@mail.ru. SPIN-код: 4944-5130

Аннотация. Современное российское образование становится все более лично-ориентированным. Перед педагогическими вузами стоят задачи по формированию у студентов профессиональных компетенций, единых российских ценностей и воспитанию патриотизма. В статье представлены ориентиры развития педагогических вузов Российской Федерации и описан опыт Чеченского государственного педагогического университета по подготовке педагогических кадров, созданию развивающей инфраструктуры, взаимодействию с педагогическим сообществом.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; студенты; педагогические вузы; единство подходов; преемственность; прикладная педагогика; дифференцированный подход; операционализация компетенций

Rumisa A. Elmuzaeva

EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHING STAFF IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL TRENDS

Candidate of Pedagogical Sciences, State Pedagogical University of Chechen Republik (Russia, Grozny)

Abstract. Modern Russian education is becoming more and more personality-oriented. Pedagogical universities face the tasks of forming students' professional competencies, fostering patriotism and common Russian values. The article presents guidelines for the development of pedagogical universities of the Russian Federation and describes the experience of the Chechen State Pedagogical University in training pedagogical personnel, creating a developing infrastructure, and interacting with the pedagogical community.

Keywords: professional competencies; students; pedagogical universities; unity of approaches; succession; applied pedagogy; differentiated approach; operationalization of competencies

Трансформации, происходящие в системе общего образования, направлены на лично-ориентированное обучение: на формирование у обучающихся компетенций, связанных с приобретением учениками опыта самостоятельного решения различного рода проблем как в процессе обучения, так и в условиях, выходящих за рамки учебного содержания, т. е. образование все более становится человекоцентричным, человекообразным [2; 12; 6; 10]. Подобного рода изменения требуют от учителя переосмысления целей и задач обучения, пересмотра образовательных

технологий, способов, приемов, методики организации системы контроля в учебном процессе [3].

Выпускники педагогических вузов должны обладать необходимой совокупностью компетенций для осуществления учебно-воспитательной деятельности с ориентиром на конкретные социокультурные условия функционирования школы.

Исследования в области образования указывают на ряд серьезных проблем, препятствующих обеспечению качества подготовки педагогических кадров РФ [11].

Практика показывает, что работодатели вынуждены дополнительно «вкладываться» в молодого специалиста от полугода до пяти лет. Значительная часть выпускников педагогических вузов испытывают трудности при вхождении в профессию. Осознание в реалиях школы собственной неготовности к профессиональной деятельности часто приводит к высокой эмоциональной напряженности молодого учителя и побуждает его уходить из сферы образования.

В этой связи остро стоит вопрос качества подготовки профессионально компетентных педагогов, что предполагает формирование у студентов не только системы компетенций, но и эмоциональной устойчивости.

Решение этих вопросов требует комплекса мероприятий на федеральном и региональном уровнях, которые обеспечивали бы высокое качество подготовки педагогических кадров и способствовали закреплению молодых педагогов в профессии.

Министерство просвещения Российской Федерации определило основные приоритеты: создание единого образовательного пространства на всех уровнях образования, в том числе в сфере высшего профессионального (педагогического) образования, на основе внедрения единых подходов [4].

Единство подходов в системе высшего педагогического образования построено в соответствии с принципом преемственности на основе:

- соотносительности элементов содержания программ бакалавриата с дидактическим содержанием ФГОС (уровней) общего образования;
- единой критериальной базы оценки качества подготовки педагогических кадров, соотносительной с требованиями к должности учителя профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н.

Принимаемые на федеральном уровне меры призваны обеспечить готовность выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности в условиях реальной школы [7, с. 94].

Как подходит к решению проблемы качества подготовки педагогических кадров ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (далее – Чеченский государственный педагогический университет, ЧГПУ, Университет)?

Новое содержание образования в Чеченском государственном педагогическом университете осуществляется на основе системы управленческих решений по разным направлениям, среди которых хотелось бы выделить:

- создание инновационной образовательной среды в вузе;
 - изменение методических подходов в обучении педагогических кадров;
 - взаимодействие с профессиональным педагогическим сообществом;
 - вовлечение студентов в проекты Университета и поддержка их активностей.
- Все названные направления реализуются в тесной связи между собой.

Инновационная образовательная среда ЧГПУ включает как инфраструктуру, созданную в рамках федеральных проектов, (Технопарк универсальных педагогических компетенций, Педагогический кванториум, площадка для проведения профессионального (демонстрационного) экзамена), так и уникальные структурные подразделения ЧГПУ (Центр продуктивного образования «Эковерситет», Педагогическая мастерская Алихана Динаева). На этих площадках проводятся активности внутривузовского уровня, а также регионального и федерального уровней.

На площадке Технопарка универсальных педагогических компетенций (далее – Технопарк) впервые прошел онлайн-чемпионат по анатомическому столу «Пирогов» между студентами Чеченского государственного педагогического университета, Уральского государственного педагогического университета и Омского государственного педагогического университета. А также состоялся чемпионат между школьниками города Грозного и Омска, в сопровождении которого активное участие приняли студенты факультета естествознания ЧГПУ. Чемпионат стал новой точкой роста для студентов и научно-педагогических работников всех трех вузов. В процессе подготовки к чемпионату все участники осваивали интерактивные цифровые технологии: студенты работали с мобильным приложением анатомического стола, преподаватели были вовлечены в разработку интерактивных оценочных материалов и критериев оценки, учились осуществлять в онлайн-режиме согласование решения членов жюри. Информационное освещение проведенных на базе Технопарка мероприятий и результаты производственной педагогической практики студентов факультета естествознания способствовали выстраиванию взаимодействия ЧГПУ с общеобразовательными организациями Чеченской Республики. По просьбе школ и на основе обретенного опыта студенты нашего университета обучали учителей биологии работе с интерактивным анатомическим столом. Департамент образования города Грозного выступил с инициативой проведения на базе Технопарка ЧГПУ общегородского чемпионата по интерактивному анатомическому столу «Пирогов». Масштабное мероприятие проводилось с привлечением генерального директора компании производителя стола «Пирогов» и интерактивной цифровой среды «Анатомический атлас» В. В. Гвоздкова. В чемпионате участвовали 35 школьных команд. Подготовку учителей и ученических команд проводили студенты Чеченского государственного педагогического университета.

Другие направления развития Технопарка осуществляются в области робототехники, междисциплинарного кластера и кластера информационных технологий. Студенты кафедры информатики и информационных технологий создали «IT-класс», в рамках которого ведут различные цифровые разработки. Наиболее перспективным проектом является разработка интерактивного учебного игрового

пособия по чеченскому языку. В этот проект вовлечены преподаватели кафедры чеченского языка и литературы ЧГПУ и учителя младших классов школ Чеченской республики. Цифровой проект интерактивной дидактической игры нацелен на развитие родной речи у детей младшего школьного возраста, а также воспитанников дошкольных образовательных организаций региона.

Используя ресурсы Технопарка, Кванториума, а также лабораторное оборудование факультета естествознания, действует экспериментальная студенческая лаборатория «Химбион». Данный проект направлен на использование экспериментальной и исследовательской деятельности как инструмента повышения интереса обучающихся 8-х классов отдаленных сельских школ Чеченской Республики к изучению химии и биологии и вовлечения студентов в практическую педагогическую деятельность. В рамках этого проекта студенты 4–5-х курсов, обучающиеся по профилям «Химия» и «Биология», получают возможность для профессиональных проб в области прикладной педагогики, выявления своих дефицитов и формирования траектории индивидуального развития.

Образовательные концепции Центра продуктивного образования «Эковерситет» (далее – Эковерситет) и Педагогической мастерской Алихана Динаева (далее – Педагогическая мастерская) существенно отличаются от содержательного наполнения площадок Технопарка и Кванториума.

Деятельность Эковерситета и Педагогической мастерской ориентирована на формирование у студентов ЧГПУ «мягких» навыков, умения коммуницировать с детскими и взрослыми коллективами, развитие эмоционального интеллекта и освоение эффективных технологий проведения тренингов, публичных выступлений и т. д.

Научно-педагогические работники Эковерситета реализуют дополнительные программы, среди которых надо отметить программу «Эковерситет классного руководителя», в рамках которой студенты осваивают основы воспитательной и развивающей деятельности классного руководителя. Особенность программы заключается в том, что обучение осуществляется как на площадке Эковерситета, так и в школах республики, когда студенты «погружаются» в школьную среду и работают с ученическими классными коллективами.

В Педагогической мастерской студенты осваивают технологии саморазвития и самопрезентации, учатся рассказывать о сложных научных темах сжато и легко (лекции в стиле ТЭД и др.), осваивают проектные технологии. Интересным опытом работы Педагогической мастерской стали уже ставшие традиционными встречи работающих выпускников ЧГПУ с обучающимися студентами, в рамках которых молодые учителя в неформальной обстановке делятся опытом вхождения в профессию.

Площадка также стала центром притяжения для педагогических вузов Российской Федерации и зарубежных университетов: четвертый год Педагогическая мастерская Алихана Динаева является центром Международного форума педагогических мастерских стран СНГ. Площадка Форума при одобрении Минпросвещения России стала инструментом создания и укрепления международных

профессиональных связей между педагогическим научным сообществом, общеобразовательными организациями и учителями-практиками, достигшими высоких профессиональных результатов.

Очень тесное взаимодействие выстраивается между Педагогической мастерской и Департаментом образования города Грозного. Одним из форматов такого сотрудничества является олимпиада по функциональной грамотности для учителей общеобразовательных организаций города, которая проводится уже на протяжении двух лет. Сотрудники Педагогической мастерской и профессорско-преподавательский состав ЧГПУ принимают участие в разработке заданий и критериев оценки и в проведении этой олимпиады.

Сотрудничество ЧГПУ с профессиональным сообществом республики реализуется в рамках различных проектов: «ЕГЭ с ЧГПУ», «Педагогический стартап».

Проект «ЕГЭ с ЧГПУ» основан на оказании учебной-методической поддержки учителям и ученикам 10–11 классов отдаленных сельских районов школ республики при подготовке к единому государственному экзамену.

