ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. Пушкина

Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества

Материалы XII международной научной конференции
10–11 ноября 2022 г.

Санкт-Петербург
2022

УДК 37 (063)
ББК 74я431

Редакционная коллегия: проф. Л. М. Кобрина
проф. Л. В. Коновалова
доц. М. И. Морозова (отв. ред.)
доц. С. М. Платонова

Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы XII междунар. науч. конф., 10–11 ноября 2022 г. / отв. ред. доц. М. И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – 312 с.

ISBN 978-5-8290-

Сборник содержит материалы XII Международной научной конференции «Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества», в которой приняли участие ученые и специалисты-практики, представляющие образовательные учреждения Москвы, Санкт-Петербурга, Ленинградской области, других регионов России, а также Белоруссии и Таджикистана. Статьи посвящены актуальным методологическим, теоретическим и методическим вопросам общего и профессионального, основного и дополнительного образования. Особое внимание уделяется инновационным идеям в области реализации образовательных стандартов, цифровизации в образовании, организации исследовательской деятельности обучающихся, воспитанию детей и молодежи на основе базовых национальных ценностей, совершенствованию управления образовательной организацией, повышению профессионализма педагогов.

Материалы адресованы широкому кругу специалистов: преподавателям вузов и колледжей, учителям, педагогам дошкольного и дополнительного образования, научным работникам, аспирантам, студентам, а также другим специалистам, интересующимся вопросами эффективности современного образования.

© Авторы, 2022
© Ленинградский государственный университет (ЛГУ) им. А. С. Пушкина, 2022

ISBN 978-5-8290-

Содержание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Коновалова
Непрерывное педагогическое образование: современное прочтение 9

Т. А. Лопатик
«Цифровая революция» в образовании как условие перехода к новому образованию 12

Н. С. Малякова
Телеология воспитания: теоретические аспекты исследования целеполагания в российской школе 16

А. В. Трацевская
Функция педагога в формировании гуманистической направленности процесса воспитания 20

Т. А. Старовойтова
Духовные ценности белорусского народа 24

И. М. Дугин
Установка К.Д. Ушинского на целостное познание человека как методологический ориентир для разработки антропологической концепции нравственного воспитания в общеобразовательных организациях Министерства обороны 29

М. Е. Акмамбетова, К. В. Котов
Стратегическое развитие регионального университета: теоретические основы и практические формы 32

Т. С. Овчинникова
Нейронаука и дефектология 36

О. В. Ситникова
Интуиция педагога как компонент художественного метода 41

Т. Е. Карпович
Потенциал дополнительного образования для гармонизации профессионального дискурса педагога 44

ЦИФРОВАЯ СРЕДА В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. П. Лапыко
Медиаресурсы как средство моделирования профессиональных задач педагога 50

В. А. Буханова
Дистанционное обучение: анализ достижений и актуальных проблем 53

Л. А. Сергеева
Формирование цифровой компетентности студентов – будущих учителей начальной школы 58

Р. Е. Булат, А. А. Полякова
Активизация познавательной деятельности студентов посредством сетевого взаимодействия в период применения дистанционных образовательных технологий 61

А. В. Ничагина
Возможности использования геймифицированных заданий в образовательной среде вуза 66

А. В. Пищова, А. Г. Давыдовский
Подготовка будущих специалистов социально-педагогической сферы к обеспечению медиабезопасности обучающихся 70

А. А. Воронцов
Эффекты границ рациональности в рамках социально-педагогического сопровождения развития медиакомпетентности учащихся юношеского возраста 75

А. Д. Архипов, И. А. Битюникова
Педагогический аспект информационной безопасности как элемент развития функциональной грамотности школьников 79

Г. В. Радченко
Исследование мотивационного компонента готовности будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности 84

М. В. Абрамова, Е. А. Герсанова, Н. М. Урюпина
Потребности педагогов в повышении профессиональной квалификации в цифровой среде 89

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ – ВЕКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Смолонская
Конвергенция компетенций ФГОС высшего образования и профессионального стандарта «Педагог» как условие качества подготовки педагогов дошкольного образования 96

Т. А. Соловьёва
К вопросу о развитии креативности обучающихся в системе высшего педагогического образования 99

М. И. Морозова
Освоение студентами элементов инновационной деятельности при поэтапном обучении педагогическому проектированию 103

Н. Ю. Данилова
Методический анализ упражнений для учащихся
в процессе подготовки студентов к реализации ФГОС НОО
при обучении младших школьников русскому языку 108

Р. Е. Лакишик
Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов
в процессе учебной практики 111

Б. Х. Умарова
Самостоятельная работа как форма стимулирования
образовательной деятельности студентов 116

З. К. Нурулоева
Роль самообразования в формировании личности современного студента .. 120

А. С. Скороход
Особенности формирования профессиональных компетенций
у студентов социономического профиля образования 124

НАЦИОНАЛЬНЫЕ БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРИОРИТЕТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. И. Ходыко
Формирование исторической памяти у учащихся
средствами коммеморативных практик 129

Р. И. Нуритдинова
Формирование базовых национальных ценностей Отечество,
человек, природа у подростков в условиях детского лагеря «Штормовой»
ФГБОУ ВДЦ «Орленок» 135

К. С. Коржук
Воспитание любви к родине через любовь к естественным
и точным наукам 138

Ала Баранава
Літаратурная спадчына М. Арочкі і яго роля
ў патрыятычным выхаванні моладзі 141

Ю. Н. Клабукова
Управление формированием смыслов базовых нравственных ценностей
у обучающихся 5–11 классов в условиях частной гимназии 146

Д. В. Кремер
Формирование у четвероклассников представлений о здоровом образе жизни
в условиях внеурочной деятельности 151

Е. А. Башаркина, С. А. Юрченко
Организация воспитательной работы во внеурочное время 155

Е. А. Ефимова
Комсомольское руководство пионерской работой (1920–1930-е гг.) 159

В. В. Пименова, Е. В. Цуцук
Распространение творчества от старших к младшим:
опыт взаимодействия классных руководителей начальной
и основной школы по организации наставничества обучающихся 165

ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. И. Алексеева
Умение младших школьников решать проблемы – основа овладения
базовыми исследовательскими действиями 170

Н. Г. Базина, Л. С. Святоха
Критическое мышление и продуктивное чтение
как эффективные технологии развития читательской грамотности
и повышения качества гуманитарного образования 173

Н. П. Глухова
Образовательный потенциал игровых технологий
в реализации обновленных ФГОС общего образования 179

К. С. Коржук, О. Ф. Крючкова,
И. Г. Широкова, Т. В. Петухова
Образовательный центр «Интеллект-полигон» как пространство
для личностного роста и профессионального самоопределения школьника . 183

В. В. Штерн, С. А. Киселева, Ю. Д. Башкина
Создание инновационной образовательной среды гимназии
на основе конвергентного подхода в естественнонаучной области знаний ... 187

Т. И. Чупина, М. К. Топунова, С. В. Николаев
Сетевые профильные лаборатории как форма интеграции профориентационной
деятельности, профильной подготовки и профессионального обучения 191

Д. Р. Таирова
Методологическая функция межпредметных связей
при обучении русскому языку в условиях национальных школ 196

Г. Г. Митрофанова
Сочетание имплицитного и эксплицитного подходов при обучении
иностранному языку обучающихся с доминированием правого полушария . 201

Л. С. Васюкович
Школьный учебник по белорусскому языку:
эволюция содержания, структуры и функций 205

И. Н. Петушкова
Технологии развития творческой психотехники личности школьника
как фактор повышения успешности его обучения 209

Л. И. Корнева, О. Д. Печалёва
Использование интерактивных технологий в формировании компетенции
умения учиться у младших школьников 212

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА: ИСТОКИ УСПЕХА, БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

М. В. Груздева
Формирование у дошкольников и младших школьников ценностной картины мира как основы их психологического здоровья 216

О. В. Алексеева, А. Н. Жернакова
Патриотическое воспитание в семье как актуальная социально-педагогическая проблема 221

Я. А. Островская
Влияние семьи на успеваемость младших школьников 225

И. А. Комарова, А. О. Куликова
Педагогические возможности дидактической игры в развитии познавательных способностей у детей дошкольного возраста 228

О. А. Сабодаш, Л. Н. Рогожина
Многообразие игр как условие успешности воспитания и развития дошкольников 232

Е. Г. Мошкарева, Е. А. Пунтус
Дошкольное образование, семейное воспитание: истоки успеха, благополучия и проблем социализации личности 236

А. В. Петроченко
Значение медиативных технологий в снижении межкультурной напряжённости в образовательной среде в условиях социально-психологической неопределённости 240

И. А. Мазурок
Социально-педагогическая профилактика саморазрушающего поведения подростков 243

С. А. Ларюшкин
Обеспечение прав несовершеннолетних обучающихся как аспект профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций 248

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ

С. Я. Ермолич
Инновационный менеджмент учреждений высшего образования 253

А. В. Суенкова, С. М. Платонова, Д. С. Степанов
Диагностическая основа организации опытно-экспериментальной работы по духовно-нравственной проблематике 257

М. В. Литвякова
Корпоративная культура как фактор эффективной деятельности образовательной организации 261

Е. В. Глебова
Сотворчество как способ управления трудовой мотивацией педагогов дошкольной образовательной организации 266

А. И. Козлова
Метод Case-study в процессе профессионального развития педагога 271

В. Ф. Прокопцева
Система подготовки педагогов к конкурсам профессионального мастерства, как стратегический ресурс образовательного учреждения, фактор его развития и повышения конкурентоспособности 278

А. О. Афанасьева
Внедрение наставничества в образовательной организации 284

А. Ю. Петров
Роль кураторства и наставничества в учебно-воспитательной работе организаций среднего профессионального образования 289

О. Ю. Михайлова
Роль педагога в современном VUCA-мире..... 292

Е. Ю. Аранцева, И. В. Пастухов, Н. В. Маркина, Н. С. Савина
От семейной экспозиции к поддержке традиций семейного творчества и укрепления межпоколенных отношений: проект «Семейный музей» 295

Сведения об авторах..... 301

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Коновалова

Непрерывное педагогическое образование: современное прочтение

Проблемы образования всегда занимают центральное место в деятельности любого государства, поскольку нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого общества самым непосредственным образом зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. Ставшее активно употребляемым понятие «непрерывное образование» отразило возросшую роль образования на всех этапах жизни.

Непрерывное образование, по определению ЮНЕСКО (1984 г.), означает весь комплекс сознательных действий, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению социальных и профессиональных обязанностей.

Г. А. Ключарев определяют данную категорию как «пожизненное развитие социальных адаптивных и креативных возможностей человека посредством освоения новых профессиональных или иных навыков и знаний с целью наиболее полной самореализации, и социальной интеграции» [2]. Следует отметить, что в предлагаемой формулировке в большей степени подчеркнуто образование взрослых, которое для нашего исследования представляет наибольший интерес.

В.Г. Онушкин [4] рассматривает образование взрослых как составную часть системы образования, ее относительно обособленное подразделение, основной задачей которого является содействие всестороннему развитию человека в период его самостоятельной жизни.

Известно, что образование взрослых имеет широкий и узкий смысл. В широком смысле слова учебный процесс охватывает все виды деятельности, в которые включаются взрослые. В узком смысле образование взрослых рассматривается как институциональное образование. При этом период взрослости представляет наиболее благоприятную почву для претворения в жизнь преемственной связи между отдельными стадиями пожизненного образовательного процесса и интеграции в единое целое.

Из сказанного следует, что непрерывность образования подразумевает целостность того или иного процесса, состоящего из отдельных дискретно идущих стадий. Непрерывность не абсолютно противоположна дискретности. В рационально построенном образовательном процессе деятельность по достижению заранее определенных целей образует единство, переходящих друг в друга противоположностей. Такой процесс и дискретен, и непрерывен одновременно.

Дискретность заключается в специфике контингента, своеобразии деятельности образовательных учреждений, особенностях целей, задач, форм и методов образовательного процесса на каждом этапе. Непрерывность состоит в реализации цели – в профессиональном становлении высококвалифицированным специалистом. В связи с этим в образовании взрослых можно выделить базовое вузовское и последипломное образование.

Вузовское образование – один из важнейших этапов, непрерывного образования, который позволяет индивиду осваивать накопленные в специализированных сферах культуры (философия, политика, экономика и т.д.) социально необходимые знания и использовать их в своей деятельности.

Реалии современной действительности свидетельствуют о том, что высшее образование касается практически каждого человека. Если раньше в высшие учебные заведения в основном поступали выпускники школ, желающие приобрести профессиональные знания, умения и навыки, то сегодня в вузы обращаются люди, так или иначе уже включенные в профессиональную деятельность или уже состоявшиеся в профессии. И эти группы обучающихся (студенты очной формы обучения, «заочники», магистранты и аспиранты) приходят с разными запросами. В этой ситуации роль преподавателя, его подход к профессиональной деятельности приобретают новый смысл.

Сегодня преподаватель вуза должен быть не только педагогом, но и наставником, и андрагогом. Это обусловлено тем, что: во-первых, не все выпускники школ, поступая в вуз, имеют сформированное желание работать именно в избранной профессии. Далеко не все студенты до конца понимают, чем они будут заниматься после окончания вуза. Хотят ли они реализовать себя в получаемой профессии? В данной ситуации преподаватель вуза должен быть не только педагогом, но и наставником, который поможет студенту накопить социальный капитал, мотивировать его на работу по избранной специальности. Во-вторых, многие студенты, начиная с младших курсов, включаются в трудовую деятельность, что определяет их запросы на образовательную деятельность в вузе. В данной ситуации педагог должен сопровождать студента, помогать в процессе конструирования индивидуальной образовательной траектории. В-третьих, у взрослого человека, обучающегося в вузе (заочник, магистрант, аспирант), образовательные потребности довольно конкретные: они связаны либо

с углублением знаний в своей сфере профессиональной деятельности, либо с желанием овладеть новой профессией, либо с самосовершенствованием профессионального мастерства посредством научно-исследовательской деятельности.

Вышесказанное свидетельствует о том, что преподаватель высшей школы должен быть андрогоном – специалистом в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей [3].

Работая со взрослыми студентами, уже имеющими опыт профессиональной деятельности, преподаватель высшей школы как андрагог должен быть ориентирован не только на «вооружение» их знаниями, необходимыми в профессиональной деятельности, но и на формирование у студентов умения самостоятельно образовываться, по-новому интерпретировать полученные знания и имеющийся опыт, в процессе образовательного взаимодействия высказывать и отстаивать свою точку зрения.

Андрагогическая направленность высшего образования заключается в социальном посредничестве, которое, обеспечивая личностно-профессиональное самоопределение взрослых студентов, базируясь на принципах развития образовательных потребностей, инновационности, самостоятельности, содействует их приобщению к реалиям современного мира посредством образования.

Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь – важное требование нашего времени. Поэтому логичным продолжением вузовского образования является последипломное образование, нацеленное на удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов педагогов, повышение уровня их профессиональной компетентности.

Взгляд на постдипломное образование в общецивилизационном контексте позволяет рассматривать его как образование, необходимое педагогу для формирования миропонимания, выработки достаточно определенной и целостной концепции современной жизни и своего места в ней.

Поскольку основной идеей постдипломного образования является идея предоставления человеку широкого спектра возможностей самосовершенствования и саморазвития, то данный тезис не только подтверждает актуальность деятельности андрагога как социального посредника, но и усиливает его значение. Выполняя социально-посредническую функцию, андрагог тем самым устанавливает соответствие между ценностями человека и ценностями современного социума. Создавая в процессе постдипломного образования ситуации постоянной рефлексии по поводу смысла своей профессиональной деятельности, а именно потребности человека в новых знаниях и решении тех интере-

сующих педагога проблем, андрогог способствует обогащению мотивационно-ценностной сферы обучающихся, осмыслению новой информации с целью использования на практике.

В заключение следует отметить, что в настоящее время андрагогический феномен, пронизывает все этапы непрерывного образования взрослых (вузовское, постдипломное). Как отмечал в своих исследованиях С.Г. Вершловский, «…термин "андрагог" означает не профессию, а позицию профессионалов, в своей деятельности руководствующихся андрагогическими принципами» [1, с. 116]. Позиция андрагога прослеживается в его деятельности как *модератора* – человека ведущего организационную, в данном случае учебную, работу с группой лиц на основе равенства, признающего право студентов и слушателей на выражение собственной позиции на интерпретацию фактов и событий, а также как *тьютера,* сопровождающегося обучающихся в процессе конструирования ими индивидуальной образовательной траектории, помогая ориентироваться в современной цифровой среде, осваивать новые коммуникационные модели передачи и обмена информацией с обучающимися, прогрессивный социокультурный опыт и способствовать собственным вкладом его обогащению.

Таким образом, процессы, происходящие в современной действительности и отрефлексированные образованием, по-новому расставляют акценты в процессе образования взрослых, включая андрагогический подход во все этапы непрерывного образования.

Список литературы

1. Вершловский С.Г. Андрагогика: учеб. пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014 – 148 с.
2. Ключарев Г.А., Огарев Е.И. Непрерывное образование в условиях трансформации – М.: Франтера, 2002. – 108 с.
3. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике: дис. … д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2000. – 449 с.
4. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.; Воронеж, 1995. – 231 с.

Т. А. Лопатик

«Цифровая революция» в образовании как условие перехода к новому образованию

Еще недавно, характеризуя современный мир, многие специалисты использовали термин VUCA – мир. VUCA является акронимом английских слов volatility (нестабильность, динамика изменений), uncertainty (неопределенность, непредсказуемость будущего), complexity (сложность, ощущение хаоса) и ambiguity (неоднозначность, отсутствие ясности в настоящем). За последние годы ситуация в мире изменилась настолько, что для ее объяснения появилась новая терминология. В

статье «Встреча с эпохой хаоса» профессор Калифорнийского университета Жаме Кассио (Jamais Cascio) предложил новый термин – BANI. На фоне политического хаоса, климатических катастроф и глобальной пандемии существует потребность в новом осмыслении мира. Люди пытаются понять, какие формы принимает эпоха хаоса. Если расшифровывать каждую букву в термине BANI, то получится следующее: B – Brittle (хрупкость); A – Anxious (беспокойство); N – Nonlinear (нелинейность); I – Incomprehensible (непостижимость).

Мы живем во времена тотальной цифровизации, когда человек под влиянием грандиозных по количеству и скорости появления инноваций (от биотехнологий до вездесущего искусственного интеллекта) изменяет свою человеческую сущность. Экспоненциальные темпы развития технологий, распространения и обработки информационных потоков требуют образовательной деятельности опережающего характера, связанной с предвидением вызовов будущего и созданием условий для подготовки обучающихся к этим вызовам.

В современном обществе меняется представление о том, что значит «быть человеком». Люди активно используют искусственный интеллект, дополненную и виртуальную реальности для усиления своих возможностей.

Образование как социальный институт, осуществляющий подготовку формирующейся личности к жизни и профессиональной деятельности в обществе, должно учитывать стремительность изменений, прогнозировать будущее, иметь опережающий характер. И здесь возникает вопрос о возможности предвосхищения изменений и готовности справляться с ними.

Тотальная цифровизация трансформирует наше сознание, а значит, и наше бытие, способствует формированию у современного человека технократичности мышления, которой очень трудно противостоять, поскольку добровольный отказ от жизни в «цифровом мире» выбрасывает субъекта за пределы информационного пространства. В. П. Зинченко пишет: «Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства. Существенной особенностью технократического мышления является взгляд на человека как на обучаемый, программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна не только самодеятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельностей» [1, с. 18].

Наиболее пагубным, на взгляд Д. С. Соммэра, является «аудиовизуальное образование, способное сформировать мир неграмотных роботов, потому что при этой форме обучения меньше всего задейство-

вана сознательная часть индивида. Со стороны «я» нет никакого контроля за поступающей информацией, и последняя сразу приобретает власть над «я» человека» [4, с. 49].

Развитие морального сознания, формирование системы нравственных норм, ценностей, ориентиров – важнейшая задача современного образования, которое должно ориентировать человека на осознание своих высших потребностей, способствовать формированию этического компонента мировоззрения личности обучающихся. «Первоочередной и высшей целью образования должно стать формирование и развитие более гуманных людей, имеющих внутреннее содержание, а не просто механически эффективных индивидов» [4, с. 50].

Большинство людей в обществе потребления озабочены исключительно собственным благополучием, а для того чтобы развиваться, нравственно совершенствоваться личности необходимо прилагать интенсивность усилия. Для достижения индивидуального успеха люди часто поступают с другими так, как им выгодно, оправдывая свое аморальное действие или бездействие целесообразностью. «Привыкая к банальности и посредственности, навязываемой средствами массовой информации, люди утрачивают понимание того, каким должен быть человек. Внимание уделяется только имиджу, внешности и наличию материальных благ, то есть происходит подмена ценностей, когда о людях судят по тому, чем они владеют, а не по тому, кем они являются» [4, с. 41].

Современный человек переживает мощный мировоззренческий кризис. Его сознанием постоянно манипулируют средства массовой информации. Многочисленные дезориентирующие события зачастую разбивают индивидуальную картину мира личности на мелкие осколки, из которых нужно попытаться собрать целое. Социокультурные вызовы современного мира трансформируют и современную мораль. Громкие декларации прав «свободных людей» часто исключают их ответственность за свое поведение. Давно попранным оказался категорический императив И. Канта и многие уже не поступают с другими так, как требуют, чтобы поступали с ними. Появляется новая «мораль», новые ценностные ориентиры, которые диктуются интересами различных социальных слоев.

Оставаясь важнейшим социальным институтом, образование должно иметь своей целью формирование высших духовных ценностей личности, позволяющих человеку быть человеком и на основе глубинных внутренних установок выражать отношение к действительности и своему месту в ней.

Ситуация сегодняшнего дня была предсказана Маргарет Мид в работе «Культура и мир детства» [2], в которой автор выделяет три типа культур в истории человечества: постфигуративные, изменения в которых происходят медленно, зависят от накопления практических знаний,

а дети учатся у своих предков; кофигуративные, в которых центр тяжести переносится с прошлого на современность, типичной в обучении становится ориентация не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту; и, наконец, префигуративные, когда скорость происходящих изменений в социуме становится настолько интенсивной, что прошлый опыт может быть не только бесполезен, но и вреден, поскольку тормозит прогрессивное развитие социума. В этой, ориентированной на будущее, культуре появляется необходимость учиться у своих детей, обладающих инновационностью мышления. В соответствии с теорией М. Мид мы живем в эпоху, относящуюся к префигуративному типу, когда интенсивность происходящих изменений приводит нас к необходимости учиться у наших детей. Тем не менее, какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на определенной культурной традиции. Необходимость учиться у потомков не исключает ведущей роли педагога, взрослого в формировании смысложизненных ценностей и ориентаций, картины мира, нравственной культуры личности.

В условиях технологического взрыва многие профессии и социальные функции утратят свою актуальность, станут ненужными. В первую очередь, в зоне риска находятся все виды профессиональной деятельности, связанные с автоматизацией труда. Все то, что поддается алгоритмизации, можно будет заменить работой технического устройства, робота, а человек будет выполнять те виды деятельности, которые связаны с реализацией творческих способностей, выполнением функций, не поддающихся алгоритмизации.

Клаус Шваб – основатель и президент Всемирного экономического форума в Женеве – считает, что «в обозримом будущем низкий риск автоматизации будут иметь профессии, требующие социальных и творческих навыков, в частности, принятия решений в условиях неопределенности и разработки новаторских идей» [5, с. 55]. Далее он пишет, что с учетом ускоряющегося развития технологий особое внимание будет уделяться «способности работников к постоянной адаптации и усвоению новых навыков и подходов в разнообразных контекстах» [5, с. 60].

Цифровизация образования предполагает формирование у индивида цифровой культуры и компетенций, которые позволят ему функционировать в новом цифровом обществе. Сложность заключается еще и в том, что акцент в современном образовательном процессе должен быть перенесен с «урокодательства» на тьюторское сопровождение, менторство, фасилитаторство, что предполагает уменьшение степени педагогического консерватизма, увеличение во взаимодействии с обучающимися доли сотрудничества, партнерства, стремления не только учить, но и учиться у подрастающего поколения.

Уровню образовательного запроса современных обучающихся нужно соответствовать, поэтому, по мнению академика А. Г. Асмолова, современный учитель должен быть «режиссером конструирования возможностей», а его основной задачей должно стать стимулирование мотивации обучающихся к вопрошанию. Важнейшей миссией современного образования должен стать переход «от передачи знания» к «пониманию возможностей», от урокоцентричной образовательной модели образования к «ученикоцентричной» [3], в основе которой лежит персонализация, обеспечивающая увеличение продуктивности образовательного процесса.

Образование как глобальный социальный институт должно создавать условия для формирования компетенций, обеспечивающих «вписанность» личности в социум завтрашнего дня и позволяющих на основе глубинных внутренних установок выражать отношение к действительности и своему месту в ней.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола.1995. – 63 с.
2. Мид М. Культура и мир детства: избр. произведения. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
3. Образование для сложного мира: зачем, чему и как. Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow 31 октября – 3 ноября 2017 года [Электронный ресурс]. – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru.
4. Соммэр Дарио Салас Мораль XXI века; пер с исп. – М.: Кодекс, 2017. – 478 с.
5. Шваб К. Четвертая промышленная революция: пер. с англ. – М.: Эксмо, 2019. – 209 с.

Н. С. Малякова

Телеология воспитания: теоретические аспекты исследования целеполагания в российской школе

Становление отечественного образования осуществляется в условиях масштабных вызовов времени. В аналитическом докладе «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» [7] выделены риски образовательной системы России, обусловленные несформированностью в ней гуманитарно-антропологической компоненты, ведущие к утрате смысложизненных ориентаций, к потере духовных и культурных традиций, к утрате понимания культурно-исторической роли России [7]. Нарастает тенденция встраивания теории воспитания в общий процесс научного осмысления человека, изменяющихся ритмов его жизни, социокультурной трансформации детства, необходимости преодоления нарастающих процессов безграмотности, безнравственности, инфантилизма.

Новые проблемы образования требуют разработки и новых теоретических концепций. В.А. Попков, А.В. Коржуев, Д.И. Фельдштейн [6; 9] указывают на необходимость интеграции педагогики с философскими, историческими, социологическими исследованиями в определении целей, потребностей, возможностей образования человека XXI в. в условиях цивилизационных вызовов современности. Д.И. Фельдштейн подчеркивает: «Совершенно очевидна необходимость четкого осмысления тенденций прогрессивного развития и общества, и человека, и именно в этом контексте определения целей и задач образования [9, с.12]». Необходима новая стратегия образования человека, раскрытие ее теоретико-методологических основ. В этой связи перспективным представляется педагогическое осмысление телеологии как учения о цели и целесообразности явлений в природе и в жизни человека. Телеология акцентирует внимание на вопросах бытия мира и человека, что приобретает актуальность в условиях цивилизационных вызовов современности.

Истоки телеологии лежат в глубокой древности, в осмыслении целесообразности природных явлений, истоков гармонии мира, в поиске основополагающих начал его существования – Божественных или эволюционных. Еще Аристотель утверждал, что деятельность человека содержит в себе актуальную цель, подобно тому, как природа включает в себя бесконечную внутреннюю цель своего «стремления», являющуюся причиной ее движения от низших ступеней к высшим. Г.В. Лейбниц в учении о монадах разработал принцип предустановленной гармонии как целесообразной связи между явлениями действительности. И. Кант выдвинул принцип целесообразности, требующий установления связей вещей по отношению друг к другу и указывающий на человека как на наивысшее проявление целесообразности в мире. Человек, по Канту, сам выражает высшую цель творения мира, но только в том случае, если он становится субъектом моральности. Принцип целесообразности выступает по Канту как регулятор моральных поступков человека в мире. Утверждается, что только моральные цели человека телеологичны, то есть полностью соответствуют гармонии и совершенству природы [2].

В современной методологии телеология рассматривается как принцип объяснения того, какими причинами обусловливается цель, ради чего совершается то или иное действие. Особое значение для развития телеологии приобрели открытия в области кибернетики, поскольку их важнейшей характеристикой является целенаправленность поведения и функционирования систем. Цель здесь выступает как функция сохранения основных качеств системы.

Телеологическая проблематика неотделима от исследования общества как самоорганизующейся, самовоспроизводящейся системы. Телеологический подход используется в исследовании ценностных и смысложизненных ориентаций.

Исходя из того, что воспитание неразрывно связано с освоением ценностей общества, обращает на себя внимание классификация В.А. Ядова, в которой выделены ценность-цель, ценность-норма, ценность-средство, характеризующие процесс освоения личностью социальных и культурных ценностей. Данная классификация была использована нами в диссертационном исследовании на тему: «Становление ценностных основ организации жизни школы [3], в которой решалась задача изучения ценностей-целей образования в России. Были выявлены три ярко выраженных, характерных для отечественного образования, цели: христианская, общественная, личностная.

Сущность христианской цели – спасение души человека от власти греха. Об этом повествуют как сочинения Древней Руси («Поучения Владимира Мономаха», «О царствии Небесном и о воспитании чад»), так и документы и труды XVIII–XIX вв. («Устав народным училищам в Российской империи», Н.И. Пирогов «Вопросы жизни»).

Начиная от XVIII века в России стала утверждаться общественная цель воспитания, связанная с идеалами Просвещения, требующая социальных реформ (Н.А. Радищев «Беседа о том, что есть сын Отечества», революционные демократы – Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, В.Г. Белинский, коллективизм советской школы, идеи равенства, братства, социальной справедливости).

Одним из ведущих факторов возникновения личностной цели явилось развитие психофизиологических знаний, возрастание научного интереса и уважения к природе детства человека (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.П. Вентцель, В.М. Бехтерев и др.). Отметим, что в современных педагогических исследованиях просматриваются и антропологические характеристики личностной цели воспитания (Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич – выделение в личностных целях понятий: «мое мышление», «мой опыт познания», «мой опыт поведения», «самоосуществление» и др.).

Современные цели воспитания можно рассмотреть, анализируя такие документы, как: «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.», «Национальный проект «Образование», утвержденный в 2018 г. и др. Прежде всего, напрашивается вывод об определенной преемственности с исторически сложившимися целями в отечественном образовании.

Христианская цель в документах прямо не присутствует, но и не отрицается, допускаемая в формулировках: развитие «высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности», «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1; 8]. Здесь ведущим выступает понятие «духовность», рассматривае-

мое достаточно широко, включая в себя и патриотизм, и нравственность, и этнокультурные, и поликультурные аспекты, не исключая и религиозность в том числе, христианскую православную.

Общественная цель выступает как приоритетная в Федеральном Законе об образовании в Российской Федерации, где воспитание определяется как общественно значимое благо, осуществляемое в интересах человека, семьи, общества и государства [4]. В цели «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [8] указаны приоритеты в области социализации детей с учетом потребностей российского общества. В Национальном проекте «Образование» выделяются: Федеральный проект «Социальная активность», направленный на создание условий для развития и поддержки добровольчества (волонтерства); Федеральный проект «Патриотическое воспитание», направленный на проведение мероприятий патриотической направленности [5].

В личностной цели выделяется детская одаренность. Пути ее реализации мы видим в проекте «Успех каждого ребенка» [5], в приоритете интеллектуального развития личности, поддержанном системой олимпиад и конкурсов [1]. Особое внимание уделено проектной деятельности, стимулирующей у обучающихся личностные качества: инициативность, самостоятельность, выбор профиля обучения, способствующего склонностям и жизненным планам.

Анализ документов позволяет сделать вывод о том, что акцент делается, скорее, не на целостной цели, а на разных направлениях воспитания, прописанных в документах достаточно подробно с учетом необходимых условий их реализации. Сама проблема целеполагания остается открытой для научно-педагогических исследований, а ее актуальность возрастает в условиях цивилизационных вызовов современности.

В.А. Попков, А.В. Коржуев [6], обосновывая необходимость вхождения педагогики в сферу общенаучного знания, среди современных тенденций выделяют актуальность позиционирования в педагогике общенаучных принципов, что позволяет сделать вывод о перспективности научного обоснования принципа целенаправленности воспитания с привлечением потенциала телеологии.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг.»: распоряжение Правительства РФ от 15.05. 2013 № 792-р. – URL: https://docs.cntd.ru/document/499020408

2. Куприянов В.А. Трансформация телеологии в неклассической философии: дис. … канд. филос. наук, 2017. – 197 с.

3. Малякова Н.С. Становление ценностных основ организации жизни школы: дис. ... канд. пед. наук, 2001. – 182 с.

4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022). – URL: https://zakonobobrazovanii.ru/

5. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и нац. проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/

6. Попков В.А., Коржуев А.В. Педагогика и научно-педагогическое исследование в контексте перехода от классической к постнеклассической рациональности // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека: сб. статей / под ред. Б.П. Мартиросяна и др. – М.: ЛЕНАРД, 2013. – С. 147–168.

7. Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А. и др. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления: аналитический доклад. – М.: Российский институт стратегических исследований, 2016. – 142 с.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/

9. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в. // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека: сб. статей / под ред. Б.П. Мартиросяна и др. – М.: ЛЕНАРД, 2013. – С. 9–33.

А. В. Трацевская

Функция педагога в формировании гуманистической направленности процесса воспитания

Самое ценное в мире – это человек. Сегодня его существованию угрожают неблагоприятная экология, политика, эгоизация людей. Проблема существования человека становится не только философской, социальной, экономической, но и педагогической. Необходимо учить молодое поколение выживать в экстремальных условиях и сохранять общечеловеческую культуру. Это принципиально меняет и парадигму воспитания, целью становятся не отдельные качества личности и стороны развития, а человек в самом широком смысле слова. Это предполагает внесение принципиально новых положений в основные структурные элементы системы воспитания.

В практике школы совершенствование воспитательной работы часто видится в поисках оптимального содержания, новых технологий, в преобразовании управления педагогическим процессом. Действительно, все это имеет прямое отношение к повышению воспитательной функции школы, но не в первую очередь. Для начала необходимо рассмотреть личность педагога, его профессиональную гуманистическую культуру. В структуре профессиональной культуры можно выделить два блока: профессионально-организационный (знания, умения, опыт, мастерство) и социально-нравственный (ценностные ориентации, нравственно-волевые качества, отношение к процессу, субъектам, сред-

ствам и результатам деятельности). Сами по себе элементы воспитательного процесса не влияют на развитие личности. Они выступают в качестве средств в руках высокопрофессионального специалиста. Успех педагога определяется тем, как он владеет этими средствами. Профессиональное мастерство – основное условие совершенствования воспитательного процесса. Это качественный уровень готовности к реализации педагогических функций. К сожалению, на эту проблему обращают внимание редко. Наблюдение и анализ протоколов педагогических советов, тематики заседаний методических объединений показывают, что на первый план выходят вопросы, связанные с организационными делами, на второй – технологии, третий занимает содержание воспитания. И только потом поднимается вопрос о профессиональном мастерстве педагога-воспитателя в гуманизации воспитательного процесса. Каковы же эти условия?

Системность в воспитании. Вне системы нельзя формировать общечеловеческие качества. В понятие «воспитательная система» вкладывают разный смысл. В педагогической практике слово «система» чаще понимается как регулярность тех или иных воздействий, воспитательных мероприятий. При этом опускается самое главное – взаимоподчиненность и взаимообусловленность всех элементов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что часто нормативно-директивными документами декларируются высокочеловеческие цели, а в практике воспитания они не реализуются. Причина – дисгармония, разбалансированность, несогласованность целей, содержания, средств и методов воспитания. В этом случае процесс воспитания разрушается и становится формальным. С учетом формирования у обучающихся общечеловеческих качеств необходимы правильное педагогическое понимание системы, определение целеполагания (цели, задачи, функции), содержания, технологии (средства, формы, методы), форм управления. Только внутреннее единство всех сторон воспитательной системы создает условия для образования жизненной позиции, стиля, качества и образа жизни. Все это и является итогом становления личности.

Гуманистический характер воспитательного процесса. Для формирования у обучающихся общечеловеческих качеств необходима только гуманистическая направленность воспитания. Профессиональная культура педагога немыслима без высокого уровня культуры его личности, а это приобретает особое значение в условиях гуманизации образовательного процесса. В центре гуманистического процесса не прием, не метод, не способ, а воспитанник. При этом рассматриваемый процесс должен быть сориентирован на бережное отношение к личности, желание не разрушать индивидуальные особенности воспитанника, а развивать их. Американский философ Дж. Дьюи отмечал, что истинное воспитание есть не что-то, налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на

свет. Соответственно, в гуманистическом воспитании мы должны не только идти от обучающегося, но и защищать его права: общечеловеческие, детские, природные, биологические и др. Гуманность, без которой не бывает человечности, это и есть ее защита в отношениях между людьми, человеком и обществом, гражданином и государством. Вот почему гуманистический характер воспитательного процесса предполагает внедрение в образовательный институт целостной гуманистической модели воспитания. В ее основе должен находиться идеал, на развитие которого направляются педагогические усилия. Методические рекомендации «Воспитать человека» [1] смогут оказать определенную помощь в создании гуманистического процесса.

Целеполагание в воспитании. В теории управления считается необходимым постулатом наличие у системы цели. Гуманистическая система воспитания может ставить цели и делает это, но в их основе должны лежать ценности. При этом по отношению к ценностям цели занимают подчиненное положение, как и средства по отношению к целям. Гуманистическая система никогда не рассматривает человека, личность, ребенка как воспитательное средство для достижения поставленных целей. Поэтому ее основу составляют общечеловеческие, личностные, гражданские ценности. Все это и формирует у обучающихся идеальный образ, который характеризуется человечностью. В белорусской педагогической энциклопедии «человечность – морально психологическое качество личности, выражающееся в гуманном отношении к другим лицам. Человечность конкретно проявляется в уважении достоинства личности, великодушии, благожелательности, готовности помочь, выручить из беды. Человечность ярко проявляется в групповой жизни и деятельности людей, когда надо вступать в непосредственное общение между собой» [3]. Человечность относят к наивысшей добродетели, достоинству человека.

В основе общечеловеческих ценностей лежат важнейшие добродетели: любовь к ближнему, сострадание, справедливость. Их степень развития реализации и является функцией воспитательной системы.

Общегражданские ценности предполагают наличие гражданского общества, правового общественного поведения, социальной активности и др.; они направлены на реализацию прав и обязанностей человека. Отсюда их подчинённость формированию личности, гражданина своей страны в воспитательной системе.

Содержание воспитания. Предполагает такое воздействие на человека, которое обеспечивало бы определенное развитие сознания, чувств, формировало поведение. Содержание может обеспечить только нравственное воспитание. Это основная платформа, на которой строятся все виды, средства, технологии педагогической деятельности. Однако, как отмечают многие исследователи, сегодня происходит отчуждение морали от жизни человека. Нравственность, ее принципы – это

не столько способы регулирования общественного поведения, сколько средства духовного развития человека. Содержание воспитания должна определять модель личности, наделенной такими нравственными качествами, как совесть, стыд, скромность, сострадание, милосердие, порядочность, бескорыстие, непримиримость ко злу, любовь, ответственность за поступки и слова и др.

Все вместе они определяют процесс духовного восхождения к высшим человеческим ценностям. С учетом сказанного все виды деятельности (трудовой, физической, эстетической, умственной, социальной) должны иметь нравственную направленность. Без усвоения, освоения, присвоения общечеловеческих моральных ценностей нет формирования человека. Только тогда, когда наши воспитанники научатся понимать, признавать духовные ценности, у них откроется потребность в жизнедеятельности и жизнетворчестве.

Средства гуманистической системы воспитания. Ее задача заключается не в том, чтобы увеличить для обучающихся объем информации о человеке, а в том, чтобы повести воспитанника к общечеловеческим ценностям. Тем более, что сегодня во многих образовательных институтах при обогащении информации идет обнищание души. Поэтому одушевление процесса воспитания должно стать ценностным ориентиром каждого педагога. Назначение средств воспитания – не приспособить индивида к потребностям общества, а сформировать у него умения ориентироваться в обществе, потребность в творческом преобразовании мира, т.е. становлении человека-творца.

Основными средствами должны стать деятельность, общение, отношение. Деятельность определяет жизнь человека, его взаимодействие со средой, но не всегда формирует индивида как человека. В соответствии с этим необходима целенаправленная, правильно организованная педагогическая деятельность. В частности, она должна побуждаться смыслом, назначением, деятельностью, преобразующей мир и формирующей человека. Деятельность, разрушающая мир, разрушает и человека. Мотивы – вот отправная точка в организации деятельности человека [2].

Управление системой гуманистического воспитания как создание условий для реализации его целей и как процесс воздействия на систему воспитания в целях развития личности ребенка. В этом компоненте важны внимание к личности воспитанника, обращенность к ребенку как к человеку, укрепляющая веру в каждого ученика. Вера порождает волю к борьбе за себя. Важно содружество учителя и воспитанников в качестве акта сотворчества, развития друг друга, восхождения к раскрытию способностей каждого при осуществлении совместной аналитической деятельности (САД). Атмосфера сотрудничества, содружества, соуправления в качестве подлинной деятельности, неформальное

общение формирует гуманистические отношения как проявление добрых человеческих отношений (ДЧО). Демократическое управление направлено на обеспечение для обучающихся идеологических, социальных, организационных и методических гарантий. Его важные признаки: наличие собственной идеологии; формирование образа жизни, в котором доминируют позитивные установки, гуманные отношения; направленность на развитие и саморазвитие; сохранение традиций, определяющее лицо воспитательного коллектива; оформление морально-этических ценностей группы в символах и закрепление их в традициях.

Таким образом, все элементы воспитательной системы должны строиться на гуманистических целях-ценностях, создавать условия для формирования гуманистических отношений в интересах личности, общества, Отечества.

Список литературы

1. Кабуш В.Т., Трацевская А.В., Плахова Т.В. Воспитать человека: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования. – Мн.: Зорны Верасок, 2015. – 160 с.

2. Кабуш В.Т., Трацевская А.В. Гуманизациия воспитательного процесса в современной школе. – Мн.: АПО, 2011. – 236 с.

3. Педагогика: большая современная энциклопедия. – Мн.: Современное Слово, 2005. – 720 с.

4. Созонов В.П. Воспитательная система на основе потребностей школьника как фактор гуманизации образовательного процесса школы: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 24 с.

Т. А. Старовойтова

Духовные ценности белорусского народа

На сегодняшний день духовно-нравственное обучение является одним из основных направлений воспитательной работы. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании сказано, что «воспитание основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интерес личности, общества и государства» [4, с. 20].