«Педагогический стартап» стал интересным профориентационным проектом, когда ученики девятых классов в течение недели знакомились с образовательными и развивающими возможностями ЧГПУ, «погружались» в инновационную среду, активно участвовали в профессиональных пробах.

Инновационная инфраструктура является не только местом для различных образовательных событий и активностей студентов. Новые структуры интегрированы в рабочие программы дисциплин и активно используются в учебном процессе. Благодаря этому формируются новые подходы в обучении студентов ЧГПУ.

Изменение методических подходов в подготовке педагогических кадров осуществляется на основе внедрения компетентностного подхода, обеспечивающего реализацию требований ФГОС ВО и Ядра высшего педагогического образования в части формирования компетенций [6; 9; 13]. Очевидно, реализация такого подхода в обучении требует значительных изменений в деятельности профессорско-преподавательского состава вуза.

На решение этой задачи направлена деятельность по:

- научно-методическому сопровождению преподавателей по вопросам организации учебных занятий в деятельностной парадигме;
- внедрению практико-ориентированного подхода к обучению на основе применения современных образовательных технологий;
- коррекции и апробации компетентностно-ориентированных оценочных материалов для государственной итоговой аттестации.

Формирование компетенций и поддержка мотивированности студентов невозможно без их субъектной позиции в вопросах обучения, воспитания и развития [9; 13]. В вузе проводятся учебные занятия, на которых организовываются различные виды учебной деятельности студентов с применением активных и интерактивных современных образовательных технологий, а также с использованием информационных технологий и электронных образовательных ресурсов [14, с. 38]. На таких занятиях студенты проявляют высокую активность, а также через вы-

полнение уровневых диагностических заданий демонстрируют достижение цели и, соответственно, результатов учебного занятия [13, с. 49–50]. Достижимые обучающимися результаты имеют уровневый характер, у каждого обучающегося – «свой» результат: кто-то освоил понятия на уровне осознанного воспроизведения, кто-то успешно применил новое знание при выполнении простых или более сложных творческих заданий [1, с. 13].

Очень эффективным средством обучения стала рабочая тетрадь для студента. Для студентов выпускных курсов бакалавриата (по педагогическим профилям подготовки) преподавателями ЧГПУ совместно с педагогами школ республики была разработана рабочая тетрадь к новому курсу педагогического интенсива «Основы прикладной педагогики» [15]. Педагогический интенсив нацелен:

- на сокращение разрыва между школой и вузом через сопряжение содержания образовательных программ ЧГПУ с ФГОС общего образования;
- на обеспечение преемственности между компетенциями ФГОС высшего педагогического образования и требованиями профессионального стандарта к должности педагога.

В первой части рабочей тетради рассматриваются наиболее актуальные для будущих педагогов темы с заданиями для совместной и самостоятельной работы:

1. Нормативно-правовое обеспечение педагогической деятельности.
2. Структура современного урока.
3. Проектирование современного урока.
4. Анализ современного урока.
5. Анализ учебников и учебно-методических комплексов.

Во второй части тетради размещены методические материалы к каждой теме.

Уровневые задания обеспечивают индивидуализацию обучения на основе дифференцированного подхода, что создает условия для включенности всех студентов в образовательный процесс [15].

Важное значение в процессе подготовки студентов имеют качественные контрольные измерительные материалы, которые позволяют оценить достижение обучающимися компетенций. Соответственно, необходимы оценочные материалы, с помощью которых можно диагностировать процесс формирования образовательных результатов и оценивать достижение компетенций ФГОС высшего образования на трех уровнях:

- предметная компетентность (знание содержания учебной дисциплины);
- методическая компетентность (владение методикой преподавания и воспитания);
- коммуникативная компетентность (умение коммуницировать при решении психолого-педагогических ситуаций).

Для определения основного содержания научно-методической работы с профессорско-преподавательским составом по формированию новых оценочных материалов были предварительно изучены должностные обязанности преподавателя и старшего преподавателя, в которых прописано требование к созданию условий для формирования у обучающихся основных составляющих компетентности, обе-

спечаивающей успешность в будущей профессиональной деятельности [5]. Из формулировки очевидно, что формирование компетенций следует осуществлять через достижение составляющих компетенцию умений, то есть пооперационально. Состоялись семинары для профессорско-преподавательского состава университета, на которых осуществлялась операционализация универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций на составляющие умения. По итогам семинаров и совместной работы групп преподавателей были разработаны оценочные материалы для оценки компетенций. Данные оценочные средства можно использоваться при проведении профессионального (демонстрационного) экзамена или могут стать основой для новых измерительных материалов для оценки сформированности профессиональных компетенций.

Первые оценочные задания на компетентностной основе преподаватели ЧГПУ учились разрабатывать в процессе составления дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов по химии, биологии и физике для реализации на площадке педагогического Кванториума в декабре 2021 года. Сложность данной работы обозначила необходимость повышения квалификации научно-педагогических работников университета. В целях преодоления обозначившегося профессионального дефицита была разработана и реализована программа повышения квалификации «Управление качеством формирования компетенций в процессе подготовки педагогических кадров», в ходе освоения которой совершенствовались навыки профессорско-преподавательского состава ЧГПУ в области управления качеством формирования компетенций.

Список литературы

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2001. 192 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – Новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2007. 352 с.
4. Кельчевская Н. Р., Ширинкина Е. В. Интеграция образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования: проблемы и пути решения // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 16–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34966139> (дата обращения: 02.04.2023).
5. Ким И. Н. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза // Власть книги: библиотека, издательство, вуз. 2018. Вып. 18. URL: <https://www.dvfu.ru/library/almanac-power-books-/articles-almanac-18-2018/Ким.pdf> (дата обращения: 05.04.2023).
6. Коняхина И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Globus: психология и педагогика. 2020. № 2. С. 18–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44300245> (дата обращения: 02.04.2023).
7. Муравьева А. А., Олейникова О. Н., Аксенова Н. М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 3. С. 92–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29820823> (дата обращения: 02.04.2023).
8. Салапура М. Н., Богданова Е. А. Особенности формирования профессиональных компетенций студентов // Экономика и качество систем связи. 2019. № 1. С. 41–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38246806> (дата обращения: 02.04.2023).
9. Столярова И. Н., Васильева Е. В. Преемственность ФГОС среднего общего и высшего языкового педагогического образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 4. С. 22–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30030826> (дата обращения: 02.04.2023).

10. Хуторской А. В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского // Вестник Института образования человека. 2016. № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28101971> (дата обращения: 09.04.2023).

11. Хуторской А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. Проект // Народное образование. 2015. № 3. С. 35–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23406110> (дата обращения: 09.04.2023).

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64. URL: https://studylib.ru/doc/3793739/klyuchevye-kompetencii-i-obrazovatel._nye-standarty (дата обращения: 02.04.2023).

13. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. Ижевск, 2016. 176 с.

14. Шамсутдинова Т. М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования // Открытое образование. 2013. № 6. С. 36–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20889486> (дата обращения: 09.04.2023).

15. Эльмурзаева Р. А. Рабочая тетрадь по курсу педагогического интенсива «Основы прикладной педагогики»: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Грозный, 2022. 107 с.

Эльмурзаева Р. А.

УДК 378.147:378.637

ТЕХНОЛОГИЯ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, проректор по образовательной деятельности, Чеченский государственный педагогический университет (Чеченская Республика, Грозный). rumisaelmurzaeva@mail.ru. ORCID: 0000-0001-9628-368X. SPIN-код: 4944-5130

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки сформированности компетенций у студентов педагогического вуза. Выделяются проблемы измерения компетенций и сложности их формирования. Предлагается авторская технология операционализации компетенций, раскрытая на примере универсальной компетенции УК-1.

Ключевые слова: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; формирование компетенций; универсальные компетенции; профессиональные компетенции

Rumisa A. Elmuzaeva

TECHNOLOGY OF OPERATIONALIZATION OF COMPETENCIES IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Candidate of Pedagogical Sciences, State Pedagogical University of Chechen Republik, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of assessing the formation of competencies among students of a pedagogical university, the problems of measuring competencies and the complexity of their formation are highlighted. The author's technology of operationalization of competencies is proposed, disclosed by the example of the universal competence of the CC-1.

Keywords: pedagogical universities; students-teachers; training of future teachers; formation of competencies; universal competencies; professional competencies

Показателем качества освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования является сформированность системы компетенций, требования к которым определены федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО). ФГОС ВО определяет требования к достижению трех видов образовательных результатов: 1) универсальные компетенции; 2) общепрофессиональные компетенции; 3) профессиональные компетенции.

В самом тексте Стандарта сформулированы в обобщенном виде перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций, а профессиональные компетенции определяет образовательная организация высшего образования самостоятельно в соответствии с профилем подготовки и соотносящимся с ней (с профилем) профессиональным стандартом.

Универсальные компетенции (УК) нацелены на формирование и развитие личностных качеств обучающегося, его способности управлять своими действиями,

самоорганизовываться, оценивать ситуацию и события и т. д. Характерным признаком УК можно назвать то, что они «не привязаны» к какой-либо конкретной сфере профессиональной деятельности и применимы как в различных областях профессий, так и в жизненных ситуациях [5].

Общепрофессиональные компетенции (ОПК) обеспечивают систему действий по осуществлению конкретной профессиональной деятельности, в нашем случае, в сфере образования. Особенностью данных компетенций является то, что они также не «привязаны» к конкретной предметной области или дисциплине. ОПК – это метарезультаты, которые носят наддисциплинарный характер и являются общими для педагогических работников разных профилей подготовки [5].

Профессиональные компетенции (ПК) определяют систему действий в конкретной профессии и соотносятся с трудовыми действиями профессиональных стандартов. В данной статье рассматриваются профессиональные компетенции, соотнесенные с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее – профстандарт). Трудовые действия, которым соответствуют ПК высшего образования, в профессиональном стандарте педагога также прописаны в обобщенной форме.

Оценить и измерить достижение обучающимися обобщенных форм компетенций возможно только на завершающем этапе обучения в ходе государственной итоговой аттестации, где осуществляется констатирующее оценивание, по итогам которого невозможно провести коррекцию достигнутых образовательных результатов.

Как указывает научная группа под руководством И. Ю. Тархановой, что сегодня значительное число педагогических исследований посвящено установлению логики в триаде: компетенции как результат образования – образовательные технологии как способ их формирования – оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования [5, 6].

Вместе с тем, на протяжении 4–5 лет обучения студенты осваивают дисциплины согласно учебному плану, по итогам освоения которых проводятся итоговые (промежуточные) аттестации и констатируется сформированность или несформированность компетенций. В этом случае также невозможно при необходимости корректировать уже полученные результаты.

Анализ фонда оценочных средств по различным дисциплинам показывает, что измерительные материалы оценивают знания учебного содержания и не содержат компетентностных заданий. Это указывает на затруднения в вопросах формирования компетенций в рамках учебных дисциплин у значительной части преподавателей [6].

Компетенции ФГОС ВО требуют сложной, многоступенчатой процедуры операционализации. Это связано с тем, что они: 1) сформулированы в слишком обобщенной форме, их содержание неконкретно, допускает несколько толкований; 2) являются слишком абстрактными, эмпирически ненаблюдаемыми и, соответственно, не поддающимися непосредственному измерению.

Решением данной проблемы является создание научно-методических условий, позволяющих диагностировать и отслеживать процесс формирования компетенций, как в ходе освоения каждой дисциплины, так и всей образовательной программы. Одним из эффективных способов является «расщепление» компетенций на более мелкие составляющие. В этом случае правильно будет говорить об оценке сформированности элементов, составляющих компетенцию.

Целесообразно провести операционализацию обобщенной формулировки на умения, которые «подобно элементам единого пазла» складываются в единую компетенцию. Каждое умение является измеримым в силу ясности и конкретности измеряемого действия.

Теоретический анализ понятия «компетенция» показывает, что оно состоит из системы знаний, умений и навыков [2]. Можно утверждать, что они являются элементами, составляющими компетенцию. Ведущим элементом компетенции, отражающим готовность выполнять определенную профессиональную деятельность, можно считать умение применять знания для решения учебных, учебно-познавательных, практических задач и жизненных ситуаций. Формирование умений – это технологический процесс, который «привязан» к системе образовательных технологий.

Универсальные компетенции в современных условиях играют не менее важную роль в подготовке специалиста с высшим образованием любого профиля, чем профессиональные компетенции. Обладание современными универсальными компетенциями способствует мобильности и трудоустройству выпускников, продолжению обучения на последующих ступенях высшего образования, обучению в течение всей жизни. При этом, именно измерение результата формирования универсальных (надпредметных) компетенций вызывает больше всего затруднений у практиков [5].

В данной статье в качестве примера приводится операционализация компетенции УК-1 и используются умения, формируемые в рамках технологии работы с информацией. Раскроем шаги технологии операционализации компетенции.

Первый шаг. Перевод компетенций в ожидаемые образовательные результаты. Вначале необходимо каждую компетенцию, формируемую в рамках дисциплины, перевести в формулировку ожидаемого образовательного результата [12, с. 14], который будет звучать, как ответ на вопрос: «Чему научится студент по итогам освоения дисциплины?» Возможно, что на сформированность компетенции будет указывать несколько ожидаемых образовательных результатов. Каждый результат отражается в конкретном умении [3].

Второй шаг. Перевод исходной формулировки в лексические единицы, для этого необходимо выделить лексические единицы в формулировке компетенции. Например, формулировка компетенции УК-1: «Способен осуществлять поиск, синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» представляет собой систему лексических единиц, отражающих:

- способность работать с информацией;
- осуществлять поиск информации;
- синтезировать информацию;

– применять системный подход для решения поставленных задач.

Третий шаг. Перевод лексических единиц в умения. На данном этапе осуществляется трансформация лексических единиц в умения, выраженные одним или несколькими ожидаемыми образовательными результатами. Например, «разложим» компетенцию УК-1 на составляющие ее умения (Таблица 1).

Таблица 1

Выделение лексических единиц компетенции УК-1

УК-1	Лексическая единица компетенции	Умения по компетенции (в форме ожидаемых образовательных результатов)
Способен осуществлять поиск, синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	осуществлять поиск информации	осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках, заданной в явном и неявном виде; анализирует достоверность и полноту информации; аргументированно формулирует выводы, суждения, свою точку зрения
	осуществлять синтез информации	анализирует понятия в тексте и выявляет главную мысль, проблему; осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках; оценивает достаточность имеющихся знаний, умений и опыта для решения проблемы или формулирования выводов; оценивает позицию автора информации и дает свою оценку
	применять системный подход для решения поставленных задач	оценивает специфику текста и выявляет причинно-следственные связи между элементами текста; выявляет основания для сопоставления и анализа информации; анализирует, «переносит» знания из одной дисциплины или предметной области в другую и осмысленно применяет факты, законы, формулы, понятия и т. д. для оценки достоверности информации

Четвертый шаг. Перевод показателей в индикаторы. Индикаторы представляют собой измеримые единицы и «вбирают в себя» умения. Индикаторы легко диагностируются и измеряются через соответствующие задания и задачи (таблица 2).

Таблица 2

Умения и индикаторы компетенции УК-1

Лексическая единица компетенции	Умения по компетенции	Индикаторы достижения компетенции
осуществлять поиск информации	осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках, заданной в явном и неявном виде; анализирует достоверность и полноту информации; аргументированно формулирует выводы, суждения, свою точку зрения о прочитанном	УК-1.1. Демонстрирует владение системным и критическим мышлением, аргументированно формирует собственное суждение и оценку информации, принимает обоснованное решение

синтезировать информацию	анализирует понятия в тексте и выявляет главную мысль, проблему; осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках, заданной в явном и неявном виде; оценивает достаточность имеющихся знаний, умений и опыта для решения проблемы или формулирования выводов; оценивает позицию автора информации и дает свою оценку	УК-1.2. Применяет логические формы и процедуры, способен к рефлексии по поводу собственной и чужой мыслительной деятельности
применять системный подход для решения поставленных задач	оценивает специфику текста и выявляет причинно-следственные связи между элементами текста; выявляет основания для сопоставления и анализа информации; анализирует, «переносит» знания из одной дисциплины или предметной области в другую и осмысленно применяет факты, законы, формулы, понятия и т. д. для оценки достоверности информации	УК-1.3. Анализирует источники информации с целью выявления их противоречий и поиска достоверных суждений, используя знания из разных областей науки

Пятый шаг. Создание шкалы достижения компетенции. Индикаторы, одновременно, являются критериями достижения компетенции, а умения служат дескрипторами [12, с. 15], позволяющими отслеживать процесс формирования компетенции в процессе обучения и определять уровень образовательного достижения по таким критериям как: выше базового уровня, базовый уровень, ниже базового уровня. При необходимости и желанию преподавателя, каждому уровню можно присвоить балльное значение (Таблица 3).

Таблица 3

Соотношение индикаторов и дескрипторов

УК-1	Индикаторы/КРИТЕРИИ	ДЕСКРИПТОРЫ		
		ВЫШЕ БАЗОВОГО УРОВНЯ	БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ	НИЖЕ БАЗОВОГО УРОВНЯ
Способен осуществлять поиск, синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	УК-1.1. Демонстрирует владение системным и критическим мышлением, аргументированно формирует собственное суждение и оценку информации, принимает обоснованное решение	осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках, заданной в явном и неявном виде; анализирует достоверность и полноту информации; аргументированно формулирует выводы, суждения, свою точку зрения о прочитанном	осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках, заданной в явном и неявном виде; анализирует достоверность и полноту информации	осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках
	УК-1.2. Применяет логические формы и процедуры, способен к рефлексии по поводу собственной и чужой мыслительной деятельности	анализирует понятия в тексте и выявляет главную мысль, проблему; осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках, заданной в явном и неявном виде; оценивает достаточность имеющихся знаний, умений	анализирует понятия в тексте и выявляет главную мысль, проблему; осуществляет поиск, сравнение и сопоставление информации в различных источниках, заданной в явном и неявном виде	анализирует понятия в тексте и выявляет главную мысль, проблему

		и опыта для решения проблемы или формулирования выводов; оценивает позицию автора информации и дает свою оценку		
	УК-1.3. Анализирует источники информации с целью выявления их противоречий и поиска достоверных суждений, используя знания из разных областей науки	оценивает специфику текста и выявляет причинно-следственные связи между элементами текста; выявляет основания для сопоставления и анализа информации; анализирует, «переносит» знания из одной дисциплины или предметной области в другую и осмысленно применяет факты, законы, формулы, понятия и т. д. для оценки достоверности информации	оценивает специфику текста и выявляет причинно-следственные связи между элементами текста; выявляет основания для сопоставления и анализа информации	оценивает специфику текста и выявляет причинно-следственные связи между элементами текста

Таким образом, представленная технология операционализации компетенций позволяет оценить их сформированность и позволяет повысить качество обучения в вузе.

Список литературы

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–15.
2. Большакова З. М., Тулькибаева Н. Н. Компетенции и компетентность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 24. С. 13–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12949937> (дата обращения: 30.04.2023.)
3. Звездова А. Б., Орешкин В. Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. URL: https://www.mier.edu.ru/upload/science/zvezdova_oreshkin.pdf (дата обращения: 30.04.2023.)
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – Новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 30.04.2023.)
5. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллектив. моногр. / И. Ю. Тарханова [и др.]; под. науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль, 2018. 383 с.
6. Ким И. И. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза // Власть книги: библиотека, издательство, вуз. 2018. Вып. 2. № 18. URL: <https://www.dvfu.ru/library/almanac-power-books-/issue-18/the-contents-of-the-almanac-18-2018.php> (дата обращения: 19.04.2023.)
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.
8. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практ. рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М., 2019. 80 с.
9. Коняхина И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) / Глобус: психология и педагогика. 2020. № 2. С. 18–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii-teoreticheskiy-aspekt-1?ysclid=lkwegg6dhs855276011> (дата обращения: 19.04.2023.)