Что представляет собой духовно-нравственное воспитание личности? Анализ педагогической литературы и исследований по данной проблеме (К.В. Гавриловец, А.П. Орлова, М.А. Станчиц, И.Ф. Харламов, В.Т. Чепиков и др.) показывает, что содержание духовно-нравственного воспитания составляет приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, осознание основ жизни общества и формирование соответствующих форм поведения, развитие духовно-нравственных

чувств, проживание опыта разрешения нравственных проблем и осознание необходимости самосовершенствования и развития духовно-нравственных качеств, определение собственных ценностных приоритетов в духовно-практической деятельности.

В решении многих задач духовно-нравственного воспитания учащихся, по мнению А.П. Орловой, важно применять народную педагогику – многовековую мудрость народа, проверенную временем. Она помогает ответить на вопросы: «Какова природа и возможности человека? Чем он является, кем может и должен быть? Как ребенку помочь стать таковым?» [1; 2]. Практические рекомендации по организации различных форм воспитательной работы на основе народной педагогики белорусов подробно описаны в работах И.В. Козаковой [3], В.А. Литвинко [5].

Народная педагогика белорусов появилась и развивалась как результат потребности передавать от поколения к поколению определенные знания, умения и навыки, а также правила и нормы общественного поведения, без которых жизнь человека была бы невозможна. В течение столетий и даже тысячелетий народная педагогика была практически единственным средством воспитания людей. Выработанные на то время общечеловеческие нормы морали и правила поведения подавались как жизненная мудрость, которая совершенствовалась из поколения в поколение. Это умение взаимодействовать с окружающими людьми, беречь семейные отношения; тонкость взаимоотношений между мужчиной и женщиной; теория понимания добра и зла.

Преемственность в развитии народной педагогики – это не просто копирование приёмов и методов воспитания, а постоянное совершенствование накопленного опыта. Определяя задачи и основное содержание воспитания в народных педагогических традициях, надо исходить из того, что при формировании современного человека целесообразно использовать все лучшее, прогрессивное, что есть в богатом арсенале народной педагогики, которая складывалась и апробировалась в течение многих столетий.

Традиция – это то, что соединяет поколения, своеобразный ключ, переходящий от дедов-прадедов к отцам и внукам с определенными устоями, нормами, правилами поведения во взаимоотношении людей. Степень культурности народов можно измерить тем, насколько активно они противостоят процессу исчезновения ценных традиций и ищут способы сохранения или возрождения утраченных сокровищ. Возвращение к ним может приостановить губительный процесс духовных потерь, деформации, деградации. Вот несколько наиболее значимых традиций: уважение старших и женщин; любовь к природе, понимание природы; своеобразный культ семьи; радостное, полнокровное существование; взаимовыручка; серьёзное отношение к слову; праздники и обряды семейно-бытового и календарного цикла.

Исследователи отмечают традиционные черты характера, присущие белорусам:

1. Доброжелательность, терпимость, мягкосердечность. Белорусы – это люди, которые всем желают добра. В местном фольклоре зафиксировано основное правило жизненной мудрости, которое в науке получило название «золотого правила» нравственности: «Чаго сабе не хочаш, таго і другому не зыч». Особенно ценилось умение прощать обиды. Ритуал примирения проходил в Прощеное воскресение – в последний день Масленицы, перед Великим постом. Родители просили прощения у детей, дети – у родителей, соседи друг у друга.

2. Милосердие. Не подать милостыню считалось величайшим грехом. Помогать каторжникам и арестантам, солдатам, возвращавшимся домой, считалось нравственной обязанностью.

3. Доверие. Наши предки доверяли друг другу. Это демонстрирует привычка не запирать крестьянские избы на замок. Крайне редки были случаи хулиганства и озорства.

4. Гостеприимство. Издревле белорусы отличались гостеприимством. Любой мог остаться на ночь бесплатно. Оставаясь на большой срок, человек работал наряду с членами семьи.

5. Высочайшая нравственность. В широком смысле – это общечеловеческие ценности, а в узком – целомудрие.

6. Трудолюбие. Белорусы издавна славились трудолюбием. Состояние, когда человек скучает и ему нечем заняться, исключалось в быту. Детей с малых лет ненавязчиво приучали к труду, причем делали это убеждая, что труд – радость жизни.

7. Мастерство. Народные умельцы изготавливали множество интересных и красивых произведений, в которые вкладывали свою душу, любовь к природе, к родной земле. Необходимо заметить, что талантливых специалистов народ оберегал. Мужчины-мастера даже не участвовали в военных действиях.

Трудолюбивый, высоконравственный, правдивый, умственно и физически развитый человек, защитник своего Отечества – главный результат воспитательного процесса белорусской народной педагогики.

Белорусский народ уже на ранних стадиях развития имел определенную систему воспитания. Основными постулатами этой системы были:

1. Любовь к детям. Дети в семье – признак богатства, радости.

2. Необходимость начинать воспитание с самого раннего детства.

3. Постоянное включение детей в трудовую деятельность как важное средство подготовки к взрослой жизни.

4. Дифференцированный подход к воспитанию и обучению мальчиков и девочек.

5. Кратковременность целенаправленного воспитательного воздействия на детей в связи с их ранним «взрослением».

6. Строгость воспитания, но в то же время доброе отношение к детям: не наказывают и поддерживают в них бодрое, веселое, жизнерадостное состояние.

7. Неразрывность связи всего уклада жизни с природой. Белорусский народ рассматривает человека как часть окружающего мира, как природное существо. Будучи таким, он, согласно с народными представлениями, полностью подчиняется законам природы.

В народной педагогике сформировался ряд средств и методов воспитания: устное народное творчество, и, прежде всего, детский фольклор, различные виды трудовой деятельности, ремесла, игры, традиции, обычаи, праздники, приметы, декоративно-прикладное искусство, танцы, песни, музыка, скульптура, архитектура, познание природы и единение с ней.

Крайне важно взаимодействие педагога с родственниками ученика на основе опыта семейной педагогики. Возраст дошкольного и младшего школьного детства – период, когда ребенок особенно привязан к дому, семье и важную роль играют те ценности, которые признаются родителями. Умение наладить тесный контакт с семьей, оказать помощь в правильной организации воспитания детей – важное требование, предъявляемое к педагогу-профессионалу. Эффективность применения средств народной педагогики в работе с семьей обусловлена рядом педагогических условий, к которым относятся:

- создание и развитие семейных традиций;
- создание круга семейных знакомств по принципу дружбы с семьей и дружбы по интересам;
- создание семейной летописи, родословной;
- привлечение ребенка к посильной и нужной для семьи работе;
- постоянный интерес к успехам ребенка, его увлечениям;
- владение взрослыми воспитательными средствами народной педагогики: фольклором, песенным и танцевальным искусством, умение проводить праздники и игры дома;
- постоянное обращение к истокам народной культуры: к играм, праздникам и т.д.

Праздники и неделя народного искусства, турниры знатоков народных мудростей, конкурсы «Пословицы и поговорки белорусского народа», «Тайны загадок», выставки детского творчества, инсценировки, традиционные песни и сказки, путешествия по родному краю – эти и другие интересные формы воспитательной работы активно используются на всех ступенях общего среднего образования.

В процессе работы с подростками важны такие формы воспитания, которые позволяют учащемуся ценностно осмыслить свое происхождение, узнать о традициях семьи, составить генеалогическое древо, семейный фотоальбом. Поможет этому написание сочинений на следую-

щие темы: «Тайна моего имянаречения», «Моя родословная», «Моя фамилия», «Семейные реликвии»; проведение классных часов по изучению духовного наследия предков: «Что мне досталось в наследство», «Идеал женской красоты и мужской чести в понимании моего народа». Возможно создание краеведческого клуба «Дорогие мои земляки». Обязательно привлечение родителей, а также бабушек и дедушек к участию в совместных праздниках, обрядах. Например, к обряду передачи семейной реликвии от старшего поколения – младшему, к посещению краеведческого музея, а также к созданию такого музея в школе, созданию уголков народных промыслов, к реставрации памятников, к чествованию семейных трудовых династий, проведению конкурсов «Семейные умельцы», «Бабушкины пироги» и т.д.

Сложно переоценить воздействие на ребенка живого песенного фольклора. Особенно это важно в мире, в котором музыкальный слух детей и их представления о мелодиях складываются и формируются под воздействием традиционных, обыденных мотивов и ритмов массовой песенной культуры. Педагог должен внести посильный вклад в процесс приобщения школьника к лучшим образцам поэтического, музыкального, игрового фольклора, противопоставить мелодичную народную музыку примитивным интонациям современной развлекательной. Для развития певческого голоса специалисты признают лучшими хоровыми произведениями напевные народные мелодии. Их исполнение, удлиняя выдох и углубляя вдох, активизирует главную дыхательную мышцу – диафрагму и вырабатывает умение постепенного расходования воздуха. Народные песни являются певческим материалом, который необходимо использовать для выработки нужных качеств дыхания. Можно петь с детьми без музыкального сопровождения – это хорошая тренировка на развитие внутреннего слуха, т.е. способности слышать музыку и ее отдельные элементы «про себя».

Таким образом, обращение к истокам национальной культуры в воспитании не только духовно обогащает подрастающее поколение, но и формирует в нем ценностно-нравственные основы, способствующие консолидации общества.

Список литературы

1. Арлова Г.П. Беларуская народная педагогіка. – Мінск: Нар. асвета, 1993. – 120 с.

2. Арлова Г.П. Народная педагогіка ў выхаваўчай рабоце школы. – Мінск: ГВЗАТ “Маладняю”, 1995. – 160 с.

3. Казаков І.В. Этнічныя традыцыі ў духоўнай культуры беларусаў. – Мінск: Універсітэцкая, 1995. – 151 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на июнь 2022 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2022. – 511 с.

5. Ліцвінка В.А. Святы і абрады беларусаў. – Мінск: Беларусь, 1997. – 190 с.

И. М. Дугин

Установка К. Д. Ушинского на целостное познание человека как методологический ориентир для разработки антропологической концепции нравственного воспитания в общеобразовательных организациях Министерства обороны

Во второй половине XIX века в развитии науки все более отчетливо набирала силу тенденция к интеграции научного знания о природе, обществе и человеке. В сфере познания человека она отразилась, в частности, в возникновении педагогической антропологии, приоритет в разработке которой среди отечественных педагогов принадлежит К.Д. Ушинскому. Он писал, что педагогика должна опираться на синтез научных представлений о человеке и стремился осмыслить его в единстве физического, умственного и нравственного развития, физиологических, психологических и социальных качеств, различных видах деятельности.

Одним из результатов развития установки К.Д. Ушинского на комплексное исследование человека явилась научно-антропологическое представление о целостном человеке как единстве ведущих антропологических характеристик: индивид, личность, индивидуальность, субъект жизнедеятельности. Оно носит междисциплинарный характер, поскольку разрабатывалось и многопланово используется в современных условиях представителями разных наук: философии, психологии, социальной антропологии, антропологической психологии, педагогической антропологии [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8].

Для нашего исследования такое представление о целостном человеке послужило основой для разработки антропологической концепции нравственного воспитания в федеральных государственных общеобразовательных организациях Министерства обороны: кадетских корпусах, президентских кадетских училищах, суворовских военных и нахимовских военно-морских училищах.

Ключевая идея концепция состояла в том, чтобы, исходя из научно-антропологического представления об обучающемся как носителе нравственности и участнике воспитательного процесса, спроектировать усовершенствованную модель нравственного воспитания в училищах как целостной системы. В таком контексте обучающийся понимался нами как нравственно-антропологическая целостность, то есть единство природных (индивид), социальных (личность), культурных (индивидуальность) и деятельных (субъект нравственного действия) ведущих антропологических характеристик.

Предполагалось, что каждая ведущая антропологическая характеристика сопряжена со специфичными для нее детерминантами и модусами нравственного становления обучающегося, структурными составляющими индивидуального опыта нравственного отношения к миру, а

также функциями нравственного воспитания: нравственно-психологической адаптацией, нормативно-нравственной социализацией, ценностно-нравственной инкультурацией, нравственно ориентированной субъективацией.

В составе понятийно-категориального аппарата концепции понятие «антропологическая функция нравственного воспитания» имело определяющее методологическое значение для проектирования модели нравственного воспитания. По этой причине целесообразно кратко охарактеризовать антропологические функции нравственного воспитания.

Нравственно-психологическая адаптация – функция нравственного воспитания, связанная с нравственным становлением обучающегося как индивида в эмоционально-мотивационном модусе. Естественно-природными предпосылками такого становления являются психофизиологические особенности нервной системы обучающегося. Реализация функции содействует формированию и развитию у обучающихся нравственности эмпатического, эмоционально-чувственного сопереживания другому человеку. Способность к эмпатии составляет эмоционально-психологическую основу воспитания у будущего офицера гуманного отношения к людям. Она позволяет ему бесконфликтно «входить» в социальную группу, успешно адаптироваться в новой коммуникативной среде, выстраивать с окружающими доброжелательные, участливые, понимающие, помогающие отношения.

Нормативно-нравственная социализация – функция нравственного воспитания, обеспечивающая нравственное становление воспитанника как личности в социальном модусе. Основными социальными детерминантами нравственного становления в этом модусе являются групповые моральные нормы. Исполнение функции способствует формированию и развитию у воспитанников конвенциональной морали социально-ролевого взаимодействия. Умение осуществлять социально-ролевое взаимодействие по нормам конвенциональной морали благоприятствует: успешной интеграции офицера в современный сложно дифференцированный социум; вертикальной и горизонтальной социальной мобильности; формированию способности осуществлять этически корректное ролевое взаимодействие с представителями различных социальных групп.

Ценностно-нравственная инкультурация – функция нравственного воспитания, стимулирующая нравственное становление обучающегося как индивидуальности в культурном модусе, наиболее значимыми детерминантами которого выступают духовные ценности. Воплощение функции способствуют формированию и развитию у воспитанников нравственности индивидуального культурно-смыслового пространства. Расширение и обогащение такого пространства новыми смыслами создает условия для приобщения офицера к высокой культуре, его ориентации на общечеловеческие и военно-профессиональные моральные ценности.

Нравственно ориентированная субъективация – функция нравственного воспитания, поддерживающая нравственное становление обучающегося как субъекта нравственного действия в деятельном модусе под влиянием саморазвития. Реализация функции благоприятствует формированию и развитию автономной морали, которая проявляется в способности офицера к нравственному выбору, ответственному поступку, бескорыстному служению Отечеству и другим, свободно осуществляемым формам нравственного действия.

Представление о нравственном воспитании как о полифункциональном процессе открывало возможность для выявления и обоснования его антропологических закономерностей и принципов. Выявленные закономерности в самом общем плане отражали зависимость эффективности нравственного воспитания от полноты реализации в образовательном процессе училища его антропологических функций.

В обоснованных принципах содержались требования к субъектам воспитательной деятельности по реализации в образовательном процессе антропологических функций нравственного воспитания. В их составе представляется важным выделить принципы:

– функционально-антропологической целостности процесса нравственного воспитания;

– реализации природного ресурса нравственного становления обучающихся и учета их индивидных свойств;

– конструирования нравственно формирующего социального пространства училища;

– обогащения культурно-смыслового контекста нравственного воспитания;

– становления обучающегося как субъекта нравственного действия.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.

2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 379 с.

3. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды / под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. – М.: МПСИ-Воронеж: МОДЭК, 2010. – 415 с.

4. Каган М.С. О структуре современного антропологического знания / Очерки социальной антропологии. – СПб.: Петрополис, 1995. – 153 с.

5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

6. Лузина Л.М. Философско-антропологический подход к современной методологии воспитания: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 234 с.

7. Максакова В.В. Педагогическая антропология. – М.: Академия, 2001. – 249 с.

8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа пресс, 1995. – 384 с.

М. Е. Акмамбетова, К. В. Котов

Стратегическое развитие регионального университета: теоретические основы и практические формы

Современное российское высшее образование представляет собой трансформирующуюся систему, обладающую колоссальным опытом реализации концепций глобализации, информатизации, гуманизации и междисциплинарного подхода. Идеология университета ещё со времён Средневековья строится вокруг понятия «совокупности», но «являясь частью теоретической мысли, идея университета отрицает единообразие этой совокупности, в том числе и её профессиональной деятельности. <…> Несомненно, различные идеи университета отразились и на образовательных традициях» [1, с. 141].

Каждый вуз стремится к определению собственной, уникальной идентичности среди других образовательных организаций. Это кропотливый труд не только сотрудников администрации, но и всех субъектов университетской коммуникации, включая научный, профессорско-преподавательский состав и студентов. Успешная самоидентификация во всех сферах жизнедеятельности вуза вызывает интерес со стороны потенциальных абитуриентов, научных соискателей, представителей бизнеса, государственной власти, заинтересованных в формировании у выпускников необходимых и актуальных компетенций. Региональные университеты, обладая возможностями важных функциональных преобразований, определяют пути собственного развития и выстраивают стратегические маршруты вовлечения в академическое пространство.

Важным стратегическим документом, посвящённым развитию системы образования в стране, является утверждённая постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 государственная программа «Развитие образования», в состав которой входят шесть направлений, в том числе «Реализация образовательных программ профессионального образования». Данное направление включает приоритетный проект «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учётом современных стандартов и передовых технологий», реализацию отдельных мероприятий приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» [4]. При этом Правительство Российской Федерации, осознавая риски формирования элитной группы университетов, осуществляет субсидирование всех вузов средствами из резервных фондов. Ряд исследователей отмечает, что не существует внятных и объективных критериев для предоставления субсидий, но при этом подобная ситуация является благоприятным условием для динамичного развития системы высшего образования в стране [5]. Программа «Приоритет 2030» позволяет российским вузам повысить свой научно-образовательный потенциал, тем

самым обеспечить участие в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации. Например, Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева в качестве участника программы может стать образовательной организацией, влияющей на региональное развитие.

Мониторинг качества приёма в вузы за 2021 г., который проводился НИУ «Высшая школа экономики», показывает, что **р**епутация ведущих нестоличных университетов ощутимо выросла за последние годы. Даже увеличив бюджетный приём на десятки процентов, большинство вузов сумели удержать и увеличить как качество приёма, так и численность студентов, обучающихся на коммерческой основе [7]. Эксперты назвали такое явление исключительным феноменом в системе высшего образования Российской Федерации. Существует несколько подходов, которые оценивают вклад университетов в развитие социально-экономической среды региона, среди них: экономический, практико-ориентированный, а также вклад в инновационное развитие. Оцениваются также явления «эффекта перетока», способствующее переводу абитуриентов из слабых региональных систем высшего образования в более сильные и эффективные, что ослабляет потенциал экономического развития первых [9].

Исследователи утверждают, что тяжёлая демографическая ситуация с 1990 по 2000 г. сократила число студентов 2007–2017 гг. практически вполовину. За последние пять лет ситуация изменилась, но обострились такие вопросы, как отток наиболее талантливых учеников школ в экономически успешные столичные регионы; привлечение большого количества иностранных студентов университетами с низким уровнем развития инфраструктуры для социально-культурной адаптации; формализация образовательного процесса и радикальный крен в коммерческую парадигму образовательной деятельности, определение «образования» как услуги, а не взаимовыгодного процесса [6]. Если же обратиться к исследованиям готовности студентов региональных учреждений к обучению в высшем учебном заведении, то более половины стимулированы либо необходимостью личностного и профессионального развития, либо интересом к познавательной деятельности, исследованию нового [8].

Кроме того, социальная неоднородность студенческой среды способствует развитию мотивации к получению качественного образования и здоровой конкуренции во время обучения, что повышает уровень освоения и применения компетенций («Лондонский эффект») [6]. Д.С. Смирнов ещё в 2007 г. изложил принципы развития высшего образования как перспективу российской высшей школы. Следует добавить, что для стратегического развития важна готовность преподавателей и научных сотрудников университета к работе с новаторскими подходами (открытые онлайн-модули на образовательных платформах; командная

работа; научно-исследовательская деятельность в востребованных секторах экономики; сотрудничество со студенческим сообществом). Современный университет в качестве социального института понимает значение академической коммуникации и прилагает усилия к способам знакомства студентов с ней, не исключая публикационную деятельность и участие в научно-исследовательских семинарах [3]. Взаимодействие администрации, преподавателей и студентов является залогом благоприятного развития образовательной организации, оценка которой может осуществляться не только по результатам учебного процесса, но и по иным параметрам. Например, по уровню вовлечения студентов в научную деятельность, по грамотности субъектов академической среды в цифровом пространстве.

Ряд зарубежных исследователей также считает, что не стоит делать акцент на многообразии форм организации деятельности университета, иначе из-за своей амбивалентности подобное явление станет существенно отрицательным и будет иметь негативные последствия для всех участников образовательного процесса. Х. Шрер утверждает, что многообразие в вузе, которое должно стать основой для самоактуализации учебного заведения в обществе, предполагает благоприятные условия для всех преподавателей и студентов, независимо от их индивидуальных особенностей, для раскрытия их личностного потенциала [6].

Говоря о тактических шагах, которые вузы предпринимают для самосовершенствования, стоит упомянуть: организация структур университета в междисциплинарные объединения (школы или академии); создание малых инновационных предприятий; проведение творческих конкурсов, олимпиад и состязаний (хакатонов, квестов); применение интерактивных методов обучения в условиях создания и реализации собственной преподавательской дидактической системы, свидетельствующей о взаимовыгодном образовательном процессе, предполагающем обогащение знаниями не только учащихся, но и студентов [2].

Астраханский государственный университет не стал исключением. Как ведущая региональная образовательная организация он участвует в ряде федеральных программ, при содействии региональных и муниципальных властей реализует различные образовательные программы, осуществляет молодёжную политику, направленную на социализацию учащихся и их адаптацию к процессам, протекающим в современном мире. Вуз обладает широкими инфраструктурными функциональными возможностями, что позволяет внедрять в образовательный процесс новые формы взаимодействия субъектов университетской среды. Пример: занятия студентов исторического факультета по дисциплине «Педагогика», где активно практикуются игры по универсальной матрице, модели международной конференции и исторических персоналий, позволяют внедрить мотивирующие интерактивные элементы. Голосование за успешного студента, определение его роли на каждом занятии,

оценивание с помощью различных платформ, позволяющих в режиме онлайн зафиксировать мнение учащегося о качестве собственной работы, оценки занятия и степени удовлетворённости участием в образовательном процессе – все это становится возможным в результате серьезного технического оснащения учебных корпусов и аудиторий в том числе. Если говорить о последнем, то оценка студентами качества практических занятий текущего семестра показала, что большинство из них оценили занятия от 7 до 10 баллов, наименьшая оценка – 0 баллов, что говорит о важности подобного формата образовательного процесса для учащихся.

Список литературы

1. Акмамбетова М. Е. Аспекты фундаментальности университетского образования // Гуманитарные исследования. – 2012. – № 3(43). – С. 141–146.

2. Акмамбетова М. Е., Джумагалиева К. В., Акмамбетов С. А. Кейс-стади как один из примеров интерактивного метода обучения на занятиях в вузах // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф.; Курск, 18–19 июня 2019 г. – Курск: Курский государственный университет, 2019. – С. 276–277.

3. Акмамбетова М. Е., Котов К. В. Академическая коммуникация субъектов современной вузовской образовательной среды // Образовательная среда: теория и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.; Астрахань, 26 мая 2022 г. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2022. – С. 88–92.

4. Амиров Р. А. Стратегия развития высшего образования в России // Вестник НГИЭИ. 2019. №8 (99). [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii, свободный. (дата обращения: 07.10.2022).

5. Богуславский М. В., Неборский Е. В. Стратегические тенденции развития системы высшего образования в Российской Федерации // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2017. – №2 (3). [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-tendentsii-razvitiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii, свободный.

6. Гавриков А. Л., Певзнер М. Н., Петряков П. А. Российские вузы на пути к институциональному многообразию: стратегия развития регионального опорного университета // Проблемы современного образования. – 2018. – №4. [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-vuzy-na-puti-k-institutsionalnomu-mnogoobraziyu-strategiya-razvitiya-regionalnogo-opornogo-universiteta, свободный

7. «Качество приёма в российские вузы: 2021» на сайте НИУ «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс] – URL: https://www.hse.ru/ege2021/, свободный

8. Резник С. Д., Черниковская М. В. Социальная устойчивость студенческой молодежи России: как оценивают ее сами студенты // ИТС. – 2019. – №1 (94). [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-ustoychivost-studencheskoy-molodezhi-rossii-kak-otsenivayut-ee-sami-studenty, свободный

9. Университеты на перепутье: Высшее образование в России / Д. П. Платонова, Е. С. Абалмасова, С. К. Бекова и др.; под ред. Д. П. Платоновой, Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 319 с.

Т. С. Овчинникова

Нейронаука и дефектология

Настоящая публикация посвящена взаимодействию медицины и педагогики в решении проблемы развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), совершенствовании для них качества жизни. Для лиц с ОВЗ – это, прежде всего, высокий уровень удовлетворения интеллектуальных, физических и социальных потребностей, а также степень обеспечения безопасности и здоровья. Всемирная организация здравоохранения дает предельно широкое определение здоровья, как не только отсутствия болезней, но также полное физическое, духовное и социальное благополучие. Очевидно, что достижение такого здоровья требует усилий самых разных общественных институтов и служб, о чем свидетельствуют многочисленные публикации педагогов, дефектологов и медиков (Психотерапия в дефектологии, 1992; Динамика школьной дезадаптации, 1993; Психокоррекция. Теория и практика. М., 1995; Кулаков С.А., 1996; Шевченко Ю.С., 1997; Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации, 1999), сохраняя по сей день свою актуальность.

Для дефектологии это взаимодействие имеет особое значение, поскольку сложный симптомокомплекс любого дефекта включает первичный дефект, требующий непосредственного вмешательства лиц с медицинским базовым образованием и вторичный дефект, обусловленный системными следствиями первичного, с которым непосредственно работают педагоги, психологи и дефектологи.

Для того чтобы оказать высокопрофессиональную психолого-педагогическую помощь лицам с ОВЗ дефектолог в своем арсенале знаний должен иметь представления о невропатологии, анатомии, высшей нервной деятельности и многих других наук медико-биологического цикла.

Обращаясь к истории развития дефектологии, необходимо отметить, что специальная педагогика и специальная психология корнями уходят в медицину. Именно потребность медицины в изучении нарушений на биологическом уровне и изучении потребностей людей имеющих эти расстройства заложили теории, концепции, основы научных школ современной дефектологии, объединяя медицинские, психологические и педагогические научные школы конца XIX века (И.М. Сеченов (1829–1905), И.А. Сикорский (1842–1919), И.П. Павлов (1849–1936), В.М. Бехтерев (1857–1927), Ф.А. Рау (1868–1957), В.П. Кащенко (1870–1943), Г.Я. Трошин (1874–1938), Р.А. Лурия (1874–944), Н.И. Красногорский (1882–1961), Н.А Бернштейн (1896–1966), Л.С. Выготский (1896–1934), А.Р. Лурия (1902–1977)).

Отечественные ученые стремились найти пути не просто понимания психики человека, но и направления этих знаний на его совершенствование, физическое и личностное развитие. Например, М.Г. Ярошевский [11] пишет о главной мысли книги И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга». Произвольность определялась по нравственной ориентации личности. Высший уровень волевого поведения выражен в том, что человек совершает высоконравственные поступки строго детерминистски; с неотвратимостью, присущей реакции зрачка на свет или движению планет. Аналогичные идеи высказывал и А.А. Ухтомский, автор концепции доминанты о том, что воспитание начинается с физиологического, дабы воздействовать на духовное, а также для перевоспитания доминант в себе нужна трудная самодисциплина [9].

В последние десятилетия развивается целое междисциплинарное направление наук, которое объединяет медицину, химию, психологию, молекулярную биологию, анатомию, физику и др. Эта область естественнонаучных знаний охватывает целый спектр исследований мозга и нейронных процессов и называется она *нейронаука* **(**от англ. *Neuroscience).*

С именем Н. Бехтеревой связано стремительное развитие науки о мозговой организации человека. Это обусловлено потребностью в получении новых сведений об особенностях системы обеспечения мыслительной деятельности, которые обобщены в большом количестве публикаций ученых Санкт-Петербурга. [2; 3; 4; 7]. Если в течение предыдущего столетия по «крохам» накапливались материалы о различных аспектах функциональной организации мозга и многое оставалось только в форме гипотез, то современный ресурс науки бесспорно огромен. В настоящее время созданы новые инструменты измерения и визуализации работы мозга, что позволило по-новому взглянуть на природу мозга, его связи с социально-культурным окружением, развитием, характером познавательных способностей. Взаимодействие и взаимопроникновение нейронауки и гуманитарных наук о человеке, его поведении (психология, педагогика) – это одно из значимых интеллектуальных достижений человечества за последние пять десятилетий.

Наука о мозге с каждым годом становится все более популярной. Если изначально это узкий интерес нейробиологов, нейрофизиологов и неврологов, то сейчас она становится востребованной другими отраслями человеческой практики. Понимание возможности применения сведений о мозговой организации и когнитивных механизмах деятельности позволило экстраполировать эти знания в следующие основные отрасли:

– ***аффективная нейронаука***: исследование рассматривает, как нейроны ведут себя по отношению к эмоциям;

– ***поведенческая нейронаука***: это исследование того, как мозг влияет на поведение;

– ***клиническая нейронаука***: исследования нарушений нервной системы из основных результатов нейробиологии, с целью лечения, профилактики и реабилитации больных с неврологическими заболеваниями;

– ***когнитивная нейронаука***: исследования по неврологии, психологии и психиатрии о когнитивной мозговой активности;

– ***развивающая нейронаука***: эта область смотрит на то, как мозг и нервная система растут и изменяются, от зачатия до взрослой жизни. Полученная информация помогает ученым лучше понять, как развиваются и эволюционируют неврологические системы.

Современные реалии развития междисциплинарной науки – время ожиданий, вызовов, прогнозов и свершений. Вместе с тем, это время, когда скорость развития науки приводит к непродуманным действиям, непроверенным методикам с хайповой рекламой. Желание применять знания о ресурсах мозга породили множество прикладных дисциплин (нейроправо, нейроэкономику, нейрофилософию, нейромаркетинг и нейрофинансы, нейроэстетику, нейропедагогику, нейродефектологию), которые вызывают недоумение с точки зрения их методологического и концептуального обоснования. Объяснение всех феноменов человеческого поведения с отсылкой к деятельности мозга носит спекулятивный характер и часто используется как способ воздействия, внушения, в менеджменте, фармакологии, спорте, образовании.

К сожалению, дискредитация нейронауки обусловлена завышенными представлениями о возможностях науки о мозге применительно к педагогике и дефектологии, в частности. Маркетинговый ход включения приставки «нейро» на рынке оказания образовательных услуг вызывает у потребителей этих услуг (родителей, взрослых обучающихся) повышенный интерес и уверенность в том, что именно методики с приставкой «нейро» более эффективны, чем без нее: «нейрофитнес», «нейротойс», нейробика», «нейротрамплин», «нейрокоррекция», «нейрографика», нейрогимнастика». Изображение мозга в презентации каждой из этих методик становится необходимым «знаком качества», предназначенным для повышения значимости и научности коррекционного воздействия. К сожалению, коррекционный «рацион» «вульгаризированной нейронауки» увеличивается с огромной скоростью и тем самым обесценивает подлинную нейронауку. Особую тревогу вызывают действия лже-специалистов, которые используют терминологию нейронауки, не имея при этом необходимых знаний и умений.

Необходимость в изучении информации о «Нейронауке в обучении» обусловлена появлением на рынке образовательных услуг таких профессий как нейропедагог, нейрологопед, нейродефектолог. В связи с этим возникло множество вопросов:

•В чем своеобразие, специфичность и автономность нейропедагогики?

•Кто такие нейропедагоги, нейрологопеды и нейродефектологи?

•Какие профессиональные умения характеризуют эту деятельность?

•Кто является целевой группой?

Для получения определения нейропедагогики был сделан анализ выборки толковых словарей. В результате было получено только два определения термина «нейропедагогика», которые принципиально отличаются друг от друга:

1. Нейропедагогика («нейро» + «педагогика») – *прикладной коррекционный раздел нейропсихологии,* разрабатывающий системы педагогического (преимущественно логопедического) исправления утраченных высших психических функций [10].

2. Нейропедагогика – (англ. Neuropedagogy, Educational neuroscience) – *прикладная нейронаука* использования знаний когнитивной неврологии, дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения различными видами учебного материала, учёта совместимости вариантов ИПЛ (индивидуальный профиль латерации) учащихся и преподавателей в образовательном процессе. Цель нейропедагогики – на практике оптимально и творчески решать педагогические задачи, используя знания об индивидуальных особенностях мозговой организации высших психических функций [6].

В первом случае, нейропедагогика – это прикладной раздел к прикладной нейропсихологии, которая решает задачи логопедии. Во втором случае – это интегративная прикладная нейронаука, которая решает педагогические задачи.

В России нейропедагогика стала продвигаться как самостоятельная наука в 90-е годы [5; 7; 8]. Совместно с институтами Европы и США Россия вошла в международный проект «Мозг и обучение» (Brain and Learning), в результате которого созданы научно-исследовательские центры по нейропедагогике. В проект вошли нейробиологи, педагоги, психологи, медики, социологи [1]. Развивается целое научное направление результатом которого является вытеснение традиционных базовых категорий и номинаций (педагогика, дефектология, логопедия) и замена их на нейроприкладные (нейропедагогика, нейродефектология, нейрологопедия).

Традиционно педагогика – наука об обучении и воспитании, где обучение – процесс приобретения нового понимания, знаний, моделей поведения. Не вызывает сомнения, что эффективность образовательного процесса (обучения, воспитания, развития, коррекции) будет значительно выше, если в этом процессе будут применяться знания о когнитивных механизмах мозга и учитываться индивидуальные особенности мозговой организации каждого обучаемого. В соответствии с этим, чем шире диапазон профессиональных компетенций педагога (дефектолога, логопеда), разнообразнее палитры приемов и методов работы,

глубже знания базовых медико-биологических основ (неврологии, психофизиологии, анатомии) и всех современных достижений нейронауки, тем продуктивнее работа и выше результаты. Нельзя забывать, что дефектолог (логопед) – это *педагог*, который согласно теории Л.С. Выготского, работает не с первичным дефектом (функцией), а только с вторичным дефектом (образовательными потребностями детей с ОВЗ).

Базовая профессиональная компетенция коррекционного педагога, предусмотренная профессиональным стандартом – оказание помощи ребенку, содержанием которой являются знания ВНД, неврологии, нейропсихологии.

Резюмируя вышесказанное, хочется еще раз подчеркнуть, что автор ни в коем случае не критикует и не отрицает достижения нейронауки и, в частности, науки о мозге. Напротив, совершенство и мастерство коррекционного педагога выражается в разнообразном владении комплементарными знаниями, которые представлены нейронаукой. Поскольку нейронаука – наука молодая и находится в стадии становления, вызывает опасение необдуманная диссеминация ее в различные сферы человеческой деятельности, приставка «нейро» применительно к профессиональной деятельности дефектолога (логопеда), к сожалению, вводит в заблуждение родителей (обучающихся).

Список литературы

1. Бажанов В.А., Шкурко Ю.С. Современная нейронаука и образование: новые аргументы в пользу старых приемов // Педагогика. – 2008. – №8. – С. 29–38.

2. Бехтерева Н.П. Здоровый и больной мозг человека. – второе издание, переработанное и дополненное – Л.: Наука, 1988. – 262 с.

3. Бехтерева Н.П. Частные и общие механизмы мозгового обеспечения психической деятельности человека и перспективы проблемы // Физиология человека, 1975. – № 1. – Т.1. – С. 6–11.

4. Бехтерева Н.П., Гоголицын Ю.Л., Кропотов Ю.Д., Медведев С.В. Нейрофизиологические механизмы мышления. – Л.: Наука, 1985. – 272 с.

5. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.

6. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений / сост.: Е.В. Ширшов. – М.: ИД «Академия Естествознания», 2017. – 138 с.

7. Москвин В. А., Москвина Н. В. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов и дифференциальная нейропедагогика // Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. – М.: Институт психологии РАН, 2009. Т. 6. – С. 374–382.

8. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

9. Соколова Л.В. А. А. Ухтомский / под ред. проф. А.С. Батуева. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

10. Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии (учебно-методическое пособие). – М.: ВЛАДОС, 2012. – 184 с.

11. Ярошевский М.Г. История психологии: от античности до середины XX в.: учеб. пособие. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

О. В. Ситникова

Интуиция педагога как компонент художественного метода

В современной педагогике стало общепринятым дифференцировать педагогические технологии на «жесткие» и «мягкие». Те, в основе которых лежит логический принцип построения системы действий (учителя с учениками, преподаватели со студентами), получили название «жесткие» технологии. «Мягкие» характеризуются адаптированностью к условиям внешней среды и учётом индивидуально-психологических особенностей субъектов, что позволяет говорить о гуманитарном принципе в образовательной практике, эффективность которого обусловлена применением соответствующих педагогических методов и образовательных технологий на основе человеческих факторов и ресурсов, в частности, человеческой интуиции.

Известно, что интуиция (intuitio «созерцание», intueor «пристально смотрю») есть непосредственное постижение истины без логического анализа, основанное на воображении, эмпатии и предшествующем опыте, «чутьё», проницательности.

А.С. Кармин определяет интуицию как бессознательный процесс, результат которого всплывает в сознании. Интуиция, с научной точки зрения, носит собирательный характер, аккумулируя самые разные когнитивные познавательные механизмы. А.С. Кармин [1] различает следующие типы интуиции:

- диспозиционная интуиция, связанная с установкой;
- перцептивная интуиция, включающая подпороговое восприятие: человек воспринимает больше, чем осознаёт;
- практическая интуиция: стереотипы, шаблоны поведения;
- имажитивная интуиция, основанная на воображении и потоке ассоциаций, рождает какой-то образ, который волнует художника (творца);
- профессиональная (экспертная) интуиция вбирает в себя сложные эвристические схемы, сложившиеся на основе опыта;
- креативная (творческая) интуиция позволяет художникам, учёным находить нечто новое, оригинальное; творческие находки рождаются на стыке логики с образным мышлением.

Остановимся на интуиции как части механизма мышления и произведении правого полушария головного мозга. А. Н. Леонтьев считал мышление высшей ступенью познания. В психологии известен феномен универсального мышления, которое функционирует как сумма специфических показателей творческого (динамичного) и логического (статичного) мышления на основе их сбалансированности (Э. де Боно). Напомним, что все виды познания, включая науку, содержат объёмное поле нелогических проявлений: чувственность, бессознательное, игру

воображения, мыслительные скачки и т. д. Следовательно, и художественно-образное (творческое) мышление нужно понимать как широкую сферу познания, особое видение мира и мироощущение, в котором раскрывается диалектика взаимоотношений человека и среды. Анализируя исследования в области психологии и художественной педагогики, приходим к выводу, что «художественно-образное мышление» как категория психологии и эстетики является одним из видов мышления, направленным на решение логико-эмпирических проблем и задач в творческой деятельности, характеризующейся использованием средств художественной выразительности. Художественно-образное мышление формируется благодаря развитию таких психических процессов и компонентов, как творческое восприятие; воображение; логичность; креативность (способность к обнаружению и постановке проблем, творческая продуктивность); синестезия (способность воспринимать информацию всесторонне, по всем существующим каналам); память; эмпатия (способность к сопереживанию); анализ и сопоставление, наличие личностно значимого стимула, обусловливающего позитивную мотивацию и динамику образного мышления; сензитивность (чувствительность); ассоциативность (способность при восприятии заданного образа активизировать внутренне схожие образы), с акцентом на интуицию; вдохновение; волевые операции (самоконтроль, критику и т. д.) [3].

Художественный метод как определенный способ образного мышления способствует формированию в сознании субъекта определённого «эстетического мира», который в будущем оказывается «художественным миром», а именно «миром творчества», «миром созидания», «миром идей» и т.д. Напомним, что в педагогическом образовании он трактуется нами как способ усвоения эстетического опыта и механизм психолого-педагогического воздействия на эмоционально-образную сферу личности путём активизации образного мышления, основанного на сочетании рационального и эмоционального (чувственного), научного и художественного, посредством эстетических качеств окружающей действительности в образовательном процессе, способный обеспечить формирование «интеллектуально-эстетической духовности» будущего профессионала с наличием самоорганизованного профессионального мировоззрения, ориентированного на «взращивание» авторской позиции профессионала [4].

Способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решения сразу, без развернутого логического рассуждения, на основе интуиции, опыта и накопленных знаний – суть педагогической импровизации. Сиюминутное творчество, рождающееся непосредственно во время педагогического общения, как способ воплощения задуманного придаёт ему живой непосредственный характер. Когда приходится на ходу изменять намеченный план действий в зависимости от педаго-

гической ситуации, эмоционального настроя класса, содержания полученных ответов, допущенных ошибок и т.д., тогда и выручает импровизация, быстрое решение, экспромт. Это связано с несовпадением запланированного и реального.

Однако импровизация не возникает из ничего. Она возможна только на хорошо подготовленной почве. Говорят, что лучшая импровизация – это заранее подготовленная импровизация. «Случай благоволит Умам подготовленным». Опыт анализа типичных ситуаций, предвидения, основанного на знании законов и тенденций, на обоснованной гипотезе – вот что составляет основу удачной импровизации, возникающей благодаря интуиции.

Ш.А. Амонашвили уделял внимание развитию педагогической интуиции, говоря, что «…педагог интуитивно может и должен догадываться, что с кем произошло, кого что волнует, чем занят коллектив детей…» [2, с.133] и педагогической наблюдательности, рекомендуя коллегам-педагогам постоянно развивать в себе эти качества.

Подводя итог, можем предположить, что педагогическая интуиция имеет собирательный комплексный характер. Наряду с тем, что педагогическая интуиция – элемент педагогической техники, она же является компонентом художественного метода в педагогике. Автор статьи во время работы в высшей школе, транслируя студентам академическую информацию по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, исходя из личного кругозора, на основе интуиции, аналогий и ассоциаций, выстраивает (конструирует) информальный блок содержания конкретной дисциплины, включающий в себя художественную литературу, художественные и документальные кинокартины, музыкальные произведения и многое другое, усиливая педагогический контекст, придавая ему субъектную эмоциональность и выразительность, обеспечивая искренность педагогического труда. А искренность, как известно, сродни таланту.