10. Салапура М. Н., Богданова Е. А. Особенности формирования профессиональных компетенций студентов // Экономика и качество систем связи. 2019. № 1. С. 41–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov?ysclid=lkwemjzrca725411483> (дата обращения: 30.04.2023.)

11. Силакова Л. В. Профессиональные компетенции и способы их формирования в ВУЗе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22929431> (дата обращения: 30.04.2023.)

12. Солодянкина О. В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): учеб. пособие. Ижевск, 2015. 64 с.

13. Хуторской А. В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского // Вестник Института образования человека. 2016. № 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28101971> (дата обращения: 19.04.2023).

14. Шамсутдинова Т. М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования // Открытое образование. 2013. № 6. URL: <https://elibrary.ru/rpdgbr?ysclid=lkwf3zau3j98980111> (дата обращения: 19.04.2023).

Юлдашев Ф. А.

УДК 37.034(091)(5)

МЕТА-АНАЛИЗ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ АЛЬ-ФАРАБИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Доктор философии по философским наукам, PhD, доцент кафедры Музыкальное образование и культура, Ферганский государственный университет (Узбекистан, Фергана). f.yuldashevphd@gmail.com

Аннотация. Наследие Востока и прежде всего великое научное наследие Абу Насра Фараби считается одним из решающих факторов в становлении полноценно-развитого облика личности. В настоящее время человек своими рациональными действиями создаёт величайшие материальные и духовные благосостояния и пронесит их сквозь тяжёлые и трудные испытания эпохи. При этом актуально-весомыми являются произведения Фараби, раскрывающие сущность ума в нравственном и моральном воспитании молодого поколения. Поэтому не будет преувеличением утверждать, что выдвинутые в трудах Фараби теории и рационалистические идеи актуальны и созвучны с духовно-нравственным обновлением нашего общества, новшествами в сфере образования и воспитания в республике Узбекистан. Данная статья раскрывает теоретический мета-анализ наследия Абу Насра Фараби.

Ключевые слова: познание; сущность ума; моральное воспитание; нравственное воспитание; рациональность; гармоничность поколения

Fakhriddin A. Yuldashev

META-ANALYSIS OF AL-FARABI'S THEORY OF COGNITION IN THE HISTORY OF PEDAGOGY

Doctor of Philosophy in Philosophical Sciences, PhD, Associate Professor of the Department of Music Education and Culture, Ferghana State University (Uzbekistan, Ferghana). f.yuldashevphd@gmail.com

Abstract. The heritage of the East and, above all, the great scientific heritage of Abu Nasr Farabi is considered one of the decisive factors in the formation of a fully developed personality. At present, man, by his rational actions, creates the greatest material and spiritual well-being and carries them through the difficult and difficult trials of the epoch. At the same time, the works of Farabi are relevant and weighty, revealing the essence of the mind in the moral and moral education of the younger generation. Therefore, it would not be an exaggeration to say that the theories and rationalistic ideas put forward in Farabi's works are relevant and consonant with the spiritual and moral renewal of our society, innovations in the field of education and upbringing in the Republic of Uzbekistan. This article reveals a theoretical meta-analysis of the legacy of Abu Nasr Farabi.

Keywords: cognition; the essence of the mind; moral education; moral education; rationality; harmony of generation

Проблема познания в философской системе аль-Фараби вытекает из его общего учения о человеке и связана с рассмотрением человека как существа, далекого от природы, как субъекта по отношению к природе – объекту. В отношениях с окружающей природой человек выступает как познающий субъект, а природа – как объект познания.

До настоящего времени восточная и западная философия проявляли себя как продукт специфического диалога. На формирование философии на арабском языке 10–11 веков непосредственное влияние оказала философия древнего мира, прежде всего взгляды Аристотеля и Платона. Поэтому в философской литературе особое внимание уделяется понятию «восточный перипатетизм». К числу представителей восточного перипатетизма можно отнести таких философов, как Абу Наср Фараби, Ибн Сина, Абу Райхан Беруний, Ибн Туфайль и Ибн Рушд. Именно благодаря великим трудам этих философов европейская философская мысль в Средние века начала свой период развития. Из этих исторических свидетельств нельзя сделать вывод, что восточная и западная философия имеют один корень. Потому что восточная и западная философия серьезно отличались друг от друга с точки зрения одного целого аспекта и особенности философского мышления в поиске своего мира понятий, способа мышления при анализе проблем, способов их решения. Это позволило многим восточным – в частности, представителям исламской философии – критически изучить западную философскую мысль. Образ нашего великого предка-мыслителя и философа Абу Насра Фараби, его ум и интеллект, как и его взгляды на искусство созидания, концепции ума и познания личности играют основную роль в качестве исторического обоснования нового гражданского общества в Узбекистане.

Абу Наср Фараби, как основатель исламской философии, был одним из первых, кто внес значительный вклад в распространение философии Платона в мусульманском мире. В свое время Фараби также называл Платона «Знаменитым целителем», «Божественным Платоном». Соед Андалузиус в своем трактате «Табокот уль-умам», в частности, описывает искусные комментарии Фараби к Платону и Аристотелю. Комментарий Фараби называется «Талхи-Су Навам Платон», то есть «Сущность законов Платона». Эта работа была опубликована в нашей стране в 1993 году как часть книги «Пород добродетельных людей». В 2002 году в Ташкенте была издана книга Платона «Законы» на узбекском языке. Также был опубликован роман писателя Омона Мухтара «Платон». В своих философских воззрениях Фараби проанализировал философские воззрения Платона и Аристотеля, а также греческую философию с точки зрения исламской философии. В этом смысле мы не ошибемся, если скажем, что это был первый мусульманский философ, который также основал философское учение, не меньше чем Платон и Аристотель.

В философском и научном наследии Абу Насра Фараби важное место занимает вопрос о неразрывной связи человека и его сущности, о жизни человека с обществом через умственные способности и эмоциональные, душевно-духовные качества. Что такое сам человек, какое место он занимает в огромной вселенной, в которой нет предела, какими характеристиками он отличается от диких животных в природе и животных вообще, что составляет суть человеческой жизни? Над этими вопросами великий философ размышлял всю свою жизнь. В этом смысле его взгляды на диалектику взаимоотношений между разумным человеком и добродетельным человеком в философии Фараби согласуются с вопросом о моральных ценностях.

Фараби видит человеческое совершенство не в здоровых телесных склонностях и ощущениях животных, а в умственных и духовных способностях, которые являются сутью, рудой человечества. «У каждого животного также есть тело, чувства, способность к дифференциации, из-за этого (животное) стремится поддерживать здоровье своего тела, чувств», – пишет Фараби, «но в человеке есть желание понять причины существования того, что воспринимается эмоционально (с какой целью), и познать причины всех явлений на земле. А у животного такого стремления нет» [3, с. 256].

Фараби считает, что человек либо развивает свои способности из-за стремления к знаниям, либо человек стремится к знаниям для того, чтобы развить свои способности. «В чем причина, по которой человек стремится к знаниям? – пишет Фараби в трактате «Философия Аристотеля». Способность направлять человека к реальности, познавать, стремиться к познанию, зачем было дано ему первое, изначальное знание? Может быть, это (знание Вселенной, восприятие (понимание) – всего лишь человеческие качества? Возможно, познание – это одно из влияний человеческой сущности или самовосприятия человека? Если познание является одним из влияний человеческой сущности, то сама человеческая сущность является выражением стремления к высшему совершенству» [1, с. 96].

В этом трактате Фараби, который пошел по пути развития философии Аристотеля, очень глубоко раскрывает сущность человечества. Фараби пишет, что при решении этого сложного вопроса стремление человека к знаниям исходит из самых первых необходимых потребностей. «Дело в том, что люди стремятся знать, воспринимать обстоятельства (события), которые им нужны, из-за необходимости. Воспринимать (понимать) вещи без необходимости знать (полученные) знания не будут хорошими. Опять же, качество знаний... оно не должно превышать требуемого уровня. Нужно ли ограничивать и подавлять это чрезмерное желание, которое присуще человеку от природы, или нужно вообще его утратить?»

И Аристотель, и Фараби называют интеллектуальные качества способностями, в то время как моральные качества они интерпретируют, связывая их с божественными благословениями. В 6-й книге Аристотеля «Этика Никомаха» представлены два типа качеств души: 1) качества поведения; 2) качества в мышлении [1, с. 212].

В главе 26 труда Фараби «Город добродетельных людей», которая называется «О необходимости единства, взаимопомощи», понимается, что человеческое совершенство в обществе основано на морали» [2, с. 169–269]. Человек по своей природе такое существо, что ему многое нужно, чтобы жить самому и достигать высшего совершенства, самостоятельно их приготовить невозможно, по этой причине он попадает в общество людей. Каждый из членов общества готовит что-то из того, что необходимо всем людям. Так что каждый в этом смысле погружается в работу другого человека. Люди могут достичь высшего совершенства только тогда, когда они живут в одном обществе и помогают друг-другу. Когда члены общества собираются вместе и действуют, каждый человек способен многое подготовить для своей жизни. По этой причине люди все больше и больше оседают в тех частях

Земли, где возможно жить, в результате чего в разных местах возникают разные человеческие общества.

Одним из наиболее ценных аспектов философского наследия Абу Насра Фараби является то, что оно ассоциируется с нравственным, духовным богатством или ошибочным мировоззрением, духовной нищетой, с мировоззрением граждан в духе прогрессивности, патриотизма, справедливости, гуманизма всех времен, духовного здоровья, процветания жизни государства. Фараби считает, что выбор пути истины зависит от хороших качеств, отличительных черт в поведении каждого человека. Истинный человек выбирает путь добра, справедливости, истины. Когда все труды человека, его поступки, его умственные силы направлены на прекрасные, благородные цели, его называют разумным и добродетельным человеком. Если человек тратит свои умственные способности во зло, говорят, что он хитрый человек [5].