Список литературы

1. Кармин А.С. Интуиция как способ мышления! Что такое интуиция // Ночь. Интеллект. Черниговская. [Электронный ресурс] – URL: https://yandex.ru/video/preview/7010558512131119015
2. Мудрость великих педагогов / Кожевников А.Ю, Линдберг Т.Б. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 304 с.
3. Ситникова О.В. Концепт художественного метода в педагогическом образовании // Право и образование. – 2020. – №1. – С. 36–46.
4. Ситникова О.В. Роль художественного метода в формировании образного мышления педагога // Вестник СВФУ. – 2014. – №2. – С. 135–143.

Т. Е. Карпович

Потенциал дополнительного образования для гармонизации профессионального дискурса педагога

Устойчивое развитие цивилизации предполагает гармонизацию природной и социальной сред ее существования, что достигается в том числе через качественное образование. Анализ результатов вынужденного перехода к дистанционному образованию в период пандемии коронавируса показал, что при всех преимуществах оно существенно обедняет педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса, лишая их возможности живого нормативного общения. Только в живом общении педагог может в полной мере продемонстрировать обучающемуся адекватные образцы речевого поведения, которые отражают объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуникации в образовательной области, называемую педагогическим дискурсом [3].

Так как любая деятельность педагога носит воспитательный характер, то обучающиеся вольно или невольно воспринимают его речь и манеру общаться как образец. Поэтому гармонизация педагогического дискурса педагога – важный шаг на пути повышения речевой культуры обучающихся. Под гармонизацией педагогического дискурса мы, вслед за Ю. В. Щербининой [9], понимаем целенаправленную деятельность педагога по выявлению, систематизации и последовательному внедрению в речевую практику общих возможностей и конкретных способов приведения своего профессионального дискурса в эталонное состояние.

Для описания эталонного состояния любого институционального дискурса В. И. Карасик предлагает рассматривать следующие его компоненты: «1) участники; 2) хронотоп (типичная обстановка); 3) цели; 4) ценности; 5) стратегии; 6) материал (тематика); 7) разновидности и жанры; 8) прецедентные (культурогенные) тексты; 9) дискурсивные формулы» [4, с. 11] (своеобразные обороты речи, свойственные общению в соответствующем социальном институте).

Применительно к педагогическому дискурсу его *участниками* выступают субъекты образовательного процесса, наделенные ассиметричными статусно-ролевыми характеристиками. Поэтому их взаимодействие может быть однонаправленным (авторитарным) или взаимонаправленным (личностно-ориентированным). В последнем случае педагогический дискурс правомерно классифицировать как личностно-ориентированную разновидность институционального дискурса, что значимо для педагогического взаимодействия, имеющего интеллектуальный характер.

Согласно В. И. Карасику [5], *хронотоп* педагогического дискурса включает время, закрепленное за учебным процессом, и место, где этот процесс происходит. При этом участники имеют четко очерченные права и обязанности в передвижении во времени и пространстве и выполнении ритуальных действий. Поэтому педагогу важно адекватно сочетать ритуал и импровизацию в зависимости от времени и места речевого взаимодействия.

По мнению Е. В. Поляниной [6], *цель* педагогического дискурса в целом совпадает с целью образования и в профессиональной области направлена на формирование ключевых компетенций субъектов образовательного процесса, в общественной жизни она связана с социализацией индивида в современном ему обществе, а в личностной сфере – со становлением человека как самоценной личности в многообразии его психофизиологических и социальных свойств. Поэтому *ценности* эталонного педагогического дискурса соответствуют ценностям социализации как общественного явления и организованного обществом института [5, с. 212] и сводятся к признанию и закреплению моральных ценностей общества, соблюдению социальных традиций.

Согласно В. И. Карасику [5], *стратегии* педагогического дискурса состоят из коммуникативных интенций (намерений), конкретизирующих основную цель социализации индивида – превратить человека в члена общества, разделяющего систему его ценностей, норм и правил поведения. Автор выделяет такие коммуникативные стратегии педагогического дискурса, как: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая, которые в реальном общении используются в совокупности [5, с. 213–219].

Стратегии педагогического дискурса находят воплощение в его *жанрах*, исчерпывающая классификация которых отсутствует. Первая типология жанров представлена в исследовании М.М. Бахтина [1], где автор определяет *речевой жанр* как относительно устойчивый тип высказывания, единый по тематическому содержанию, стилю и композиционному построению, и разделяет жанры на первичные (простые) и вторичные (сложные). *Первичными* являются краткие жанры непосредственного речевого общения, в то время как *вторичными* – жанры «более сложного и относительно высокоразвитого и организованного культурного общения» [1, с. 449]. Согласно этой типологии, к первичным жанрам педагогического дискурса правомерно отнести приветствие, прощание, представление ученика и учителя аудитории, вопрос, ответ, просьбу, требование, совет, предупреждение, пожелание, сожаление, убеждение, поощрение, похвалу, порицание, напутствие. В группу вторичных, или комплексных, жанров, согласно М.Ю. Федосюку [7], целесообразно включить сообщение, описание, объяснение, рассуждение, дискуссию, домашнее задание, реферат, учебное пособие, учебник, учебную программу дисциплины.

Основываясь на сформулированных М.М. Бахтиным положениях, Т.В. Шмелёва [8] выделила конститутивный признак речевого жанра – коммуникативную цель, или иллокуцию, согласно которой все речевые жанры могут быть отнесены к 1) информативным, 2) императивным, 3) оценочным и 4) этикетным [8, с. 89].

Согласно С.В. Волынкиной и Е.Н. Кузиной [2], к *информативным речевым жанрам* относятся высказывания, нацеленные на оперирование информацией (предъявление или запрос, подтверждение или опровержение). К информативным жанрам педагогического дискурса исследователи [2] относят описание, объяснение, выведение правил, а также дополняющие и систематизирующие обмен информацией жанры: вопрос, ответ, формулировка задания, совет, предписание, сообщение, рассуждение, дискуссия, домашнее задание, реферат, учебное пособие, учебник, учебная программа дисциплины, которые используются для реализации стратегий объяснения и отчасти контроля.

К *императивным речевым жанрам* относятся высказывания, цель которых – вызвать необходимые и желательные или затормозить нежелательные и опасные для участников общения действия или события. К императивным жанрам педагогического дискурса относят просьбу, требование, предупреждение, убеждение, напутствие, которые применяются для реализации содействующей (стимулирующей) и организующей стратегий [2].

К *оценочным речевым жанрам* С.В. Волынкина и Е.Н. Кузина [2] относят высказывания, целью которых выступает изменение самочувствия участников общения путем соотнесения их поступков, качеств и других манифестаций с принятой в обществе шкалой ценностей. Среди оценочных жанров наиболее важными для педагогического дискурса исследователи считают похвалу и порицание, которые используются для реализации оценивающей, содействующей и организующей стратегий.

К *этикетным (фатическим) речевым жанрам* принято относить высказывания, цель которых состоит в осуществление события, поступка, предусмотренного этикетом данного социума. В рамках педагогического дискурса этикетными будут жанры приветствия, прощания, поздравления, пожелания, благодарности, представления и самопредставления, связанные с установлением контакта, соблюдением норм вежливости, поддержанием речевых и социальных отношений, их регулированием [2]. Следовательно, они используются для реализации оценивающей, содействующей и организующей стратегий.

Таким образом, педагогический дискурс является многожанровым феноменом, поэтому его гармонизация требует постоянных усилий со стороны педагога. В то же время длительное пребывание в педагогической профессии в силу ее социономического характера может привести

к снижению рефлексивности в общении и поведении, что приводит к формальному отношению к людям и, как следствие, к появлению деструктивных явлений в педагогическом дискурсе.

Одним из проявлением формального отношения становится полное устранение личностного начала из педагогического общения, что «превращает участников такого общения в манекенов» [5, с. 204]. С другой стороны, согласно В.И. Карасику, институциональный дискурс является специализированной клишированной разновидностью общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума, интуитивно ощущая границу, выход за которую подрывает основы существования их общественного института [5, с. 195]. При наличии профессиональных деформаций рефлексия заданных границ общения педагогом снижается, что может привести к нравоучениям, речевой агрессии, эмоциональным вспышкам и другим деструкциям в педагогическом дискурсе.

В диагностических целях маркеры дискурсной дисгармонии группируются исследователями [9] следующим образом:

а) на содержательном уровне: вербальная агрессия, речевое манипулирование, ложь;

б) на формальном уровне: инвективизация и жаргонизация речи;

в) на интенциональном уровне: коммуникативные барьеры и коммуникативные неудачи.

Помимо специфических речевых явлений, маркирующих дискурсную дисгармонию, в жанровой системе педагогического дискурса Ю. В. Щербинина [9] выделяет относительно устойчивые типы высказываний, указывающих на конкретные её проявления. К примеру, в жанрах репрезентации на дисгармонию речевого взаимодействия педагога с обучающимся указывают угроза, оскорбление, враждебное замечание, грубые требование и отказ, насмешка, обвинение. В жанрах провокации это могут быть отказ, протест, возражение; в жанрах констатации – литания, ламентация.

Мы считаем, что перспективными направлениями повышения квалификации педагогов могут стать образовательные программы, в рамках которых слушатели смогут проанализировать свой педагогический дискурс на предмет обнаружения в нем деструктивных явлений и гармонизировать свое речевое поведение в профессиональной сфере.

Для выявления типичных деструкций в различных жанрах и видах педагогического дискурса преподавателей иностранного языка – слушателей образовательных программ повышения квалификации мы провели диагностику методом включенного наблюдения. Очевидно, что реальная учебная коммуникация представляет собой относительно закрытое для посторонних речекультурное пространство. Анализ аудио- и

видеозаписей речевого поведения педагогов, выполненных открыто во время занятий, может дать возможность получить в основном позитивные с лингвокультурологической точки зрения образцы педагогического дискурса. Продумывая свою речь-выступление, учитель способен определить условия, в которых она возможна (этос), выстроить содержание в зависимости от цели (логос) и подобрать средства языкового и речевого воздействия (пафос). Следовательно, поток негативного материала может быть получен только косвенным путем либо во время бесед учителей между собой в перерыве между занятиями (что вряд ли можно считать этичным), либо на самом занятии в процессе создания и анализа практических ситуаций (case-study).

В нашем исследовании в диагностических целях мы использовали анализ ситуаций проективного характера, предполагающих реализацию основных коммуникативных стратегий педагогического дискурса с применением различных жанров.

Известно [2; 6], что эффективность педагогического общения находится в прямой зависимости от уровня владения учителем фатическими жанрами, которые обеспечивают установку на речевой контакт, помогают поддерживать с собеседником речевые и социальные отношения. В то же время результаты диагностики показали, что в педагогическом дискурсе преподавателей иностранного языка – слушателей образовательных программ повышения квалификации преобладают императивные, информативные и оценочные жанры. При этом информативные высказывания нередко характеризуются отстраненностью, склонностью к словесному манипулированию, а для оценочных суждений характерна негативная аксиологичность.

Так как профессиональные деформации, как правило, слабо рефлексируются учителем, анализ педагогического дискурса позволяет установить наличие предрасположенности к деструктивным профессиональным изменениям и повысить контроль над психоэмоциональными состояниями. В системе дополнительного образования взрослых повышение квалификации педагогов в дискурсивной области может их существенно продвинуть в направлении профессионального развития и роста профессиональной компетентности, в том числе коммуникативной, что благоприятно скажется на развитии культуры речи обучающихся.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 237–281.

2. Волынкина С.В., Кузина Е.Н. Репертуар жанров научно-педагогического дискурса // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №2(36). – С. 144–147.

3. Грушевская Е.С. Педагогический дискурс: диалогическое пространство адресата и адресанта // Дискурс в синтагматике и парадигматике: сб. науч. тр. / под ред. Н.Ю. Фанян. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018. – С. 59–64.

4. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5–20.

5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

6. Полянина Е.В. Педагогический дискурс: основные характеристики (на материале немецкого языка) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/02/24/polyanina_e.a._pedagogicheskiy_diskurs._osnovnye_harakteristiki_i_zhanry.pdf.

7. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теории жанров речи // Жанры речи. – Саратов: Гос. УНЦ «Колледж», 1997. – С. 66–88.

8. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: УНЦ «Колледж», 1997. – С. 88–99.

9. Щербинина Ю.В. Гармонизация педагогического дискурса: автореф. дис. … докт. пед. наук. – М.: МПГУ, 2010. – 47 с.

Т. П. Лапыко

Медиаресурсы как средство моделирования профессиональных задач педагога

Цели и задачи профессиональной деятельности педагога представляют собой описание будущих результатов. Соответственно, их достижение может быть успешным, если использовать для решения задач средства, которые готовы применять преподаватели и обучающиеся как субъекты образовательного процесса.

Активное внедрение и применение технологий дистанционного и сетевого обучения, электронных образовательных ресурсов, в числе которых медиаресурсы, позволяет нам считать, что последние могут рассматриваться как средство моделирования задач профессиональной деятельности педагога. Это обусловлено тем, что, с точки зрения теории и практики современной педагогической науки (А.В. Мудрик, А. М. Новиков, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров и др.) средства массовой информации являются одним из важных факторов развития личности обучающегося, институтов социализации [3] и формирования его медиакомпетентности [6], выступают «интегративной основой медиаобразования детей и молодежи» [5, с. 16]. Технологически применение медиаресурсов обеспечивается соответствующей материально-технической базой процесса обучения в вузе [5], применением медиатекстов (с учетом особенностей конкретного вида медиа: прессы, телевидения, радио, кинематографа, Интернета) и аудиовизуальной техники.

Формы организации образовательного процесса, в структуру которых может быть включено моделирование профессиональных задач посредством медиаресурсов, более функциональны, так как обладают «некоторым психотерапевтическим и компенсаторным эффектом» [5, с. 6], присущим многим медиа с точки зрения преобладания эмоционального компонента над интеллектуальным. Творческая природа профессий, связанных с деятельностью средств массовой информации, интегрированный характер воздействия медиаресурсов на человека, являются условиями применения проблемных, эвристических методов обучения.

Чаще всего будущие педагоги мотивированы на применение медиаресурсов в решении профессиональных задач, однако не имеют опыта такой деятельности. Например, 98% опрошенных, участвовав-

ших в просмотре кинофильма «Педагогическая поэма», в анкете указали, что им нравится изучать педагогические явления посредством анализа кинофильмов, видеоматериалов, фотографий, однако процент участия обучающихся в моделировании процесса решения подобных задач снижается в несколько раз, поскольку речь идет не о созерцании, а практическом применении полученных знаний.

Далее перечислим задачи профессиональной деятельности, в моделировании которых, по нашему мнению, могут применяться различные медиаресурсы: диагностические (изучение целевой аудитории, ее потребностей и интересов, личностных особенностей, отношений, предпочтений, мнений и др.); коммуникативные (презентация своей или иной профессиональной позиции, обмен мнениями, информирование различных профильных сообществ, групп о событиях, процессах); мотивационные (формирование профессионально значимых интересов, потребностей, отношений); организационные (формирование коллектива, изменение структуры деятельности); конструктивные (разработка плана работы, программы деятельности, технического задания, модели взаимодействия, проекта); воспитательные (формирование профессионально значимых норм поведения, отношений); обучающие (формирование знаний, умений, компетенций); творческие (поиск нестандартных, оригинальных идей, вариантов профессиональных действий); аналитические (выявление существенных и несущественных, общих и частных свойств, признаков различных явлений, ситуаций профессиональной деятельности); контрольно-оценочные (выявление проблем в достижении поставленных целей, поиск способов их преодоления, а также субъектов, которые на разном уровне качества выполнили эти цели).

Следует обратить внимание на различные теории (развития критического мышления, культурологическую, семиотическую, эстетическую, прагматическую [5, с.10-12]), исследования медиаресурсов, значимые для моделирования задач профессиональной деятельности педагога.

Процесс и результат моделирования мы рассматриваем, прежде всего, как метод исследования, основной механизм которого связан «с замещением реального объекта на его модель, отражающую актуальные для исследователя свойства изучаемого объекта» [1, с. 100]. Далее подробно остановимся на особенностях применения медиаресурсов (кинофильмов, мультфильмов, видеороликов, газет, журналов, фотографий, рисунков, музыки, песен) в процессе моделирования студентами различных вариантов поведения и деятельности участников образовательных отношений.

В первую очередь, преподаватель выбирает качественные, социально одобряемые образцы медиаресурсов, которые он демонстрирует обучающимся, обосновывая этот выбор, затем встраивает в процесс решения конкретной задачи. Таким образом их используют как «ключ» к достижению поставленной цели в конкретных условиях деятельности.

Условиями моделирования профессиональных задач посредством медиаресурсов могут быть:

- демонстрация определенных личностных качеств педагога или обучающихся, их влияния на стиль общения, выбор способа обучения или воспитания, формы взаимодействия участников образовательных отношений;

- создание текстов, видеоматериалов, отражающих различные аспекты педагогической деятельности (научных, рекламных, публицистических и др.), структура которых идентична образцу.

Далее перед студентами должна быть поставлена задача самостоятельного и обоснованного выбора медиаресурса для моделирования задачи определенного типа. В этом контексте имеет значение выбор методологического подхода к анализу педагогических явлений и процессов, знание и применение которого позволяет включить процесс моделирования задачи и результат ее решения в структуру педагогического исследования соответствующей тематики. Например, обучающийся принимает решение выполнить анализ различных вариантов детско-родительских отношений, которые представлены в современных медиа и соотнести с данными в теории педагогики позициями ученых, затем применить полученные результаты на практике (включение некоторых видеофрагментов в структуру родительского собрания с целью опосредованной мотивации родителей на выбор демократических отношений с детьми). Актуальными могут быть исследования будущих педагогов в области аксиологического анализа текстов песен, которые слушают дети, а также образов, представленных в современной детской мультипликации.

Различные трудности выбора медиаресурса разрешаются посредством коллективного обсуждения обучающимися, например, посредством метода фокус-группы или мозгового штурма, сетевой группы [2], экспресс-опроса целевой аудитории.

Концептуальное применение медиаресурсов в моделировании задач профессиональной деятельности коррелирует с макросоциологической трактовкой медиа, в которой «медиа выступают не только как технический, но как технологический феномен коммуникации, определяющий сущностные черты общества, его структурные и функциональные, статические и динамические параметры» [4, с.71-72].

Умение моделировать решение задач разных типов посредством медиаресурсов, как правило, формируется в течение всего процесса обучения будущего педагога, становится составной частью его компетентности. Благодаря способности обучающегося создавать оригинальные медиаресурсы процесс моделирования и решения профессиональных задач приобретает творческий, инновационный характер. Как правило, студенты, имеющие такой опыт деятельности, более конкурентоспособны, востребованы после окончания вуза на рынке труда.

Таким образом, медиаресурсы должны активно применяться как средство моделирования профессиональных задач разных типов (коммуникативных, аналитических, творческих, исследовательских и др.). Благодаря сильной эмоциональной составляющей они мотивируют обучающихся на выполнение сложных интеллектуальных действий. Наличие у выпускника опыта создания медиапродуктов может рассматривается работодателями как одно из важных условий трудоустройства. Кроме того, следует говорить о развитии медиакомпетентности педагога, который должен быть ведущим субъектом формирования личности обучающихся, несмотря на мощное влияние медиа и других агентов социализации на его развитие.

Список литературы

1. Лапыко Т. П. Моделирование профессиональной деятельности как метод обучения студентов-педагогов // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: материалы Всерос. науч.-практ. конф.; Брянск, 13–14 октября 2021 г. – Брянск: Новый проект, 2021. – С. 100–106.

2. Лапыко Т. П., Комарова С. В. Применение технологии сетевого взаимодействия в решении задач воспитания и социокультурного развития студентов // Педагогический журнал. – 2020. – Т.10. – № 1–2. – С. 236–245.

3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. учрежд. высш. проф. образования: 8-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2013. – 240 с. – URL: http://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/ fragment_20563.pdf

4. Назаренко А. Н. Понятие «медиа» в междисциплинарных исследованиях коммуникаций // Вестник СПб ГИК. – 2018. – №3 (36). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-media-v-mezhdistsiplinarnyh-issledovaniyah-kommunikatsiy

5. Федорова А. В., Челышева И. В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с. – URL: https://www.researchgate.net/publication/278505637_Mediaobrazovanie_v_Rossii_kratkaa_istoria_razvitia

6. Frolova E. Media Competence of Modern Students: Problems and Possibilities of Its Formation in the System of Higher Education / E. Frolova, O. Rogach // Media Education. – 2022. – No 1. – P. 46-54. – EDN MSACVC.

В. А. Буханова

Дистанционное обучение: анализ достижений и актуальных проблем*

В связи с активным развитием компьютерных технологий, технического прогресса в обществе всё чаще можно услышать понятия «цифровая образовательная среда», «ИКТ-компетенции», «цифровая грамотность», «дистанционное образование». Так, всего десятилетние назад Интернет использовался только для общения в социальных сетях

* Научный руководитель: Т. Е. Демидова, доктор педагогических наук, профессор

и поиска информации, а сейчас взрослые и дети интересуются способами удаленного получения образования. Современной школе и учителям необходимо соответствовать данной тенденции. Теперь педагоги становятся проводниками и помощниками в мире информации для своих учеников, которые уже с пеленок живут в цифровой среде. К середине XXI века по прогнозам ЮНЕСКО примерно 40 % времени на обучение в школе будет отведено на дистанционное образования, столько же на обучение в учебном заведении и 20 % – это самообразование.

Пандемия, самоизоляция, ограничение на посещение учебных заведений, вызванные вирусом COVID-19, дали новый виток образованию в форме дистанционного обучения.

Анализ работ исследователей ([1; 2; 3] и др.) позволяет выявить отличительные особенности, сильные стороны и недостатки данной формы образования.

У дистанционного обучения присутствуют свои отличительные особенности:

– Гибкость (возможность проведения учебного занятия в удобное для учеников и педагогов время и в любом месте, где есть подключение к Сети);

– большая аудитория (возможность проведения уроков не только в одном классе, группе, а у параллели или потока);

– экономичность (снижение использования учебных площадей, возможность обучать большее количество людей за одно занятие);

– развитие ИКТ-компетенций (освоение платформ для дистанционного обучения способствует формированию навыка работы с компьютерными программами);

– географическое равенство (возможность заниматься из любого места, где есть Интернет);

– новая роль педагога (в дистанционном образовании педагог становится наставником, помогающим получить знания, а не непосредственным передатчиком знаний);

– позитивное влияние на обучающихся (в связи с отсутствием необходимости непосредственного посещения занятий в учебном заведении появляется время для творческого и интеллектуального развития);

– качество (в основном результаты дистанционного образования не уступают результатам очной формы обучения, а иногда и превосходят их).

Также дистанционное обучение позволяет:

– повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т. д.;

– создать единую образовательную среду;

– работать с детьми с отклонениями в развитии и здоровье.

Принципы дистанционного обучения базируются на общедидактических принципах, т. е. ведущую роль играют теоретические знания; образовательные, воспитательные и развивающие задачи едины; вырабатывается положительное отношение к обучению; объединение коллективной работы и индивидуальным подходом; единство абстрактности мышления с наглядностью; системность и последовательность в обучении; доступность.

Для проведения учебного занятия при использовании дистанционных форм обучения обычно используют: возможности электронной почты; видеоконференции; вебинары; FTR-серверы; WWW-серверы; ресурсы Интернета.

Использование электронной почты создает условия для налаживания общения между педагогом и учащимся: рассылка учебных заданий и информации, индивидуальное общение между преподавателем и школьниками или их родителями. Электронная почта облегчает массовую рассылку материала. Позволяет отслеживать историю переписки с учениками и их родителями.

Услуги FTR-серверов необходимы для пересылки данных (файлов), особенно больших размеров. На WWW-серверах можно разместить учебные материалы, что позволяет сгруппировать их, связать разделы ссылками, которые уточняют и дополняют друг друга. Здесь можно размещать текстовую, графическую, звуковую и видеоинформацию.

Видеоконференции – это технология совместной работы, организованный заранее сеанс видеосвязи с целью общения и обучения учеников и их родителей. Для дистанционного урока будут необходимы компьютер, планшет или смартфон, у которых есть доступ в Сеть. Во время занятия педагог объяснит теоретический и практический материал, покажет наглядность, в том числе лабораторные опыты, а ученики смогут задать возникшие вопросы. Благодаря использованию данных возможностей решаются педагогические задачи.

Осуществление дистанционного обучения на территории России подкрепляется обширной нормативно-правовой базой. О нем говорится в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, принятый Государственной думой 21 декабря 2012 г. [6]. В нем устанавливаются новые форматы получения образования: электронное обучение и образование с использованием дистанционных образовательных технологий.

В приказе Минобрнауки России от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [7] говорится о том, в каких ситуациях и как будет проводится электронное и дистанционное обучение.

Письмо Минобрнауки России от 10 декабря 2012 г. № 07-832 «О направлении Методических рекомендаций по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий» [5] посвящено обучению детей с особыми потребностями, указывает в каких ситуация лучше использовать дистанционный формат обучения с этими учениками.

Методические рекомендации по реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 19 марта 2020 г. № ГД-39/04) [4] – это один из последних документов по организации электронного и дистанционного обучения детей и взрослых, вызванных обострением ситуации с COVID-19 в 2020 г., в условиях пандемии и самоизоляции. Благодаря данному документу большинство учебных заведений нашей страны полностью перешли на дистанционный и электронный формат обучения более чем на два учебных месяца.

Это способствовало развитию онлайн-уроков и занятий, проведению мероприятий в виртуальном пространстве и переходе к общению в Сети между педагогами, учениками и их родителями.

За 2020 и 2021 гг. процент онлайн-занятий значительно вырос. Появляется новое программное обеспечение, ресурсы, разрабатываются электронные материалы для уроков. Многие педагоги делают свой онлайн-контент, снимают видеоуроки, разрабатывают интерактивные материалы. Все это положительно влияет на их ИКТ-компетенцию.

Главным плюсом как для педагогов, так и для учеников становится экономия времени. Не обязательно собираться в одном месте, возможно заниматься из дома, школы и так далее. Так ученики, находящиеся на лечении или отсутствующие из-за отъезда на соревнования, могут заниматься параллельно с классом, подключившись по видеосвязи.

Многим заниматься в онлайн-формате психологически комфортней из-за индивидуального темпа, возможности переключиться на что-то другое между уроками (сделать домашнее задание, заняться хобби).

Для учителей положительным моментом является облегчение проверки самостоятельных и контрольных работ за счет автоматизации процесса. После выполнения задания происходит автоматическая проверка с подсчетом баллов и переводом их в оценку.

Использование различных образовательных платформ позволяет включать геймификацию в процесс обучения, использовать готовые электронные материалы и видеоуроки.

При всех положительных моментах в дистанционном формате обучения есть и проблемы, т. е. минусы.

Так, отсутствие личного контакта с педагогом без возможности задать вопросы и уточнить информацию может снизить успеваемость.

Многие сталкивались с техническими проблемами в ходе дистанционного обучения. Сбои в Сети, отсутствие связи, старая техника (персональный компьютер, ноутбук), нехватка технического оборудования (принтер, микрофон, наушники (аудиогарнитура), веб-камера).

В основном урок строится на объяснении педагога. Очень трудно построить беседу или дискуссию, но можно спланировать время для рассказа сообщения (доклада) ученика на изучаемую тему.

У многих во время дистанционного обучения сбился режим дня, из-за этого снижается самодисциплина, что приводит к пропускам онлайн-занятий и нарушениям сроков сдачи работ.

Из-за невозможности в полной мере передать материал в связи с временными рамками значительная часть отдается на самостоятельное обучение, из-за чего страдает восприятие материала.

Педагогу трудно оценить устные и письменные ответы детей, так как возможность списать более высокая, чем при очном обучении. Ученики не запоминают материал, а пытаются найти способы для списывания. Сюда можно дополнить и несамостоятельную работу детей (за них часть работы делают родители), не всегда домашняя работа выполняется в должном объеме.

Можно увидеть, что у дистанционного обучения есть как плюсы, так и минусы. Учебные занятия не по всем предметам и темам удается проводить в онлайн-формате в надлежащем качестве. Иногда необходимо совмещать дистанционный формат с очными занятиями.

При помощи дистанционного обучения, даже при уменьшении учебной нагрузки общение между педагогом и учеником, педагогом и родителем ученика, учеником и учеником, педагогами и педагогами стало более продуктивным, из чего следует, что дистанционное образование является перспективной информативной технологией.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2018. – 194 с.

2. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Опыт дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: факты и перспективы // Ценности и смыслы. – 2021. – № 2 (79). – С. 63–77.

3. Леоке И.В., Ушакова Г.Н. Плюсы и минусы дистанционного образования // Вопросы педагогики. – 2020. – № 3-2. – С. 146–148.

4. Методические рекомендации по реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2020 № ГД-39/04 [Электронный ресурс] – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73674537/?ysclid=l9k9ozy3n665939315

5. О направлении Методических рекомендаций по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий: Письмо Минобрнауки России от 10.12.2012 N 07-832 [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153049/?ysclid=l9k9sro9ku965305196

6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ, принятый Государственной думой 21 декабря 2012 года [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=l9k9gv8hy6606415931

7. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 [Электронный ресурс] – URL: https://base.garant.ru/71770012/?ysclid=l9k9y4chk2132694196

Л. А. Сергеева

Формирование цифровой компетентности студентов – будущих учителей начальной школы

В современном мире во всех сферах социальной и профессиональной жизни человека активно применяются технологии, основанные на использовании информации в цифровой форме. Очевидно, что для эффективного использования преимуществ цифровизации специалист должен быть способен к применению электронных ресурсов и активному взаимодействию в новой цифровой среде. В связи с этим особое внимание следует уделить подготовке выпускников университетов всех специальностей, в том числе и педагогических направлений, к использованию цифровых ресурсов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Заметим, что федеральные государственные стандарты высшего образования направлены на формирование в процессе обучения у студентов бакалавриата информационно-коммуникационных компетенций. Однако результаты исследований, в частности и автора статьи, позволяют сделать вывод о наличии у студентов – будущих учителей потребительского отношения к информации, что проявляется в преобладании репродуктивного характера преобразования полученной с использованием цифровых ресурсов информации в знания или задания для школьников, в недостаточном внимании студентов к этической стороне взаимодействия в цифровой среде, в слабом владении поиском информации, ее дальнейшим анализом и преобразованием. Можно говорить о наличии противоречия между возрастающими требованиями к профессиональной деятельности педагога в образовательной и профессионально-ориентированной цифровой среде и недостаточным уровнем сформированности у студентов - будущих учителей цифровых компетенций осуществления продуктивных информационно-коммуникационных процессов.

Обзор литературных источников позволяет выделить следующие понятия, которые можно отнести к одному общему понятийному

классу: цифровая грамотность, цифровая компетентность. Приведем определения используемых в статье понятий.

По мнению П. Гилстера [2], который в 1997 г. ввел понятие «цифровая грамотность», цифровая грамотность – это умение понимать и использовать информацию, представленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников. Цифровая грамотность понимается как базовый набор знаний и умений, необходимых для поиска, понимания, критического анализа, интегрирования, создания информации для дальнейшего применения в профессиональной деятельности.

Цифровая компетентность – способность индивида эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также его готовность к такой деятельности [6]. Европейская комиссия в свое определение цифровой компетентности включает такие параметры, как осознанность и ответственность при работе с цифровыми технологиями [7]. Н. В. Кабзова [3] считает цифровую грамотность предпосылкой формирования цифровой компетентности. Цифровая компетентность – это цифровая грамотность субъекта с определенным мотивационно-эмоциональным отношением к ней [4].

Становление цифровой компетентности педагога – процесс длительный: от применения готовых информационных ресурсов и технологий, выбора цифровых ресурсов из комплекса имеющихся решений (учитель-транслятор), до адаптации цифровых ресурсов для решения конкретных образовательных задач (учитель-модератор) и применения коммуникационный технологии в максимально широком контексте (учитель-новатор) [1].

Мы считаем необходимым в условиях цифровой эпохи при изучении предметных дисциплин на педагогических направлениях университета с целью формирования цифровой компетентности будущего педагога ориентироваться на создание студентами информационных продуктов, которые в дальнейшем могут быть использованы в педагогической деятельности, и накопление будущими учителями опыта деятельности в цифровой среде. Создание в рамках изучения предметных дисциплин цифровых ресурсов для школьников влияет на развитие у студентов способности к поиску, обновлению и преобразованию информации в профессионально значимый продукт. Визуализация изучаемого предметного содержания создает дополнительные возможности для осмысления студентами не только предметной составляющей изучаемой темы, но и профессиональных возможностей использования цифровых ресурсов в дальнейшей педагогической деятельности. С этой целью при изучении студентами – будущими учителями начальной школы дисциплины «Математические основы профессиональной подготовки педагога» мы используем многоэтапные

математико-информационные задачи. Под понятием «математико-информационная задача» в системе обучения будущих учителей начальной школы мы понимаем модель ситуации прикладного характера, предполагающей значительное использование информационных и коммуникационных технологий, решаемой математическими средствами, имеющей целью как формирование у обучающихся представлений о возможности применять полученные математические знания при решении практических задач, так и формирование у студентов-будущих учителей цифровых компетенций [5].

На первом этапе решения математико-информационной задачи студенты выступают с проектами по одному из разделов изучаемой темы. Результатом работы студентов может быть презентация, инфографика, скрайбинг. Студенты включают в презентацию интерактивные задания для слушателей, видеофрагменты по теме, проблемные вопросы для обсуждения, варианты дальнейшего исследования проблемы. Обязательное условие – наличие интеллект-карты по рассматриваемому вопросу, которая дает возможность сопоставить данные и визуализировать выводы. Важным нам кажется тот факт, что наряду со сбором и управлением информацией, студенты учатся использовать компьютер как средство творчества и общения – преобразование информации, разработка собственных, оригинальных информационных продуктов для профессиональных целей, обмен информацией.

На втором этапе преподавателем вместе со студентами строится математическая модель рассматриваемых объектов и явлений, переводится условие задачи на язык математики, решается непосредственно математическая задача.

На третьем этапе студенты в малых группах разрабатывают идеи интегрированных уроков для младших школьников, используя нестандартные формы проведения уроков (урок-квест, урок-исследование, урок-поединок, урок-лаборатория и т.д), разрабатывают рисунок, визуализирующий проблему, инфографику, интеллект-карту для школьников, создают по теме урока скрайбинг.

Такие многоэтапные математико-информационные задачи предлагались студентам при изучении раздела дисциплины «Геометрические понятия. Преобразования плоскости»:

✓ «Построение геометрических объектов на плоскости» на примере использования четырехлепестковой розетки для анализа пропорций крестово-купольных храмов Пскова.

✓ «Преобразования плоскости» на примере орнаментов губернского Пскова.

✓ «Геометрические тела» на примере оборонных сооружений Пскова.

Использование многоэтапных математико-информационных задач позволяет сформировать у студентов – будущих учителей цифровых компетенций, связанных с отбором необходимой информации и созданием новых цифровые образовательных материалов для учащихся, с внедрением инновационных подходов к обучению младших школьников.

Список литературы

1. Асадуллин Р.М., Дорофеев А.В., Левина И.Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 1. – С. 1–17. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37153
2. Гилстер П. Новый навигатор Internet. – Киев: Диалектика, 1996. – 495 с.
3. Кабзова Н. В. Цифровая компетентность как фактор обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда // Экономика и региональное управление: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Брянск: Брянский гос. ун-т, 2017. – С. 681–684. – URL: http://libr.msu.by/handle/123456789/6243
4. Погожина И. Н., Сергеева М. В., Егорова В. А. Цифровая компетентность и детство – уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 4. – С. 80–106.
5. Сергеева Л.А. Формирование функциональной математической грамотности студентов – будущих учителей начальной школы средствами математико-информационных задач // Гаудеамус – 2022. – Т.21. – №3 (53). – С. 74–81.
6. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 27–35.
7. European Union – “Digital Education Action Plan”, 2018. – URL: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/educationtechnology_en

Р. Е. Булат, А. А. Полякова

Активизация познавательной деятельности студентов посредством сетевого взаимодействия в период применения дистанционных образовательных технологий

В докладе «Уроки "стресс-теста"…» было отмечено, что «пандемия также усилила запрос всех участников образовательного процесса на социальную поддержку и выявила необходимость дальнейшего развития программ психологической поддержки студентов и преподавателей» [1]. У студентов в условиях вынужденных учебной автономности и социальной ограниченности проявлялись негативные психологические симптомы. Это связано с тем, что ряд важнейших процессов студенческой жизни слабо поддается цифровизации, переносу в виртуальное пространство [8; 12]. Поэтому результат применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в очной форме обучения (ОФО) только предстоит изучить с психолого-педагогической точки зрения. Ранее в исследованиях мы доказали, что одним из негативных факторов

применения ДОТ в ОФО является отсутствие непосредственного общения обучающихся с коллегами и педагогическими работниками [2; 5; 7].

Развитие личности обучающегося, общепризнанное главной ценностью образования, в условиях длительного применения ДОТ в ОФО затрудняется ограниченностью «живого» общения не только на учебных занятиях, но и приостановкой его участия в других аспектах студенческой жизни [13; 14]. Так, физическое отсутствие студента в стенах образовательной организации лишает его участия в творческих репетициях и концертах, спортивных тренировках и состязаниях, в совместных культурных и просветительских мероприятиях с однокурсниками и т.д. Сокращение объема и снижение интенсивности общения обучающихся в университетской среде (как во время учебных занятий, так и вне их), на наш взгляд, негативно влияет на разрешение ключевых проблем духовно-нравственного воспитания молодежи [9].

Поэтому, несмотря на интерактивность учебной среды и ряд различных безусловных преимуществ [10], участников образовательных отношений при применении ДОТ в ОФО подстерегает эффект обратный социализации: отдаление от педагогических работников и коллектива, развитие обособленности, подмена «живого» общения виртуальным [2; 5; 7]. Подтверждение данных предположений выявлено при проведении анкетирования обучающихся ОФО, временно осваивающих образовательную программу семестра с применением ДОТ (две учебные группы, всего 37 студентов). Оно проводилось дистанционно, анонимно, по схеме из заранее разработанных вопросов (табл. 1).

Таблица 1

Мнения обучающихся о применении ДОТ в ОФО

1	Вы осваиваете все дисциплины семестра с применением ДОТ?	да	37
		нет	0
2	С позиции качества освоения дисциплин Вы считаете, что применение ДОТ превосходит традиционное очное обучение?	да	3
		нет	34
3	Обсуждение вопросов семинаров более полезно при «живом» общении с одногруппниками в аудитории, чем с применением ДОТ?	да	35
		нет	2

При анализе данных таблицы мы выявили, что 91,9 % респондентов (34 из 37 студентов) считают, что по критерию качества освоения дисциплин ДОТ уступает традиционному очному обучению. При этом мнения 94,6 % респондентов (35 из 37 студентов) свидетельствует о том, что обсуждение вопросов семинаров более полезно при «живом» общении с одногруппниками в аудитории, чем на занятиях с применением ДОТ.

В результате переосмысления данных анкетирования мы выявили подтверждение ранее полученных результатов исследований [3; 4; 6] и пришли к выводу, что важнейшей психолого-педагогической задачей в

период применения ДОТ в ОФО становится изменение модели профессиональной деятельности педагогических работников, переориентация её на поддержку обучающихся, на помощь в решении возникающих социально-психологических сложностей и трудностей учебной деятельности [3; 4; 6].

По нашему мнению, такие преобразования в профессиональной деятельности педагогических работников возможны при освоении содержания преподаваемых дисциплин за счёт расширения традиционных границ учебных занятий и заданий для самостоятельной работы [3; 4; 6]. Так, в рамках дисциплины «Основы документационного обеспечения деятельности педагога (учителя)» (ОДОД) [11] с целью повышения оперативности и расширения спектра предоставляемой обучающимся информации о новых нормативно-правовых документах в области образования в социальной сети «ВКонтакте» нами было организовано профессиональное сетевое сообщество «Новости образования» (ПСС НО). Актуальность создания ПСС НО в условиях применения ДОТ в ОФО была подтверждена выявленной объективной потребностью обучающихся в дополнительном квази-профессиональном общении посредством социальных сетей (табл. 2).

Таблица 2

Оценка мнений обучающихся о создании ПСС НО

Полезно ли создание в ПСС НО информационной базы нормативно-правовых новостей в области образования для освоения дисциплины ОДОД?		да	36
		нет	1
Вы вступили в ПСС НО?		да	37
		нет	0
Как часто Вы просматриваете новости в ПСС НО?		ежедневно	13
		1 раз в 2-3 дня	20
		1 раз в неделю	3
		1 раз в месяц	1
		реже 1 раза в месяц	0
Как изменилась Ваша мотивация к познанию новой информации в области образования посредством ПСС НО?		увеличилась	25
		уменьшилась	0
		прежний уровень	12
Считаете ли Вы полезным публикацию Ваших учебных достижений в ПСС НО?		да	32
		нет	5
Если у Вас возникнет вопрос по делопроизводству в образовательной организации, Вы его обсудите в ПСС НО?		да	28
		нет – 9, из них:	
Если нет, Вы:	будете искать ответ самостоятельно в сети Интернет	1	
	зададите вопрос профессиональному юристу	3	
	проконсультируетесь с тем, кого считаете специалистом	4	
	другое	1	
Считаете ли Вы полезным обсуждение с коллегами содержания новых нормативно-правовых документов в области образования ПСС НО?		да	37
		нет	0

Из данных табл. 2 можно констатировать, что все студенты вступили в ПСС НО, а 97,3 % (36 из 37 человек) считают создание в ПСС НО информационной базы нормативно-правовых новостей в области образования для освоения дисциплины ОДОД полезным для дальнейшего овладения программой обучения с учётом государственной политики и нормативно-правового регулирования. В то же время 67,6 % респондентов (25 из 37 человек) отметили увеличение мотивации к освоению новой информации в области образования посредством ПСС НО. Вместе с тем все опрошенные считают полезным для себя обсуждение с коллегами содержания новых нормативно-правовых документов в области образования в ПСС НО. При этом 86,5% респондентов (32 из 37 человек) говорят о пользе публикаций и обсуждений своих академических достижений в ПСС НО. Также 75,7% опрошенных (28 из 37 человек) обнаружили прагматическую ценность своего участия в ПСС НО и прогнозировали обсуждение в ПСС НО практических вопросов делопроизводства образовательной организации.

Результат анализа данных таблицы 2 позволяет сделать вывод, что абсолютное большинство респондентов поддерживает идею создания ПСС НО. Думается, что объективная потребность будущих педагогических работников в обмене информацией о новых требованиях и методических рекомендациях в области образования, а также обсуждение её между участниками образовательного процесса является бесспорной.

Таким образом, в результате исследования путей активизации познавательной деятельности студентов в период применения ДОТ в ОФО:

- доказана объективная потребность в изменении модели профессиональной деятельности педагогических работников, переориентация её на поддержку обучающихся, на помощь в решении возникающих социально-психологических сложностей и трудностей учебной деятельности;
- выявлен потенциал сетевого взаимодействия обучающихся как между собой, так и с педагогическими работниками;
- предложены преобразования профессиональной деятельности педагогических работников при освоении обучающимися содержания преподаваемых ими дисциплин за счёт расширения традиционных границ учебных занятий и заданий для самостоятельной работы.

Список литературы

1. Анисимов Н.Ю. Уроки "стресс-теста". Вузы в условиях пандемии и после нее: аналит. доклад [Электронный ресурс] – URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh (Дата обращения: 12.04.2021)

2. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю. и др. Переход обучающихся очной формы обучения к дистанционным технологиям освоения образовательных программ как экстремальная ситуация // Военный инженер. – 2020. – № 2(16). – С. 42–53.

3. Булат Р. Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю. и др. Проблемные вопросы качества профессионального образования при применении дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения // Человеческий капитал. – 2021. – № 3(147). – С. 97–113.

4. Булат Р. Е. Байчорова Х.С, Лебедев А.Ю, Никитин Н.А. Проблемы и перспективы дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения // Человеческий капитал. – 2022. – № 2(158). – С. 42–51.

5. Булат Р. Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю и др. Психолого-педагогические аспекты экстренного перехода обучающихся очной формы обучения на дистанционный формат подготовки и проведения государственных аттестационных испытаний // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 140–147.

6. Булат Р. Е. Лебедев А.Ю., Байчорова Х.С. Психолого-педагогические особенности очной формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. – 2021. – № 4. – С. 171–181.

7. Булат Р. Е., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А., Байчорова Х.С. Психолого-педагогические ресурсы повышения готовности обучающихся к образовательному процессу в условиях электронной информационно-образовательной // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. – 2020. – № 3. – С. 172–178.

8. Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы: аналит. доклад [Электронный ресурс] – URL: http://www.tsu.ru (дата обращения: 12.04.2021)

9. Коновалова Л. В. Духовно-нравственное воспитание молодежи в современном мире: ключевые проблемы и пути решения // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы XI Междунар. науч. конф.; Санкт-Петербург, 11–12 ноября 2021 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 10–14.

10. Морозова М. И. Интерактивная среда школы как условие эффективной реализации ФГОС общего образования // Образовательная среда: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф.; Астрахань, 16 мая 2019 г. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2019. – С. 28–31.

11. Ничагина А. В. Подготовка к делопроизводству на различных этапах образования // XIX Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф.; Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2015 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 71–74.

12. Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы: коллектив. моногр. – Томск: Томс. гос. ун-т, 2020. – 200 с.

13. Полякова В. А. К вопросу о развитии сетевых педагогических сообществ // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2009. – Т. 10. – № 1. – С. 72–80.

14. Полякова В. А. Формирование готовности педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых профессиональных сообществах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 28–35.

А. В. Ничагина

Возможности использования геймифицированных заданий в образовательной среде вуза

Одним из ключевых изменений в системе образования на современном этапе является высокая роль игровых сред и дополненной реальности. Статистика показывает, что в последние годы произошел взрывной рост интереса к играм, и геймификация начала становиться все более широкой практикой в образовании, социальных коммуникациях, R&D и других «серьезных» видах деятельности [3]. Документом «Будущее образования: глобальная повестка» зафиксировано наступление эпохи тотальной игры к 2030 году, а сама игра станет нормой в образовании.

При решении педагогических задач необходимо помнить, что подрастающее поколение живет в окружении видеоигр и компьютерных игр, поэтому насыщение образовательной среды игровыми элементами является вызовом современному образованию. Следует также отметить один из проектов по гранту Президента РФ – «Игро-мир образования 2035», который предусматривает игрофикацию как одну из новых компетенцией педагога [6].

В современной научно-педагогической литературе уделяется большое внимание определению понятии «игрофикация» и «геймификация», при этом указывается на синонимичность терминов. *Геймификация* (геймизация, игрофикация) – это использование игровой деятельности в процессе решения жизненных и профессиональных проблем [5]. Оба понятия подразумевают наполнение процесса обучения игровыми элементами, но включение видео формата присуще именно геймификации.

Геймификация в образовании – это использование игровых элементов для достижения реальной цели в процессе обучения. Основной целью геймификации образовательного процесса является повышение мотивации.

В настоящее время активно изучается проблема геймификации в образовательной среде вуза, которая направлена на активизацию возможностей личности, реализацию ее творческого потенциала, импровизацию, дух соперничества и удовлетворение от игрового процесса обучения [4].

В рамках данной статьи особый интерес представляет обзор возможностей использования геймифицированных ресурсов в процессе обучения студентов (Ю.Ш. Капкаев, 2019; Е.Ю. Чурзина, 2019; А.Н. Коберник, 2021; О.В. Крежевских, 2021; Ю.М. Хохрякова, 2021; Н.В. Быстрова, 2022; А.М. Динаев, 2022 и др.). Анализ работ [1; 2; 4; 5; 7] показал,

что для успешности внедрения геймификации в образовательный процесс вуза выделяют две основные предпосылки: *технологическая* (информационная среда образовательной организации) и *образовательная* (подбор и грамотное применение игровых элементов под специфику образовательной программы).

При подборе игровых элементов необходимо учитывать способы геймификации учебной деятельности: вызов (цель), обратная связь (оценивание), уровни (доступ к новому контенту), очки (баллы), вознаграждения (бонусные баллы), достижения (значки продвижения), рейтинги (таблицы соревнования), обратный отсчет (ограничение времени), накопление (суммирование достижений), потери (снижение баллов), состояние победы (статус, итоговая оценка) [7]. При этом, многие элементы активно используются в балльно-рейтинговой системе (БРС) оценивания студента: рейтинги, оценки, успеваемость, промежуточная аттестация, итоговые контрольные работы.

Целью статьи является определение возможностей применения элементов геймификации в рамках курса *«Образовательные программы и их моделирование»*.

Практика показывает, что с применением *геймифицированных заданий* у обучающихся повышается интерес к изучению материала. Данное утверждение основано на опросе, в котором принимали участие второкурсники в количестве 46 человек по профилю дошкольного и начального образования. Анкета проводилась на платформе *Online Test Pad* (https://onlinetestpad.com/jam2bfhgi4umq).

Как показали результаты анкетирования, бакалавры (100%) согласны с использованием игр в своем обучении, но многие (62%) предпочитают смешенный формат. На вопрос: «Что вас больше всего мотивирует в образовательном курсе с применением игрового дизайна?» ответы распределились так: достижения (38%), счетчики прогресса (27%), значки /бэйджи, аватары (22%), таблицы лидеров (13%). При этом отвечая на вопрос о частоте применения игровой практики в своем обучении, большинство (60%) отметили «очень редко».

Результаты опроса мы учли при организации изучения курса *«Образовательные программы и их моделирование»,* профиль «Начальное образование» (3 семестр, 108 ак.ч.).

С целью повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс использовалась *дидактическая игра «Педагогический конструктор идей»,* которая была успешно апробирована с обучающимися различных педагогических вузов России [2]. Цель игры в рамках нашего курса: решить проблему для определённой целевой аудитории, используя соответствующую технологию и учитывая дополнительные условия и требования обновлённого стандарта.

Для игры разработано пять групп карточек (40 штук), которые раскладываются по логике: целевая аудитория + ситуация/проблема + технология + доп. условия + требования стандарта. Данную игру можно проводить на любом практическом занятии. Например, по теме *«Моделирование рабочей программы внеурочной деятельности»* студенты предложили следующие комбинации карточек: 1) младшие школьники + скучно на уроках + виртуальная реальность + экскурсия в музей + п. 31.1 ФГОС НОО; 2) одаренные дети + буллинг + квест-технологии + соревнования + п. 9, п. 40 ФГОС НОО и пр.

Совмещая карточки, бакалавры могут предложить разнообразные варианты разрешения проблемы при организации внеурочной деятельности, при этом учитывая требования обновленного стандарта.

С целью повторения изученного материала с одновременным контролем знаний для практических занятий подобраны и разработаны *интерактивные дидактические игры и тренажеры*, созданные на интернет-сервисах от корпорации «Российский учебник» (https://rosuchebnik.ru). Мы воспользовались такими сервисами как:

- *Learningapps*, который позволил подобрать задания направлены на выбор правильного ответа, распределение, установление последовательности, заполнение;

- с помощью *PlayPosit* объединили несколько видов упражнений через конструктор комплексных заданий (тест, опрос, кроссворд, логические игры) и др.

Например, по теме «Моделирование и проектирование образовательного процесса в условиях ФГОС-2021» использовались следующие интерактивные упражнения и игры: «Требования ФГОС» (https://learningapps.org/view11365869); «Проверьте свои знания по ФГОС НОО-2021» (https://learningapps.org/view1998010); «Проверка знаний о терминологии ФГОС» (https://learningapps. org/view2830073); «Отличия ФГОС-2010 и 2021» (https://learningapps.org/view7761161) и др.

Большие возможности для создания геймифицированных заданий предлагает iSpring Suite – это конструктор на основе PowerPoint, который позволяет разместить теорию, интерактивные задания, скринкасты, диалоговые тренажеры, тесты. Для нашей дисциплины мы создали слайдовый курс в PowerPoint с разными обучающими элементами.

Таким образом, к *основным возможностям применения элементов геймификации* в рамках образовательной программы можно отнести:

- *вовлеченность обучающихся в учебную деятельность*, т.е. задания ориентированы на внутренние мотивы (интерес к интерактивному контенту и игровым действиям) и на внешние (переход к более высокому уровню, фиксация достижений, шкала прогресса как индикатор выполнения, виртуальная доска почета и др.);

- *повторение изученного материала с одновременным контролем знаний*. Например, функция «ограниченный доступ» (переход на другой

уровень) позволяет открыть новый контент только после успешного завершения предыдущего, а если студент не справился с заданием, то предлагается дополнительный материал по изученной теме;

- *автоматическая оценка результатов* теста с занесением в БРС оценивания образовательных достижений студента. В течение всего периода изучения дисциплины, геймифицированные приложения позволяют начислить баллы по мере выполнения студентом различных заданий;

- для *самостоятельной работы студента* использовалось несколько вариантов тестов, в том числе игрового характера (сервис Learningapps), а с помощью конструктора iSpring Suite можно превратить простые презентации в интерактивные курсы.

Также эффективность применения игровых элементов следует отметить в условиях *смешенного обучения*. Например, при *аудиторном обучении* игру «Педагогический конструктор идей» можно использовать как настольную игру. Такая работа позволяет создать в команде креативные и оригинальные идеи, решить возникающие ситуации с опорой на знание требований обновленного ФГОС. *Электронное обучение* можно использовать как дополнение. В этом случае помогают *интерактивные ресурсы* на бесплатных сервисах (Learningapps, Test Pad, Quizlet, PlayPosit и др.) со встроенными онлайн-конструкторами тестов, викторин, игр и пр. Например, настольную игру можно представить в виде виртуальных карточек со звуковыми и письменными подсказками на онлайн сервисе Quizlet.

Следовательно, применение элементов геймификации в рамках конкретной образовательной программы интересно и актуально для студенческой аудитории. Современной молодежи важно внедрение игрофикации в образовательный процесс, поскольку оно делает обучение весьма увлекательным в век инновационных разработок.

Список литературы

1. Быстрова Н.В. Бакулина Н. А., Гнездин А. В. и др. Геймификация в современном образовательном процессе // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 416–425.

2. Динаев А.М. Разработка настольной игры «Педагогический конструктор идей» // Калининградский вестник образования. – 2022. – № 1(13). – С. 17–25.

3. Лукша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. – URL: https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf?ysclid=l87dwlawh1398664354

4. Капкаев Ю. Ш., Лешинина В.В., Бенц Д. С.Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 213–216.

5. Коберник А.Н., Осадченко И.И. Геймификация учебного процесса в высшем учебном заведении: теория и методология // Научный вектор Балкан. – 2021. – Т. 5. – № 1(11). – С. 12–17.

6. Проект «Игро-мир образования 2035». – URL: https://президентскиегранты.рф/Project/View/17707

7. Хохрякова Ю.М. Возможности геймификации учебной деятельности студентов вуза / Ю.М. Хохрякова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 27–37.

А. В. Пищова, А. Г. Давыдовский

Подготовка будущих специалистов социально-педагогической сферы к обеспечению медиабезопасности обучающихся

Организация образовательного процесса подготовки специалистов социально-педагогической сферы, соответствующей запросам современной социокультурной ситуации, требует модернизации содержания образования и технологий его освоения. Одной из ведущих тенденций развития не только системы обучения, но и экономики, науки, культуры, государственного управления является информатизация и цифровизация. В связи с этим возрастает значимость формирования и развития компетенций, позволяющих субъектам образовательного процесса корректно, безопасно, ответственно и творчески реализовывать различные информационные потребности; осуществлять виртуальную коммуникацию и кооперацию; создавать, трансформировать и интегрировать медиаресурсы различной направленности (учебной, профессиональной, развлекательно-досуговой и т.д.); оценивать актуальность, достоверность, дискурс медиаконтента; продуктивно использовать информационно-коммуникационные технологий в различных ситуациях (трудовой, семейной, бытовой, социальной деятельности и т.д.). Особую роль решение данной задачи приобретает в процессе подготовки будущих специалистов социально-педагогической сферы, профессиональная деятельность которых направлена на координацию и оптимизацию взаимодействия социальных институтов, в том числе средств массовой информации и коммуникации, в целях социализации подрастающего поколения.

Цель статьи – анализ состава цифровых компетенций, формируемых в процессе подготовки будущих специалистов социально-педагогической сферы в контексте обеспечения медиабезопасности учащихся.

В современных исследованиях получает широкое распространение понятие цифровых компетенций. Они рассматриваются в контексте различных возрастных групп, уровней образования, сфер профессиональной деятельности, что провоцирует многообразие трактовок этого понятия. Общепринятым стало понимание необходимости дифференциации уровней сформированности цифровых компетенций от запросов пользователя (где, кем и как они будут реализованы). Анализ различных подходов позволил группе экспертов определить базовые цифровые компетенции: «способность пользователя уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизни основана на непрерывном овладении знаниями, умениями, мотивацией, ответственностью (поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, финансовые операции, онлайн-покупки, критическое восприятие информации, производство мультимедийного контента, синхронизация устройств и пр.)» [2, с. 19].

«Индикатор цифровых навыков» (Digital Skills Indicator), разработанный совместной рабочей группой Генерального директората Совета Европы по коммуникационным сетям, контенту и технологиям и информационным обществом Евростат (Eurostat Information Society) в 2016 г., включает пять основных групп цифровых компетенций [3; 5], связанных с навыками работы с информацией, онлайн коммуникацией, программированием, контентом, обеспечением безопасности и решением проблем в информационной среде.

В 2017 г. были разработаны главные уровни квалификации в сфере цифровых технологий с описанием основных примеров их использования: «информационная грамотность; оценка данных и цифрового контента; сотрудничество и коммуникационное взаимодействие; обмен в цифровом пространстве; сотрудничество в цифровой среде; взаимодействие с личным цифровым профилем; лицензирование и авторское право; безопасность; решение возникающих проблем» [3, с. 92].

Учитывая высокую востребованность развития цифровых компетенций в педагогической среде, была разработана Европейская система цифровой компетентности педагогов (DigCompEdu) [6], ориентированная на преподавателей всех уровней образования (общее, профессиональное и специальное), а также неформальное обучение. DigCompEdu включает шесть аспектов: «профессиональная вовлеченность; цифровые ресурсы; преподавание и обучение; оценка; расширение прав и возможностей учащихся; повышение цифровой компетентности учащихся» [6, с. 16]. Реализация DigCompEdu предусматривает шесть уровней освоения: на первых двух этапах (новичок A1 и исследователь A2) преподаватели усваивают новую информацию и развивают базовые цифровые практики; на следующих двух этапах (интегратор B1 и эксперт B2) участвуют в дальнейшем расширении и структурировании цифровых практик; на самых высоких ступенях (лидер C1 и пионер C2) передают свои знания, критикуют существующую практику и разрабатывают новые методы [6, с. 9]. Необходимость уровневой дифференциации сформированности цифровых компетенций подчеркивается и в работах российских исследователей [1; 4], при этом выделяются уровни освоения и содержание.

Таким образом, анализ зарубежных моделей цифровых компетенций профессиональной подготовки специалистов в условиях высшего образования позволяет утверждать, что:

1) цифровые компетенции являются неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки современного специалиста, в том числе в области педагогики и социально-педагогического образования;

2) содержание цифровых компетенций является «открытым», т. е. их наполнение динамично и зависит от уровня развития технических новаций и степени их внедрения в систему образования;

3) уровень формирования цифровых компетенций зависит от уровня получения образования и сферы профессиональной деятельности.

Анализ исследований по проблеме формирования цифровых компетенций и медиакомпетентности позволил обосновать следующие положения:

– наличие инвариантной (общепрофессиональной, обязательной для всех будущих специалистов в сфере образования) и вариативной (обусловленной спецификой будущей профессиональной деятельности педагогов в зависимости от уровня и вида образования и реализуемых функций (педагог-предметник, классный руководитель, педагог социальный, педагог-психолог, педагог дополнительного образования и т.д.)) составляющих в системе цифровых компетенций педагога;

– дифференциация базового (на уровне первой ступени получения высшего образования) и углубленно-дифференцированного (на уровне второй ступени получения высшего образования) уровня формирования цифровых компетенций;

– включение в структуру компетенции мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Инвариантный состав цифровых компетенций, формируемых в процессе педагогической подготовки, включает пять групп, отражающих следующее: работу с информацией; взаимодействие и коммуникацию; создание и использование медиаконтента; обеспечение медиабезопасности субъектов образовательного процесса; профессиональное самообразование педагогов.

К цифровым компетенциям, связанным с обеспечением медиабезопасности субъектов образовательного процесса, относят:

1. Понимание:

– возможных угроз и рисков деятельности в медиасреде для субъектов образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей – законных представителей несовершеннолетних).

– правовых и этических норм использования персональных данных и контента приватного характера;

– парадигмы политики конфиденциальности при работе в медиасреде.

2. Владение умениями:

– диагностики, идентификации и минимизации воздействия негативных факторов медиасреды;

– социально-психолого-педагогической диагностики, профилактики и коррекции склонности учащихся к проявлениям девиантного и аддиктивного поведения в медиасреде;

– защиты персональных данных в Сети.

Целенаправленной подготовке будущих специалистов социально-педагогической сферы к обеспечению медиабезопасности обучающихся содействуют системное включение в содержание и технологии освоения материалов учебных дисциплин, направленных на формирование и развитие указанной выше группы компетенций. При этом необходимо учитывать бинарный эффект подготовки студента, предусматривающий одновременное решение задач его обучения и воспитания и подготовку к обучению и воспитанию учащихся. Особую важность данный эффект приобретает в условиях цифровой трансформации образования, когда будущему специалисту социально-педагогической и психологической службы учреждения образования необходимо владеть способами педагогической рефлексии и прогнозирования преимуществ и рисков социализации в современных социокультурных условиях, а также готовности к перманентному развитию цифровых компетенций.

Важное значение для подготовки студентов к обеспечению медиабезопасности учащихся имеют учебные дисциплины, реализуемые на специальностях «Социальная педагогика» и «Социальная и психолого-педагогическая помощь»: «Информационная культура и медиабезопасность»; курсы по выбору «Основы медиапедагогики», «Социально-педагогическая профилактика игровой и компьютерной зависимости у детей и молодежи»; учебная дисциплина «Медийно-информационная грамотность субъектов образовательного процесса», предназначенная для профессиональной подготовки студентов на второй ступени высшего образования (магистратура, профиль Социальная педагогика). Данная проблематика находит отражение не только в содержании учебных дисциплин, но и в тематике курсовых, дипломных и магистерских работ, учебно-исследовательских проектах СНИЛ, социально-педагогических проектах, реализуемых на базах практики и филиалах кафедры.

Содержание учебных дисциплин имеет выраженную прикладную направленность, предусматривающую освоение технологий разработки и анализа в соответствии с критериями медийно-информационной грамотности образовательных медиаресурсов в контексте социально-педагогической деятельности; развитие навыков анализа и интерпретации социально-педагогических контекстов медиаконтента и источников информации; готовность к осуществлению социально-педагогической рефлексии цифровых трансформаций в целях превенции социально-педагогических рисков нарушения медиабезопасности субъектов образовательной деятельности. Особое внимание уделяется тематике, связанной с сетевым и цифровым этикетом.

Подчеркивая важность практической ориентированности учебных дисциплин, крайне необходимо акцентировать внимание на социально-педагогической рефлексии феноменов социализации и инкультурации в современном глобализирующемся обществе, а также роли средств массовой информации и коммуникации в данном процессе, поскольку

одной из важнейших проблем, связанных с обеспечением медиабезопасности субъектов образовательного процесса, является формирование аксиосферы учащихся. Это обусловлено, с одной стороны, значительной трансформацией источников ценностей, с другой, необходимостью обеспечения их преемственности информационной эпохой. Информационно-коммуникационные технологии содержат принципиально новые возможности для выстраивания и манипулирования общественным мнением, продвижения идей различной направленности и т. д. Сформированные ранее ценностные ориентации субъектов образовательного процесса (как обучающихся, так и педагогов, родителей – законных представителей несовершеннолетних) выступают «оптикой», преломляющей влияние медиаконтента и осуществляемой медиадеятельности, что подчеркивает взаимообусловленность влияний уровня сформированности ценностных ориентаций пользователей и специфики избранного им медиаконтента и способа медиадеятельности.

Таким образом, целенаправленная подготовка будущих специалистов социально-педагогической сферы к обеспечению медиабезопасности обучающихся возможна с учетом следующих положений: понимание медиабезопасности личности как сложного многомерного феномена, содержащего социально-педагогический, деятельностный и технологический (операционный) аспекты; формирование готовности в контексте разработанного комплекса цифровых компетенций педагога; включение в содержание учебных дисциплин и технологий их преподавания, а также тематику учебно-исследовательских и социально-образовательных проектов материалов соответствующей направленности.

Список литературы

1. Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – URL : https://www.hse.ru/data/2020/07/07/ 1595396188/Прил%207-Концепция%20развития%20ЦК_22.06%20(1).pdf.

2. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления / под ред. М.С. Шклярук, Н.С. Гаркуши – М.: РАНХиГС, 2020. – 84 с.

3. Сергеева С. А., Абдалова Т.Ю., Золотухина Ю.В. Зарубежный опыт развития цифровых компетенций в подготовке высокопрофессиональных кадров // Финансовые рынки и банки. – 2020. – № 2. – С. 91–94.

4. Уровни освоения цифровых компетенций (ЦК). Приложение 7 [Электронный ресурс]. – URL : https://mgimo.ru/upload/2021/ 10/mgimo-priority-2030_7.pdf.

5. Commission on Science and Technology for Development. Twenty-first session. Geneva, 14– 18 May 2018 Item 3 (b) of the provisional agenda. Building digital competencies to benefit from existing and emerging technologies, with a special focus on gender and youth dimensions. Report of the Secretary General [Электронный ресурс]. – URL : https://unctad.org/meetings/ en/SessionalDocuments/ecn162018d3_en.pdf

6. EU Digital Competence Framework for Educators [Электронный ресурс]. – URL: https://ec. europa.eu/jrc/en/digcompedu.

А. А. Воронцов

Эффекты границ рациональности в рамках социально-педагогического сопровождения развития медиакомпетентности учащихся юношеского возраста

Большую роль в развитии медиакомпетентности учащихся в процессе социально-педагогической деятельности имеет способ и форма предъявления информации, что обусловливает степень ее освоения и возможности применения при взаимодействии с экосистемой электронных социальных сетевых медиа. В процессе изучения данной проблемы целесообразно использовать «теорию перспектив» Д. Канемана [1] и «теорию подталкивания» Р. Талера и К. Санстейна [2], в соответствии с которыми необходимо учитывать наличие границ рациональности в процессе принятия решений. Исходя из данного критерия, исследователи условно выделяют два типа людей: «эконы» и «гуманы» [1; 2], причем «определение рациональности как когерентности невероятно строго; оно требует точного выполнения логических правил, что недоступно ограниченному мышлению» [1, с. 537]. «Эконы» проявляют возможности к рациональности без границ, т.е. «рациональность – логическая когерентность, неважно, разумная или нет» [1, с. 537]; «гуманы» в принятии решений руководствуются не только рациональностью: «разумные люди не в состоянии быть рациональными, однако их нельзя из-за этого назвать иррациональными» [1, с. 537], что отражает саму ограниченность рациональности; определение этих типов «обусловлены скорее самим механизмом мышления» [1, с. 16]. Таким образом, при социально-педагогическом сопровождении развития медиакомпетентности старшеклассников необходимо учитывать эффекты, вызванные механизмами мышления учащихся, объясняющими границы рациональности и разумности суждений о сведениях, которые находятся вне контекста самого события и диктуются через «шаблон когнитивных, эмоциональных и физических реакций, которые и разнообразны, и составляют единое целое» [1, с. 70]. Информация, представленная пользователями в интернет-среде, эксплуатирует эффекты, что обусловлено «экономикой внимания» [1], поэтому она обладает следующими характеристиками: внеконтекстность, ситуативность, имеет эмоциональную окрашенность и др.

Цель статьи: выявить и обосновать наиболее значимые эффекты, которые необходимо учитывать в процессе предъявления информации во время социально-педагогического сопровождения развития медиакомпетентности учащихся юношеского возраста.

Учащиеся, как и большинство людей, склонны проявлять себя как «гуманы», но не как «эконы» [1; 2], которые способны к абсолютной «ра-

циональности» [1] и когерентности в собственных суждениях, действиях, поэтому школьники имеют склонность быть подверженными воздействию ряда эффектов, отражающих, в первую очередь, границы рациональности человеческого мышления. Значительный вклад в описание границ рациональности сделаны в работах Д. Канемана [1], Р. Талера, К. Санстейна [2], анализ которых позволил определить следующие эффекты, которые необходимо использовать в процессе демонстрации информации в рамках социально-педагогического сопровождения развития медиакомпетентности учащихся юношеского возраста: «эффект привязки» [1; 2], «эффект доступности» [1; 2], «необъяснимая недоступность» [1; 2], «каскада доступной информации» [1; 2], столкновение «репрезентативности с априорной вероятностью» [1], «неприятии потерь» [1], «эффект присоединения к большинству» [2], «эффект прожектора» [2], «эффект владения» [2], «прайминг» 1; 2], «когнитивная легкость», «эмоциональная когерентность» [1] и др.

При реализации «эффекта привязки» в процессе развития медиакомпетентности необходимо регулярно акцентировать внимание на взаимообусловленности количественных и качественных характеристик при оценке обсуждаемых информационных сообщений (инфоповодов). Происходит своеобразная «привязка» к первоначальной оценке сведений, на основе которой развертывается дальнейший анализ. Целесообразно не ограничиваться только цифрами и приводить в пример образные сравнения, что позволяет учащимся четче дифференцировать собственное отношение с различными стилями познавательной деятельности. Оптимально использовать данный эффект при обсуждении таких проблем, как кибермошенничество, фейковая информация, навязчивый маркетинг и т. д. Например, необходимо предоставлять сведения: о действиях в Сети добросовестных пользователей (нормы взаимодействия в Сети, нитекет и др.) и недобросовестных пользователей (способы введения в заблуждение в процессе использования экосистемы электронных социальных сетевых медиа, в маркетинговых уловках при продаже товаров онлайн, которые невозможно использовать по назначению и др.); о субъектах, что встречаются в экосистеме электронных социальных сетевых медиа (пострадавшие, правонарушители, создатели контента и др.) с описанием причин взаимодействия в сети; об особенностях интерпретации при взаимодействии с экосистемой электронных социальных сетевых медиа; о позитивных, деструктивных сообществах, а также сообществах, декларирующих лженаучные и псевдонаучные сведения; о медиамифах, истории их создания и способах разоблачения. С одной стороны, это будет демонстрировать наличие в Сети тотальной возможности быть обманутым или обмануться самому, что важно для использования «эффекта привязки», а с другой – создаст представление о возможности разрешения данной негативной ситуации.

«Эффект доступности» [1; 2], где достоверность является эманацией того, что «важность идеи часто определяется быстротой (и эмоциональной нагрузкой), с которой эта идея приходит в голову» [1, с. 558]. Это связано с оценкой частоты и вероятности какого-то события, «поскольку объекты больших классов обычно вспоминаются легче и быстрей, чем примеры из менее частых классов» [1, с.189]. В ряде случаев это можно использовать как «необъяснимую недоступность», отражающую представление: чем медленней и сложней приходят на ум идеи, примеры, тем менее вероятными они предполагаются. Например, можно попросить старшеклассника сообщить вам о десяти или двенадцати способах найти в Сети достоверную информацию, а затем предложить выделить правдивые сведения в экосистеме электронных социальных сетевых медиа, это приведёт учащегося к мнению, что взаимодействие в Сети чаще направлено на обман; данное суждение будет отличатся от стихийно сложившегося понимания подростка, он поймет какую степень недостоверной и искаженной информации ему предлагают и насколько обоснованно доверять ей. Можно, напротив, предложить учащемуся сообщить о трех случаях, когда он был обманут онлайн, а следом повторить оценку того, насколько часто его хотят обмануть в Сети.

Эффект «каскада доступной информации» строится на эффекте доступности, но вместе с тем он обладает отличительными характеристиками. Здесь важно предоставить учащемуся большое количество оценок, прогнозов, интерпретаций и др., что направленно на формирование у него определённой позиции к контенту. Вместе с тем, предоставление информации не должно быть перманентным, это повышает чувствительность к ней несовершеннолетних и позволяет избежать снижения эффективности социального-педагогического сопровождения развития медиакомпетентности у учащихся юношеского возраста, так как происходит снижение чувствительности к информации, поэтому важно соблюдение динамики информации не только по качественным характеристикам, но количественным.

Весьма важным является демонстрация столкновения «репрезентативности с априорной вероятностью», где репрезентативность построена «на сходстве описания со стереотипами» [1, с. 197], что отражается в столкновении мнения о явлении со статистикой о нем. Важно, чтобы учащиеся выражали прогнозы, оценки, и их прогнозы сталкивались с действительностью, построенной на демонстрации фактов и логики, что должно создать ситуацию удивления.

Эффект «неприятия потерь» [1], который проистекает в том числе из идей «эффекта владения» [1; 2], как основа эффективности социально-педагогической профилактики определяет эффективность коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетнего, создавая «предпочтение статус-кво» [1, с. 381] учащимися. В процессе социально-педагогического сопровождения развития медиакомпетентности

школьников целесообразно учитывать «четырёхчастную схему» [1, с. 414] предпочтений, которая позволяет понять мотивы поведения учащегося при работе с медиаконтентом.

Необходимость использования «эффекта присоединения к большинству» [1] обусловлена тем, что старшеклассники в ряде случаев имеют противоположные мнения и в попытке их отстоять обычно борются либо с мнением большинства, либо с мнением другого, чтобы привлечь на свою сторону. Это приводит к эмоциональному вовлечению учащихся в нюансы процесса воздействия электронных социальных сетевых медиа, повышает значимость приобретаемых компетенций, позволяя подросткам обосновывать свои тезисы, аргументировать, достигая к желаемого результата.

Для создания определенного отношения к предъявляемой информации необходимо в начале сформировать определенное отношение к обсуждаемой проблеме у значимых для учащихся людей. Если несовершеннолетние не приходят к желаемому результату в рассуждениях, то можно расширить рамки и привести данные об обществе, мире с конкретными цифрами, которые будут противоречить их заключению; также существует еще один путь реализации: например, рассказать несовершеннолетним о том, что в «мире люди так не делают» или «лидеры мнения так не поступают» и др., это может быть связано с общепринятой практикой в ближайшем окружении несовершеннолетнего, что создаёт своего рода моду.

«Эффект прожектора» [1] позволяет обозначить внимательность к учащемуся со стороны экосистемы электронных социальных сетевых медиа, а также то, что все действия остаются в памяти Сети. Перечисленное необходимо демонстрировать, так как несовершеннолетние знают о данных фактах, но не осознают их. С учетом того, что любые действия в экосистеме электронных социальных сетевых медиа могут иметь реальные последствия, для закрепления иногда важен и прецедент, содействующий осмыслению такого положения дел.

В то же время «эффект владения» [1] представляет интерес с точки зрения того, что он весьма важен для формирования определенных социально значимых ценностей путем включения, например, в проектную деятельность, результатом которой является медиапродукт, с одной стороны, отражающий сущность формируемых ценностей, с другой, имеющий личностную значимость и интерес. В качестве подобных проектов старшеклассники в рамках медиамастерской создавали видеоролики, разоблачающие популярные в подростковой среде «фейки».

Весьма значим «прайминг» [1; 2], или контекст предъявления и интерпретации медиаконтента, а также влияние оценки и поддержки социального окружения, прежде всего, референтной группы, на практику использования сформированного уровня медиакомпетентности в повседневной жизни.

В процессе предоставления информации в контексте социально-педагогического сопровождения развития медиакомпетнтности учащихся, важными являются «когнитивная легкость», «эмоциональная когерентность» [1] и эмоциональная насыщенность, т.е. их необходимо применять к материалам, предоставляемых учащимся. Таким образом, используя данные понятия можно предоставлять сведения, которые не соответствуют убеждениям учащихся, но, опираясь на их личностный опыт, поэтапно, совместно сделать согласованные выводы. Суждения же могут быть построены через конкретизацию, обобщение, латеральное смещение и другие способы, оформленные в виде диад. С помощью чередования эмоциональной насыщенности можно обозначить важную для учащихся аргументацию к суждению; это должно вызывать противоречия у несовершеннолетнего и в процессе решения диад учащийся сможет разрешить это противоречие. Если необходимо подтолкнуть школьника к внимательному отношению к материалу, то нужно нарушить «когнитивную легкость», «эмоциональную когерентность» без лишения эмоциональной насыщенности. Обычно старшеклассники при невысоком, но значимом уровне помех более внимательно относятся к предъявляемым им материалам.

Таким образом, использование эффектов, раскрытых в «теории перспектив» Д. Канемана [1] и «теории подталкивания» Р. Талера и К. Санстейна [2], позволяет оптимизировать социально-педагогическое сопровождение развития медиакомпетентности учащихся юношеского возраста.

Список литературы

1. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. – М.: АСТ, 2021. – 653 с.
2. Талер Р., Санстейн К. Nudge. Архитектура выбора. Как улучшить наши решения о здоровье, благосостоянии и счастье. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 240 с.
3. Lanham R. The economics of attention. Style and substance in the age of information. – Chicago, 2006 – 312 p.

А. Д. Архипов, И. А. Битюникова

Педагогический аспект информационной безопасности как элемент развития функциональной грамотности школьников

Кто владеет информацией, тот владеет миром.
Натан Майер Ротшильд

В статье рассматривается педагогический подход к вопросу информационной безопасности в рамках развития функциональной грамотности школьников. В соответствии с приказом Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ «О перечне мероприятий, направленных на обеспечение информационной безопасности детей»

[5], предлагается способ решения вопроса подготовки обучающихся в рамках развития функциональной грамотности путем расширения их кругозора в области информационной безопасности.

Термин «функциональная грамотность» впервые прозвучал в 60-х годах XX века на Всемирном конгрессе министров просвещения по устранению неграмотности в г. Тегеране [6]. Тогда функциональная грамотность характеризовалась, как совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем. В это же время активно развивалась электронная вычислительная техника, позволяя прогнозировать масштабные изменения в сфере глобальной грамотности людей в будущем.

В век цифровизации и развития инновационных технологий актуальность вопроса информационной безопасности сомнения не вызывает. Проблема формирования цифровой компьютерной грамотности в наше время имеет наиболее насущный характер. Технологии развиваются быстрее, чем человек успевает к ним привыкнуть. Еще вчера мы пользовались кнопочным телефоном, сегодня в наших руках смартфон с сенсорным экраном, еще недавно мы расплачивались бумажными денежными купюрами, сегодня для расчетов многие используют банковские карты. И если раньше ограбить тебя могли только физически, то на сегодняшний день существует множество способов как это совершить дистанционно. Зачастую люди даже не осознают, что в подобные моменты подвергают себя и свою жизнь опасности.

В настоящем, прошлом и будущем информация имела и будет иметь огромную силу. Как писал В.В. Гафнер: «Информация является одним из фундаментальных понятий современности и относится к разряду тех, которые имеют очень широкое употребление. Информационные взаимодействия – это основа существования как живой, так и неживой природы. Без информационных процессов немыслима и социальная жизнь» [1, с. 10].

Функциональная грамотность не ограничивается кругом лиц определенного возраста, ее понимание и применение является необходимым умением для каждого человека. Как правильно расставить приоритеты, изучить бытовые тонкости повседневности, рационально распределить бюджет и улучшить собственные условия жизни? С этими и множеством других вопросов мы встречаемся ежедневно, но наиболее уязвимый из них это вопрос информационной безопасности. И если взрослый современный человек, имеющий опыт и умение анализировать, способен предотвратить последствия данного вопроса, то люди, не встречающие и не изучающие его в силу своего возраста, наиболее подвержены его отрицательному влиянию.

Дети – наше будущее, они открыты миру и готовы его познавать. Иногда ценой собственных ошибок дети знакомятся с вопросами, о существовании которых даже не задумываются. Чтобы уберечь их от возможных неприятных, а то и необратимых последствий, необходимо поставить перед собой цель: показать и помочь изучить ту неочевидную опасность, которая может ждать их в ближайшем будущем.

С расширением технологий расширяется и кругозор, затрагиваемый функциональной грамотностью, появляется цифровая грамотность, компьютерная грамотность и другие разновидности грамотности [3]. Информационная безопасность касается не только инновационных технологий, но и разносторонних психологических атак на улицах или во время звонка по телефону.С каждым днем подобных информационных атак становится все больше, увеличивается их разнообразие.

Подготовить человека ко всем возможным случаям невероятно сложно, а скорее просто невозможно, поэтому следует научить его размышлять и распознавать ситуации подобного рода. На сегодняшний день курс информационной безопасности проходят в высших учебных заведениях с целью подготовки профессиональных кадров, но не менее важно формировать ее и у школьников. В школьном детстве человек наиболее восприимчив к окружающим его событиям, при этом не имеет достаточно жизненного опыта для противостояния негативным воздействиям интернета. Следовательно, необходимо провести мероприятия, направленные на ознакомление с возможными ситуационными рисками, правилами и способами безопасного поведения в интернет-пространстве [2; 3; 4].

Подготовленность обучающихся к подобным ситуациям проверяется на входном тестировании при помощи разработанных контрольно-измерительных материалов по данной тематике (рис. 1).

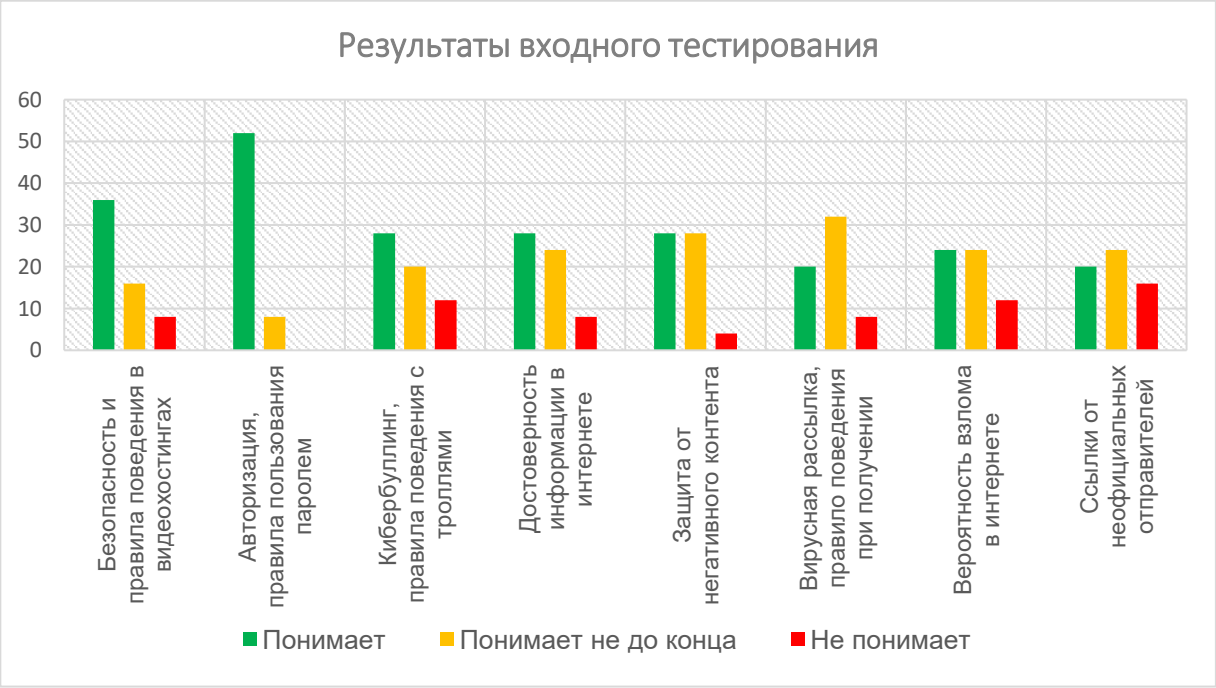


Рис. 1. Результаты вступительного тестирования

Полученные результаты позволяют выявить наиболее уязвимые места на ранних этапах обучения и разработать мероприятия по их ликвидации в процессе внеурочной деятельности.