Теоретические взгляды Фараби о большом значении прогрессивного мировоззрения в жизни, судьбе человека, идея о необходимости высокой духовности для человека очень ценны даже в сегодняшних условиях. В творчестве Фараби вопросы общества и личности занимают особое место. Когда его работы были засекречены, его взгляды на политику, «науку о городе, науку об управлении городом», то есть на юриспруденцию (фикх) и мусульманское богословие (ильми калом), также были составлены из передовых взглядов своего времени. Следовательно, его философское учение, социально-нравственное, его объяснение политических вопросов без рационалистической позиции отличается логичностью рассуждений, последовательностью» [4].

Для того чтобы достичь счастья, необходимо, чтобы человек обрел совершенство, чтобы общество во всех отношениях способствовало ему в этом плане, другими словами, чтобы в обществе были достаточные условия для достижения высшей и конечной цели человека. Чтобы подняться до такого благородного положения-уровня, человек должен быть образованным, хорошо обученным, уважать других, быть гуманным и справедливым. Таким образом, Фараби излагает свои ценные мысли по вопросам общества, полноты личности и ее важности для прогрессивного общества. В частности, по его мнению, управление населением с помощью разума бывает двух видов: 1) один сосредоточен на укреплении правил поведения, образа жизни, морали, чтобы они вели к настоящему счастью. Город, основанный на таком управлении, – это хороший, добродетельный город, и люди, основанные на нем, – хорошие, добродетельные люди; 2) второй – ориентирован на внедрение правил поведения, морали, хотя кажется, что это ведет к счастью, на самом деле это заставляет людей сбиваться с пути, становиться на ложный путь. Города, основанные на этом, являются невежественными, городами авом, в то время как нации, которые следуют этому – оми, являются невежественными народами [7].

Примечательно, что Фараби видит в любой эпохе рационального управления прекрасный набор манер, правил поведения и мероприятий, направленных на его укрепление. Первичной мотивацией такой деятельности является то, что сам воспитатель должен быть обучен, как говорится, не только возрасту владельца должности, к управлению которой он привлечен, но и тому, представителем какой

категории, в первую очередь, от него требуется быть добродетельным человеком, без каких-либо недостатков в манерах, образованный, культурный, одним словом. В противном случае, если есть люди, которые не смотрят на моральные нормы, не игнорируют их, это показатель того, что он не воспитан, и они не смогут привести свой народ к истинному счастью. Так что их настоящий облик будет делом рук фальсификатора, раскроет подлинное лицо под маской, поскольку в любом случае однажды предстанет перед людьми.

Концепция разума является основой теории познания ал-Фараби, благодаря ей были созданы предпосылки для разработки гносеологии в восточном перипатетизме. Для ал-Фараби приоритет разумного познания бесспорен. Весьма важно и то, что он предпосылает ему чувственное познание как низшую, но необходимую ступень. Признание первичности ощущений в постижении мира ведет и к соответствующей интерпретации разумного познания: выполняя интегрирующую роль, оно оказывается ближе к земному, чем к небесному, миру. Для постижения конечной цели разумного познания получения истины привлекается логические операции, т. е. все те операции, которые полностью зависят от человека [2, с. 10–15]. Вышесказанное позволяет утверждать, что ал-Фараби сыграл прогрессивную роль в развитии теории познания на арабоязычном Востоке.

В теории познания ал-Фараби четко обрисовываются и материалистические и идеалистические тенденции: с одной стороны, человек предстает как обладатель творческого начала, которое ведет его к познанию мира, а с другой стороны, исходный и конечный пункты познания заключаются в первой причине всего сущего. Большую роль в познании играют ощущения, ибо они представляют собой тот отправной момент постижения мира, который приводит к получению абстракций или понятий, отрешенных от материи, и, налагаясь на единичные предметы, они конкретизируют их и объединяют в роды и виды [3, стр. 14].

Особенно ярко процесс познания ал-Фараби описывает в своем трактате «О достижении счастья». Здесь, как и во многих других трактатах, обретения знания отождествляется с достижением счастья. А поскольку достижение счастья – это цель жизни человека, то, следовательно, оно осуществляется через познание человеком окружающего мира и этических норм, направляющих его жизнь. Одной из наиболее интересных сторон философской системы Фараби является его учение о познании, которому он уделяет большое внимание во многих своих работах: «Философские вопросы и ответы на них», «Сущность мудрости», «Комментарии», «Гражданская политика», «О началах существования форм и акциденций» и др. В этих трудах освещаются такие вопросы, как возникновение человеческого знания, его отношение к реальности, познание объективной действительности, степень познаваемости мира, формы и виды познания, особенности чувственного и рационального познания, взаимоотношение конкретного и абстрактного в познании, взаимосвязь тела и души. Одним из наиболее ценных аспектов философского наследия Фараби является то, что он смог научно продемонстрировать, что духовное благополучие, чистота жизни государства и общества каждого времени

взаимосвязаны как с мировоззрением граждан в духе патриотизма, справедливости, человечности, так и с нравственным и духовным богатством.

При рассмотрении проблемы познания Фараби исходит из естественнонаучных достижений своей эпохи и использует свои знания в области медицины, физиологии, математики, астрономии, филологии и других наук. Проблему познания он рассматривает как часть общей задачи выяснения сущности человека. Сам человек, согласно Фараби, является итогом, венцом развития природы и по своим душевным качествам отличается от остального животного мира. Однако человек, возникший из природы, не отрывается от нее, а всеми узами связан с нею, хотя, как уже говорилось выше, душа его по первоначальному происхождению связана с небесной душой, имеющей – нематериальную сущность. Акт возникновения человека Фараби считает, с одной стороны, продолжением общего процесса развития природы, а с другой, – качественно новым этапом в этой непрерывной эволюции. В одной из восточных рукописей сохранилось следующее высказывание Фараби: «болезнь приводит к смерти (организма), а болезнь возникает вследствие (различного состояния) крови, желчи, черной желчи и слизи, а (состояние) этих четырех элементов в свою очередь зависит от питания, а питание от (состава) растения, (состав) растения от (состава) земли, (и, таким образом,) все зависит от земли» [5]. Это высказывание свидетельствует о том, что Фараби глубоко понимал причинную зависимость явлений и устанавливал причинно-следственные отношения между ними.

Из взглядов Фараби можно сделать вывод, что глубокое понимание сущности разума и совершенное знание его уровней играет важную роль в регулировании человеческих отношений. В своих работах Фараби интерпретировал теорию познания с диалектической точки зрения. В его философии стадии процесса познания, такие как «теоретический интеллект», «практический интеллект», «реалистический интеллект», «активный интеллект», достигают высот. Согласно учению Фараби разум в человеке – это дар различных проявлений бытия. С помощью разума человек сначала познает, что происходит на Земле – причины событий, изменений, а затем и тайну небесных тел. Считается, что знания, которые накопил человек о себе и о Вселенной, то есть духовное богатство, которое он создал с помощью разума, никогда не исчезают, а составляют единое целое. К человеческому разуму присоединяется «разум кайхани», когда он достигает своего пика в познании тайн Вселенной, то есть обретает божественность. Фараби указывает на необходимость не только использовать свои мысли в качестве объекта научного исследования, но и использовать их в воспитании духовно-нравственных сторон человечества.

Анализируя природу человека, Фараби рассматривает ее с различных сторон: биологической, психико-физиологической, интеллектуальной и общественно-политической. В стремлении дать исчерпывающий анализ основных свойств человеческой природы заключается главная ценность учения Фараби о человеке, тем более, что здесь он чаще всего стоял на естественнонаучных, прогрессивных позициях. Фараби отрицает возможность переселения души из одного тела в другое и рассматривает человеческую душу (дух, психику) не как нечто неконкретное, общее, божественное, а так же как и тело, в качестве индивидуальной субстанции.

На этой основе возможно взаимовлияние души и тела. Состояние тела влияет на состояние души и наоборот [1, с. 34]. Аль-Фараби исключительно высоко оценивает значение логики. Ведь если сам человек стал человеком именно благодаря разуму, то логика, которая культивирует разум, является искусством, относящимся тем благам, которые являются самыми специфичными для человека [6].

Неоспоримым моментом философии разума Фараби является то, что он рассматривал разум как одну из первооснов мира бытия, что человеческое тело может непосредственно присоединиться к этому миру с помощью разума. Это, в свою очередь, указывает на то, что здесь скрыты новаторские идеи философа в области просвещения знанием.

Философские воззрения Абу Насра Фараби могут быть правильно поняты в их самобытности и оригинальности, если мы поймем их во всем их своеобразии, т. е. как конкретно историческую систему положений, связанную с определенной эпохой и отражающую ее.

Деятельный разум есть одна из ступеней иерархии бытия. Самое высшее место занимает первопричина – Аллах. Вторые сущности суть небесные тела. Третья ступень бытия – деятельный разум и соответствующий ему «подлунный мир» с четырьмя элементами. Четвертая ступень бытия – человеческая душа. И лишь пятую – самую нижнюю ступень, занимают форма и материя.

Учение об активном разуме представляет развитие учения Аристотеля о потенциальном и деятельном разуме. Деятельный разум не просто причина движения в подлунном мире, это внутренне присущий земному миру разум.

В своих трудах Фараби рассматривает те же вопросы, что и аль-Кинди в своем трактате об интеллекте, но с большей тщательностью и полнотой. Фараби определяет различные значения, в которых используется слово «интеллект» обыкновенными людьми и философами. Когда выражается, что человек разумен, то под этим можно понимать акт интеллекции.

Целенаправленный анализ различных значений понятия разума позволяет Фараби развернуть собственную концепцию мышления. Выдвигая понятие разума, Фараби в тоже время тонко раскрывает диалектику тождества мышления и бытия. До акта познания разум потенциален в двух отношениях. Со стороны субъекта разум потенциален как еще не проявившая себя способность постигать.