Для тестирования были взяты несколько блоков. В первом блоке, «Безопасность и правила поведения в видеохостингах» все относительно стабильно, он не имеет явных причин для дополнительного изучения. Второй блок «Авторизация, правила пользования паролем», имеет положительный результат, чего нельзя сказать по остальным блокам. Наиболее критичная ситуация возникла в блоке «Ссылки от неофициальных отправителей». Это не удивительно, обучающиеся зачастую не обращают внимания на адресацию, а это очень важный аспект безопасности. Существуют стандарты записи, которые необходимо рассмотреть в рамках будущего курса. Неопределенную ситуацию вызвали блоки «Защита от негативного контента» и «Вирусная рассылка», здесь ощущается недопонимание данных вопросов, которые также необходимо проработать. Блок «Вероятность взлома в интернете» тоже имеет западающую статистику, это говорит о том, что школьники не задумываются о серьезности данного вопроса, пока он не коснется их лично.

В результате проведения аналитического тестирования и подробного изучения проблемных вопросов формируется план внеурочной деятельности, в котором будут обсуждаться темы конкретного характера. Внеурочную деятельность следует организовывать не с целью указать обучающимся на все возможные информационные опасности и их последствия, а научить распознавать их и принимать самостоятельное решение в каждой конкретной ситуации. Для этого необходимо провести курс информационной безопасности, сымитировать типы возможных атак, проанализировать решения обучающихся, вывести на правильный путь. Рассмотреть наиболее проблемные темы на практических примерах в рамках игры, подвести итоги проведенных занятий. Типы занятий и их проведение остается на рассмотрение учителя, ведь одна из основных задач педагога выявить наиболее уязвимые участки в понимании того или иного вопроса и научить самостоятельно находить путь его решения в жизненной ситуации, что не противоречит основной цели развития функциональной грамотности.

По завершению курса необходимо провести контрольное тестирование с участием экспериментальной и контрольной групп. Получив результаты, следует их проанализировать и построить при необходимости стратегию по изменению программы внеурочной деятельности или перечня рассматриваемых вопросов. Увидеть разницу в итоговых результатах и сделать необходимые выводы по отношению к курсу информационной безопасности, его значимости и перспективах развития.

Контрольное тестирование показывает улучшение в областях, рассмотренных в рамках проведения внеурочной деятельности (рис. 2).

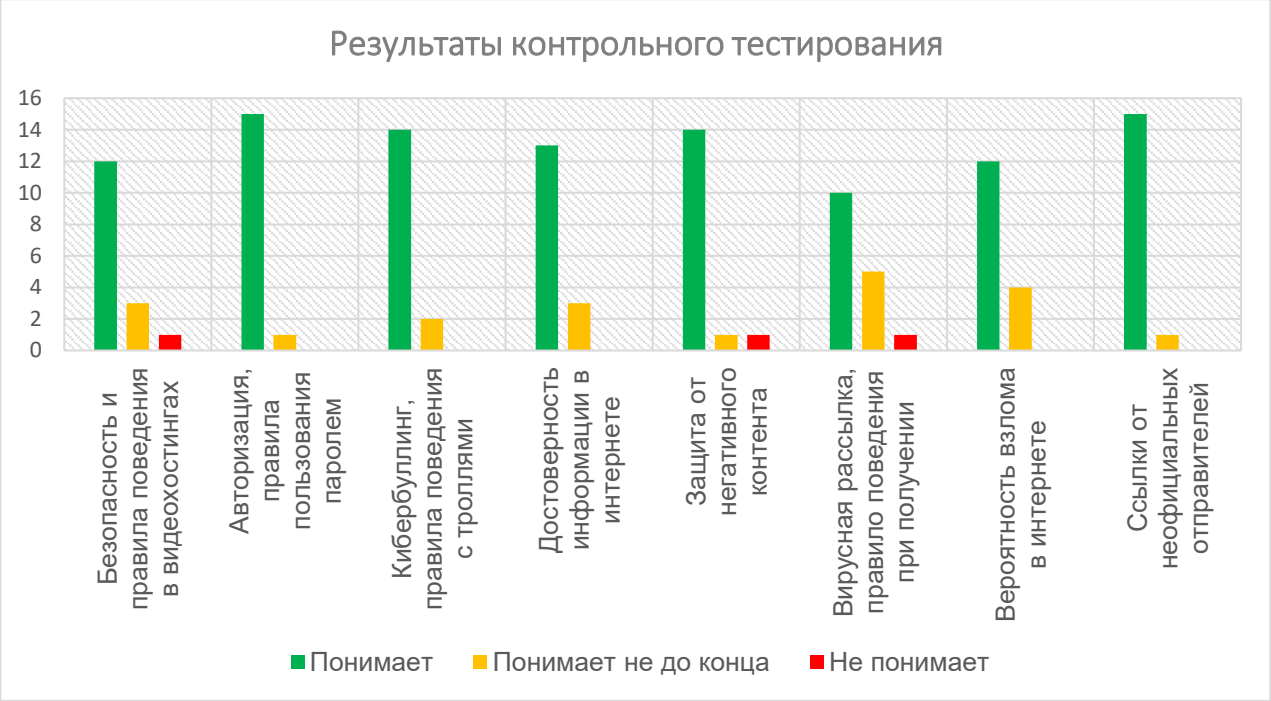


Рис. 2. Результат контрольного тестирования

В результате проведенного курса и контрольных мероприятий по выявлению развития функциональной грамотности школьников можно сделать следующий вывод: наблюдается полное исчезновение недопонимания по отношению к «неофициальным ссылкам» и «защите от негативного контента». Критерий «Вирусная рассылка» имеет в процентном соотношении хороший результат, но, все же требует дополнительной доработки. Также видны результаты выросшей ясности в вопросах «взлома». Теперь дети готовы адекватно оценить множество провокационных ситуаций, происходящих на просторах интернета и защитить себя от их негативного воздействия.

Вопрос информационной безопасности непросто остается актуальным, а развивается вместе с инновационными технологиями и способами их использования. Задача развития глобальной функциональной грамотности с целью защитить себя и окружающих людей от возможных информационных и цифровых атак также ставится и совершенствуется по сей день. Нам не стоит забывать о необходимости развиваться вместе со временем и помогать развиваться будущему поколению.

Список литературы

1. Гафнер В.В. Информационная безопасность: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017. – 324 с.

2. Громов Ю.Ю., Драчев В.О., Иванова О.Г. Информационная безопасность и защита информации: учеб. пособие. – Ст. Оскол: ТНТ, 2017. – 384 с.

3. Давыдовский А.Г., Пищова А.В. Риски медиасоциализации в обеспечении медиабезопасности обучающихся // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы VII междунар. науч. конф., 9-10 ноября 2017 г. / отв. ред. доц. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 26–32.

4. Петров С.В., Слинькова И.П., Гафнер В.В. Информационная безопасность: учеб. пособие. – М.: АРТА, 2016. – 296 с.

5. Приказ Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ от 22.03.2022 № 226 «О перечне федеральных мероприятий, направленных на обеспечение информационной безопасности детей, производство информационной продукции для детей и оборот информационной продукции на 2022–2027 годы».

6. Сапунова О. История функциональной грамотности в педагогике [Электронный ресурс]. – URL: https://udoba.org/node/48178?language=en

Г. В. Радченко

Исследование мотивационного компонента готовности будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности

Образование сегодня, в контексте изменения условий жизни общества, находится в поиске новых методов, форм и средств обучения. Согласно Указу Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» «цифровая трансформация» стала одной из национальных целей развития страны в текущем десятилетии. Основным показателем, отражающим выполнение задач, является достижение «цифровой зрелости» важнейшими социально-экономическими отраслями, в числе которых образование [2]. Данный показатель предполагает не только улучшение технических условий сопровождения учебного процесса (компьютеризация учебных учреждений, обеспечение широкополосного доступа в Интернет), но и повышение цифровой грамотности субъектов образования [3].

Исследование опыта в проведении дистанционных занятий (Д.О. Королева, К.А. Адамович, Т.Е. Хавенсон [1]) показало, что респонденты со стажем работы до двух лет редко используют в профессиональной деятельности возможности дистанционных образовательных технологий (положительный ответ дали лишь 28% респондентов). Этот факт разрушает стереотип о том, что молодые педагоги являются более технологично подкованными и в начале своего пути активно используют цифровые системы для оптимизации учебного процесса. По данным исследования, большинство респондентов с опытом работы до двух лет используют информационно-коммуникационные технологии для подготовки к конкретным занятиям с целью реализации принципа наглядности (создание презентаций, демонстрация видеоматериалов), часто ИКТ используются несистемно. Это следствие отсутствия единой системы формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности по созданию и поддержке цифровой среды современного образовательного учреждения.

«Готовность к деятельности» – сложная, многоаспектная характеристика. Большинство исследователей выделяют три компонента готовности: мотивационная, знаниевая (интеллектуальная), компетентностная. Можно сказать, что они формируют полноценную готовность к деятельности последовательно, т. е. с «мотива». Вместе с тем «мотив» не является исчерпывающим компонентом готовности – желание без соответствующего объема знаний и навыков бесполезно, если не вредно.

Анализ исследований по теме мотивационной готовности показал, что в большинстве случаев это понятие рассматривается в рамках деятельностного подхода как компонент психологической готовности к деятельности. Многие учёные согласны, что именно мотивационный компонент является стержневым и обусловливает успешность формирования психологической готовности. Так, Р. Д. Санжаева отмечает, что «вне мотива и смысла невозможна никакая деятельность, не реализуемы никакие знания и умения» [4].

Мотивационная готовность, исходя из трудов современных учёных, представляет собой совокупность устойчивых положительных мотивов, на которые не влияют ситуационные условия (Е.И. Ильин, В.Д. Шадриков). Они (мотивы) позиционируются как «повод», «причина» и «желание осуществления какой-либо деятельности».

Учитывая опыт исследований в данной области и ориентируясь на уже сформулированные определения, отметим, что педагогическая мотивационная готовность является многокомпонентным психологическим образованием, которое включает в себя совокупность внешних и внутренних положительных профессиональных мотивов, таких как мотивация аффиляции, профессионального самосовершенствования, достижений.

Анализ подходов к решению проблемы формирования мотивационной готовности педагогов к различным видам деятельности послужил основой для проведения исследования на базе ЛГУ им. А.С. Пушкина. В нем приняли участие 45 респондентов в двух возрастных группах: обучающиеся первого и третьего курсов. Его цель – изучение уровня мотивации будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий как одного из важнейших факторов цифровизации образования.

Были определены критерии и показатели мотивационной готовности будущих педагогов к использованию ДОТ в профессиональной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели мотивационной готовности будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в профессиональной деятельности

№ п/п	Критерий	Показатели	Диагностическая методика
1	Устойчивый интерес к использованию ДОТ в профессиональной деятельности	- Положительное отношение к ДОТ; - Желание оптимизировать свою профессиональную деятельность за счёт интеграции в процесс обучения и воспитания ДОТ	Анкетирование «Выявление потребностей и интересов в вопросах дистанционных образовательных технологий»
2	Мотив преодоления трудностей	- Осознание будущим педагогом спектра проблем, с которыми он может столкнуться при использовании ДОТ в профессиональной деятельности; - Осознание ответственности за принимаемые решения и готовность самостоятельно справляться с возможными проблемами	Тест «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан)
3	Мотив самосовершенствования в деятельности	- Рефлексивное отношение к профессиональной деятельности; - Готовность к работе по устранению возможных проблем, связанных с отсутствием знаний и навыков	Тест «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта)

На основании анализа данных, полученных эмпирическим путём, рассчитывается индекс общей мотивации респондентов к использованию дистанционных образовательных технологий в будущей профессиональной деятельности. Высокому уровню сформированности мотивационной готовности в рамках исследования соответствует сочетание высокого уровня готовности к саморазвитию, мотивации на успех и заинтересованности в освоении и использовании ДОТ. О низком уровне мотивационной готовности свидетельствует сочетание низкого уровня готовности к саморазвитию, мотивации на избегание неудачи и отсутствия заинтересованности/неприязни к вопросу освоения и использования ДОТ. Промежуточные значения, например, желание освоить и использовать дистанционные образовательные технологии в профессиональной деятельности при выявленной мотивации на избегание неудач и низком уровне стремления к саморазвитию, можно отнести к среднему уровню развития мотивационной готовности к использованию ДОТ в процессе работы в образовательной организации.

Выявлено, что 47% обучающихся находятся на среднем уровне мотивационной готовности к использованию ДОТ; высокий уровень продемонстрировали 33% респондентов, низкий уровень отметили всего 20% опрашиваемых. Полученный результат позволяет сделать вывод, что на современном этапе развития системы профессионального образования существует проблема комплексного формирования готовности будущих педагогов к активной деятельности по цифровизации учебного процесса. В данном исследовании рассмотрена лишь мотивационная готовность, при этом результат не является удовлетворительным.

Проанализируем ответы респондентов на вопросы анкетирования «Выявление потребностей и интересов в вопросах дистанционных образовательных технологий». На вопрос: «Я бы хотел применять дистанционные образовательные технологии в своей профессиональной деятельности...», однозначный ответ «Да» дали 28, 9% опрошенных, в то время как 31,1% участников оценивают желание использовать дистанционные образовательные технологии как «Скорее не хочу» (рис. 1).

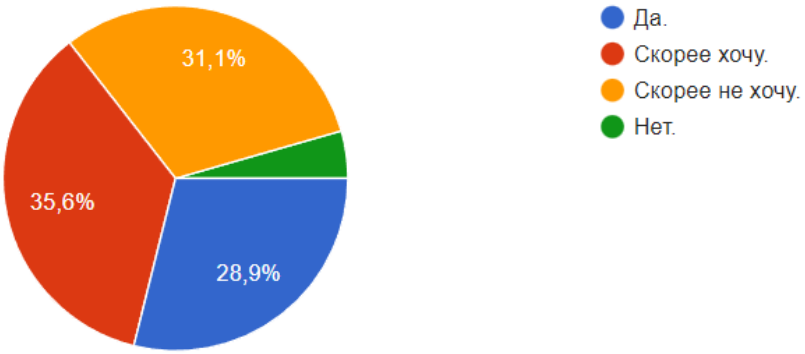


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на второй вопрос анкетирования «Выявление потребностей и интересов в вопросах дистанционных образовательных технологий»

Уже отмечено, что мотивационная готовность – стержневой компонент психологической готовности к любой деятельности, в том числе и к использованию дистанционных образовательных технологий в учебном процессе, однако она не является основанием для успешной деятельности. Это подтверждают и результаты проведенного анкетирования. Так, большинство респондентов, отвечая на вопрос: «Сформированы ли у Вас на данном этапе обучения необходимые навыки и знания для полноценного использования ДОТ в Вашей профессиональной деятельности?», выбирали варианты «Скорее нет» и «Нет». Это позволяет сделать вывод о том, что низкий уровень мотивационной готовности в рамках темы исследования напрямую связан с невысоким уровнем развития интеллектуальной или знаниевой готовности к деятельности (рис. 2).

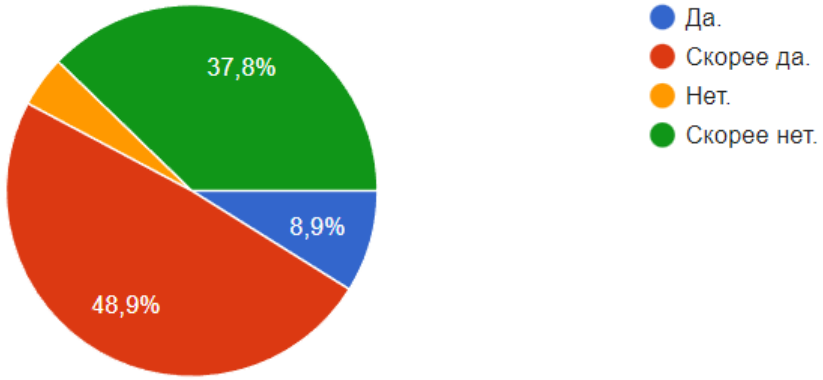


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на четвертый вопрос анкетирования «Выявление потребностей и интересов в вопросах дистанционных образовательных технологий»

Кроме того, 52% респондентов, из числа продемонстрировавших средний уровень мотивационной готовности, проявили ярко выраженную ориентацию на успех (по данным полученным с помощью теста «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана), 62% из этой же группы показали достаточно высокий уровень готовности к саморазвитию (по данным, полученным с помощью теста «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхта). Именно этот факт подтверждает тезис о том, что «готовность» является сложным, многокомпонентным процессом и при организации работы по специальности «Педагогическое образование» необходимо создать модель формирования готовности к использованию будущими педагогами дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности, учитывающую все компоненты.

Период цифровой трансформации образования требует от высшей школы большей гибкости в проектировании учебного процесса. Технологии, которые можно использовать в педагогической деятельности, развиваются динамично, и для формирования у будущих учителей достаточной компетентностной и интеллектуальной готовности к успешной профессиональной самореализации необходимо учитывать этот факт.

Список литературы

1. Королева Д.О., Адамович К.А., Хавенсон Т.Е. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». Вып. 2. Опыт российских педагогов в проведении дистанционных занятий. – М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2020.

2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 // Рос. газ. – 2020. – №159. – 22 июня.

3. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования» [Электронный ресурс] – URL: http://obr55.ru/wp-content/uploads/2021/08/Pasport_Strategii_TsTO_na_sai_774_t_skan.pdf

4. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 347 с.

М. В. Абрамова, Е. А. Герсанова, Н. М. Урюпина

Потребности педагогов в повышении профессиональной квалификации в цифровой среде

Средняя школа № 638 Пушкинского района, как и все школы района, осуществляет инновационную деятельность в составе творческих объединений школ района. Школа входит в объединение «Учитель будущего» и ищет пути помощи педагогу в повышении его способности работать в инновационном режиме. В качестве средства повышения квалификации педагогов мы выбрали создание педагогического онлайн-клуба. У школы есть опыт создания и функционирования дискуссионного клуба «Педагогический УКСУС» (Молодые-молодым), объединяющий учителей, классных руководителей. «Педагогический УКСУС» – клуб литературно-кинематографической направленности, опирающийся на теоретические и практические изыскания отечественной и зарубежной педагогики, объединяющий учителей Пушкинского района и других районов Санкт-Петербурга. «Уксус» является связующим компонентом, который в ходе дискуссии членов клуба позволяет эффективно растворить («размягчить») проблемные зоны педагогической практики. Следует отметить, что апробированные («замаринованные») педагогические приемы хороши, однако перед участниками клуба ставится задача найти современные пути преодоления образовательных конфликтов и препятствий, обращаясь непосредственно к индивидуальности ученика. Ведущей целью клуба является возрождение культурного кода педагога петербургской школы и формирование на основе изучения культурологических ценностей педагогического сообщества, состоящего из представителей разных поколений, ориентированного на совершенствование мастерства и решение профессиональных проблем на основе взаимного уважения детей и взрослых.

Одной из отличительных черт дискуссионного клуба «Педагогический УКСУС» является его литературно-кинематографическая ориентированность, поскольку неотъемлемой частью духовной сферы жизни общества является литература и кино. Их эволюция осуществляется в контексте социокультурного развития [3]. Сегодня язык кино зачастую ближе детям, чем язык литературы. Поэтому важно говорить с детьми на их языке, уметь использовать его ресурсы для воспитания детей и постепенно формировать их вкус в кинематографии, ориентированность на содержательное кино.

В процессе разработки тем семинаров анализируются различные мнения, исследовательские оценки, изложенные не только в художе-

ственных, публицистических изданиях, но и в научной, специальной, методической литературе. Семинары состоят из двух частей: теоретической части и практикума. Теоретическая часть включает в себя ознакомление с педагогическими терминами, понятиями, педагогическими деятелями, литературным и кинематографическим достоянием отечественной и зарубежной культуры. Практическая часть предполагает работу в группах (группа будущих учителей, молодых специалистов, группа классных руководителей, группа наставников/кураторов и т.д.), обмен педагогическим опытом, обсуждение актуальных вопросов педагогики в соответствии с поставленной перед группой задачей.

Сегодня в клубе участвуют и студенты вузов и колледжей, обучающиеся по педагогическим специальностям, и гуманитарно-ориентированные старшеклассники нашей школы. В ходе проведенного опроса среди учителей было выявлено, что участие в работе клуба служит импульсом к развитию творческого потенциала каждого педагога; обеспечивает возможности свободного профессионального общения; создает условия для обогащения методического арсенала учителя; формирует представления о современных тенденциях развития литературы и кинематографа; создает условия для восполнения имеющихся профессиональных дефицитов в урочной и внеурочной деятельности педагога, классного руководителя, наставника.

Положительный отклик на деятельность клуба побудил организаторов к её расширению за счёт проведения онлайн-встреч. Это позволяет увеличить круг участников клуба, взаимодействовать с представителями других школ, дистанционно подключать педагогов-ветеранов и пр. В качестве одного их подготовительных шагов к созданию интернет-клуба мы решили провести исследование и выявить запросы учителей на взаимодействие и обучение в цифровой среде в условиях её достаточной насыщенности [1; 2]. Для этого было проведено анкетирование с использованием Google Forms. В анкетировании приняло участие 23 педагога, среди которых 22% – начинающие педагоги со стажем до 5 лет, 22% – педагоги со стажем работы от 5 до 20 лет и 56% – со стажем работы более 20 лет. Более четверти опрошенных работают в начальной школе, остальные – в средней и старшей школе.

Прежде всего, нас интересовал вопрос, как много времени педагоги проводят в Интернете. Мы выяснили, что менее часа в Интернете не проводит никто, а большинство, а именно 84% опрошенных проводят там от двух часов и более. Направления временных затрат представлены на диаграммах (рис. 1 и 2).



Рис. 1. Время использования интернета для профессионального развития



Рис. 2. Использование педагогами интернета для подготовки к урокам

Из диаграмм следует, что часть времени интегрирует в себе подготовку к урокам или внеурочной деятельности и поиск в Интернете таких форм, которые позволяют педагогу обогащать свой профессиональный арсенал. Нас интересовало, привлекают ли педагогов формы повышения профессиональной квалификации, существующие в цифровой среде.

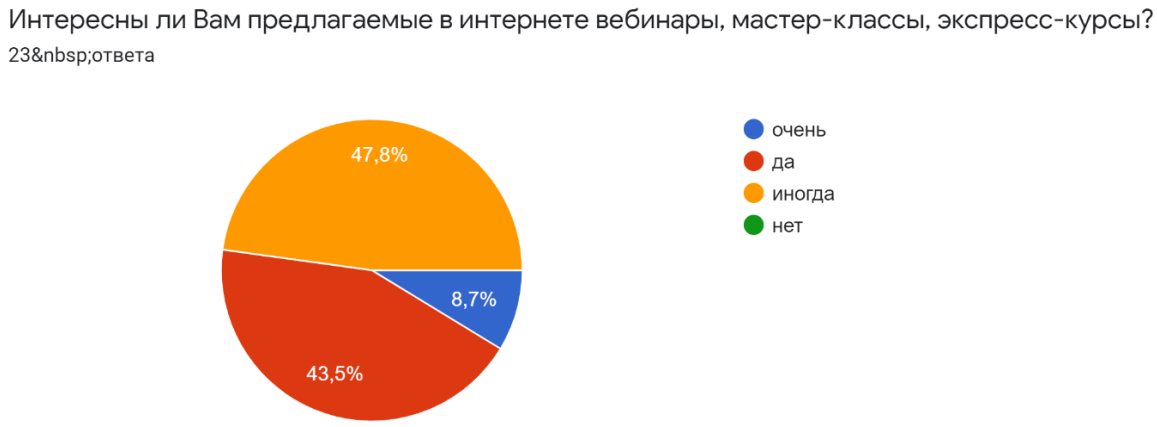


Рис. 3. Степень интереса педагогов к предлагаемым в интернете формам профессионального самосовершенствования

Ответа «нет», как мы видим из диаграммы, мы не получили, таким образом, повышение профессионализма в интернет-среде является привлекательной для педагогов формой. Хотя качество предлагаемых услуг не всегда удовлетворяет педагогов, о чём говорит тот факт, что доминирует выбор суждения: предлагаемые формы интересны «иногда».

Далее мы задали вопрос: «В каком случае Вы обращаетесь за помощью к педагогическим интернет-сообществам?». Готовых вариантов ответа не предлагалось. Мы получили следующие ответы: при подготовке к урокам (4 ответа), семинарам, внеклассным мероприятиям; для дополнительного материала к уроку, в поисках дидактических материалов и методических разработок уроков; при подготовке занятий внеурочной деятельности; найти календарно-тематическое планирование, план работы МО; применение методик; поиск информации; чтобы найти интересный материал; поиск подходящего лексического и грамматического материала; когда нужна методическая помощь; для решения педагогических задач; за готовыми решениями; когда нужно быстро принять решение; когда нужен совет, помощь; источник, подсказка, идея; за психологической информацией; в проблемной ситуации; когда возникает потребность. Мы видим, что спектр решаемых педагогом задач достаточно широк. Лишь три респондента написали, что не обращаются за помощью к интернет-сообществам.

Далее нас интересовали первостепенные потребности учителей, которые возможно удовлетворить в интернет-сообществах. Ответы представлены на диаграмме (рис. 4).

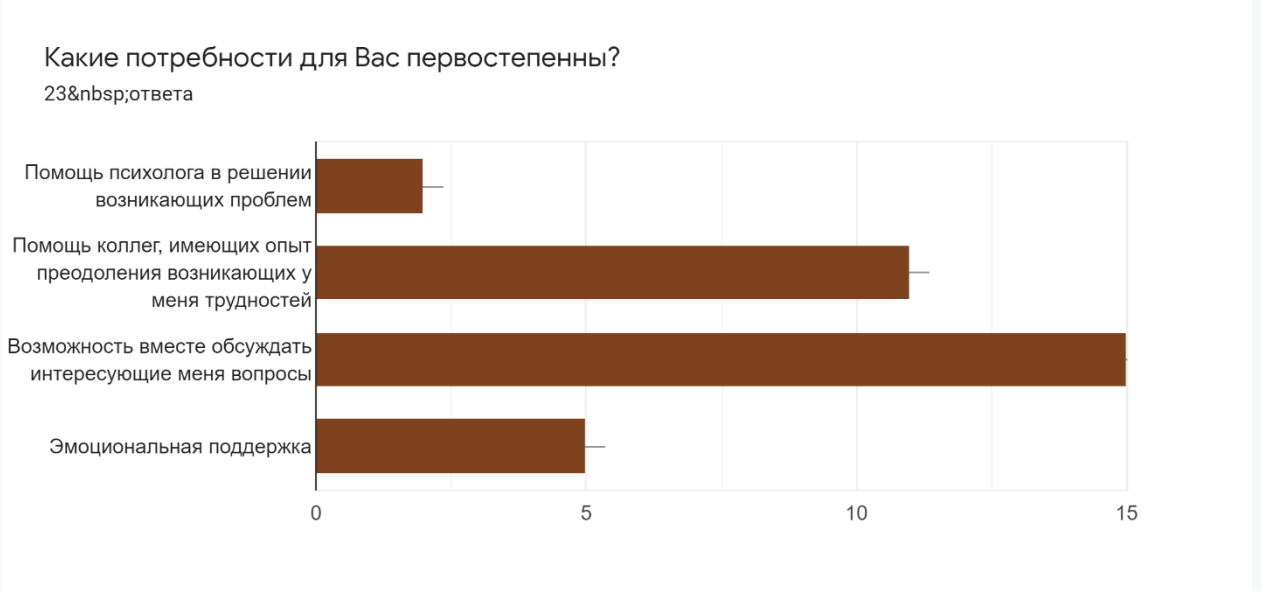


Рис. 4. Потребности педагогов, удовлетворяемые в интернет-сообществах

Интересным фактом оказалось то, что все опрошенные пользовались платными онлайн-услугами, среди которых курсы повышения квалификации (78%), вебинары (26%), мастер-классы (21%), скачивание

разработок, статей (11%). Одновременно мы выявили проблему недостаточной готовности педагогов к использованию интернет-ресурсов, так как 22% педагогов никак не проверяют их надёжность.

Следующий блок вопросов был направлен на выявление наиболее интересных педагогам информационных областей, тем обсуждения в интернет-клубе. Результаты опроса представлены в диаграммах (рис. 5 и 6).

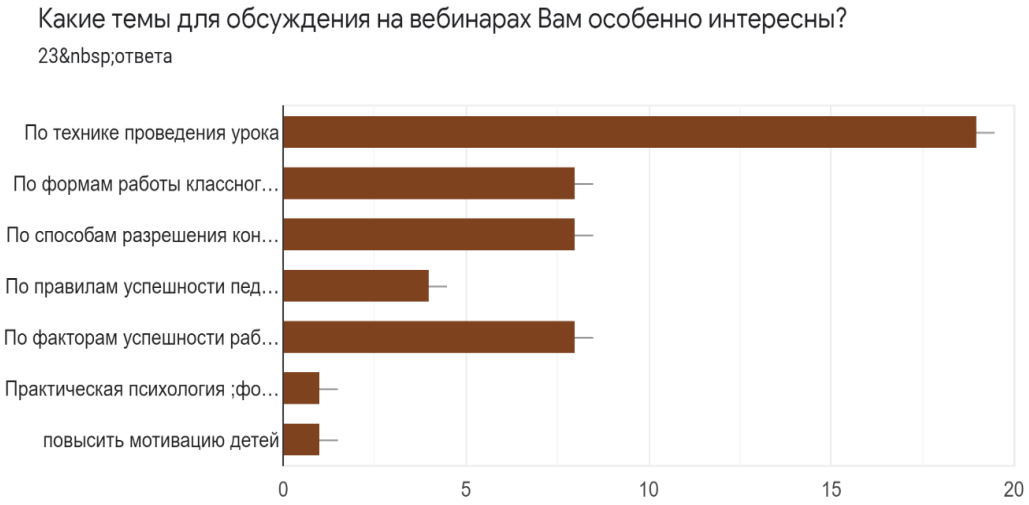


Рис. 5. Наиболее интересные темы для вебинаров в интернет-клубе

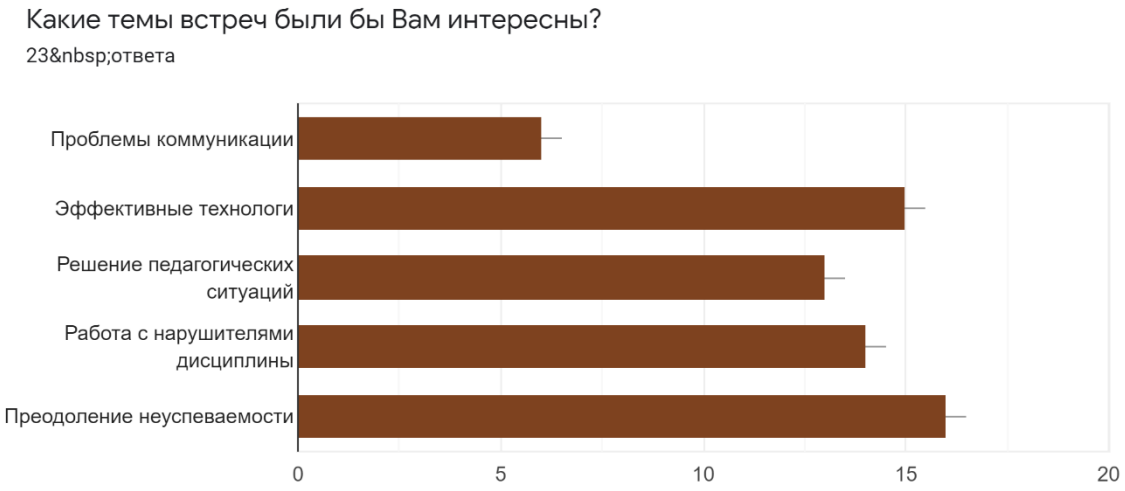


Рис. 6. Наиболее интересные темы для обсуждения в интернет-клубе

Мы видим из диаграмм, что педагогов в наибольшей степени интересуют проблемы освоения эффективных технологий, техник ведения урока. Интересно, что актуальным оказался и вопрос преодоления неуспеваемости школьников.

Далее нас интересовало, какие формы получения информации в сетевой среде предпочтительны для педагогов.

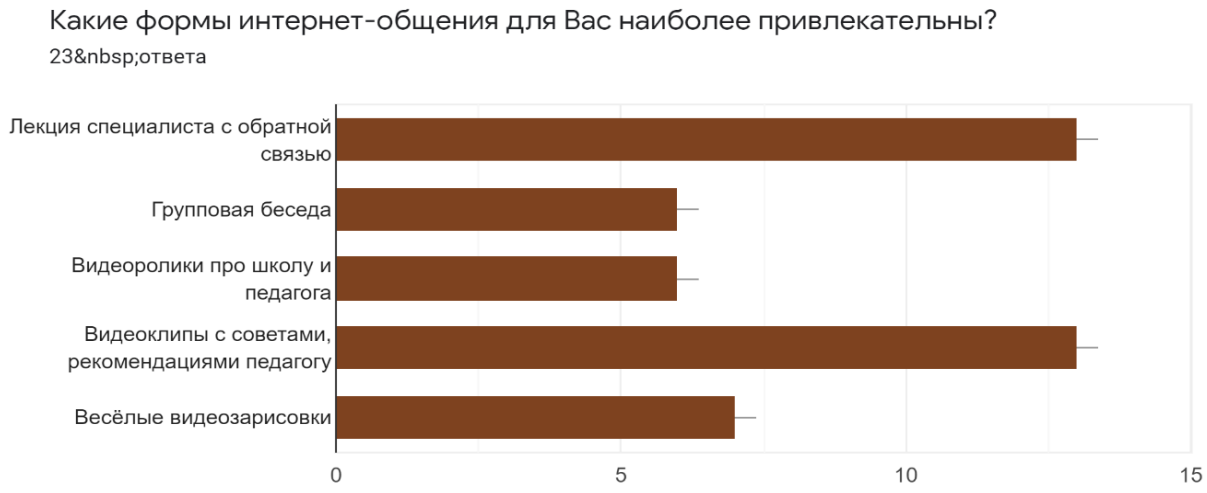


Рис. 7. Наиболее предпочтительные формы получения информации в сетевой среде

Полученные ответы несколько противоречат доминирующему у педагогов мнению о привлекательности возможности «вместе обсуждать интересующие педагога вопросы», так как беседа не получила большого количества выборов. Вариант «видеоклипы с советами, рекомендациями педагогу» не предполагает двухсторонней активности, возможности что-то обсуждать.

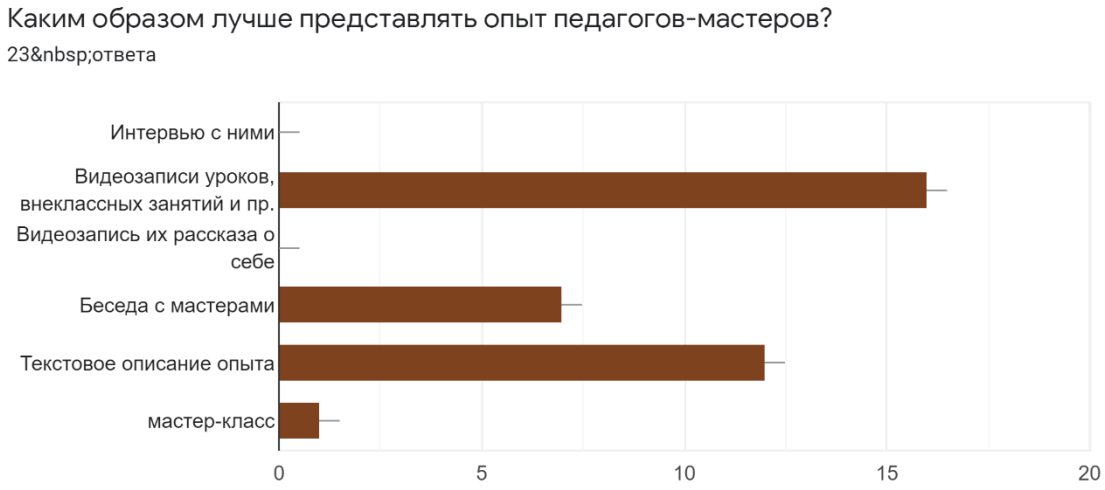


Рис. 8. Наиболее предпочтительные формы представления инновационного опыта педагогов

Выбор форм представления опыта педагогов-мастеров показал, что педагоги предпочитают «законсервированные» формы, не предполагающие взаимодействия с мастером, по позволяющие обратиться к ним в удобный для учителя момент.

Ответы на вопрос о об интересе педагогов к участию в работе педагогического интернет-клуба представлены на диаграмме (рис. 9).

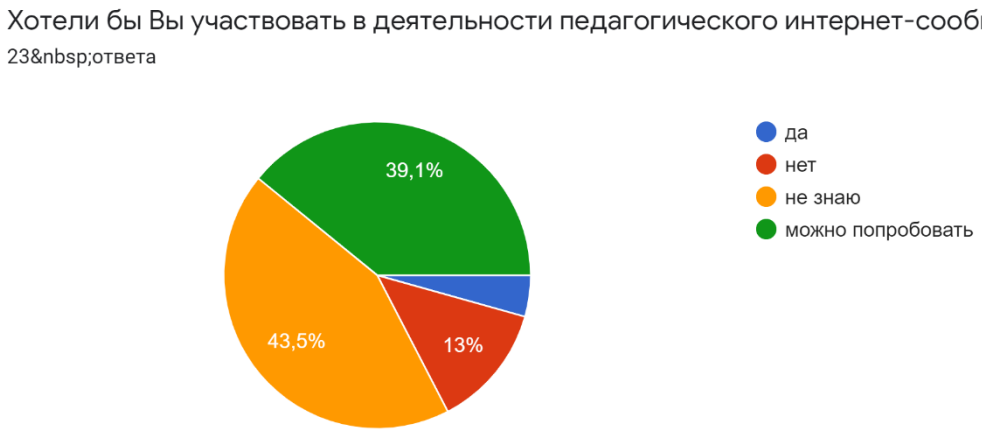


Рис. 9. Оценка желания педагогов участвовать в работе интернет-клуба

Мы видим, что только один педагог высказался утвердительно по данному вопросу. Но доминируют ответы «можно попробовать» и «не знаю», что говорит о недоверии педагогов к данному виду интернет-продукта и о необходимости завоёвывать авторитет качеством предлагаемых форм сотрудничества. Таким образом, мы понимаем, что задача по созданию и функционированию педагогического интернет-клуба в современных условиях является достаточно сложной. Добровольный характер участия предполагает учёт запросов и возможностей педагогов, особенности которых мы выявили благодаря проведенному исследованию.

Список литературы

1. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. – URL: http://school-collection.edu.ru/

2. Каталог образовательных ресурсов сети Интернет для школы [Электронный ресурс]. – URL: http://katalog.iot.ru/

3. Шатова Е. Н. Философия культурного текста: практика семиотической интерпретации: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – 252 с.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ – ВЕКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Смолонская

Конвергенция компетенций ФГОС высшего образования и профессионального стандарта «Педагог» как условие качества подготовки педагогов дошкольного образования

Отечественное образование претерпевает значительные изменения, связанные с современными вопросами повышения качества реализации основных учебных программ педагогической направленности, привлечения молодых педагогов в образовательные учреждения, организации широкого спектра социального партнерства в тенденции его непрерывности.

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (в редакции с изменениями № 1456 от 26.11.2020), по итогам освоения программы бакалавриата у выпускников должны быть сформированы компетенции, установленные программой; выпускники могут работать в других областях и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций [2]; универсальные компетенции рассматриваются как основополагающие для профессионального личностного становления педагога, обеспечивающие его жизненную активность; общепрофессиональные компетенции определяют успешную педагогическую деятельность в сфере общего и дошкольного образования; профессиональные компетенции мобилизуют знания, умения, опыт практической деятельности в решении педагогических задач в сфере дошкольного образования. Все обозначенные компетенции отражены в модульно-предметных блоках с соответствующим соотнесением их индикаторов, требованиями к квалификации работника.

Отметим, квалификационное обеспечение педагога – это профессиональный стандарт, обеспечивающий грамотные действия руководства в процессе реализации профессиональной деятельности. Так, приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» отражает основополагающее значение профессиональной деятельности педагога для реализации

государственной стратегии в области образования и позволяет использовать его в качестве нормативного обоснования для осуществления отбора педагогов в учебные учреждения.

Необходимо отметить, что профессиональный стандарт «Педагог» дошкольного образования устанавливает, что профессионал должен обладать следующими значимыми педагогическими компетенциями [3]:

– знать специфику дошкольного образования, особенности организации работы с учетом общих закономерностей развития детей в раннем и дошкольном возрасте;

– уметь организовывать различные виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметную, познавательно-исследовательскую, игровую, продуктивную;

– уметь планировать и корректировать в процессе работы образовательные задачи (сотрудничать со специалистами), проводить мониторинг, учитывать индивидуальные особенности развития ребенка;

– приводить к исполнению педагогические рекомендации специалистов в работе с дошкольниками, испытывающими трудности освоения программы, или детьми с ОВЗ;

– принимать участие в выстраивании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивающей безопасность жизни воспитанников, поддержание и укрепление их здоровья;

– функционально оперировать методами психолого-педагогического анализа, позволяющего оценить итоги освоения детьми образовательных программ, уровень сформированности у них необходимых суммарных качеств, стартовых для дальнейшего обучения в начальной школе;

– владеть методами и инструментами психолого-педагогического просвещения родителей воспитанников, способностью проектировать партнерское взаимодействие для решения образовательных задач;

– владеть ИКТ-компетенциями, важными для реализации планирования, осуществления и оценки качества образовательной работы с воспитанниками.

Под профессиональной педагогической компетентностью понимается уровень профессионализма, личностная способность педагога дошкольного образования абсолютно автономно принимать точные решения в реальной педагогической ситуации, способствующей личностному развитию детей дошкольного возраста; мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, креативности и ответственности [1; 4].

Компетентность педагога представляется в современных условиях как некоторое сложившееся единство, заключающее симбиотическое свойство теории и практики в направлении реализации его профессио-

нальной деятельности [5]. При этом организация социального партнерства с работодателями позволяет организовать прохождение различных многочисленных видов практик в дошкольных образовательных организациях.

К ключевым проблемам, которые приходится решать современным педагогам в дошкольной образовательной организации, можно отнести следующие [6]: усложнение уровня образования; направленность на индивидуальное решение представленных творческих и исследовательских задач в целостном педагогическом процессе; осложнение современных проблем воспитания детей; системное овладение инновационными технологиями обучения и воспитания дошкольников на преемственной основе; функционирование в единой цифровой информационной среде. Уровень готовности педагога проявляется в структурированной способности критически мыслить, иметь аналитическое, прогностическое, рефлексивное мышление.

Отметим, что подготовка современного педагога дошкольного образования связана с умением проектировать и реализовывать индивидуальный маршрут обучения и воспитания, изучать его личностные психологические особенности, способности, интересы, т. е. ориентирует на компетенции, которые являются, по сути, четко определенными с точки зрения глубокой психологической подготовки как неотъемлемой части педагогической компетенции [5, с. 44]. Именно педагогу дошкольного образования приходится решать многочисленные проблемы детей и их родителей (в связи с отсутствием социального педагога, психолога, дефектолога), оказывать помощь и осуществлять целенаправленную и специально организованную работу.

Таким образом, процесс конвергенции компетенций ФГОС ВО и профессионального стандарта «Педагог» рассматривается как условие качества подготовки педагогов дошкольного образования, связанного с решением широкого круга социальных, культурологических, психологических и других аспектов, где значимой фигурой выступает педагог, обладающий теоретическими знаниями, практическими умениями, опытом, личностными качествами, диалектическое развитие которых обеспечивает эффективность педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Компетентность педагогического работника: учеб. пособие. – М.: Владос, 2015. – 136 с.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. [Электронный ресурс] – URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего обра-

зования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] – URL: /http://минобрнауки.рф/документы/3071

4. Соломенникова О.А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения: теоретический аспект [Электронный ресурс] – URL: http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1444282.

5. Тюляева Т.И. Профессионально-личностные компетентности педагога и система учительского роста в условиях обновления практики обучения и воспитания // Профильная школа. – 2017. – №4. – С. 56-72.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 №1155 [Электронный ресурс] – URL: http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.

Т. А. Соловьёва

К вопросу о развитии креативности обучающихся в системе высшего педагогического образования

Широко распространено мнение, что современное высшее образование находится в кризисе, который выражается, в частности, в том, что образовательная деятельность студентов в большинстве своём носит репродуктивный характер. Национальный мониторинг результатов образования выпускников университетов и колледжей по педагогическим направлениям свидетельствует о том, что будущим педагогам часто не хватает знаний о конкретных стратегиях развития креативности и умений творчески мыслить, поскольку формализм требований к достижениям выпускника, декларативность документов, регламентирующих организацию подготовки бакалавров педагогики, зачастую не соотносятся с идеей формирования надпрофессиональных компетенций студента (универсальных социально-личностных качеств, «key competences», «the 21st-century skills»).

В тоже время модернизация высшего образования в мировой педагогике в качестве приоритетных тенденций переосмысления подготовки будущего специалиста-профессионала указывает на поиск механизмов формирования такой надпрофессиональной компетенции, как творческость [5; 13; 15,]. По утверждению З. Филдса и К. А. Бишоффа, творчество становится очень ценной силой, когда применяется к причинам, которые приносят пользу человечеству и миру в целом [7]. Если раньше, традиционно, творчество ассоциировалось с личностным развитием и процессом индивидуального роста, то в последнее время оно все чаще связано с инновациями, трансформационным лидерством и эффективным менеджментом, а в глобальном смысле – явлениями экономической эффективности и общественного благосостояния (Дж. Соффель, [14]). Встаёт задача осмысления педагогической общественностью де-

финиции понятия «креативность» как многогранного явления в контексте изучения личности обучающихся и моделей развития креативности студентов в системе высшего педагогического образования. Поскольку именно педагог создает условия для творческого (само)образования, стимулирует и оценивает креативность обучающихся, то бесспорно актуальным становится решение проблемы развития креативности у будущих учителей, так как творческой деятельности может научить только креативный учитель. Выражаясь словами древнекитайского мыслителя Конфуция, только «тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем» [1, с. 17].

Теоретический анализ показал, что исследователи указывают на креативность как на «творческое развитие», «творческие способности», конкретные (существенные) и системные проявления креативности (коллизийная функция, дивергентное мышление, способность генерировать новые идеи, готовность принимать быстрые и разумные решения) в структуре общего развития личности (Дж. Р. Штернберг [16], Дж. К. Кауфман [9]), интегративность проявлений творчества, то есть широкий спектр составляющих данного явления (К.К. Урбан [18]), способ создания знаний (А. Крафт, Т. Кремин, П. Бернард [4]), опыт творческой деятельности (Кангас [8]).

В исследованиях можно обнаружить дифференциацию категорий «creation» (созидание, творение) – творчество как процесс, специфичная по содержанию и результату деятельность, – и творчество «creativity» как личностная составляющая (качество, способность, система определенных умений и навыков). «Очеловечивание» креативности как деятельности (creation) связывают с распространением взглядов деятелей эпохи Возрождения (Г. Пико делла Мирандола) и ученых-философов последующих эпох (Кант, Ницше).

Ученые, описывая многогранность проявлений креативности, отмечают внешние и внутренние, скрытые признаки данного феномена. Например, внешние атрибуты креативности – это творческие практики, способность генерировать новые идеи, мыслить самостоятельно, оригинально, быстро ориентироваться в сложной ситуации, выявлять противоречия и разрешать их; внутренние особенности креативности включают качества творческого мышления, расширяющие человеческое сознание, такие как изобретательность, личную потребность в развитии и другое.

А. Дж. Плакер, Р. Бегетто и Г. Доу [11] предлагают учитывать три аспекта в сущности креативности: 1. Аспект творческого процесса и продукта творчества. 2. Аспект творческого агента – личности творящего. 3. Аспект творческой среды (микроклимат, ресурсы, передовые практики) и наставника, организующего творческий процесс. Наиболее объ-

ективным подходом к оценке творчества, по мнению этих ученых, является аспект творческого процесса и продукта творчества (конкретное решение проблемы или оценка конкретного продукта).

Анализ литературных источников о развитии креативности в системе образования позволил установить следующее.

Основной характеристикой креативного образовательного процесса исследователи указывают наличие новизны: новая идея, вводимая в систему образования или новый метод, или новый проект.

В креативной образовательной деятельности обнаруживаются три равнозначные взаимосвязанные элемента – творческое обучение (креативная практика педагога), обучение для творчества (организация творческого процесса) и творческое учение (свобода творческих действий студентов) [4, 12].

Доказана возможность свободно развивать творческое начало у каждого студента, причем в данном случае решающим фактором активизации творческих способностей является сам индивид [6, с. 22]. Согласно Э.П. Торрансу [17]**,** с помощью вопросов и заданий имажинативного характера можно развить беглость, гибкость и оригинальность творческого мышления обучающихся.

По мнению ученых, присутствие творческости у студентов может быть доказано только при следующих трёх условиях: творческих предпочтений, творческих задатков и способностей, а также опыта творческой деятельности [5]**.** Таким образом, результаты исследований указывают на комплекс системных составляющих креативности: личность (качества творческой личности), процессы (мотивация, активность, мышление, общение), продукт и его характеристики (идеи, научные и художественные произведения; новизна, социальная ценность, проработанность (насколько детализированной была идея) и адаптивность продукта (его способность решить существующую проблему)), среда (социокультурный контекст творческого агента).

Для организации развития креативности у обучающихся высшей школы интерес представляет работа Урбана [18], описывающая сферы креативности, подлежащие измерению и оценке: а) когнитивные компоненты (дивергентное мышление и действие, база обобщенных знаний (кругозор) и знаний в конкретной области, а также способы умственных действий); б) личностные качества (умение «погрузиться» в проблему и достичь цели по ее решению, мотивационная сфера, готовность принимать и продуцировать нестандартные решения).

В высших учебных заведениях Испании, Китая, Литвы, Мальты и ряда других стран используется дидактическая модель, основывающаяся на методологии креативной платформы, разработанной датскими исследователями Бирджем и Хансеном [3]. Согласно этой модели, креативность студентов развивается: а) при отсутствии любых суждений

(как положительных, так и отрицательных) о своей работе и работе других студентов; б) при погружении в целенаправленный творческий процесс в условиях отсутствия внешних раздражителей (лишних вещей, девайсов и тому подобного); в) при реализации принципа «параллельного мышления», отражающего идею концентрации как отдельного члена студенческого сообщества, так и всей группы на решении одной проблемы; г) при требовании от каждого участника творческого процесса «смотреть» на ситуацию или проблему с разных точек зрения. М. Лунд, С. Бирдж и С. Нильсен [10], Р. Шахин [13] указывают на возможности развития креативности путем разработки особого учебного контента – программ с использованием определенных активных (интерактивных) методов.

В Псковском государственном университете в институте образования и социальных наук нами разработана и в течение нескольких лет апробирована модель развития креативности будущих учителей начальных классов, которая включает в себя: «инкубационный» этап, во время которого у студентов формируется способность обнаруживать противоречия на бессознательном, частично осознаваемом и рефлексируемом уровнях; этап возбуждения потенциальной креативности, когда обучающиеся учатся распознавать незначительные элементы новизны, методически перспективные, продуктивные отличия в дидактическом материале; этап проектирования коллективно-групповых профессиональных методических продуктов для проведения уроков и внеурочных занятий в начальной школе; заключительный этап, во время которого студенты, опираясь на сформированные у них метапрофессиональные инструментальные компетенции, на знание инновационных технологий обучения, с помощью различных цифровых платформ выполняют индивидуальные творческие проекты [2].

Список литературы

1. Крылатые китайские выражения / сост. Н. Фомина. – М. Фолио, 2012. – 99 с. – С. 17.

2. Соловьёва Т. А. Дидактическая модель развития креативности личности будущих учителей начальных классов в образовательном процессе высшей школы //Образование без граници – реалности и перспективи. – Благоевград: Университетско издателство «Неофит Рилски», 2021. – С. 149–152.

3. Byrge, C., Hansen, S.: The Creative Platform: a new Paradigm for Teaching Creativity. Problems of Education in the 21st century. 18, 33-50 (2009). – URL: https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/335

4. Craft, A., Cremin, T., Burnard, P.: Creative Learning 3-11: And How We Document IT. Trentham Books Ltd, UK (2008).

5. Csiksentmihalyi, M.: A Systems Perspective on Creativity. In: Jane H. (ed.) Creative Management and Development, 5nd edn, pp. 3-17. SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, California (2006). – URL: http://dx.doi.org/10.4135/9781446213704.n1

6. Feldman, D.H., Benjamin, A.C.: Creativity and education: An American retrospective. Cambridge Journal of Education. 36(3), 319-336 (2006). – URL: https://doi.org/10.1080/03057640600865819

7. Fields, Z., Bischoff C.A.: A Theoretical Model to Measure Creativity at a University. Journal of Social Sciences. 34(1), 47-59 (2013). – URL: https://doi.org/10.1080/09718923.2013.11893117

8. Kangas, M.: Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. Thinking Skill and Creativity. 5(1), 1-15 (2010). – URL:https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.11.001

9. Kaufman, J.C.: Counting the muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 6(4), 298-308 (2012). – URL: https://doi.org/10.1037/a0029751

10. Lund, M., Byrge, C., Nielsen, C.: From Creativity to New Venture Creation: A Conceptual Model of Training for Original and Useful Business Modelling. Journal of Creativity and Business Innovation, vol. 3(1), pp. 65-88. (2017). – URL: https://vbn.aau.dk/ws/files/258628928/Lund_Byrge_Nielsen_2017.pdf

11. Plucker, A.J., Beghetto, R., Dow, G.: Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. Educational Psychologist. 39(2), 83–96 (2004). – URL: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

12. Robinson, K.: Out of Our Minds: Learning to be Creative. Capstone, Oxford (2011). – URL: http://www.fredkemp.com/5365su12/robinsonchpt123.pdf

13. Shaheen, R.: Creativity and education. Creative Education. 1(3), 166-169 (2010) DOI: 10.4236/ce.2010.13026

14. Soffel, J.: What are the 21 st – century skills every student needs? Future of Jobs Report Word Economic Forum (2016). – URL: https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/

15. Starko, A.J.: Creativity in the classroom. Schools of Curious Delight. 6th edn. Taylor & Francis Groups, Routledge (2017).

16. Sternberg, J.R.: The Nature of Creativity. Creativity Research Journal. 18(1), 87-98 (2006). – URL: https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10

17. Torrance, E.P.: The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A and B. Scholastic Testing Service, Bensenville, IL (2008)

18. Urban, K.K.: From creativity to Responsible Createlligence. Gifted Education International, 30(3), 237-247 (2014). – URL: https://doi.org/10.1177/0261429413485399

М. И. Морозова

Освоение студентами элементов инновационной деятельности при поэтапном обучении педагогическому проектированию

Современное развитие образования актуализирует проблему построения педагогического процесса, ориентированного на четко заданные цели и критериально определенные требования к качеству результатов. Одним из вариантов решения этой проблемы является использование проектирования как особого способа познания и преобразования действительности, позволяющего четко зафиксировать имеющееся и определить требуемое состояния педагогического объекта, выработать оптимальный путь его достижения. Целенаправленное совершенствование педагогических объектов составляет сущность инновационной деятельности.

Стандарты высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» предусматривают освоение студентами компетенций, связанных с проектированием (нормативно заданы на уровне универсальных и общепрофессиональных компетенций). Уровни их освоения обучающимися проявляются при промежуточном контроле, выполнении заданий практик, а также отражаются на качестве выпускных квалификационных работ. При этом для подготовки современного педагога требуется более глубокое освоение этого вида педагогической деятельности, включающее ориентацию обучающихся в инновационных процессах.

Как известно, целью педагогического проектирования является творческое совершенствование имеющихся или разработка новых объектов, что определяет инновационную сущность этого процесса. Исследователи подчеркивают, что проектирование является «способом инновационного преобразования педагогической действительности» [3, с. 14]. Таким образом, обучение студентов основам педагогического проектирования следует рассматривать как освоения ими одного из способов инновационной деятельности. Безусловно, это достаточно высокий уровень профессиональной деятельности, поэтому освоение проектирования необходимо осуществлять как поэтапный процесс, постепенность усложнения которого определяют уровни и объекты проектирования.

Так, с начала преподавания студентам педагогических дисциплин формируется не только представление о сути и особенностях данной профессии, но и образ (идеал) педагога. Определение каждым студентом уровня развития своих профессионально-педагогических способностей, профессионально значимых качеств личности и их сопоставление с образом профессионала позволяет увидеть направления самосовершенствования. Последующее планирование реальной деятельности по профессиональному саморазвитию составляет первый профессиональный проект, разработанный студентом. Хорошей начальной практикой по изучению и освоению социального проектирования, развитию организаторских способностей является участие студентов в работе студенческого отдела, органов студенческого самоуправления и других формах социальной активности.

Дальнейшая работа по овладению проектной деятельностью на профессиональном уровне требует знания основ педагогической теории. На ее базе студенты осваивают первоначально частичное проектирование образовательного процесса (фрагментов урока, классного часа, родительского собрания), отдельных элементов педагогической деятельности по организации взаимодействия (при решении педагогических задач и ситуаций). При этом особое значение имеет проведение практических занятий в форме имитационных игр, позволяющих реализовать проект в условиях учебной группы. Несмотря на определенную

искусственность имитируемой ситуации, подобные игры позволяют создать условия не только для отработки необходимых операций, приемов, но и последующего их анализа и оценки.

В процессе каждой имитационной игры моделируется фрагмент урока или внеурочного дела по предмету специализации, воспитательного дела. Студентам заранее определяются задания по подготовке этих проектов, примерные даты их апробации. Помимо ведущего имитационной игры, реализующего свой проект, каждый студент в соответствии с графиком исполняет роль эксперта, наблюдающего за игрой и осуществляющего по ее окончании анализ. Перед каждой имитационной игрой актуализируются необходимые теоретические знания, создаются установки на активное включение в игру, определяющие комфортные условия для взаимодействия участников и способствующие успешности реализации конкретной технологии; ставятся учебные задачи. Так осуществляется первоначальная подготовка студентов к разработке и реализации своих проектов.

Сформированные таким образом проективные умения получают свое развитие в ходе педагогической практики. В ходе нее происходит первичное становление студента как специалиста, приобретение ими начального профессионального опыта. В условиях практики осуществляется разработка и реализация проектов, направленных на решение задач реального образовательного процесса. Это новая для студентов ступень в освоении проектирования: педагогическая действительность детерминирует проектировочную деятельность. Разработка проекта (урока, классного часа, внеурочного дела по предмету и пр.) требует учета особенностей конкретного класса, индивидуальных особенностей обучающихся. Это требует от студентов умелого использования методов диагностики, синтезирования знаний по психологии, педагогике, методике преподавания предмета при конструировании проекта. Качество разработки проявляется при ее реализации.

В ходе практики отрабатываются важные проектировочные умения:

– диагностировать и анализировать образовательную ситуацию (уровень воспитанности, обученности и обучаемости учащихся по изучаемому предмету, учебной теме);

– конкретизировать цели педагогической деятельности, формулировать и ставить перед учащимися учебные задачи, мотивировать их деятельность;

– конструировать, планировать и организовывать образовательный процесс;

– устанавливать с учащимися педагогически целесообразные отношения, находить оптимальные формы предъявления педагогических требований;

– использовать образовательные технологии в своей педагогической деятельности;

– анализировать собственную педагогическую деятельность, а также опыт учителей и сокурсников.

Проектирование студентами более сложных педагогических объектов осуществляется на старших курсах. В рамках соответствующих дисциплин возможна разработка воспитательных программ, проектов детских общественных объединений, системы дел для достижения конкретной цели, программ смен в загородных лагерях, программ социальной реабилитации педагогически запущенных подростков и др. В этом процессе особая роль принадлежит кейс-технологиям, которые позволяют студентам на основе предложенных материалов проанализировать состояние реального педагогического объекта (школьника, детского коллектива, учебного процесса), выделить проблему и выработать пути ее решения.

Для ознакомления и анализа студентам могут быть предложены сложные проектные продукты: рабочие программы воспитания и учебные программы, инновационные продукты образовательных организаций и т.п.

При самостоятельной работе над проектом студентам предлагается руководствоваться следующими принципами [2]:

– *аксиологического императива*, определяющий вектор поиска идей, предполагающий направленность проекта на приобщение воспитанников (обучающихся) к традиционным национальным ценностям и создание условий для осмысленного самоопределения, саморазвития личности;

– *научности и практикоориентированности*, предусматривающий решение проектной задачи на теоретическом и технологическом уровне, сочетание теоретического обоснования и методической проработанности решения;

– *актуальности*, ориентирующий на выявление актуальных проблем и выбор современных способов их решения;

– *системности*, требующий полноты и органичной взаимосвязанности, взаимообусловленности всех разрабатываемых элементов проектируемого объекта, образующих целостность;

– *конкретности*, предусматривающий ориентацию на особенности педагогической системы (среды, педагогического процесса, его субъектов и т.п.) и с их учетом определение всех структурных элементов;

– *креативности,* требующий творческого, эвристического подхода к поиску оптимального решения проектной задачи;

– *продуктивности*, ориентирующий на получение планируемого конкретного результата;

– *динамичности* (*саморазвития,* по В.С. Безруковой [1]), позволяющий уточнять элементы проекта в процессе сотворчества педагогов и воспитанников, допускающий доопределение целей и задач, возможность преобразования содержания и внесение в проект дополнительных элементов с учётом изменения педагогических условий и действия других факторов при сохранении общей идеи.

Критериями оценки проекта могут стать:

- конкретность и достижимость поставленных задач, реальность предполагаемого результата реализации проекта;
- теоретическая обоснованность, органичность всех элементов проекта и его реализации, учет факторов, ресурсов, что обусловливает достижимость проектируемого результата;
- учет возрастных особенностей, интересов, потребностей участников проекта;
- оптимальность выбора содержания, технологий организации воспитательного процесса;
- творческая проработанность идеи проекта, используемых приемов, средств, форм;
- соответствие описания проекта предъявляемым требованиям к его представлению и качество презентации проекта.

Отметим, что одним из важных условий успешности проектной деятельности является творческий поиск идеи, стремление к наиболее эффективному решению проблемы, в сочетании с трудолюбием, компетентностью разработчика. Для продуктивной работы группы не менее важны согласованность ценностных (базовых для проекта) приоритетов разработчиков, их психологическая совместимость.

Таким образом, поэтапное овладение (от отработки отдельных элементов до создания целостного продукта) позволяет студентам освоить педагогическое проектирование, а ориентированность на творческий поиск формирует готовность к инновационной деятельности.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996.

2. Воспитательные программы школ: опыт проектирования: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 248 с.

3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

Н. Ю. Данилова

Методический анализ упражнений для учащихся в процессе подготовки студентов к реализации ФГОС НОО при обучении младших школьников русскому языку

Обучение студентов проведению методического анализа упражнений, предлагаемых составителями современных УМК для начальной школы, – одна из важных составляющих подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Современному учителю необходимо уметь выбирать упражнения для каждого этапа урока и осуществления дифференцированного подхода в зависимости от уровня подготовки, степени самостоятельности и направленности интересов всего класса. В существующих учебных пособиях и практикумах соответствующие задания представлены более [1] или менее [2, 3] широко. Однако большинство из них предполагает лишь определение цели использования данного упражнения в изучении русского языка, а также соответствующего ему этапа изучения конкретной темы. Между тем для полноценной реализации принципов ФГОС НОО учитель должен владеть анализом и других аспектов учебных заданий. Рассмотрим, какие особенности упражнений необходимо подвергать методическому анализу.

В современном обучении русскому языку важно учитывать разграничение изучения системы языка и работы по развитию речи, совершенствованию речевой деятельности учащихся. Отдельные уроки развития речи (написание изложений и сочинений) проводятся относительно редко, между тем для достижения целей обучения, определенных ФГОС НОО, речевую работу следует проводить на каждом уроке. Для этого нужно уметь отбирать необходимые упражнения и формы работы. На основе принятого в лингвистике разграничения понятий «язык» и «речь» современный учитель должен в предлагаемых упражнениях вычленять, с одной стороны, изучение языка, связанных с этим умений и навыков, с другой стороны, речевую работу, определять для нее уместный этап в структуре урока. Выполнение любого упражнения по русскому языку предполагает речевую деятельность (чтение, письмо, говорение или, по крайней мере, слушание). Однако для разграничения «речевых» и «языковых» упражнений необходима направленность задания на *совершенствование речевой деятельности*, а не только на ее использование. Так, задания на определение грамматических признаков, объяснение орфограмм, подбор пар синонимов и антонимов, выбор правильного варианта с учетом традиционной сочетаемости слов являются «языковыми». Они направлены на осмысление системы языка, тогда как «речевые» упражнения не проверяют теоретические знания и усвоение правил, а предлагают учащимся из нескольких правильных вариантов выбрать наиболее уместный, выразительный, точный и лаконичный или создать собственный. Один из частных аспектов такого анализа – определение того, какое именно коммуникативное качество речи формируется при выполнении предлагаемого задания.

Помимо анализа выбранных преподавателем примеров речевых упражнений студенты выполняют самостоятельный целенаправленный поиск заданий на формирование таких коммуникативных качеств речи, как богатство, чистота, выразительность, точность, уместность и лаконичность. Примеры ищут в учебниках, сборниках дидактических материалах, в Интернете. Также студенты определяют наиболее эффективную форму проведения данной работы – фронтальную, индивидуальную, в парах и мини-группах.

При анализе «языковых» упражнений будущим педагогам важно научиться определять, какие именно предметные умения и УУД отрабатываются при выполнении, находить среди предлагаемых заданий наиболее емкие, позволяющие целенаправленно формировать не только предметные умения и навыки, но и УУД, а впоследствии и самостоятельно их создавать, дополняя уже данные необходимыми вопросами. Приведем пример такого упражнения «большой ёмкости»: «Злой Вирус уничтожил в компьютере отдельные правила орфографии. Прочитай, что стало с текстом, исправь орфографические ошибки и определи, какие правила письма нужно ввести в компьютер заново; приведи собственные примеры на каждое из правил». При выполнении данного упражнения учащиеся, с одной стороны, совершенствуют предметные умения находить и исправлять орфографические ошибки на изученные правила, приводить примеры орфограмм, а с другой стороны, в данном случае проводится работа над регулятивными УУД контроля и коррекции, а также познавательными УУД анализа и классификации.

Еще один важный аспект анализа «языковых» упражнений – это определение степени сложности представленного задания, необходимое для поиска места данного упражнения в процессе изучения определенной темы, а также для реализации предполагаемого ФГОС НОО дифференцированного подхода с целью создания условий для эффективного развития способностей каждого ребенка, разных групп учащихся: с низким уровнем подготовки, хорошо подготовленных и опережающих в развитии других детей. В этом отношении важно научить студентов различать:

1) задания базового уровня сложности – репродуктивные, предполагающие выполнение задания по известному алгоритму;

2) задания повышенного уровня сложности – аналитические, предполагающие самостоятельное описание языкового явления на основе изученной ранее теории с применением логических операций анализа, сравнения и классификации;

3) задания высокого уровня сложности – исследовательские, предполагающие установление новой закономерности, или творческие, предполагающие создание продукта с применением моделирования: самостоятельное создание модели, таблицы или алгоритма («памятки», в которой определены шаги для решения языковой задачи); разработка самими

детьми упражнений, заданий к предложенным примерам, диктантов на изученную лингвистическую тему или орфографическое правило.

Необходимо при этом не только тренироваться в отнесении упражнения к определенному типу, но и учиться давать оценку его эффективности и создавать к нему методический комментарий. Так, для репродуктивных заданий необходимо определить корректность формулировки упражнения, какие знания и умения закрепляются при его выполнении и какой алгоритм нужно для этого помнить, все ли языковые примеры выбраны удачно (нет ли спорных случаев, в квалификации которых у самих лингвистов наблюдаются разногласия). Для аналитических упражнений, помимо всего перечисленного выше и относящегося к репродуктивным заданиям, необходимо дополнительно оценить, какой информацией уже должны владеть учащиеся, все ли необходимые разновидности того или иного языкового явления представлены. И, наконец, для творческих заданий нужно проделать обязательную работу за учеников (т. е. установить закономерность или создать свой вариант таблицы, схемы или алгоритма) и тем самым проверить выполнимость задания, предположить, какие варианты могут быть созданы, с какими возможными трудностями они столкнутся. При выявлении недостатков нужно предложить свои варианты их устранения. Для успешного овладения методическим анализом мы предлагаем студентам самостоятельно найти упражнения разного типа в доступных источниках, при этом определяя, где именно они содержатся. Выясняется, что аналитические задания иногда можно найти в действующих УМК, а высокого уровня сложности – в экспериментальных разработках и сборниках для подготовки к олимпиаде.

Помимо овладения профессиональными умениями, в процессе проведения рассмотренного нами методического анализа упражнений происходит и совершенствование метапредметных аналитических умений будущих педагогов, необходимых и во время проверки ученических заданий, и для осмысления результатов педагогической деятельности, и для успешной работы по обучению детей мыслительным операциям анализа, классификации, сравнения и обобщения.

Список литературы

1. Зиновьева Т.И., Курлыгина О.Е., Трегубова Л.С. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие. – М.: Академия, 2007. – 304 с.

2. Мали Л.Д. Сборник задач и упражнений по методике обучения русскому языку и литературе в начальных классах: учеб. пособие для студентов оч. и заоч. форм обуч. по спец. «Педагогика и методика начального образования». – Пенза: ПГПУ, 2011. – 51 с.

3. Соловейчик М.С., Жедек П.С., Светловская Н.Н. Русский язык в начальных классах: теор. и практ. обуч.: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения». – 5-е изд., стер. – М.: Academia, 2000. – 383 с.

Р. Е. Лакишик

Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов в процессе учебной практики

В условиях постоянных образовательных реформ в последние десятилетия в Республике Беларусь становится особенно актуальной подготовка студентов к педагогической профессии. Сегодня такие ценности, как важность человека, качество человеческого капитала, под которым мы понимаем «совокупность знаний, умений, навыков, использующихся для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом» [5, с. 205], имеют решающее значение для устойчивого развития страны. Будущему педагогу предстоит со знанием дела формировать ключевые компетенции обучающихся: «мягкие навыки, которые должны обеспечить конкурентоспособность подрастающего поколения» [2, с. 17]. К ним относятся критическое мышление, креативность, умение обеспечивать продуктивную коммуникацию с другими людьми, навыки работы с информацией, способность распознавать и самостоятельно решать проблему, успешно выстроить взаимодействие в команде. Потребность в их формировании и актуализирует проблему повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей. Неотъемлемой частью такой подготовки является практика как «применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путем» [3, с. 576]. В синонимическом ряду «практики» находятся такие понятия, как действительность, реальность, жизнь, факт, существенность, опыт [1, с. 117, 401, 467]. Под педагогической практикой понимается форма профессионального обучения в высших и средних учебных заведениях, которая является ведущим звеном практической подготовки будущих учителей [4, с. 456]. Она рассматривается как обязательный этап адаптации студентов к профессии и важный фаза формирования у будущих учителей готовности к педагогической деятельности,

Используя метод контент-анализа, мы попытались выяснить современные подходы к организации педагогической практики в вузах Республики Беларусь и Российской Федерации, которые обсуждаются на страницах научных периодических изданий для педагогов за 2020–2022 гг. Текстовый фонд контент-анализа в нашем исследовании составили следующие педагогические журналы: «Педагогика» (академический журнал Российской Федерации) и «Адукацыя і выхаванне» (научно-теоретический и научно-методический журнал Министерства образования Республики Беларусь). Основной смысловой единицей контент-анализа (его категорией) выступил термин «педагогическая практика».

В результате анализа мы получили статистические данные по общему количеству публикаций за 2020–2022 гг., в темах которых присутствует нужная категория; также выяснили, как часто она встречается в качестве «главной» (занимает больше места по сравнению с другими педагогическими категориями) или «второстепенной» (все остальные) в рамках соответствующей публикации. Узнали, является ли категория «подробно анализируемой» (ей посвящено больше абзаца), «просто освещаемой» (в пределах абзаца) или «попутно упоминаемой» (порядка двух самостоятельных предложений). Обоснование этих критериев сравнения принадлежит А. Н. Алексееву.

Итак, в журнале «Педагогика» в 2020 г. не было публикаций, посвященных педагогической практике. В 2021 г. было напечатано две статьи, в которых выбранная категория являлась только второстепенной. В 2022 г. в течение пяти месяцев попутно упоминался один материал, в нем категория занимала ведущую позицию и получила полный разбор. В журнале «Адукацыя і выхаванне» были опубликованы следующие статьи: одна в 2020 г., где педагогическая практика была главной, анализировалась подробно; одна в 2021 г. – выделенная категория являлась второстепенной, попутно освещаемой; в 2022 г. за пять месяцев выпущена одна статья, в которой категория разбиралось полностью, занимала ведущую позицию.

Таким образом, общее количество публикаций за 2020–2022 гг. на темы, в которых присутствует понятие «педагогическая практика», составило всего шесть статей и их удельный вес оказался невысоким в указанных изданиях. В целях изучения объективности статистических результатов контент-анализа в дальнейшем исследовании планируется расширение объема анализируемой педагогической публицистики.

По итогам же содержательного анализа публикаций мы можем констатировать, что в Республике Беларусь меняются представления о функциях учителя нового поколения, по-прежнему являющегося ключевой фигурой в обеспечении продуктивности образовательного процесса в современной школе. Остаются актуальными проблемы повышения практикоориентированности педагогического образования, увеличения часов практики в структуре учебной программы, ее совершенствование для обеспечения непрерывной деятельности и максимально раннего (с I курса) погружения будущих преподавателей в профессиональную среду. В совершенствовании педагогической практики сегодня акцентируется внимание на следующие аспекты:

•необходимость расширения роли работодателей в подготовке педагогов; что особенно важно – это предоставление баз для проведения занятий, производственной практики студентов, а также руководство деятельностью обучающихся, в том числе курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций по их заказам;

•совершенствование практики за счет передачи актуальных достижений психолого-педагогической науки и мирового опыта в сфере образования;

•распространение опыта по усилению практикоориентированности образовательного процесса;

•привлечение мастеров педагогической профессии, победителей конкурсов педагогического мастерства для осуществления наставнической деятельности в процессе подготовки педагогических кадров.

Становится ясным, что поднятые на страницах публикаций вопросы требуют обоснования способов их решения в современном образовательном процессе высшей школы. Поэтому кафедра педагогики МГЛУ выбрала тему научного исследования на 2022–2026 гг., связанную с разработкой научно-методических основ совершенствования организации педагогической практики студентов в лингвистическом университете в процессе педагогической подготовки.

В настоящее время организация педагогической практики студентов в МГЛУ имеет свои особенности, она делится на три вида:

•учебная практика: первая педагогическая на II курсе;

•производственная практика: вторая педагогическая на III курсе (студенты ее называют летней);

•производственная преддипломная практика (на IV курсе).

Учебная практика (первая педагогическая) является начальным этапом становления личности будущего учителя. Она имеет пропедевтическую направленность и исполняет роль базового основания для подготовки студентов к будущей педагогической деятельности.

Данная практика проводится для студентов педагогических специальностей МГЛУ на втором курсе (четвертый семестр). Она рассчитана на шесть практических занятий, которые проходят в разных образовательных учреждениях г. Минска: в Минском государственном лингвистическом университете (три занятия); в базовых средних школах и гимназиях (два занятия); в Минском городском дворце детей и молодежи (одно занятие). Осуществляется практика без отрыва от учебы и завершается зачетом в четвертом семестре. Для ее эффективной организации важно понимать ее *особенности*.

Во-первых, это вводная педагогическая практика ознакомительного характера, которая проходит без отрыва от учебы в университете, вне расписания, когда преподавателю и студентам параллельно надо выполнять еще свои аудиторные нагрузки.

Во-вторых, в проблемных заданиях для самостоятельной работы предполагается осмысление студентами на практике научной теории: функций, закономерностей, принципов, содержания, видов, форм и методов обучения, современных технологий организации обучения,

и, наконец, урока как основной формы организации обучения. Выполнение этих заданий предусматривает применение и использование теоретических дидактических знаний высокого уровня сложности.

В-третьих, специфика целей и результатов практики (осмысление основ педагогической деятельности, практическое приобщение к современным технологиям обучения и воспитания, развитие педагогического мышления и профессиональных умений студентов, личностных и профессиональных качеств, формирование ценностного отношения к будущей профессии).

В-четвертых, использование различных видов самостоятельной деятельности обучающихся в процессе организации практики (выполнение тестов и составление самохарактеристик; ведение протоколов уроков; заполнение схем и таблиц наблюдения дидактического обеспечения урока, общение учителя и учащихся во время занятия; написание эссе; подготовка творческих проектов и их защита).

Поэтому в организации практики деятельность преподавателя включает следующие традиционные этапы.

1. Информационно-подготовительный, мотивационный этап. На первом занятии в МГЛУ студенты знакомятся не только со структурой, содержанием, условиями практики, формами учебной деятельности, но и с видами педагогической поддержки, которую они могут получить во время выполнения самостоятельной работы. Например, тематические индивидуальные и групповые консультации. Именно консультационная учебно-методическая помощь, обеспечивающая рефлексивный диалог между преподавателем и студентом и между студентами, а также дифференцированная (адекватная) дидактическая помощь преподавателя в выполнении самостоятельной работы с целью снятия тревожности у обучающихся и формирования уверенности в возможности успешного выполнения заданий мотивирует деятельность студентов.

2. Организационно-деятельностный (операционный). Обязательное и необходимое посещение занятий студентами в разных учебных заведениях с целью ознакомления с основами организации образовательного процесса в школе и в учреждении дополнительного образования, особенностями профессиональной деятельности педагога.

3. Ориентировочно-коррекционный (или обратной связи), необходимый этап для оказания и дозирования индивидуальной помощи преподавателя в ситуациях конкретного затруднения, связанных с содержанием определенного задания.

4. Контрольно-оценочный, необходимый для подведения итогов практики. Из многообразия организационных форм подведения итогов чаще используют творческие групповые и индивидуальные отчеты-презентации на последнем занятии в университете.

Для эффективной организации практики большое значение имеет разработка системы определенных и ясных индивидуальных, парных и групповых заданий для самостоятельной работы. Не менее важны и обоснованная регламентация их количества, указанный конкретный срок сдачи, требования к выполнению каждого задания. Вот пример индивидуального контрольного задания:

Письменно проанализируйте урок в соответствии с *требованиями.* Письменный анализ представьте на одном (!) листе А4:

Сформулируйте цели урока, назовите его основные этапы и тип. На каждом этапе постарайтесь выявить *как можно больше (!)* элементов дидактического обеспечения (***что*** изучали? – содержание; *как* изучали? – принципы, методы, приемы, формы, средства) и их назначение (*зачем/почему так* изучали? – с точки зрения возраста учащихся, целей урока, современных тенденций в развитии дидактики (*личностно ориентированный подход)).* В конце работы сделайте *вывод* о том, *что ценное* из данного урока вы хотели бы использовать в будущей педагогической практике*.*

При анализе *дидактического обеспечения на каждом (!) этапе урока используйте фразы:*

–Для реализации принципа … учитель организовал …. .

–Учитель использовал (применил) … метод (…форму, … средство) для того, чтобы… / так как… учащиеся подросткового возраста…

–Ученики выполняли … задание, чтобы …

–В результате изученный материал был усвоен на … уровне.

–К достоинствам/просчетам учителя я отношу…, так как…

–В качестве альтернативы можно было бы использовать …, потому что …

*Вывод***:** для меня как будущего педагога наиболее ценным на уроке представляется …, так как…

Помимо разработки системы заданий важным методическим аспектом практики является формирование у студентов умений наблюдать и письменно фиксировать информацию для дальнейшего использования. Поэтому задания обеспечиваются алгоритмами и образцами их выполнения, которые находятся в приложениях к планам занятий. Ниже приводим пример алгоритма выполнения задания:

1. Во время посещения урока внимательно наблюдайте за происходящим в классе и делайте протокольные пометки в соответствии со схемой наблюдения (приложение 1).

2. В схему вносите также наиболее важное, существенное, что вы наблюдали в деятельности учителя.

3. В примечании вы даете свои комментарии об эффективности решения, выбранного учителем, дидактической задачи этапа, а также можете описать действия учащихся на отдельных этапах урока.

4. После окончания урока будьте готовы обсудить его, используя материал приложения 2.

Опыт организации первой педагогической практики показывает, что для эффективности ее проведения большое значение имеет также использование в МГЛУ единой для всех кафедр интернет-платформы MOODL и предоставление студентам доступа на этой платформе ко

всем информационным материалам практики, позволяющим качественно выполнять задания в рамках внеаудиторной самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Обобщая вышесказанное, отметим, что создание психологически комфортной, одобрительной образовательной среды первой педагогической практики с учетом особенностей ее проведения; реализация всех этапов деятельности преподавателя в ходе практики; разнообразие заданий для самостоятельной работы с четкой регламентацией их количества, алгоритмизацией действий студентов, регулярный текущий контроль; консультационная учебно-методическая и дифференцированная дидактическая помощь преподавателя, использование информационных технологий являются эффективными средствами педагогического обеспечения самостоятельной работы в процессе учебной практики студентов.

Список литературы

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М.: Сов. Энциклопедия, 1979. – 600 с.
2. Жук А. И. Тенденции развития школьного и педагогического образования в Республике Беларусь // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – №1. – С.16 – 23.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз.,1990. – 917 с.
4. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Совр. слово, 2005. – 270 с.
5. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.

Б. Х. Умарова

Самостоятельная работа как форма стимулирования образовательной деятельности студентов

Повышение эффективности проводимых реформ зависит от качества и методики проведения занятий, методов обучения в процессе индивидуальной и самостоятельной работы. Занятия должны вестись с элементами активизации деятельности студентов по усвоению материала. Главная задача кредитной системы обучения (КСО) – внедрение новых образовательных технологий [1], среди которых особое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа обучающегося (СРО) – это работа с определенным перечнем тем, отведенных на самостоятельное изучение и обеспеченных учебно-методической литературой и рекомендациями. Контроль осуществляется в форме тестов, занимательных задач, проверочных работ, коллоквиумов, сочинений.

Важными результатами выполнения самостоятельных работ являются развитие познавательной активности, независимости, а также повышение мотивации к обучению и инициативности студентов, их конкурентоспособности [2].

Студент в период выполнения проверочных работ в рамках изучаемых дисциплин учится приемам разработки конкурентоспособных идей, основам деловой корреспонденции. При выполнении курсовых и других видов семестровых заданий обучающийся осваивает умения работать с библиотечным фондом, использовать современные информационные технологии для сбора и систематизации материалов по заданной теме и на этой основе расширяет свой кругозор.

По опыту организации самостоятельной работы студентов Технологического университета Таджикистана (ТУТ) – пилотного вуза Республики Таджикистан (РТ) профессорско-преподавательским составом были разработаны рекомендации и предложения, учебно-методические и раздаточные материалы, ситуативные задания и др.

При КСО внимание уделяется самостоятельной работе, которая связана с реализацией практических задач, обеспечивающих развитие логического мышления, творческой активности, стимулирование поисковой деятельности и исследовательского подхода в освоении учебного материала. Такая форма работы проводится в два этапа за семестр, т.е. каждые восемь недель студент обязан выполнить и защитить самостоятельную работу не позже назначенного преподавателем срока.

Приведем пример разработки заданий на один семестр – начальный этап обучения русскому языку. Самостоятельная работа №1 предполагает вовлечение в различные виды деятельности и включает в себя следующие задания: заучивание высказываний о русском языке и стихотворений таджикских поэтов о Родине; написание автобиографии (по заданному плану); описательные характеристики «Мой друг», «Мой факультет»; написание сочинения-миниатюры «Времена года»; выполнение вариативных заданий; подбор информации для проектов «Природа моего края», «Герои Таджикистана»; составление кроссворда по дисциплине. В самостоятельную работу №2 входит разработка терминологического русско-таджикского толкового словаря по специальности (30–50 слов); перевод текста по специальности из периодической печати (100–150 слов); посещение достопримечательностей и отзыв об увиденном; составление кроссворда по специальности (30–50 слов) и др. Предложенный материал может быть использован в зависимости от уровня подготовки студентов.

Для выполнения СРС преподавателями кафедры разработан материал по развитию речи и творческих способностей в различных видах деятельности (чтении, письме, говорении). В данном сборнике по развитию речи даны произведения разных жанров и эпох, представляющие

собой высокие достижения культуры, воплощающие нравственные общечеловеческие и эстетические ценности. Знакомство с такими текстами учит воспринимать многообразие форм искусства. В сборнике предложены вопросы и задания, составляющие основу анализа. Проявлением понимания студентами прочитанного текста будет пересказ, выразительное чтение, а также инсценировки и другие виды творческих самостоятельных работ. Данный сборник помогает накопить образцы речи, благодаря которым студенты приобретают навыки свободной речи.