Изучение концепции познания в научных трудах Абу Насра Фараби дало возможность прийти к ряду следующих выводов:

Во-первых, при рассмотрении проблемы познания Фараби исходит из естественнонаучных достижений своей эпохи и использует свои знания из области медицины, физиологии, математики, астрономии, филологии и других наук. Проблему познания он рассматривает как часть общей задачи выяснения сущности человека.

Во-вторых, Фараби был одним из первых в средневековой арабоязычной философии последовательно разработавший проблему познания, благодаря чему он приобрел широкую известность на Ближнем Востоке как крупнейший логик. Многие логические положения Абу Насра сохранили свое значение до настоящего времени. Под логикой Фараби подразумевал только формальную логику. В силу

исторических условий он был далёк от понимания диалектической взаимосвязи «форм бытия», логических форм и законов, диалектики объективной и субъективной логики [4, с. 42].

В-третьих, в учении Фараби, человек является познающим субъектом, а окружающая природа, реальность – объектом познания. Природа существует вне и не зависит от человека.

В целом, гносеологическое учение Фараби оказало прогрессивное воздействие в развитии многих философских воззрений. И сегодня все прогрессивное человечество с большим уважением относится к наследию великого ученого, видя в нем мудрейшего реформатора своей эпохи, борца за светлое будущее человека.

Список литературы

1. Абу Наср Фараби, аль-Фараби Философия Аристотеля // аль-Фараби Историко-философские трактаты: пер. с араб. Алма-Ата, 1985. С. 209–330.
2. Абу Наср Фараби. Основы мудрости. Естественнонаучные трактаты. Алма-Ата, 1987. 260 с.
3. Азибердов А. Б., Муталибов С. А. Абу Наср аль-Фараби: исследования и переводы. Ташкент, 1980. 276 с.
4. Ахмедова С. Д. Философия морали аль-Фараби и ее влияние на развитие этической мысли // Nowa Polityka Wschodnia. 2020. № 3. С. 27–35.
5. Корихонов С. О., Усанов Р. Т., Джабборов В. Х. Вопросы происхождения и сущности человека в структуре онтологических и гносеологических воззрений Аль-Фараби // Современная таджикская философия: проблемы, перспективы и пути развития: материалы респ. науч.-практ. конф., 24 фев. 2021 г. / отв. ред. М. Б. Элназаров, Б. С. Амондуллоев; Тадж. нац. у-т. Душанбе, 2021. С. 160–168. EDN YEZCKU
6. Николаева Т. А., Смирных Л. А. Аксиологические воззрения Аль-Фараби на проблему счастья и пути его достижения // Тенденции развития науки и образования. 2020. 68–6. С. 129–132. EDN CBZNAL
7. Сатыбалдиева Д. Категория «совершенства» в философии Аль-Фараби // Аль-Фараби. № 79. 2022. С. 15–25.
8. Юлдашев Ф. А., Юлдашева М. Б. Гносеологические аспекты концепции познания аль-Фараби в формировании ответственности личности // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 08–10 окт. 2020 г. / гл. ред. Л. И. Дементий. Омск. 2020. С. 63–67. EDN KQGSII
9. Yuldashev F. A. Moral values in Abu Nasr Farabi's philosophy // Ijtimoiy fanlarda innovasiya onlayn ilmiy jurnali. 2021. № 1. P. 42–45.
10. Yuldashev F. A. The influence of moral values in the formation of personality in Farabi's philosophy // Проблемы психологического благополучия: материалы Междунар. заоч. науч. конф., 01 апр. 2022 г. / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. С. А. Водяха, Ю. С. Водяха. Екатеринбург, 2022. С. 440–444. EDN ABBYAR
11. Юлдашев Ф. А. Теория познания Аль-Фараби как фактор формирования национального человеческого капитала // Человеческий капитал как фактор социальной безопасности: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., 16 дек. 2021 г. / отв. ред. А. И. Калашников. Екатеринбург, 2022. С. 327–330. EDN COIOWY
12. Юлдашев Ф. А. Изучение наследия Аль-Фараби как фактор формирования национального самосознания в новом Узбекистане // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. № Special Issue 23. 2022. С. 81–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-naslediyal-farabi-kak-faktor-formirovaniya-natsionalnogo-samosoznaniya-v-novom-uzbekistane?ysclid=lkust7e2ux186917950> (дата обращения: 12.04.2023).
13. Юлдашев Ф. А. Взгляды Аль-Фараби на развитие гражданского общества // Theoretical & Applied Science. 2016. № 6. С. 110–112.
14. Yuldashev F. A. Epistemological problems in the treatise «Fi-Ma'oniy-al-akl» of Abu Nasr Farabi: monograph. T., 2012. 136 p.
15. Юлдашев Ф. А. Концепция психологической науки Абу Насра Аль-Фараби // Стратегические ориентиры современного образования: сб. науч. ст. 05–06 нояб. 2020 г. / под общ. ред. С. А. Минюровой, Ю. И. Биктуганова. Екатеринбург, 2020. Ч. 1. С. 55–58. EDN JONRPL

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНДРЕЕВА Е. Е., старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: bulgackova@yandex.ru.

АНТОНОВА А. В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, учитель истории и обществознания МАОУ СОШ № 28 Екатеринбурга, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: av-spirit@mail.ru

АРТЕМЬЕВА В. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: distantartvv@mail.ru

АРТЕМЬЕВА Е. А., студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва). E-mail: ea220601@gmail.com

АШУЕВА К. Ж., студентка, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (Россия, Москва). E-mail: Karina.ashueva9@gmail.com

БАБАНОВА М. И., преподаватель кафедры специальных педагогических дисциплин, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест). E-mail: babanovamaya@yandex.by

БАЛИЦКАЯ Ю. А., магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: juliaalbertovna05.04.1997@mail.ru

БАО ЛУСИ, аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: kate1302112008@ya.ru

БАРЫШЕВА Е. И., Луганский государственный педагогический университет (Луганская Народная Республика, Луганск). E-mail: laura07@yandex.ru

БАСОВА И. В., заведующая МАДОУ «Детский сад № 223» (Россия, Екатеринбург). E-mail: mdou223@eduekb.ru

БЕЛОУСОВА С. С., старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: s.s.ryabchikova@gmail.com

БОРОДИНА Е. М., аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: kate1302112008@ya.ru

БУРМИСТРОВ Г. В., магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: burmistrovvg@mail.ru

БЫВШЕВА М. В., кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-методической работе и академическому взаимодействию, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: mbyvsheva@yandex.ru

ГАЛАГУЗОВА М. А., профессор кафедры педагогики и психологии Благовещенского государственного педагогического университета (Россия, Благовещенск). E-mail: gala_36@mail.ru

ГАЛАГУЗОВА Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: yung.ektb@mail.ru

ГАСПАРОВИЧ Е. О., кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, Екатеринбург). E-mail: e.o.gasparovich@urfu.ru

ГОЛОВИНА М. А., студент кафедры музыкально-компьютерных технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: masha.golovina.01@bk.ru

ГОЛОВНЕВ А. В., преподаватель, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (Россия, Москва). E-mail: gxav@mail.ru

ГОРЕНКОВ П. А., преподаватель Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России (Россия, Екатеринбург). E-mail: zero517@mail.ru

ГРОСС Т. Ю., заведующая детским садом № 410 (Россия, Екатеринбург). E-mail: tata-gross@mail.ru

ДОЛГОДВОРОВА К. С., старший воспитатель МАДОУ «Детский сад № 223» (Россия, Екатеринбург). E-mail: mdou223@eduekb.ru

ДОНГАУЗЕР Е. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: dong-elena@yandex.ru

ДОРОХОВА Т. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: 70571@mail.ru

ЕВДОКИМОВА Е. В., студент, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: ekaterina-nabieva-1998@mail.ru

ЗАКИРОВА Н. Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Россия, Глазов). E-mail: natnik50@rambler.ru

ИВИНА Ю. Ю., воспитатель первой категории, детский сад № 127 «Кораблик» (Россия, Екатеринбург). E-mail: ivinajulyia@gmail.com

ИЛЬЧЕНКО В. Н., кандидат исторических наук, доцент кафедры права, экономики и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: vn_ilchenko@mail.ru

ИСАКОВА А. А., студентка 2 курса, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: sasha.isakova.03@mail.ru

ИСАКОВА К. И., студентка Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: ksyusha.isakova.99@mail.ru

КАГЕРМАЗОВА Л. Ц., Чеченский государственный педагогический университет (Чеченская Республика, Грозный)

КАЛИНА С. М., учитель начальных классов, Кочневская СОШ № 16 (Россия, пос. Октябрьский). E-mail: sophia.kalinina@mail.ru

КИСЕЛЕВА Е. А., студент Института искусств, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: yelizaveta.kiseleva.2001@list.ru

КОВАЛЕВИЧ М. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест). E-mail: maria_brest@tut.by

КОЗЛОВА З. Р., старший воспитатель, детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию воспитанников № 145 (Россия, Екатеринбург). E-mail: zoia.kozlova2014@yandex.ru

КОРОЛЕВА С. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

КОРОТАЕВА Е. В., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

КОРОТУН А. В., кандидат педагогических наук, директор института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: korotun83@bk.ru

КОЧЕРГИНА Т. Н., учитель начальных классов, МАОУ гимназия № 104 (Россия, Екатеринбург). E-mail: kochergina_tn@mail.ru

КРЕНИНА О. Г., студент, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: olya_krenina@mail.ru

КРУПИНА Е. В., магистрант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральского государственного педагогического университета (Россия, Екатеринбург). E-mail: krupina.eugenia@gmail.com

КУДРЯВЦЕВА К. В., студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва). E-mail: kkvo202@mail.ru

КУКИНА И. С., учитель русского языка и литературы, школа 1576 (Россия, Москва). E-mail: lit87kuk5@mail.ru

КУКИНА О. С., учитель географии, СОШ № 1 с углубленным изучением английского языка (Россия, Ковдор). E-mail: olga4703@mail.ru

ЛАЗАРЕВА Л. Г., магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: kozlovaivmila@mail.ru

ЛЕВЧУК З. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест). E-mail: liauchuk2020@mail.ru