Представленные в сборнике тексты дают возможность вести беседу, пересказывать, рассуждать. Особую роль приобретают послетекстовые задания, которые рассчитаны на максимальное проявление мотивации и творческой самостоятельности студентов. Естественным завершением работы являются упражнения, направленные на знание грамматического материала по русскому языку, умение вычленять из текста сложные синтаксические конструкции и самостоятельно строить свои суждения.

При отборе и составлении текстов преподаватели кафедры исходят из необходимости формировать интересы у студентов с учетом мотивов обучения. Так, их внимание привлекают новые проблемы: истории, традиции, культура, общение. Но во всех случаях материал должен содержать речевые образцы, характерные для коммуникации.

С этой целью преподаватели учитывают уровень практической языковой подготовки студентов и выбирают такие формы работы, которые им по силам. В этом случае сложность языковой формы не препятствует пониманию содержания при чтении, выражении мыслей, составлении диалогов и других видах работы. Важную роль играет принцип связи обучения с жизнью (как опора на жизненный опыт студента и применение ранее приобретенных знаний в процессе усвоения новых). К нему относятся следующие виды упражнений: составление плана по тексту; ответы на вопросы; вставка слова/буквы по смыслу; составление предложений по образцу; трансформация прямой речи в косвенную и наоборот.

Такие задания мотивируют к подготовке монологических выступлений (презентации и проекты «Времена года», «Мой друг», «Мой факультет», «Мой родной край», «Герои Таджикистана», высказывания о русском языке, о дружбе, книге, заучивание стихотворений таджикских поэтов на русском языке и т.д.).

Целый ряд вопросов поискового и творческого характера для самостоятельной работы побуждает студента к сбору дополнительной информации. Эта работа должна проводиться в *три этапа.*

Первый этап включает практические задания, которые строятся на основе организации речевой деятельности (выписывание и заучивание изречений, пословиц и поговорок; составление кроссвордов; работа над

газетным и журнальным материалом; обзор статей и аннотаций). *Второй этап* – это информационно-образовательные задания по предлагаемой теме, т.е. студент должен найти дополнительную информацию с целью ее усвоения (составить план; законспектировать статью; подготовить сообщение об услышанном или увиденном; разработать терминологический словарь). *Третий этап* предусматривает итоговое задание, т.е. своевременное оформление и защиту проекта с использованием информационных технологий.

Такая работа заставляет студентов чаще находиться в творческом поиске, самостоятельно сочинять, искать ключ к грамотному употреблению слов и конструкций. Необходимо, чтобы выполненные задания обогащали речь обучающихся, и они усваивали и использовали при изложении содержания свой активный словарный запас.

Особое внимание при этом должно быть обращено: а) на правильное произношение и выразительность речи (чтение отрывка или стихотворения); б) на точность употребления слов (в соответствии с контекстом); в) на правильное построение предложений, мыслей.

Изложение содержания является очень важным элементом в самостоятельной работе, т.к. отсутствует опора на текст, и студенты должны по своему усмотрению подбирать средства выразительности, что ведет к развитию неподготовленной речи (например, составление диалога на заданную тему, отзыв об увиденном, услышанном и т.д.).

Самостоятельное изучение отдельных теоретических разделов и составление конспекта необходимо при кредитной системе обучения, так как ограниченное время, отводимое на занятия, не позволяет рассмотреть весь теоретический материал.

Выполнение самостоятельной работы развивает у студента навыки работы с литературой, раскрывает творческий потенциал, способность самостоятельного планирования и выполнения, умение применять правила составления и оформления рефератов и отчетов.

Большое значение для повышения мотивации и эффективности самостоятельной работы имеет учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Индивидуализация, увеличение объема практической работы под руководством преподавателя, тщательный отбор дидактических материалов – это основные пути развития мотивации познавательной самостоятельности студента в языковой подготовке как основы формирования творческой активности современного молодого специалиста.

Таким образом, самостоятельная творческая деятельность студентов является неотъемлемой частью образования. Она помогает научиться думать, анализировать, делать выводы, развивает творческую активность, что является немаловажным фактором для будущей деятельности студента.

Список литературы

1. Катаев А.Х., Шоев Н.Н. Методологические и этические аспекты разработки и внедрения новых образовательных технологий в системе высшего образования. – Душанбе: Ирфон, 2002. – 188 с.

2. Шоев Н.Н. Педагогические доминанты воспитательно-образовательных технологий в системе высшего образования. – Душанбе: Ирфон, 2004. – 304 с.

З. К. Нурулоева

Роль самообразования в формировании личности современного студента

«*Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование*»
Д.И. Писарев

Сегодня, деятельность высших учебных заведений строится с учетом новых акцентов в системе образования, её цели и ценностей. С этих позиций студент рассматривается как самостоятельный субъект, способный к самообразованию с учётом его личных интересов, мотивов и развиваемых способностей. Анализ и результаты практической деятельности свидетельствуют о том, что формирование личностных качеств обучающегося происходит при контакте с определённой средой, в процессе которого у студента как у личности преобладают качества, позволяющие добиться успеха и в учебной, и в профессиональной деятельности.

В связи с динамично развивающимися отраслями экономики вопрос о трудоустройстве всё более волнует выпускников вузов. Чтобы быть всегда востребованным на рынке труда, необходимо непрерывное самообразование. Для этого важно сформировать у студента потребность и навыки самостоятельной познавательной деятельности.

Современное значение понятия «студент» (от лат. studens, studentis – «усердно работающий, занимающийся») определяется не только как обучающийся в высшем учебном заведении, но и дополняется другими характеристиками: вовлеченный в процессы познания, саморазвития и самообразования. Самообразование – это познавательная деятельность человека, направленная на приобретение систематических знаний в различных областях науки [8]. Под этим термином в педагогике понимается «специально организованная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностных и(или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации» [4, с. 132].

С философской точки зрения, самообразование является процессом глубокого познания, результатом которого выступают всё новые и новые знания, позволяющие достичь высокого культурного уровня и профессиональной компетентности. Исследователи указывают на значимость самостоятельного обучения для успешности человека [1], рассматривают его как одну из важных форм профессиональной подготовки [2; 3; 7] и самовоспитания личности [6], методически описывают организацию этого процесса [3; 5; 7].

Под самообразованием студента мы понимаем систематическую деятельность, направленную на самостоятельное освоение профессиональных компетенций, расширение кругозора, самовоспитание. Д. А. Данилов [2] считает, что правильно организованное самообразование студентов высших профессиональных учебных заведений имеет важное значение в решении образовательных и воспитательных задач: расширяет кругозор, обогащает знаниями, стимулирует волю, целеустремлённость, способствует расширению познавательных интересов, творческого потенциала и совершенствованию профессионального развития. Необходимо создавать условия для роста уровня самообразования, развития умений углублять и совершенствовать полученные знания, применять их на практике.

В процессе обучения студенты выполняет данные преподавателем задания и самостоятельные работы по типовым программам, не выходя за рамки лекции или занятий. Однако по мере углубления в процесс познания у них пробуждается интерес, при этом они самостоятельно определяют цели самообучения и приходят к пониманию сущности и необходимости самообразования. Оно является источником получения более глубоких, обширных и всесторонних знаний для личностного развития обучающихся.

По своему содержанию и разнонаправленности знания разнообразны и выполняют различные функции. Теоретические – расширяют кругозор личности, способствуют формированию мировоззрения, отношения к окружающей действительности и к самому себе. Самообразование является и самовоспитанием, благодаря которому современный студент как личность выстраивает твёрдую жизненную позицию, приобретает компетенции, необходимые для будущей сферы деятельности.

Студент, развиваясь как личность и самостоятельно приобретая знания, мобилизует силу воли, при этом активизируется мыслительная деятельность, формируется организованность, настойчивость и упорство. В процессе самообразования развивается не только ум, но и самостоятельность. Познавательный интерес, который стимулирует обучающегося к осознанному пополнению и обновлению знаний, а также новые технологии существенно расширяют возможности самообразования. Студент затрачивает на познание намного больше времени и

сил, не замечая усталости. Если такой интерес не возникает, ему требуется немало сил, чтобы заставить себя учиться.

Потребность студента к обучению определяет и психологическую подготовленность их личности к самообразованию. Подготовленность включает в себя базовые знания, навыки и умения. К примеру, для чтения необходимы простые навыки работы с книгой, будь то специальная или художественная литература. Студенту как будущему профессионалу необходим опыт работы со специальной литературой: просмотреть и проанализировать тему, внимательно прочитывать каждый абзац, подчёркивать главное, законспектировать и по возможности оставлять собственный комментарий о прочитанном, словом не растрачивать время впустую. Ясно то, что самостоятельная работа требует не только наличия интереса, но и достаточно большой силы воли, потому что не всё, что необходимо узнать, представляет интерес для современного студента. Все данные качества для самообразования формируются именно в изучении и познании: опыт познания, укрепление воли и рвение к учёбе.

Студент осознаёт потребность к обучению, в т.ч. самостоятельному приобретению необходимых знаний, даже если мотивы их разные. Некоторые руководствуются тем, что через самообразование повышается профессиональная компетентность и, как следствие, в будущем заработная оплата и карьерный рост. Другие пытаются удовлетворить свою любознательность или же завоевать авторитет в коллективе, получив высокую оценку своей личности.

Ярким примером является А. М. Горький, который при помощи самообразования не только познал мировую литературу, но и стал выдающимся писателем своего времени, приобрёл личный стиль, развил высокую работоспособность. Доброта, общительность и доброжелательность – это те качества характера, над которыми он работал. А. М. Горький – самая узнаваемая личность в русской советской литературе. Даже в самые трудные времена своей нелёгкой жизни он занимался самообразованием.

Рассматривая теорию самообразования личности современного студента, мы можем сделать некоторые выводы. Оно способствует личностному и профессиональному росту, непрерывному развитию культурных и духовных сил, создает условия для борьбы с отрицательными привычками, позволяет оттачивать умения и улучшать навыки познания, осуществлять контроль над самим собой, воспитывает силу воли и самостоятельность. Важно, чтобы самообразование происходило планомерно и систематически.

Таким образом, сущность самообразования заключается в самостоятельном изучении и исследовании студентом каких-либо дисциплин из сферы деятельности, которая вызывает его интерес и раскрывает перспективы на будущую работу.

Не менее важно, что в процессе самообразования формируются профессионально значимые качества личности. Опираясь на них, студент выбирает наиболее эффективные способы для повышения уровня мастерства, т. е. путь самообразования. Оно вытекает из потребностей, которые возникают и реализуются в профессиональной деятельности, быту, в процессе познания окружающего мира и воспитания в себе определённых качеств с целью реализации в социальной среде [2].

Самообразование дает возможность студенту как личности успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности. Известный русский библиограф и книговед Н. А. Рубакин напутствовал: «Никогда не прекращайте вашей самообразовательной работы и не забывайте, что, сколько бы вы ни учились, сколько бы вы не знали, знанию и образованию нет ни границ, ни пределов»[1].

Список литературы

1. Бразгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С.310–312.
2. Данилов Д. А. Служение педагогической науке. – М.: Образование и информатика, 2007. –384 с.
3. Евдокарова Т.В., Дмитриева С.Н. Самообразование студентов как одна из форм подготовки к профессионально-педагогической деятельности // Концепт. – 2016. – Т.30. – С. 164–166.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для уч-ся, студ., аспир., учителей и преп. – М.: МарТ, 2005. – 176 с.
5. Примерная программа воспитания социально активной личности студента: рекомендации, методики, технологии / В. С. Кагерманьян, Л.И. Коханович, П.И. Бабочкин и др. – Ч 1,2. – М.: НИИВО, 2003. – 67 с.
6. Рувинский Л.И., Соловьёва А.Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
7. Развитие самообразования студентов педагогического колледжа в процессе обучения // Материалы научно-практической конференции молодых учёных и студентов КГПУ. – Вып.3. – Казань: КГПУ, 2000. – С. 163–165.
8. Самообразование // Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – URL: dictionary/fio/ru

[1] Цитаты про образование / сост. Д. Сироткин [Электронный ресурс].: https://burido.ru/1151-tsitaty-pro-obrazovanie?ysclid=l9bgszu8rb887684706

А. С. Скороход

Особенности формирования профессиональных компетенций у студентов социономического профиля образования

Деятельность специалистов социономического профиля является «помогающей», она направлена на повышение адаптивности человека, гармонизацию развития, сохранение здоровья, поддержку и реабилитацию; специалист работает со сложной и не прогнозируемой человеческой природой, которая выражается в поведенческом многообразии и в различных уровнях отношений [3; 5; 7; 11]. Качества, способствующие успешности освоения специальности и самореализации в профессии, представляют собой комплекс индивидуально-психических и личностных свойств, необходимых для эффективной деятельности [4].

Однако не все специалисты «помогающих» профессий обладают качествами, способствующими профессиональной успешности. Работа с реципиентами приводит к эмоциональному выгоранию и потере интереса к профессиональной деятельности, что негативно отражается на производственных отношениях и сроке профпригодности [11; 14].

В ряде исследований отражены требования к важным качествам специалиста социономического профиля. Л. А. Чернышова [15] считает, что в вузе необходимо формировать следующие характеристики профессионала: тактичность, коммуникативные способности, ответственность, эмпатию, эмоциональную устойчивость, память, внимание. А. А. Лебедева добавляет наблюдательность, профессиональную креативность, мыслительные свойства [7; 13]. Противопоказаниями являются нервные заболевания и психические отклонения.

Согласно М. С. Пузиковой и Н. С. Хоч, в образовательном учреждении важно формировать высокую социальную адаптацию, профессиональную целеустремленность, коммуникативную компетентность [13]. Проблема в том, что специалист социономического профиля решает непредсказуемые и до конца непрогнозируемые ситуации, выходит за пределы компетентности. Поэтому необходима гибкая теоретическая модель профессиональной деятельности. Опыт позволяет выработать индивидуальные формы совладающего поведения, ему возможно обучить в вузе [1; 9; 10; 11].

Во многих зарубежных учебных организациях формирование профессиональных компетенций является обязанностью тьюторов. Их ключевая задача заключается в построении образовательного маршрута освоения профессиональных дисциплин. Воспитательным мероприятиям, формирующим личностные детерминанты, обуславливающие успешность в освоении специальности, уделяется меньшее внимание.

Типичные проблемы студенческой адаптации существуют в западных вузах, что выражается в трудностях самоорганизации и самодисциплины, развитии аддикции. Студенты учатся вырабатывать алгоритмы самостоятельного образовательного маршрута, нести личную ответственность за свое будущее, знания, самообразование, результаты обучения в вузе. Первокурсники, проживающие в общежитиях – тоскуют по дому [16].

Для первокурсников и второкурсников тьюторами, выступают аспиранты, проходящие производственную практику. Чем выше звание преподавателя, тем дороже обходится университету тьюторство. В больших вузах с конкурсным отбором абитуриентов и высокими требованиями к студентам на бюджетной основе в процессе обучения решением проблем обучающихся не занимаются. Работает психологическая служба вуза, куда могут обратиться студенты, но специально их психологическое состояние не отслеживается. Обучающиеся считаются взрослыми личностями: ответственными, готовыми и способными обратиться за помощью при эмоциональных затруднениях, а если они не справляются или не соответствуют требованиям университета – их отчисляют. Западный вуз воспитанием не занимается, это, скорее, моральное образование в теоретическом курсе лекций. С третьего курса индивидуальный научный руководитель подсказывает, как написать курсовую, провести научное исследование, исходя из интересов учащегося, но не более того [16].

В российском образовании реализуются обучение и воспитание. Воспитание способствует формированию профессиональных компетенций будущих специалистов. Психолого-педагогическое сопровождение, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, включает систему обязательных мероприятий, отслеживающих формирование вузовских профессиональных компетенций (диагностических, профилактических, коррекционных) [1; 7].

В современных условиях реализация компетентностного подхода позволяет создавать профессиональные компетенции в процессе обучения, поскольку он предполагает решение социально значимых проблем высшего образования через проектную учебную деятельность [1]. Мониторинг полученных знаний студентов должен проводиться совместно с психолого-педагогическим сопровождением в вузе [10]. Поэтому важной задачей университетского образования должно стать формирование личности профессионала, содействие его идентификации с профессией, основанное на учете психологических закономерностей профессионализации [7; 8; 9].

Правильно организованное сопровождение студентов вуза благоприятно влияет на формирование важных качеств личности будущего специалиста, позволяет оценивать содержание и динамику образования профессиональных компетенций, проводить

своевременную педагогическую поддержку, повышает качество профподготовки студентов [7; 8; 10].

Система сопровождения обучающихся социономическим профессиям, в том числе студентов педагогического профиля, включает скрининг коммуникативных качеств [10], входящих в конфликтологическую компетентность преподавателя. Согласно Л.В. Коноваловой, данная компетентность является интегративным профессионально-личностным качеством, выражающимся в наличии совокупности психолого-педагогических и конфликтологических знаний; способности эффективно и творчески осуществлять профессиональную деятельность в условиях конфликтногенной образовательной среды; готовность предупреждать педагогические конфликты и способность управлять конфликтами, эффективно регулировать взаимодействие между участниками образовательного процесса [7].

В условиях конфликтогенности остро встает вопрос безопасности образовательной среды, где компетентность педагога способствует решению важной психолого-педагогической проблемы гармонизации межличностных отношений, преодолению внутриличностных конфликтов участников образовательной среды [7; 8; 9]. Согласно исследованиям Л. В. Коноваловой, формирование конфликтологической компетентности на вузовском этапе образования – сложный многоступенчатый процесс. Педагогические исследования [7; 8; 9] подтверждают, что процесс формирования конфликтологической компетентности проходит более успешно с применением игровых и тренинговых технологий.

Система психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся «помогающим» специальностям сводится к четырем условным блокам [12]:

1) когнитивные качества (когнитивные навыки);
2) нервно-эмоциональная устойчивость и психическая саморегуляция;
3) коммуникативные качества;
4) морально-нормативные качества.

Особое значение для успешной профессиональной деятельности имеют следующие факторы:

- когнитивные аспекты компетенций и умение выделить в информации главное и существенное, способность своевременно и объективно оценить обстановку;
- эмоционально-регуляторные компетенции;
- коммуникативные и морально-нормативные компетенции.

Это «ядро» индивидуально-психологических и психофизиологических способностей «помогающего» специалиста, определяющих успешность профессионализации [12].

От профессионалов социономического профиля требуется соблюдение правил профессиональной и корпоративной этики, осознанное понимание государственной и общественной важности профессиональной деятельности, способность к сопереживанию и оказанию помощи. Такой груз ответственности обуславливает эмоциональное выгорание, поэтому тьюторство должно включать супервизорскую поддержку. Кроме того, для сохранения психического здоровья и профессионального долголетия специалистов этой категории необходимо следующее:

1) рациональное распределение студентов на обучение соответствующим специализациям с учетом наличия и выраженности у обучающихся необходимых мотивационных установок, индивидуально-психологических и психофизиологических компетенций;

2) формирование навыков в процессе занятий и тренингов [12], необходимых для обучения профессии.

Контекстное образование – это союз теоретических знаний и практики, который достигается моделированием разных форм учебной деятельности студентов (практической и профессиональной) со стороны ее предметно-технологических и социальных составляющих. Поддержка опытного наставника, тьютора, куратора, которые могут оказать помощь в ходе практической деятельности, имеют особое значение. Образовательная деятельность студентов трансформируется в профессиональную деятельность специалиста, имеющую вероятностный характер; его будущее связано с множеством непредсказуемых ситуаций, поэтому важно уметь принимать решения с использованием конкретной информации. Должны быть сформированы знания, умения и опыт.

Формирование компетенций специалиста реализуется с помощью соответствующего сопровождения, включающего систему тренингов и тьюторской поддержки. Применение педагогических технологий повышает эффективность образовательного процесса, меняет эмоциональное состояние, улучшает настроение, пробуждает интерес студентов, вовлекает в творческую деятельность, способствуя эффективности процесса обучения и формируя необходимые компетенции.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 8–9.

2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика – СПб.: Питер, 2008. – 258 с.

3. Егоров И. В. Динамика взаимосвязи самооценки и социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2005. – 25 с.

4. Ильин, Е. П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.

5. Клиническая психология и психотерапия: пер. с нем / под ред. М. Перре, У. Бауманн. – СПб.: Питер, 2012. – 944 с.

6. Микова И.С. Концептуальные подходы к тьюторству в высшей школе в отечественной и зарубежной литературе // Вестник ПГГПУ – 2016. – № 1. – С. 104–112.

7. Коновалова Л.В. Формирование конфликтологической компетентности студентов вуза средствами игровых технологий // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2016. – № 2. – С. 153–160.

8. Лебедева А. А. Развитие профессионально важных качеств психолога-консультанта: автореф. дис. … канд. психол. наук – СПб., 2007. – 21 с.

9. Рассказова, Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] – URL: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/850

10. Рыбников В.Ю., Матыцина Е. Н., Кобозев И. Ю. Личностные и средовые копинг-ресурсы в профессиональной деятельности представителей профессий экстремального профиля // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2012. – №3. – С. 73–75.

11. Соловьева С. Л. Основы психотерапии для «практически здоровых» [Электронный ресурс] – URL: http://mprj.ru

12. Скороход А. С. Формирование профессиональных компетенций в ходе психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «клиническая психология»: дис. канд. психол. наук. – СПб., 2017. – 265 с.

13. Хоч Н. С., Пузикова М. С. Гендерные аспекты психофизиологического моделирования профессиограммы клинического психолога // Известия Самарского науч. центра РАН. – 2010. – № 5-2. – Т. 12. – С. 470–474.

14. Чермянин С. В., Корзунин В. А, Скороход А. С. Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология» // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2015. – № 1. – Т.5. – С. 65–78.

15. Чернышова Л.А. Роль супервизии в формировании профессионально важных качеств клинического психолога // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2-1. – Т. 14. – С. 175–177.

16. Bugdal M. Summing up the session: A study of student, faculty, and tutor attitudes toward tutor notes [Электронный ресурс] – URL: Stable URL: http://www.jstor.org/stable/43965689

НАЦИОНАЛЬНЫЕ БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРИОРИТЕТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. И. Ходыко

Формирование исторической памяти у учащихся средствами коммеморативных практик

Проблема исторической памяти в ее философском, социально-политическом и педагогическом аспекте в последнее время приобретает особое значение. Ее актуальность обусловлена возрастающей значимостью исторической памяти как консолидирующей и объединяющей народ и общество силы в эпоху глобализма, когда размываются государственные границы и низвергаются христианские ценности. Понимая значимую роль исторической памяти в воспитании молодого поколения, указом Президента Республики Беларусь 2022 г. объявлен Годом исторической памяти как основы в воспитании патриотизма и гражданственности у молодого поколения, для сохранения героических традиций белорусского народа, уважения к ушедшим поколениям, которые отдали свои жизни за свободу и независимость Родины, формирования объективного отношения общества к историческому прошлому, укрепления единства народа.

Внимание к проблеме исторической памяти возрастает в периоды серьёзных общественных трансформаций, когда происходят глубокие системные и структурные изменения во всех сферах общества, столкновение противоположных социально-экономических систем и переоценка ценностных ориентаций и смыслов, слом традиционных стандартов мышления, моделей поведения личности. В эти периоды историческая память во многом определяет пути развития государства в будущем, его нравственные устои. Уместно вспомнить известное изречение Джорджа Оруэлла: «Кто управляет прошлым, тот управляет будущим; кто управляет настоящим, тот управляет прошлым».

Возрастающее внимание к данной проблеме обусловлено усилением целенаправленных попыток искажения, переписывания исторических событий, использования неверной, зачастую ложной информации с целью манипулирования массовым сознанием в корыстных политических целях, выхолащивания и подмене ценностных смыслов исторической памяти. Особенно это касается периода Великой Отечественной войны, победа в которой является объединяющей основой для народов бывшего СССР. Как справедливо отмечает М. Г. Дмитриева, «без исторической памяти нет и не может быть исторической преемственности.

Без осмысления сложной истории своей страны, происходивших и происходящих социально-экономических, политических и духовных перемен, общество теряет прошлое. Поэтому историческая память является одной из основ национального самосознания, которая выражается в знании народом своей истории, своих героев, в следовании национальным традициям и общественным устоям» [1, с. 14].

В научном знании нет однозначного понимания и определения понятия «историческая память». Это объясняется сложностью, многогранностью сущности и содержания данного понятия, которое стало предметом изучения многих наук. Определенные представления об исторической памяти существовали с древнейших времен, однако как конкретное понятие, концепция данный термин вошел в научный оборот в 20–30-е гг. XX в. и связан с именами следующих ученых, изучавших феномен «памяти»: Э. Дюркгейм, М. Хальбвакс, П. Нора, А. Ассман и др. Они определили историческую память как социальное явление, как стандартизированную и объективированную память о прошлом «в сокращенной и схематичной форме». Следует отметить, что М. Хальбвакс выделял три вида памяти: автобиографическую, историческую и коллективную, которую он понимал как «живое» прошлое социальной группы. В отличие от исторической, коллективная память напрямую связана с пережитыми людьми событиями, и именно они являются основой идентичности социальной группы. Это «живое» прошлое, по его мнению, влияет на настоящее и опосредуется им.

Современные российские и белорусские исследователи данной проблемы (О. В. Головашина, Е. Ф. Кринко, Л. П. Репина, И. М. Савельева, О. Б. Леонтьева, И. С. Сульжицкий, И. В. Лашук и др.) по-разному интерпретируют понятие «историческая память»: как особую форму общественного сознания; продукт коллективного опыта, способствующий сохранению знаний о прошлом; определенный ментальный образ, объект, конструкт, находящийся в сознании людей или социальной группы; совокупность знаний и представлений социума об общем прошлом; способ сохранения и передачи опыта прошлого; идеологизированную историю, если речь идет об обществе. Такая разность трактовок свидетельствует о том, что четкие границы данного концепта не установлены, не выработано строгое понимание. Нам близка точка зрения И. В. Лашука, который рассматривает историческую память как «особый, развивающийся социально-культурный феномен, содержащий в себе совокупность знаний, мнений, оценок, убеждений и представлений о событиях, явлениях и процессах прошлого, формирующийся посредством социально-культурных действий и практик» [2]. Исследователь обращает внимание не только на многогранность данного понятия, но и на важность социально-культурных действий и практик, суть которых в интериоризации личностью исторической памяти, в формировании в процессе ее освоения мировоззренческих взглядов и убеждений.

В качестве основных структурных элементов содержания исторической памяти ученые выделяют знания, традиции, нравственные ценности, обряды, художественные образы, устное народное творчество. В педагогическом контексте в процессе сохранения исторической памяти принципиально значимым является формирование ценностного отношения к опыту предшествующих поколений, чувства сопричастности к прошлому своего народа, ответственности за будущее своей страны.

В отличие от истории, историческая память – это эмоционально окрашенный опыт предыдущих поколений, мир исторических событий и фактов, выдающихся людей, героев, подвигов, образов, символов, в какой-то степени он даже мифологизирован. Освоение этого мира вызывает определенные чувства и эмоции: восхищения, удивления, изумления, сочувствия, признательности, благодарности, без чего невозможно формирование у учащихся ценностно-значимого отношения к прошлому. На ценностную значимость памяти обращал внимание академик Д. С. Лихачев, утверждая, что «память – основа совести и нравственности, память – основа культуры, «накоплений» культуры <…> Хранить память, беречь память – это наш нравственный долг перед самими собой и перед потомками <…>. Благодаря памяти прошедшее входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединенным с прошедшим <…>. Память – наше богатство» [4].

Следует отметить, что ценностно-значимое отношение к исторической памяти формируется, как утверждают ученые, в процессе идентификации личности с большими социальными группами или общностью людей и, соответственно, принятием их ценностных установок. Будучи наднациональном элементом в коллективном сознании народа, историческая память способствует объединению разных социальных групп, формированию чувства общности, укреплению духовной связи поколений, сопричастности к исторической судьбе страны и людей. Без опоры на знания и опыт предыдущих поколений, «без памяти не может быть ни человека, ни социальной группы, ни государства. А согласие по поводу памяти прошлого – центральный, ключевой момент формирования идентичности: социальной, национальной, культурной» [7, с. 222].

Таким образом, можно утверждать, что историческая память личности является сложным и многогранным духовным образованием, базирующимся на способности воспринимать и воспроизводить опыт прошлого, который преобразовывается в сознании личности в мировоззренческие взгляды, убеждения, установки, ценности. Значимость исторической памяти для развития общества и государства определяет данное направление воспитательной деятельности образовательных учреждений как актуальное, значимое и приоритетное.

Необходимо отметить, что в настоящее время педагоги сталкиваются с рядом проблем, таких как разрыв духовной связи между старшим и молодым поколениями, наличие различных точек зрения и оценок событий прошлого, особенно советского периода истории, культивирование западных ценностей; недостаточный уровень исторического знания и, как следствие, – индифферентное отношение к судьбе страны, отсутствие инициативы личного участия в деле сохранения национально-культурного наследия своего народа.

Большую роль в формировании исторической памяти у учащихся играет коммеморация и коммеморативные практики. Коммеморация понимается учеными как «сознательный социальный акт передачи нравственно, эстетически, мировоззренчески или технологически значимой информации путем увековечения определенных лиц и событий, то есть введения образов прошлого в пласт современной культуры. Она является важнейшим инструментом формирования исторической памяти как мобилизация памяти о событии, человеке, исторической общности» [6, с. 4].

Коммеморация тесным образом связана с местами памяти, которые в течение определенного времени и в силу их исторической значимости превратились в символический элемент исторического наследия народа, и с коммеморативными практиками, которые, по мнению Е. И. Красильниковой, представляют собой целенаправленную, часто стереотипную и ритуализированную деятельность, необходимую для сохранения и трансляции коллективной памяти. Главная их функция состоит в увековечении памяти о знаковых событиях истории, о деяниях предков, о подвигах героев. Коммеморативные практики, хотелось бы это особо подчеркнуть, «должны способствовать поддержанию в обществе единого отношения к прошлому, в том числе и прошлому “локальному”, составляющему неотъемлемую часть общего прошлого народа и государства» [4, с. 4].

Исследуя коммеморативные практики в воспитании школьников, М. И. Морозова [5] подчеркивает особую ответственность педагогов в отборе их содержания в контексте решения задач сохранения исторической правды, осмысления общности исторической судьбы, солидаризации социума. Исследователь акцентирует внимание на необходимости формирования положительного образа-идеала соотечественника, использования диалоговых технологий в осмыслении исторических событий и традиционных национальных ценностей, отборе материала, личностно значимого и вызывающего эмоциональный отклик, а также обязательности «вовлечения школьников в социально полезную практическую деятельность, обогащенную мотивами заботы о стране, родном крае, его людях, сохранении природы, истории, культуры» [5, с. 155].

В Республике Беларусь сложилась скоординированная система воспитательной работы, в которой приоритетным направлением, наряду с гражданско-патриотическим воспитанием, является формирование исторической памяти. Его содержание предполагает знание истории своей страны, культуры, традиций, героев, а также посещение мест памяти, которые стали символами мужества и героизма народа. Внимание акцентируется на формировании личной сопричастности к прошлому народа, понимании значимости исторических событий, ощущении духовной связи поколений, личной ответственности за будущее страны.

Планом мероприятий Министерства образования Республики Беларусь по проведению Года исторической памяти в 2022 г. предусмотрена организация мероприятий по увековечиванию памяти жертв геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны, сохранению и популяризации историко-культурного наследия; сохранению и увековечиванию памяти о выдающихся личностях, внесших большой вклад в развитие Отечества и др. На национальном образовательном портале (ady.by) создан раздел «Год исторической памяти», материалы которого можно использовать для проведения мероприятий патриотической направленности.

В воспитательной работе широко используются следующие интернет-проекты, созданные на основе архивных документов: «Официальные геральдические символы Республики Беларусь», «Белорусские деревни, сожженные в годы Великой Отечественной войны», «Партизаны Беларуси». Осуществляется разработка информационного портала по оцифровке мест памяти и формированию интерактивной карты памятников Беларуси.

В образовательной практике школ успешно применяются интерактивные дидактические материалы, в том числе «дневник путешествий» по местам памяти Великой Отечественной войны со ссылками на виртуальные экскурсии. Дневник содержит различные задания, способствующие формированию исторического сознания, критического мышления учащихся, выражению собственной точки зрения, такие как моделирование проблемных ситуаций, «Лента времени», задания на расстановку в правильной хронологической последовательности исторических событий, создание собственного макета памятника, мемориального комплекса в своем населенном пункте, составление вопросов для беседы-интервью со свидетелями Великой Отечественной войны и т.д. Для проектной деятельности предлагается подготовка лэпбука с информацией о месте памяти, баннера, фотовыставки о месте памяти, презентации, аудио/видеоподкасты и т.д.

Обращение к памяти о Великой Отечественной войне является вполне объяснимым и закономерным для воспитательной практики белорусских школ, поскольку война оставила неизгладимый след в судьбе

народа. Великая Победа, согласно многим социальным опросам, является величайшим событием в истории страны, предметом гордости и нынешних поколений. История Великой Отечественной войны явила миру подвиги героев, изумившие мир, и навечно оставшиеся в памяти как образцы мужества, героизма и самопожертвования во имя Родины. Через них происходит восприятие эпох и времен, понимание особенностей менталитета советских людей, их ценностных установок, мотивов и поступков.

Интерес учащихся к историческому наследию Беларуси формируется участием в республиканских молодежных акциях, таких как «Маршрутами памяти. Маршрутами единства», «Родные лица Победы», «Память сердца», «Послание ветерану», «Их подвиг в памяти потомков сохраним», совместными акциями белорусских и российских школьников «Поезд Памяти», а также приведением в порядок воинских захоронений, встречами с ветеранами, экскурсиями и походами по местам боевой славы.

Таким образом, историческая память, являясь одной из основ национального самосознания, самоидентификации личности, преемственности поколений, представляет собой сложную, междисциплинарную, в том числе и педагогическую проблему. Большую роль в ее формировании играет коммеморация и, соответственно, коммеморативные практики, главная функция которых состоит в сохранении и передаче исторической памяти молодым поколениям.

Список литературы

1. Дмитриева М. Г. Состояние и тенденции развития исторической памяти в массовом сознании российского общества: автореф. дис. … канд. соц. наук. – М., 2005. – 14 с.

2. Лашук И.В. Социальный компонент исторической памяти о Великой Отечественной войне в общественном сознании жителей Беларуси: поколенческие различия [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-komponent-istoricheskoy-pamyati-o-velikoy-otechestvennoy-voyne-v-obschestvennom-soznanii-zhiteley-belarusi-pokolencheskie.

3. Исрапилова З.А. Роль коммеморативных практик в процессе функционирования и развития исторической памяти [Электронный ресурс] – URL: www.gramota.net/materials/3/2016/2/16.html.

4. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном [Электронный ресурс] – URL: https://www.culture.ru/materials/51666/pisma-o-dobrom-i-prekrasnom.

5. Морозова М.И. Анализ возможностей коммеморативных практик патриотического воспитания школьников контексте празднования юбилея Победы в Великой Отечественной войне // XXIV Царскосельские чтения: междунар. научн. конф. 21-22 апреля 2020 г. – СПб: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 152-156

6. Святославский А.В. Среда обитания как среда памяти: к истории отечественной мемориальной культуры: автореф. дис. … д-ра культурологии: 24.00.01. – М.: МПГУ, 2011. – 53 с.

7. Тульчинский Г.Л. Политическая культура России: источники, уроки, перспективы. – СПб.: Алетейя. 2018. – 294 с.

Р. И. Нуритдинова

Формирование базовых национальных ценностей Отечество, человек, природа у подростков в условиях детского лагеря «Штормовой» ФГБОУ ВДЦ «Орленок»

Важной частью современной государственной политики в области образования и воспитания подрастающего поколения является формирование ценностей и ценностных ориентаций, позволяющих детям и молодежи стать достойными гражданами своей страны.

Согласно педагогическому словарю, ценности – «социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба. Ценности социальные не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей, на их формирование направлен педагогический процесс» [4, с. 163].

Человечество за свою историю выработало ряд базовых ценностей, таких как добро, правда, истина, однако каждое государство, каждая нация отличаются культурой, традициями и обычаями, поэтому наряду с общечеловеческими имеют и свои базовые национальные ценности, которые сформировались благодаря особенностям географического положения, экономического и исторического развития, национального самосознания.

Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», базовые ценности – это приоритетные нравственные установки в воспитательном процессе, которые включены в федеральные государственные образовательные стандарты [2, с. 8].

Базовые национальные ценности российского общества – человек, Отечество, государство, семья, природа, мир, культура, здоровье, труд, знания. В п. 1 ст. 2 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» выделено: «приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» является принципом государственной политики в области образования [3; 5].

Всероссийский детский центр «Орлёнок» (далее – Центр), следуя тенденциям развития образования в Российской Федерации, ориентирует образовательный процесс на формирование ценностей у подростков. Решение этой задачи осуществляется через коллективно-творческую деятельность, систему общелагерных и отрядных дел, реализуемых в рамках образовательных программ детских лагерей.

Ценности начинают формироваться в кругу семьи, затем – под влиянием того общества, в котором находится и развивается человек. Общество задаёт единую систему духовно-нравственных ценностей, а личность усваивает (на основе разностороннего осмысления) и присваивает их. Среди отечественных педагогов, изучающих вопросы формирования ценностей, можно выделить М. В. Аникеева, И. В. Гильгенберг, М. В. Куранову, Е. В. Поленякину, М. И. Скоморохову, Т. Ю. Сычева, которые занимались частными вопросами, а также фундаментальные исследования, охватывающие разные возрастные этапы, В. П. Бездухова, А. В. Воронцова, В. А. Караковского, Г. П. Иванову, А. В. Кирьякову, С. И. Маслова, Н. Е. Щуркову.

Основываясь на актуальности проблемы, педагогическим коллективом детского лагеря «Штормовой» ФГБОУ ВДЦ «Орленок» для исследовательской работы была выбрана тема «Формирование базовых национальных ценностей Отечество, человек и природа у подростков в условиях детского лагеря «Штормовой». Воспитание высоконравственных, творческих, компетентных граждан России всегда было и будет актуально для изучения и применения на практике.

Целью годовой программы детского лагеря «Штормовой» является личностное развитие подростков в условиях временного детского объединения и образовательной среды детского лагеря. В лагере ведётся работа по основным направлениям: развитие экологической культуры подростков, обогащение опыта подростков в сфере здорового и безопасного питания, актуализация культурных норм и ценностей Военно-морского флота России у подростков через формирование положительного образа гражданина России, воплощённого в собирательном образе моряка, и включение подростков в деятельность по постановке индивидуальной цели и анализу её достижения.

Согласно Л.Н. Гумилёву [1], суть воспитания заключается в необходимости осознанного и целенаправленного взращивания ценностных идеалов и их трансляции среди подрастающего поколения. Он сформировал роль идеала с социокультурной точки зрения: «Идеал – далекий прогноз, желанная цель, формирующая психологическую доминанту не только на персональном, но и на популяционном уровне».

62-летняя история и опыт Центра по работе с формированием образа духовно-нравственного идеала – Орлёнка, неравнодушного и радеющего за общее дело и поддержку товарищей юноши, примера гражданственности и патриотизма – позволяет в течение смены работать с подростками через всё символическое пространство Центра: государственные символы и символы «Орлёнка», традиции, законы и легенды, песенную и музыкальную культуру, архитектуру, а также через сам образ Орлёнка.

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года «формирование у детей патриотизма, чувства гордости за

свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России…» являются актуальными задачами современного воспитания подрастающего поколения [5]. Поэтому в детском лагере «Штормовой» работа над формированием в сознании и поведении подростков образа, соответствующего идеалам нашего государства, ведётся через погружение подростков в игровую модель лагеря – прибытие на корабль, следующий традициям российского флота. Подростки, изучая историю развития флота России, обсуждая победы и выдающиеся достижения великих флотоводцев, изучая в теории и применяя на практике знания по таким морским дисциплинам как такелаж, флажный семафор, бальный этикет, корабельная архитектура, а также знакомясь и совершая ритуалы обращения с государственными символами и принимая участие в реализации детской инициативы (органы детского самоуправления, детские творческие группы), подростки приобщаются к ценностям, которые заложены в программе лагеря.

Многолетний опыт работы показывает эффективность развития дисциплинированности и осознанного отношения к символам государства и Центра у подростков благодаря подготовке и проведению конкурса строя и песни, конкурса знамённых групп. Стремление к знаниям и духовно-нравственному развитию формируется благодаря системе званий, принятых в детском лагере «Штормовой»: подростки обсуждают образ юного моряка (нравственного идеала) и изучают морские дисциплины в течение смены. Стремясь к развитию личностных качеств и обсуждая рост на огоньках, наблюдая за примером вожатых, подростки задумываются о том, кто такой патриот своей страны, что такое Отечество, честь, мужество.

По данным входного и итогового анкетирований, проводимых для выявления субъектного опыта подростков и анализа результатов реализации смены, можно сделать вывод о том, что от 60 % до 90 % подростков в разные смены усваивают и присваивают транслируемые в лагере ценности. Подростки отмечают своё желание продолжать вести здоровый и экологичный образ жизни и свою заинтересованность в изучении истории России. 70–80 % подростков отмечают, что задумались о том, что для них важно в жизни, после смены в детском лагере «Штормовой».

Таким образом, программа, реализуемая в детском лагере, способствует эффективному формированию традиционных культурных ценностей подростков, что доказывает важность и необходимость продолжения развития образовательных программ и дальнейшей углубленной работы в данном направлении.

Список литературы

1. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению – М.: Айрис-пресс, 2011. – 384 с.:– С.294–295.

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ТК Велби, Проспект, 2006. – 48 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва [Электронный ресурс] – URL: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf

К. С. Коржук

Воспитание любви к родине через любовь к естественным и точным наукам

Цифровизация современного образования, всё нарастающая роль предметов естественнонаучного цикла, наукоёмких, точных технологий влияют на формирование основных трендов в системе образования. Начиная с 5–6 лет, детей отдают в кружки по робототехнике, занимательной физики, далее приходит черёд предпрофильных и профильных классов, физико-математических школ, курсов по программированию. Попадая в тесные сети, сплетённые системой основного и дополнительного образования, обучающийся получает прочный фундамент для того, чтобы в будущем пополнить ряды учёных, инновационные разработки которых определяют уровень развития мировых технологий.