ЛЕОНТЬЕВА Н. С., учитель начальных классов, средняя общеобразовательная школа № 75 (Россия, Лесной). E-mail: natalialeontjeva@yandex.ru

МАГАУОВА А. С., доктор педагогических наук, академик МАНПО, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента, Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби (Казахстан, Алматы). E-mail: magauova@mail.ru

МАЛЫШЕВА О. Л., студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: ols-93@mail.ru

МАНИН Г. А., магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: Geoman97@yandex.ru

МАСАЕВА З. В., Чеченский государственный университет (Чеченская Республика, Грозный)

МОТОРИНА А. Д., магистрант Дальневосточного федерального университета (Школа педагогики) (Россия, пос. Аякс). E-mail: motorina.adm@students.dvfu.ru

МУСХАНОВА И. В., доктор педагогических наук, профессор, директор Института филологии, истории и права, Чеченский государственный педагогический университет (Чеченская Республика, Грозный). E-mail: vinter_65@mail.ru

НЕЖИНСКАЯ Т. А., доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: Tat7093@yandex.ru

НЕЧАЕВА М. А., магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: marial.nechaeva@yandex.ru

НИКОЛАЕВА М. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: nikolaeva250381@list.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>

ОХОТНИКОВА А. И., студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: Anna_ohotnikova@bk.ru

ПЕЛИПЕЙЧЕНКО Т. А., студент кафедры музыкально-компьютерных технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: pelipeychenko2002@inbox.ru

ПЕРЕКАЛЬСКИЙ И. Н., учитель физики, Косулинская СОШ № 8 (Россия, Екатеринбург). E-mail: perekalskiy_igor@mail.ru

ПЕША А. В., кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: myrabota2011@gmail.com

ПУСТОВАЛОВА Н. И., профессор, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и социальной педагогики, Северо-Казахстанский университет (Казахстан, Петропавловск)

ПЬЯНКОВА И. П., магистрант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: izuma111@mail.ru

СЕМЕНОВА Т. Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Чувашский государственный педагогический университет (Россия, Чебоксары). E-mail: tatuana900@yandex.ru

СЕМЕНОВА Я. С., студент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: gpzfdiso@mail.ru

- СЕМЕНЧЕНКО Т. С.**, учитель проектной деятельности, методист, Школа «Альтернатива» А. А. Иоффе (Россия, Самара). E-mail: semenchenko.tatyana@mail.ru
- СКОПКАРЕВА С. Л.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Россия, Глазов). E-mail: skopsvetlana@yandex.ru
- СЛУЦКАЯ Т. В.**, магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: sluckaya-2011@mail.ru
- СТАРЦЕВА О. Н.**, учитель начальных классов, средняя общеобразовательная школа № 75 (Россия, Лесной). E-mail: olg75130755@yandex.ru
- ТАЙЖАНОВА С. К.**, магистр, преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики, Северо-Казахстанский университет (Казахстан, Петропавловск). E-mail: nashkenova-sk@mail.ru
- УЖЕГОВА У. В.**, студентка 2 курса, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: ulanapravdivaa5316@gmail.com
- ФАН ЧЭНМИН**, студент 4 курса Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, Екатеринбург). E-mail: fangchengmng3@gmail.com
- ХАСАНОВА Р. М.**, магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: ralia-hasanova@mail.ru
- ХВОСТАНЦЕВ А. С.**, главный специалист управления безопасности ООО «УМК-Сталь» по работе с ПАО «Надеждинский металлургический завод» (Россия, Верхняя Пышма). E-mail: A.Khvostantsev@serovmet.ru
- ХВОСТАНЦЕВА И. С.**, магистр педагогических наук, преподаватель профессиональных модулей, Серовский филиал Свердловского областного медицинского колледжа (Россия, Серов). E-mail: irysic@bk.ru
- ЦЗИНЬ ЦЗЯОЦЗЯ**, студент 4 курса Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, Екатеринбург). E-mail: 1529639453@qq.com
- ЧЖАН ВЭЙ**, заместитель директора Института языков Центрально-Восточной Европы, доцент Цзилиньский университет международных исследований (Китай, Чанчунь). E-mail: 18222319@qq.com
- ЧУПИНА Е. В.**, студентка Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: zhenya-chupina@bk.ru
- ШОХОВА А. А.**, студентка 2 курса, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: shoxovaanna@mail.ru
- ШРАМКО Н. В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). E-mail: nelvik.ekb@yandex.ru
- ЭЛЬМУРЗАЕВА Р. А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, проректор по образовательной деятельности, Чеченский государственный педагогический университет (Чеченская Республика, Грозный). E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru. ORCID: 0000-0001-9628-368X
- ЮЛДАШЕВ Ф. А.**, доктор философии по философским наукам, PhD, доцент кафедры Музыкальное образование и культура, Ферганский государственный университет (Узбекистан, Фергана). E-mail: fyuldashevphd@gmail.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

ANDREEVA E. E., senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: bulgackova@yandex.ru

ANTONOVA A. V., candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of world history and methods of teaching historical disciplines, teacher of history and social studies, secondary school № 28, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

ARTEMYEVA E. A., 4th year student, Moscow Pedagogical State University (Russia, Moscow)

ARTEMYEVA V. V., candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science during Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

ASHUEVA K. Z., student, Moscow State University of Humanities and Economics (Moscow, Russia)

BABANOVA M. I., teacher of the Department of special pedagogical disciplines, Brest State A. S. Pushkin University (Brest, Republic of Belarus)

BALITSKAYA Y. A., student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

BAO LUXI, graduate Student, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

BARYSHEVA E. I., Lugansk State Pedagogical University (Russian Federation, Lugansk People's Republic, Lugansk)

BASOVA I. V., head of the Municipal Autonomous preschool Educational Institution «Kindergarten No. 223» (Ekaterinburg, Russia)

BELOUSOVA S. S., scientific supervisor, senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

BELOUSOVA S. S., senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: s.s.ryabchikova@gmail.com

BORODINA E. M., graduate student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

BURMISTROV G. V., master's student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg). E-mail: burmistrovg@mail.ru

BYVSHEVA M. V., candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, vice-rector for Scientific and Methodological Work and Academic Interaction, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

CHUPINA E. V., student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)

- DOLGODVOROVA K. S.**, senior educator of the Municipal autonomous preschool educational Institution «Kindergarten No. 223» (Ekaterinburg, Russia)
- DONGAUZER E. V.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- DOROKHOVA T. S.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)
- ELMUZAEVA R. A.**, candidate of Pedagogical Sciences, State Pedagogical University of Chechen Republik (Russia, Grozny)
- EVDOKIMOVA E. V.**, student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)
- FANG CHENGMING**, student Institute of Humanities, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)
- GALAGUZOVA M. A.** Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk Russia)
- GALAGUZOVA Y. N.**, doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg). E-mail: yung.ektb@mail.ru
- GASPAROVICH E. O.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)
- GOLOVINA M. A.**, Russian State Vocational Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg). E-mail: masha.golovina.01@bk.ru
- GOLOVNEV A. V.**, teacher, Moscow State University of Humanities and Economics (Moscow, Russia)
- GORENKOV P. A.**, lecturer at the Ural Institute, State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Ekaterinburg, Russia)
- GROSS T. YU.**, head of the Kindergarten No. 410 (Ekaterinburg, Russia). E-mail: tata-gross@mail.ru
- ILCHENKO V. N.**, candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Law, Economics and Teaching Methods, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)
- ISAKOVA A. A.**, 2nd year student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
- ISAKOVA K. I.**, student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)
- IVINA Y. Y.**, tutor of the first category kindergarten № 127 «Boat» (Russia, Ekaterinburg)
- JING QIAOJIA**, student Institute of Humanities, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)
- KAGERMAZOVA L. T.**, chechen State Pedagogical University, Russian Federation (Russia, Chechen Republic, Grozny)
- KALINA S. M.**, primary school teacher of the Municipal Autonomous General Educational Institution Kochnevskaya Secondary School No. 16 (Sverdlovsk Region, Russia)
- KHASANOVA R. M.**, master student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: ralia-hasanova@mail.ru

- KHVOSTANTSEV A. S.**, master of Pedagogical Sciences, Chief Specialist of the Security Department of «UMK-Steel» LLC for work with PJSC «Nadezhda Metallurgical Plant» (Russia, Verkhnyaya Pyshma)
- KHVOSTANTSEVA I. S.**, master of Pedagogical Sciences, teacher of professional modules, Serov branch of the state budgetary professional educational institution «Sverdlovsk Regional Medical College» (Russia, Serov)
- KISELEVA E. A.**, student of the Institute of Arts, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: yelizaveta.kiseleva.2001@list.ru
- KOCHERGINA T. N.**, primary school teacher, MAOU gymnasium No. 104 (Yekaterinburg, Russia)
- KOROLEWA S. V.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru
- KOROTAEVA E. V.**, doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head Department of pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- KOROTUN A. V.**, candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- KOVALEVICH M. S.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Brest State University named after A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest)
- KOZLOVA Z. R.**, senior educator, kindergarten of a general developing type with priority implementation of physical development activities for pupils No. 145 (Yekaterinburg)
- KRENINA O. G.**, student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russian)
- KRUPINA E. V.**, master student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg). E-mail: krupina.eugenia@gmail.com
- KUDRYAVTSEVA K. V.**, 4th year student, Moscow Pedagogical State University (Russia, Moscow)
- KUKINA I. S.**, teacher of Russian language and literature, School 1576 (Russia, Moscow). E-mail: lit87kuk5@mail.ru
- KUKINA O. S.**, geography teacher, School No. 1 with in-depth study of English (Russia, Kovdor). E-mail: olga4703@mail.ru
- LAZAREVA L. G.**, master's student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
- LEONTIEVA N. S.**, primary school teacher, Comprehensive school No. 75 (Lesnoy, Russia)
- LEVCHUK Z. S.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Brest State University named after A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest)
- MAGAUOVA A. S.**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and educational management, academician of IASPE, al-Farabi Kazakh National University (Republic of Kazakhstan)
- MALYSHEVA O. L.**, student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- MANIN G. A.**, master student of the Institute of Social Sciences of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: Geoman97@yandex.ru

- MASAEVA Z. V.**, chechen State University, Russian Federation (Chechen Republic, Grozny)
- MOTORINA A. D.**, master student of the Far Eastern Federal University (School of Pedagogy) (Russian island, Ajax settlement). E-mail: motorina.adm@students.dvfu.ru
- MUSKHANOVA I. V.**, doctor of pedagogical sciences, professor, Director of the Institute of Philology, History and Law, Chechen State Pedagogical University (Chechen Republic, Grozny). E-mail: vinter_65@mail.ru
- NECHAEVA M. A.**, master's student at the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- NEZHINSKAIA T. A.**, Russian State Vocational Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg). E-mail: Tat7093@yandex.ru
- NIKOLAEVA M. A.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-3874>
- OKHOTNIKOVA A. I.**, student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- PELIPEYCHENKO T. A.**, Russian State Vocational Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- PEREKALSKY I. N.**, physics teacher, Kosulinskaya secondary school No. 8 (Yekaterinburg, Russia)
- PESHA A. V.**, candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia)
- PUSTOVALOVA N. I.**, professor, PhD, Associate Professor of the Department of Special and Social Pedagogy, North Kazakhstan University (Kazakhstan, Petropavlovsk)
- PYANKOVA I. P.**, master's student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)
- SEMENCHENKO T. S.**, teacher of project activities, methodologist, Alternative School A. A. Ioffe (Samara, Russia)
- SEMENOVA T. N.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia)
- SEMENOVA Y. S.**, student, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)
- SHOKHOVA A. A.**, 2nd year student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
- SHRAMKO N. V.**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
- SKOPKAREVA S. L.**, candidate of, Associate Professor of the Russian Language Department, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Russia)
- SLUTSKAYA T. V.**, master's student of the Institute of Social Science, Ural State Pedagogical University (Russia, Ekaterinburg)
- STARTSEVA O. N.**, primary school teacher, Comprehensive No. 75 (Lesnoy, Russia)
- TAIZHANOVA S. K.**, master's degree, lecturer of the Department of Special and Social Pedagogy, North Kazakhstan University (Kazakhstan, Petropavlovsk)

UZHEGOVA U. V., 2nd year student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

YULDASHEV F. A., doctor of Philosophy in Philosophical Sciences, PhD, Associate Professor of the Department of Music Education and Culture, Ferghana State University (Uzbekistan, Ferghana). E-mail: fyuldashevphd@gmail.com

ZAKIROVA N. N., candidate of, Associate Professor of the Russian Language Department, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Russia)

ZHANG WEI, Deputy Dean of School of Central-Eastern European Languages, Associate Professor, Jilin International Studies University (Changchun, China)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ПРИВЕТСТВИЕ В АДРЕС КОНФЕРЕНЦИИ	8
Раздел «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	10
Басова И. В., Долгодворова К. С. Развитие субъектной позиции ребенка посредством образовательных практик в дошкольной образовательной организации	10
Гросс Т. Ю., Белоусова С. С. Адаптивное обучение и развитие ребенка в летнем лагере как способ социализации современного поколения	16
Ивина Ю. Ю. Роль педагога в инновационных процессах в дошкольном образовании	23
Козлова З. Р., Бывшева М. В. Экосистема методических медиапродуктов для педагогов	31
Малышева О. Л., Андреева Е. Е. Взаимодействие образовательной организации с родителями посредством информационно-коммуникационных технологий	38
Коротун А. В., Охотникова А. И. Детско-родительские проекты как форма социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации	46
Семенова Т. Н., Семенова Я. С. Народная сказка и особенности ее театрализации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста с задержкой темпов речевого развития	56
Чупина Е. В., Николаева М. А. Организация художественно-эстетического воспитания старших дошкольников	66
Раздел «ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	73
Андреева Е. Е., Исакова А. А., Шохова А. А., Ужегова У. В. Перспективы использования интернет-мемов в образовательном процессе современной школы	73
Артемьева В. В., Артемьева Е. А., Кудрявцева К. В. Влияние цифровизации на образ современного учителя	80
Бородина Е. М., Донгаузер Е. В. Трансформация понятия «Качество образования» в системе общего образования Российской Федерации	87
Бурмистров Г. В. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков в детском спортивно-оздоровительном лагере айкидо	99
Галагузова Ю. Н. Формы социального партнерства школы и семьи	105
Головнев А. В., Ашуева К. Ж. Современное представление об образе педагога	112
Дорохова Т. С., Пьянкова И. П. Партнерство семьи и школы как средство формирования функциональной грамотности учащихся	121
Евдокимова Е. В. Применение традиционных и инновационных технологий в деятельности учителя начальной школы	127
Закирова Н. Н., Скопкарева С. Л. Экогуманизм короленковско-гранинской трактовки мира детства	137

Ильченко В. Н., Исакова К. И. Правовые и педагогические аспекты профилактики девиантного поведения подростков в общеобразовательной организации	144
Калина С. М., Николаева М. А. Интерактивные воспитательные мероприятия как ресурс духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста	154
Киселева Е. А., Андреева Е. Е. Вокальный репертуар как средство нравственного воспитания младших школьников на занятиях эстрадным вокалом.....	163
Коротаева Е. В. Развитие рефлексивных умений у младших школьников: мифы и реалии	171
Кочергина Т. Н., Артемьева В. В. Повышение мотивации младших школьников к обучению посредством внедрения цифровых технологий.....	177
Кренина О. Г., Белоусова С. С. Организация проектной деятельности младших школьников в образовательной организации	188
Кукина И. С., Кукина О. С. Особенности формирования функциональной грамотности в средней школе.....	197
Манин Г. А., Королева С. В. Компьютерная игра-викторина как средство развития иноязычной устной речи учащихся младшей школы	204
Моторина А. Д., Галагузова Ю. Н. К вопросу о взаимодействии образовательных организаций и региональных краеведческих музеев	213
Нечаева М. А. Проектная деятельность старшеклассников: перспективы и тенденции развития в условиях современной школы.....	223
Пелипейченко Т. А., Нежинская Т. А. Развитие исполнительских навыков на занятиях по эстраднему вокалу у обучающихся пятого класса детской музыкальной школы с применением мультимедийного пособия.....	229
Перекальский И. Н., Галагузова М. А. Стратегия обучения детей техническому творчеству с использованием Arduino	236
Семенченко Т. С. Роль учителя во внеурочной проектной деятельности подростков.....	240
Хасанова Р. М., Николаева М. А. Тьюторские компетенции педагогов в процессе сопровождения обучающихся малокомплектной школы	250
Раздел «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	257
Бабанова М. И. Методические рекомендации по реализации комплексного подхода в восстановительном обучении при эфферентной моторной афазии	257
Балицкая Ю. А. Использование игровых технологий как средства развития речи детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта	267
Крупина Е. В. Внедрение профориентационного минимума как условие преодоления дефицитов детей, находящихся в трудной жизненной ситуации	273
Лазарева Л. Г., Шрамко Н. В. Тьюторское сопровождение формирования графомоторных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации	282
Магауова А. С. Опыт организации психолого-педагогической поддержки студентов с особыми возможностями здоровья в вузах Казахстана.....	292
Слущкая Т. В. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольной образовательной организации	298
Старцева О. Н., Леонтьева Н. С. Система работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья «Шаг к успеху»	304
Тайжанова С. К., Пустовалова Н. И. Готовность педагогов-ассистентов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования: результаты исследования.....	311

Раздел «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	319
Антонова А. В. Особенности профессиональной подготовки учителей истории в педагогическом вузе в цифровую эпоху	319
Бао Луси, Донгаузер Е. В. Высшее образование Китая и России: особенности и перспективы взаимодействия	326
Головина М. А., Нежинская Т. А. Мультимедийный блог как средство обучения игре на гитаре	335
Горенков П. А. К вопросу о роли преподавателя в развитии личности курсанта	345
Кагермазова Л. Ц., Масаева З. В., Барышева Е. И. Развитие межличностных взаимоотношений студентов-первокурсников в процессе цифровой социализации в вузе	352
Ковалевич М. С. Карьерное развитие будущих специалистов в области социальной работы в образовательном пространстве университета	357
Левчук З. С. Теоретические основы формирования межкультурной толерантности у студентов вуза	369
Муханова И. В. Формирование личности будущего педагога в высшей школе	379
Пеша А. В. Технология карьерного лифта в сопровождении образовательных траекторий в течение всей жизни	389
Фан Чэнмин, Гаспарович Е. О. Управление трудоустройством выпускников вузов: актуальный тренд профессионального образования	394
Хвостанцев А. С., Галагузова Ю. Н. Взаимодействие профессиональных образовательных организаций и предприятий черной металлургии	399
Хвостанцев А. С., Хвостанцева И. С. К вопросу о совмещении учебы и работы студентов медицинского колледжа	405
Цзинь Цзяоцзя, Гаспарович Е. О. Управление конкурентоспособностью профессорско-преподавательского состава вуза как актуальный вектор развития профессионального образования	412
Чжан Вэй. Исследование по применению перевернутого класса в рамках преподавания грамматики русского языка в китайских вузах	420
Эльмурзаева Р. А. Опыт профессиональной подготовки педагогических кадров в контексте современных образовательных трендов	426
Эльмурзаева Р. А. Технология операционализации компетенций в системе высшего педагогического образования	434
Юлдашев Ф. А. Мета-анализ теории познания аль-Фараби в истории педагогики	441
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	449
INFORMATION ABOUT AUTHORS	454

Научное издание

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ЕКАТЕРИНБУРГ, 8 АПРЕЛЯ 2023 Г.

Выпуск 7

Научный редактор Ю. Н. Галагузова

Дизайн и верстка А. Ю. Тюменцевой

Текст дается в авторской редакции

Подготовлено к размещению 19.09.2022. Формат 70×100/16.

Гарнитура Alegreya, Alegreya Sans, Fira Sans.

Объем 5,48 Мб