Но большинство мощных технологий можно использовать как на благо человечества, так и во вред. Преобладание естественных и технических наук над гуманитарными в учебных курсах может приводить к антигуманному использованию интеллектуальных ресурсов, а также стремлению иммигрировать в другие страны. Поэтому особую роль в восстановлении баланса играет внеклассная работа.

Неслучайно одной из задач, сформулированных на государственном уровне, является воспитание гражданской идентичности личности [3]. А.Г. Асмолов рассматривает гражданскую идентичность через совокупность гражданской, этнической и общекультурной идентичности. Непосредственно гражданскую идентичность в системе общего образования А. Г. Асмолов О. А. Карабанова, Т. Д. Марциновская [2] предлагают формировать через воспитание гражданского патриотизма, гражданственности, патриотизма и любви к Родине.

Е.Е. Соловьева и С.И. Попова, рассматривая особенности формирования гражданской идентичности школьника в процессе становления личности, отмечают «стремительное развитие самосознания…» и ре-

флексии, «…стремление к овладению социокультурным пространством» в подростковом возрасте. Всё это «…предоставляет возможности для формирования гражданской идентичности» [4]. Данные исследования подтверждают утверждения учёных о том, что подростковый возраст, который совпадает с периодом обучения в основной школе, является самым подходящим для формирования гражданской идентичности личности.

Обращение к истории страны, родного города, своего района в рамках классных часов, внеклассных мероприятий, экскурсий, проектных работ позволяет ребятам почувствовать себя причастными к судьбе своей родины, испытать гордость за свою страну, свой народ.

Большую роль в восприятии любого материала играет мотивация. Так как во внеклассной работе практически отсутствует возможность применения внешней мотивации, и она не всегда эффективна, мы вынуждены постоянно обращаться к внутренней мотивации обучающихся.

Интерес – один из вечных мотивов обучения, который является основанием для действий. Л. С. Выготский сформулировал три педагогических закона, на которых формируется интерес:

1. «Прежде чем ты хочешь призвать учащегося к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё, и что учащийся будет действовать сам, преподавателю же остаётся только руководить и направлять его деятельность.

2. Весь вопрос в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, 17 наказаний, страха, желания угодить и т.п. Таким образом, закон заключается в том, чтобы не только вызвать интерес, но и чтобы интерес был, как должно направлен.

3. Третий, и последний, вывод использования интереса предписывает построить всю педагогическую систему в непосредственной близости к жизни, учить учащихся тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес» [1, с. 65].

Как правило, физико-математический профиль обучения выбирают те обучающиеся, кто имеет склонность к изучению точных и естественных наук. Любовь к технике и исследованиям им прививается родителями с раннего детства. Поэтому целесообразно формировать любовь к родине через то, что детям действительно нравится, через любовь к науке. Тем более, что история отечественной науки очень богата и позволяет обратиться как к изобретениям российских конструкторов, так и к выдающимся личностям российских учёных и изобретателей.

Поэтому для обучающихся физико-математических классов предлагается выполнение проектных работ по физике, которые направлены на патриотическое воспитание. Например, одной из таких тем является «Памятники Приморского района через камеру-обскуру». В настоящее

время достаточно массовым становится увлечение детей фотографией. Ребята с интересом приступают к выполнению проекта, ведь у современного ребёнка вызывает большое удивление тот факт, что с помощью обычной коробочки можно сделать фотографии. Помимо изготовления самой камеры и процесса фотосъёмки в ходе проекта ребята знакомятся с историей памятников своего района, что обращает их к истории различных событий и биографиям русских учёных, писателей, конструкторов, а также скульпторов, которые были авторами этих памятников.

Кроме того, ребята с удовольствием сами проводят экскурсии по улицам своего района, сопровождая рассказы о русских изобретателях, авиаторах, в честь которых названо много улиц Приморского района, загадками и ребусами.

Профориентация обучающихся через тесное сетевое взаимодействие с вузами и промышленными предприятиями города позволяет ещё в процессе обучения в школе заинтересовать ребят в том, чтобы начать свою трудовую деятельность на территории родного города.

Например, ГБОУ школа №644 Приморского района Санкт-Петербурга очень тесно сотрудничает с ФГБОУ ВО «Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова», с АО «Обуховский завод» («Алмаз-Антей»), АО «ОДК Климов», Акционерное общество «Ленгидропроект». Учащиеся школы слушают лекции и посещают лабораторные занятия, которые проводят представители организаций-партнёров, а также на базе этих организаций выполняют проектно-исследовательские работы по заинтересовавших их темам.

Проектная деятельность в патриотическом воспитании даёт массу возможностей для индивидуализации работы с обучающимися, создаёт условия для формирования духовно-нравственных качеств. Активные действия, самостоятельная мысль, творческий подход пробуждают нравственные переживания школьников, что даёт возможность помочь разглядеть красоту родного края и его жителей.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ Астрель, 2008. – 670 с.
2. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монография в 2 ч. / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, Т. Д. Марциновская / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: ФИРО, 2011. – Ч.1 – 112 с.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021г. №287 (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021г. №64101) // Гарант.ру. – URL:https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/
4. Соловьева Е.Е. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника / Е.Е. Соловьева, С.И. Попова // Вестник ПСТГУ. 18 – Серия 4: Педагогика. Психология. – 2020. – №58. – С. 20–34. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-grazhdanskoy-identichnosti-vprotsesse-razvitiya-lichnosti-shkolnika.

Ала Баранава

Літаратурная спадчына М. Арочкі і яго роля ў патрыятычным выхаванні моладзі

М. Арочка (1930–2013) – беларускі паэт, літаратуразнавец, філосаф, псіхолаг, гуманіст, патрыет. Ен нарадзіўся ў весцы Вецявічы Слонімскага раена ў сялянскай сям'і. Скончыў Азярніцкую сярэднюю школу(1951), філалагічны факультэт БДУ (1956). Працаваў у часопісе “Сельская гаспадарка Беларусі” (1956-1960) і ў газеце “Літаратура і мастацтва”(1962). Скончыў аспірантуру пры Інтытуце літаратуры імя Я.Купалы АН БССР(1966), быў навуковым супрацоўнікам інтытута літаратуры імя Я.Купалы АН БССР. Член Саюза пісьменнікаў СССР (з 1958).

Вершы Міколы Арочкі можна з вялікім поспехам выкарыстоўваць у патрыятычнам выхаванні моладзі. У яго вершах мы бачым ярка выяўленную любоў да роднага краю, да Бацькаўшчыны. Паэт пазнае родны край, дзівіцца яго цуду, прыгажосці, вучыць чытача любіць і пазнаваць родны край, ганарыцца дасягненнямі. Паэт ганарыцца Бацькаўшчынай, вучыць моладзь любіць яе. У вершы “Бацькаўшчына”(1978) паэт прызнаецца ў сыноўняй любві да Радзімы.

У вершы “Беларусі” (1980) паэт сцвярджае: яго лес цесна звязаны з лесам Радзімы. Актуальна і слушна гучыць сення “Заклінанне чыжыка беларускага” (1980) М. Арочкі, прысвечанае Гальяшу Леўчыку, аўтару зборніка вершаў “Чыжык беларускі“ (1980), сярод якіх шырокую актуальнасць набыў у час Вялікай Айчыннай вайны верш-праклен “Хто адрокся сваіх : “Хто прыліп да чужых…Каб ен свету не знаў!.. Той, хто веску, хто зямлю нашу нішчыў, паліў. Той, хто мову сваю і сумленне патаптаў – каб ен свету не знаў!” [2, с. 159–160]. У вершы “Дарогай світання” (1982) паэт сцвярджае: “Зямля бацькоў, што стала маім лесам!” [2, с. 171]. Родную Айчыну ен лічыць домам гістарычным: “Наш дом гістарычны… Дзверы улюбенаму воку расчынены. Там першасны свет матэрыі духоўнай, радзіннай, айчыннай! “ [2, с. 166].

Вершы М. Арочкі вельмі аптымістычныя, ен верыць у светлую будучыню краіны, у тое, што будзе ў краіны заўтра. Яго вершы – гімн Айчыне, хлебу. Бохан “замяшаны на мудрасці, поце і апалены духам на подзе Жыцця!” Паэт услаўляе хлеб Айчыны. Зямля, жыта – адзінае цэлае, неабходнае для чалавека: “Зямлі патрэбна жыта... Запавет адзіны і спрадвечны – людзям, нівам… Патрэбна жыта кранам, лемяхам, маторам цягавітым і рукам, абжытым берагам і неабжытым” [2, с. 117, 131]. М. Арочка вучыць паважаць і берагчы хлеб. У вершы “Хлеб роднай мовы” ен прызывае: “Не кідайцеся ім, не тапчыце! Наядайцеся змалку ўволю, каб ен вечна вам пах родным полем, баравінай, зямлей, лагчынайі рукамі матулі… Айчынай!” [2, с. 61].

Рэфрэнам праходзяць радкі: трэба думаць пра жыта болей, а не аб зброі, снарадах, вайне. Жыта – гэта Айчына, само жыцце. Паэт сцвярджае: “На свеце, мусіць, добра ўсе было б, каб людзі болей думалі – пра жыта! Каб думалі пра жыта гарады… Каб думалі пра жыта магістралі, асфальтавыя плошчы, правады. Каб думала пра жыта неба!.. На арбітах і тут, на кожнай пядзі я малю: не разлучайце жыта і зямлю! Зямлю, крый бог, не адбірайце ў жыта!” [2, с. 141].

Бацькаўшчына, хлеб – святое для паэта. Тэма хлеба у наш час гучыць вельмі актуальна. М. Арочка сцвярджае, што хлеб быў мовай (“спачатку ўсе ж быў хлеб, і быў ен словам. Спакон быў чалавечай мовай хлеб“), сродкам яднання людзей (“пакладзены на стол, пароўну разламаны, як мудра ен яднаў плямены, свет людзей! “, “здабыты ў поце твару, хлеб прарочыў лучэнне чалавека з чалавекам”), сродкам умацавання здароўя чалавека, яго цела і духа, сродкам умацавання адзінства чалавека і зямлі (“вяртаючы касцям трываласць крэмня, а вуснам – шэпт ласкавы траваў, хлеб мацаваў адзінства чалавека і зямлі”). Паэт таксама гаворыць аб духоўным хлебе, (“што можа быць трывалей і смачней, які гэта салодкі, незаменны, духоўны хлеб”), аб святым целе хлеба (“святое цела хлеба гэтага пераламіце і раздайце усім галодным”).

Паэт адчувае моцную сувязь з продкамі, адказнасць за лес Айчыны перад продкамі, родзічамі, ен жадае выконваць наказ продкаў. У вершы “Бяздоннае” (1971) адлюстраваны глыбінныя сувязі з продкамі, памяць аб іх. Вельмі сучасна гучаць словы М. Арочкі: “У цябе і ў гісторыі мы – не бяздомныя!” Паэт згадвае партызан: “А ўваччу – партызанскія ночы бяссонныя, пераходы бясстрашныя і, як помста святая, бясстомныя…”, ен з любоўю апявае родны край: “Бяздоннае! Ты, як жыцце, да краеў паўнаводнае… І пакуль з-пад зямлі будуць біць (крыніцы прадонныя) будзе жыць і мае Бяздоннае! “ [2, с. 50]. “У вершы “Дарогі Беларусі” (1969) паэт выказвае думку аб продках і нашчадках Радзімы: “Як ты выжыў і так, мой продак лапцюжны, на срыжаванні мячоў і магіл? Як данес да мяне, ад пятлі ўратаваўшы, роднай мовы пяшчоту, і пах, і красу? З тваіх рук гэты скарб, без распіскі прыняўшы, да нашчадкаў ці я – ў чысціні данясу?”[2, с. 76–77]. Паэт захаваў памяць аб продках, у вершы “Спрэчка наконт духоўнасці “(1982) ен піша аб іх высокай духоўнасці: “Твары іх – духоўнасці бяздонне. Ды такой, каб нам – на ўсе часы засланяў сабой самаахвярна продак мой – усе, чым даражу: край свой ад зламыснасці пагарднай, хлеб і мову. І сваю душу “[2, с. 175–176]. Паэт не згаджаецца з тым, што “недзе ў дзедаўскім калене жыў я ў бездухоўнай цемнаце, толькі знаў саху, як затлумленне, ды любіў страху, дзе мох расце”, ен ведае, як продак “заміраў, захоплены, працяты навакольнай роднаю красой…”. М. Арочка пытаецца: “Дзе ж падгледзеў, дружа, тую тупасць, тую беднасць духу пад страхой? Там

жылі – гасціннасць, мужнасць, мудрасць, ды такія, каб і нам з табой! “ [2, с. 175–176].

Пранізлівыя радкі аб непарыўнай сувязі чалавека і Радзімы мы знаходзім у “Баладзе бацькоўскага краю” (1982): “ Праз адліжны вясновы снег з-за дратоў след цягнуўся, як рана. Чалавек поўз да родных стрэх, учарнелы, худы, скатаваны… Ен канаў…не канала прага вярнуцца пад радзінны свой небасхіл – хоць шчакой да яго прыхінуцца! Праз завалы, праз ноч…З апантанаю прагай душы – у свой край, да зямлі радзіннай!” [2, с. 177–178]. Непарыўнасць паэта і Радзімы выражаецца ў радках верша “Далучэнне да зямлі”(1983): “Тут – мой грунт, мой дол.”, “Зямля, я ўвесь да скіб тваіх прырос” [2, с. 185–186].

М. Арочка праслаўляе замкі Беларусі. Своеасаблівым гімнам замкам Беларусі з'яўляецца верш “Падземныя замкі”(1984), радкі якога гучаць вельмі сучасна і актуальна. Многа прыгожых вершаў М. Арочкі прысвечаны Беларусі: “Беларусь мая, шырокапрольная, лесадайная, узгоркавая, колькі скарбаў тваіх, хараства, дабраты, мудрай той праваты – быць дзяржаваю!” [2, с. 191–192]. У вершы есць прыгожыя радкі, якія сугучны нашым думкам: “Ты бяжыш на сустрэчу ў дарозе мне. Лашчыш роздумам зрок мой гадзінамі… То лужок, то пясок ці тарфянішча. Над вадой чарацінка, нібы пугаўе, – гэта усе мой выток і прыстанішча.” Вельмі сучасна гучаць радкі аб хлусне, здрадзе: “Бой няўхільна даю хлусні, мане, каб ты чыстай, як маці, была адзінаю!” Радзіма і Зямля для паэта – адзінае цэлае: “Гэта ўсе, што абвостраным зрокам лаўлю, – то сасоннік, то луг, то азіміна – я праз вас толькі бачыць магу Зямлю – усю Зямлю – неадлучна ад краю радзімага” [2, с. 192]. Радзіме патрэбна супольнасць: “Зямля без пачуццяў сыноўнасці намножыць трывог і бед. Пад знакам высокім супольнасці мой розум глядзіць у свет” [2, с. 199].

Як сапраўдны грамадзянін паэт думае аб нашчадках, аб тым, каб захаваць для іх мір, прыроду, мову. Ен прызывае: “Відавочцы! Пішыце пра сум журавоў – яны ўсе радзей плывуць караванамі паўскрай гарадоў, пішыце пра досвіткі, яшчэ не дымныя, пра лясы парадзелыя. Ды яшчэ неабдымныя, пра капэлы птушыныя, васількі ў жыце – пішыце, пішыце… Проста – на ўспамін нашчадкам” [2, с. 77]. Каб дайсці да “ўнутранай згоды” паэт ідзе на споведзь да маці-прыроды, за парадай да ойча-лесу: “Да цябе я на споведзь, маці-прырода, да цябе за парадай, ойча-лес…”[2, с. 79].

У вершах М. Арочкі адлюстроўваецца любоў да роднай вескі. Веска для паэта – Радзіма, вытокі натхнення паэта, яго творчасці (“Веска мне – не толькі сыродой і сон дрымучы на духмяным сене. Яна – калыска мовы, без якой было б нямым мае натхненне”), песня, якую слухае паэт (“І веску родную я слухаю, як песню”). Для паэта характэрна яднанне з роднай прыродай, ен верыць у гаючую сілу роднай зямлі. У вершы “Корань аеру” (1969) паэт прызнаецца: “Як мне пахне корань аеру –

хлебам матчыным, домам! Той зямлей, дзе гаючасці – неруш… Ад хвароб, што звалілі знянацку, памажы ўратаваць, прырода!.. Толькі ў сілу гаючую веру той Зямлі, дзе і сення шукаю свой духмяны і горкі корань аеру” [2, с. 47].

Паэт адчувае адказнасць за будучыню сваей краіны і ўсяго свету. Вельмі сучасна гучаць словы паэта: “Балюча- неадкладных колькі спраў вісіць па-над трывожным светам!.. І той жа свет з'явіўся іншым мне. Нібы спыніў на міг свае вярчэнне, каб я, дзівак, расчулены да слез, разгледзеў край свой сосен і бяроз, красу іх першароднага свячэння, каб на яе ніколі не занес бяздумную руку знішчэння” [1, с. 89]. Паэт адчувае сябе адказным за Радзіму, ен задае сабе пытанні, якія кожны павінен задаць самому сабе: “Я пытаюся часта ў сябе: “Адкажы, што зрабіў ты сення, каб свет на адну хоць усмешку паласкавеў і падабрэў? Ці памог распусціцца пялесткам чалавечай надзеі і радасці? Ці хапае ў душы – у сяўні тваей – спелых, добрых зярнят?” [2, с. 44]. Паэт хоча быць карысным для Радзімы: “Толькі б вырасці мне сасною не крывою, а стрыжнявою” [1, с. 53]. У вершы “Споведзь жыццю” (1969) М. Арочка выказаў веру ў лепшую будучыню Бацькаўшчыны: “І я хапаўся прагна за прамень, што нада мною, звісаючы, свяціўся. Прамень адчайнай веры ў лепшы дзень, якой на Бацькаўшчыне прычасціўся. Люблю, таму і не іду на дно. Я гэтай верай непатольнай дужы” [2, с. 48]. Вершы М. Арочкі – гімн працы, зямлі. Паэт адчувае сам і дае адчуць чытачу пах роднай зямлі, зярнят, снапоў: “Як ідзеш адвячоркам дадому з палеў, ты нясеш, апроч стомы і мазалеў. На гарачых руках і зямлі сваей пах… І прапахнуць далоні сырой баразной. Рукі пахнуць зярнятамі, што высяваў, ці снапамі, нажатымі ў часе жніва… І хоць сіл аддаеш ты нямала палям, іх табе ўсе да рэшты аднаўляе зямля!” [1, с. 38].

У творах М. Арочкі вельмі пранізліва гучыць ваенная тэматыка. Верш “Варожыя каскі” гучыць як папярэджанне тым, хто думае напасць на Айчыну: “Каскі, чужыя прабітыя каскі, колькі вас на маей зямлі! Я і сення гляджу няласкава: і куды вас галовы няслі?!” Паэт знаходзіць трапныя вобразы: вось што будзе з тымі, хто захоча варожых дзеянняў: “Есць у праўды – свая развязка: на падворку сабака руды з паржавелай нямецкай каскі свой сняданак есць ля буды”[1, с. 31].

У “Баладзе пра няскошанае жыта” (1972) паэт паказвае жорсткасць і нізасць душ фашыстаў, якія бралі ў заложнікі жанчын (“і хавалася за бабскія спадніцы ворага нягоднае жыцце”), паказвае несумленны бой, які вядуць фашысты, адсутнасць у іх гонару і годнасці. Пранізліва гучыць тэма вайны у вершы “Алень”, у вершы паказана гора маці, якая страціла адзінага сына. У маці захаваўся малюнак сына, на які моліцца маці. У вершы “Душа салдата” (1961) паказаны вобраз высокамаральнага чалавека, які, паміраючы сам, захаваў іншае жыцце. У вершах М. Арочкі знаходзім вобразы герояў, падпольшчыкаў. Верш “Падпольшчыца” (1972) паэт прысвяціў Кацярыне Главінскай. У час вытанчаных пытак,

цяжкіх мук падпольшчыца не выдала сваіх таварышаў. У вершы “Дзяўчынка і Армія” (1965) паказана гора маленькай дзяўчынкі, маці якой загінула. Аб водгуках вайны паэт напамінае ў паэме “Матчына жыта” (1976). Гэта паэма аб міры і жыце. Зямля і жыта – адзінае цэлае, неабходнае для чалавека. Але жыта трывожна вяртае гільзы, біклажкі парожнія, пісьмы салдацкія з пекла апошняга бою, фотакарткі, асколкі, вараненыя ствалы, кацялкі, крывавыя рубашкі, алюмініевыя лыжкі і спражкі. У Вершы “Іса” паэт узнімае экалагічныя праблемы, заклікае берагчы прыроду роднага краю: “Давайце ж вернем Ісе віры, крыніцы з вадою жывою”[1, с. 49]. Паэт зросся з родным краем, Радзіма і паэт – адзінае цэлае. М. Арочка – сапраўдны патрыет, які выступае за мір ва ўсім свеце. Вершы супраць вайны вельмі актуальны ў нашы дні. Паэт слушна заяўляе аб тым, што пасма сівых валос матулі, якая чакае сына, цяжэй бамбавозаў, гармат і ракет.

Вельмі важнымі для патрыятычнага выхавання моладзі з'яўляюцца вершы, прысвечаныя героям-суайчыннікам, якімі можна ганарыцца і якія праслаўляюць Радзіму. У вершы, прысвечаным Валянціну Таўлаю “Куртка Валянціна Таўлая” (1971) мы бачым вобраз героя, які “ надзеў сваю куртку на плечы і з хаты пайшоў у бяссмерце” [2, с. 52]. В. Таўлай – патрыет, які аддаў жыцце за Радзіму.

Патрыятызм і вольнасць – адзінае цэлае. У вершы “У Пушкіна” М. Арочка гаворыць з ценем паэта адзін на адзін “пра вольнасць святую гавару з табой, пра тых, хто выгнаннем душыў тваю праўду” [1, с. 57]. Сучаснасць і актуальнасць вершаў М. Арочкі мы бачым сення: “Чалавецтва і сення трымае бой з тым светам, што чорную чыніць расправу. Пра дух непакорнасці тых гавару, каму капітал плоціць кратамі, ссылкай” [1, с. 57].

У вершы “Драбок цукру”, у вершы, прысвечанаму нашаму суайчынніку М. Багдановічу, паўстае вобраз паэта, які ўсе беды Айчыны прымаў блізка да сэрца. У ваенны час дзеці не бачылі цукру, і з той пары паэт “хоць сам і тлеў і чах, не браў ніколі цукру – ні драбінкі” [1, с. 60]. М.Арочка у вершах паказвае славутых землякоў. У вершы “ Якуб Колас у мінскім астрозе” (1974) гаворыцца аб тым, што менавіта родны кут падтрымліваў паэта ў цяжкі час. Патрыятычныя пачуцці, любоў да Бацькаўшчыны ярка выяўлены ў вершы “Кветкі бяссмертніка”. Паэт сабраў кветкі бяссмертніка, асцярожна звязаў іх травою і паставіў у кут у пакоі, “і адразу пад родным дахам, чую тонкім дыхнула пахам, ясным цветам – нязвялым, свойскім – несмяротным, як край бацькоўскі!” [1, с. 124]. Нават птушак цягне дадому: “У выраі далекім аднаго для птахаў не стае: тых дубоў, наднеманскіх, высокіх, дзе ім трэба гнезды віць свае” [2, с. 9]. У вершы “Пакуль малады” (1956) паэт жадае шчасця і радасці Радзіме, ен хоча быць карысным для яе: “Родны край! Налівай буйным зернем жыты, каласуй і красуй – і, як сыну, павер мне: не хачу між калоссяў быць коласам тым, што часамі ўзрастае без зерня” [2, с. 14].

Па творах М. Арочкі добра вывучаць гісторыю Бацькаўшчыны. Дзякуючы драматычнай паэме “Крэва”(1980–1981) можна лепш пазнаць гісторыю сваей краіны, гістарычныя асобы (Альгерд, Кейстут, Вітаўт). Кейстут выступае як абаронца Айчыны. Кейстут меў “даўнюю мару аб еднасці брацкай”, ен верыў: “на землях нашых яшчэ прыйдзе і ўладна запануе над звадамі нялюдскімі дух згоды!” Кейстут згадвае запавет Гедыміна: “Пільнуйце межы… ад крыжа… які ідзе з крывавым мечам”. Вітаўт заклікаў на еднасць спадзявацца і на крэўнасць. Ягайла жадаў “каб войны і звонку і знутры не ўзрасталі” [3].

Творы М. Арочкі можна з поспехам выкарыстоўваць у мэтах патрыятычнага моладзі на класных гадзінах, літаратурных вечарах, у літаратурных гасцеўнях, у гуртках творчай моладзі, у школьным музеі, у дзіцячым летніку.

Список литературы

1. Арочка, М. Кветкі бяссмертніка / М. Арочка. – Мн.: “Мастацкая літаратура”,1972. – С.158.

2. Арочка, М. Памяць зярнятаў: Выбр. / М. Арочка. – Мн.: “Мастацкая літаратура”, 1991. – 134с.

3. Арочка, М. Курганне. Крэва: драматычныя паэмы / М. Арочка. – Мн.: Маст.літ,1982. –174 с.

Ю. Н. Клабукова

Управление формированием смыслов базовых нравственных ценностей у обучающихся 5–11 классов в условиях частной гимназии

Активно меняющийся современный мир напрямую влияет на процесс воспитания подрастающего поколения, в частности обучающихся основной и средней школы. В настоящее время стратегическим общенациональным приоритетом государственной образовательной политики является духовно-нравственное воспитание школьников. Данное положение находит отражение в нормативных документах всех уровней.

Актуальность исследования заключается в необходимости системной организации процесса воспитания обучающихся 5–11 классов, так как сложившаяся ситуация в детско-юношеской среде характеризуется нравственной и мировоззренческой дезориентацией. Именно поэтому главным приоритетом образовательного учреждения должно быть возрождение духовности обучающихся.

Образование в частной гимназии имеет свои особенности и предполагает индивидуальный подход к каждому ученику. Это означает, что у педагогов, воспитателей и тьюторов есть возможность уделять ребенку столько внимания, сколько потребуется, ведь наполняемость классов редко превышает 15 человек. Камерная атмосфера частной

гимназии позволяет выстроить управление воспитательным процессом таким образом, чтобы достичь безусловного единства двух функций учебного заведения – обучения и воспитания (не обучать, воспитывая; а воспитывая – обучать). Однако *проблема* заключается в пренебрежении воспитательным аспектом образовательной деятельности во многих современных частных гимназиях.

Нравственное воспитание пронизывает весь образовательный процесс, поэтому и работа по формированию у обучающихся моральных ценностей должна охватывать все направления образовательной деятельности (урочную, внеурочную, воспитательную) и носить системный характер, так как системность даёт наиболее эффективный результат.

В теоретической части исследования мы опирались на труды следующих экспертов в области становления частного образования: А. Г. Асмолова, Л.Н. Духаниной, Т. А. Мерцаловой, Т.В. Рогозиной, Т.А. Щур; в области воспитания: Л. И. Новиковой, В. А. Караковского, Н. Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой; в области возрастной психологии: И.А. Зимней, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева.

Образование в современной частной гимназии характеризуется высокой степенью личной профессиональной свободы учителей и учеников; стремлением к цельности, гармоничности развития гимназистов; а также отказом от идеи формирования учащегося «с заданными свойствами» во имя развития детей «с отрытой траекторией» [2, с. 18]. Все это позволяет сделать воспитание фокусом внимания гимназического образования и, соответственно, создать проект воспитательной системы, которая представляет собой упорядоченную целостную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у учебной организации способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности обучающихся. Главная особенность воспитательной системы состоит в том, что в качестве цели, объекта и субъекта своего функционирования она использует развивающуюся личность, в то время как способом функционирования выступает педагогическая деятельность.

Особое преимущество частных гимназий заключается в камерной атмосфере, высоком уровне профессионализма педагогов. Индивидуальная концепция развития позволяет не только наградить гимназистов знаниями, умениями и навыками, но и «посеять» в них зерна нравственности и духовности [8]. На сегодняшний день ни одно учебное заведение не может быть названо современным, гуманным, личностно-ориентированным, если оно ограничено лишь передачей знаний ученикам. Невозможно не согласиться с Теодором Рузвельтом, который утверждал, что «воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, – значит вырастить угрозу для общества». Высказывание американского политика составляет основную идею уникальности образования в частной гимназии – гармоничное развитие личности ребенка, высокий уровень знаний и воспитанности.

На протяжении существования педагогической науки ученые ставили перед собой задачу поиска и формирования эффективных механизмов воспитания. Одно из решений данной задачи может быть осуществлено через создание и построение действующей системы воспитания, а также преодоление ее фрагментарности, которая распространена в современных образовательных организациях. Но кроме способов системной организации воспитания в школе стоит принять во внимание и «способы управляемого системного развития школы» как воспитывающей организации [7, с. 12].

Именно поэтому при проектировании воспитательной системы необходимо учитывать важность каждого компонента, входящего в ее структуру: цели и задачи, системообразующую деятельность, взаимоотношения среди субъектов воспитательного процесса, единство школьного коллектива, психологический климат, а также процесс управления.

В работе А. Н. Шуткина, В. М. Ускова, И. В. Теслинова, К. Б. Летниковой отмечается, что «создание воспитательной системы не должно стать самоцелью образовательной организации» [10, с. 236]. Цель воспитательной системы должна заключаться в оптимизации условий развития и самореализации личности воспитанника и педагога с учетом их социально-психологической защищенности. Невозможно создать единую воспитательную систему, так как на процесс ее проектирования и реализации влияют тип учебного заведения, ведущая идея, воспитательный потенциал педагогов, творческий почерк директора, состав обучающихся и его социальная характеристика, социальный заказ родителей, материальная база воспитания, особенности социокультурной среды.

По мнению Н. Л. Селивановой, под проектированием как видом профессиональной деятельности понимается «разработка соответствующего проекта, реализация которого предполагается в рамках педагогического процесса» [8, с. 93]. Проектирование заключается в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом и социально-психологическом замысле реализации целостного решения педагогической задачи, в данном случае процесса воспитания.

В исследовании рассмотрены особенности проектирования воспитательной системы частной гимназии. В качестве фактора расширения и обогащения воспитательного воздействия гимназии на обучающихся система должна способствовать интеграции усилий отдельных компонентов и направлений, обеспечивая функционирование развивающей социальной среды. Характерной чертой воспитательной системы школы, по мнению В.А. Караковского, является ее ценностно-ориентированная направленность, которая проявляется в созданном и действующим укладе школьной жизни [4]. Н.Е. Щуркова считает, что ценностные ориентиры воспитательной системы определяют нравственную

насыщенность среды школы и ее воспитывающий и эмоциональный характер [11].

Ядро воспитательной системы – сохранение и создание традиций в образовательной организации, происходящее на основе значимых событий, отношений в коллективе, изменений социокультурной ситуации. Это формирует уклад школьной жизни [10], определяющий частную гимназию как самостоятельный социальный психолого-педагогический феномен, а также дает возможность ей выступить координатором воспитательного влияния на обучающихся.

Воспитательная система проектируется для улучшения условий развития и самореализации как личности учащегося, так и педагога, а также их социально-психологической защищенности. Воспитательная система не может быть стихийно привнесена в школу, она может зародиться и развиваться только в определенных условиях и в каждой школе будет носить неповторимый характер – «дух школы».

Значительную роль в цикле развития ребенка играет подростковый период, это подтверждается его характеристиками: переходный, трудный. Основной смысл подросткового возраста состоит в том, что начинается переход от детства к периоду взросления. Происходит активное физическое, социальное, умственное и эмоционально-личностное развитие ребенка.

Если мы обратимся к возрастным периодизациям, то можем увидеть, что средний этап обучения соответствует возрасту от 11 до 14 лет – переходному от детства к юности, в то время как основной этап обучения соотносится с 15 до 18 лет. Они совпадают с обучением в школе второй ступени (5–9 классы) и старшей школе (10–11 классы) [1].

Средний школьный возраст характеризуется активным физическим, социальным, умственно и эмоционально-личностным развитием подростка, а также глубокой перестройкой всего организма. Психологически этот возраст крайне противоречив. Для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития. Подростковое *чувство взрослости* – новый уровень притязаний, предвосхищающий положение, которого подросток фактически еще не достиг [6, с. 167]. Душевный мир подростка можно также охарактеризовать психологией полуребёнка-полувзрослого: в своем развитии он уже «ушел» от детей, но еще не «пристал» к взрослым.

В данном возрасте раскрывается содержание учебной деятельности, которая направлена на самообразование и на удовлетворение познавательной потребности. И.А. Зимняя отмечала, что для учащихся средней школы характерна повышенная интеллектуальная активность, растет уровень интересов, расширяется кругозор [3]. В обозначенном периоде подросток способен довольно быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Одним из наилучших способов организации внимания учащихся средней школы является умение педагога осуществлять учебную деятельность таким образом, чтобы у ребят не осталось желания, и возможности отвлекаться от учебы.

Для *старшего школьного возраста* характерно наличие кризиса, который связан со становлением личности как субъекта собственного развития. Основным процессом на данном возрастном этапе является развитие самосознания [1, с. 254]. В подростковом возрасте самооценка переходит на внутренний план и осуществляется не в разрезе сравнения с внешними объектами, а в соответствии с внутренними сформированными образами. Это важный момент в становлении самосознания, так как он указывает на завершение перехода от внешней регуляции поведения (конкретные требования ситуации) к саморегуляции (требования Я-образа).

Основное психологическое новшество этого возраста, как отмечал И.С. Кон, – умение старшеклассника планировать свою дальнейшую жизнь, а также искать и находить средства для реализации намеченных целей [5]. В этот период происходит становление завершающего этапа созревания личности, который характеризуется выражением профессиональных интересов, развитием теоретического мышления, самовоспитанием и умения рефлексировать, формированием уровня притязания.

Таким образом, возрождение духовности обучающихся должно быть одним из главных приоритетов частной гимназии, поскольку тенденции, идеалы, цели развития общества всегда были связаны с целью воспитания человека. Проблема пренебрежения воспитательным аспектом во многих образовательных учреждениях решается переосмыслением фокуса деятельности организации: всё образование должно быть направлено на то, чтобы способствовать развитию личности, для которой характерны прогрессивная ориентация ценностей, свободное сознание, самостоятельность и ответственность. Развитие личности реализуется главным образом в процессе практической и духовной деятельности, а также во время общения. Но для достижения наилучшего результата в воспитании важен системный подход.

Так как частная гимназия характеризуется небольшой наполняемостью классов, индивидуальным подходом к учащимся, а также свободой педагогического творчества, имеется возможность выстроить управление воспитательным процессом таким образом, чтобы достичь безусловного единства двух функций – обучения и воспитания, без уклона на обучение (не обучать, воспитывая; а воспитывая – обучать). Это возможно при проектировании воспитательной системы, понимаемой как единый социальный организм, формирующийся в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными чертами, как уклад жизни коллектива и его психологический климат.

Перечень нормативных документов

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 30.12.2021).
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (утв. в 2009 г.).
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология личности. – М.: АСТ, 2016. – 254 с.
2. Духанина Л.Н., Мерцалова Т.А. Частные школы России: состояние, тенденции и перспективы развития. Аналитический доклад / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 80 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 448 с.
4. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 53 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Рогозина Т.В., Щур Т.А. Опыт частных школ для развития перспективных практик // Вопросы образования. – 2017. – №2. – С. 11-17.
8. Селиванова Н.Л. Школа воспитания: системное развитие: моногр. – М.: Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. – 204 с.
9. Словарь русского языка: 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 797 с.
10. Шуткин А.Н., Усков В.М., Теслинов И.В., Летникова К.Б. Воспитательная система в социальном устройстве учебно-воспитательного процесса // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2012. – №2. – С. 235–241.
11. Щуркова Н.Е. Горизонт воспитания. – М.: ИТРК, 2018. – 160 с.

Д. В. Кремер

Формирование у четвероклассников представлений о здоровом образе жизни в условиях внеурочной деятельности

Сохранение и укрепление здоровья нации – одна из важнейших задач государства. Особенно значимо решение этой проблемы относительно подрастающего поколения, от которого зависит будущее общества: его развитие и дальнейшее существование. В связи с этим забота о здоровье детей является задачей разных общественных институтов, в комплексном решении которой невозможно обойтись без общеобразовательной школы.

Н. М. Амосов на основе медико-биологических признаков определяет здоровье как «естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных явлений» [1, с. 128].

Вместе с тем экологическое состояние окружающей среды, недостаточно сбалансированное питание с использованием искусственных добавок, пониженная двигательная активность и другие факторы, среди которых отметим недостаточное внимание взрослых к образу жизни, негативно влияют на здоровье современных школьников.

Согласно известному определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье понимается как «состояние полного физического, психического и социального благополучия» (по [2]). Такое толкование обосновывает необходимость разносторонней работы по приобщению школьников к здоровому образу жизни (ЗОЖ), что предполагает, прежде всего, понимание ими сущности и значения ЗОЖ в жизни человека, а также формирование отношения к здоровью как ценности. Для разностороннего и наиболее полного решения данной задачи исследователи [3] предлагают систематизацию деятельности, структурированную по четырем компонентам (физическое, психическое, социальное, духовное здоровье), объединяющую возможности учебной и внеурочной деятельности.

Состояние здоровья человека тесно связано с его образом жизни. Известно, что самочувствие в большей степени зависит именно от образа жизни, а не от уровня развития медицины. Поэтому формировать представление о здоровье, здоровом образе жизни необходимо с детства. Существуют несколько определений понятия «здоровый образ жизни», но все они содержат такие существенные признаки, как поведение человека, способы жизнедеятельности, поддержания здоровья, отсутствие вредных привычек.

В современной научной и методической литературе отмечается необходимость раннего развития потребности человека в здоровом образе жизни. Приобщение к культуре сохранения и укрепления здоровья начинается с семьи, дошкольного образования, в начальной школе этому уделяется повышенное внимание.

Воспитание ценностного отношения к здоровью, понимание здорового образа жизни заложено в требованиях к личностным результатам освоения основной образовательной программы современного ФГОС начального общего образования, а также примерной программы общего образования. Эти нормативные документы ориентируют на формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, физическое и духовное укрепление. Решать данные задачи необходимо не только с учетом возрастных особенностей, но и с принятием во внимание отличительных черт современных школьников.

Д. Б. Эльконин отмечал, что в младшем школьном возрасте преимущественно развивается интеллектуально-познавательная сфера. Возникающий интерес к познанию проявляется и в отношении собственного тела, его ресурсов и здоровья, возникает устойчивое понимание

связи здоровья с занятиями физической культурой, соблюдением правил ЗОЖ. Вместе с тем, согласно В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман [4], в этом возрасте «определяющим фактором обучения выступает форма, а не содержание». Из этого вытекают следующие два вывода по решению задачи формирования представлений о здоровом образе жизни у младших школьников:

1) необходимо больше внимания уделять разъяснению сущности здорового образа жизни, приводя конкретные примеры, наиболее полно формирующие данное представление и при этом вызывающие познавательный интерес;

2) использовать разнообразные формы организации познавательной деятельности обучающихся, в которых устанавливается понимание ЗОЖ.

Такие условия требуют расширения возможностей, выхода за рамки учебного процесса. Поэтому необходимо использовать потенциал внеурочной деятельности для формирования представлений младших школьников о ЗОЖ. Во внеурочной деятельности учителю предоставляется возможность более полно раскрывать некоторые аспекты знаний и опыта безопасного и здорового образа жизни с учетом интереса и запроса учащихся. Педагог имеет возможность широко использовать разнообразные виды деятельности: игровую, поисковую, познавательную, досуговую, трудовую, спортивно-оздоровительную, творческую, тем самым развивая познавательную и творческую активность учащихся.

Для целенаправленного формирования у четвероклассников представления о здоровом образе жизни был разработан и реализован комплекс мероприятий во внеурочной деятельности, дополняющий знания обучающихся, полученные при изучении учебного предмета «Окружающий мир». В школе с первого года обучения в каждом классе работают группы ребят «ЗОЖники», сформированные на основе взаимной симпатии и выполняющие определенное поручение целую неделю. Существуют следующие объединения:

- дежурные по классу (следят за санитарным состоянием кабинета);
- ответственные за проведение физкультурных разминок (проводят ритмические переменки, музыкальные паузы, упражнения на развитие различных частей тела);
- цветоводы (ухаживают за комнатными растениями, находящимися в классе).

В конце недели подводятся итоги работы, планируется смена поручений.

Внеурочная деятельность по сохранению и укреплению здоровья, ориентированная на его расширенное понимание (физическое, психическое, социальное, духовное), включает:

- беседы: «Для чего нужна зарядка», «Осторожно на дорогах!»,

«Будь здоров!», «Режим дня – мой друг и помощник»;

- классные часы: «Мои увлечения», «Кто нуждается в нашей заботе», «Здорово, когда на свете есть друзья»;
- игры: «Приключения в Витаминландии», «Мы – ловкие, смелые, умелые», «Любимые дворовые игры», «Маскарад вредных привычек»;
- КТД: «Еда полезная и вредная», «Компас в книжном море»;
- спортивный час «Весёлый экспресс» и др.

С родителями также организуются различные профилактические беседы на собраниях, посвященных сохранению и укреплению здоровья детей. Например, «В семье растёт сын», «В семье растёт дочь», «За здоровый образ жизни», «Забота родителей о физическом и гигиеническом воспитании младших школьников». Надолго запоминаются детям спортивные праздники, например, «Папа, мама, я – спортивная семья», «Путешествие в страну Спортландию». Их цель – привлечение детей к систематическим занятиям физической культурой и спортом, пропаганда физической культуры и спорта как лучшего средства от любых болезней.

Главное направление в работе учителя – воспитание и формирование здорового образа жизни. В педагогическую деятельность можно ввести «дерево здоровья» для наглядной пропаганды здорового образа жизни. На это «дерево» наносятся имена и фамилии ни разу не болевших учеников за четверть. По итогам года самые здоровые ученики получат награду, поощрение в виде грамоты или сувенира.

Для оценки результатов формирования у школьников ценностных установок на ЗОЖ и здоровья как одного из жизненных приоритетов, изучения уровня владения обучающимися культурными нормами в сфере здоровья используются следующие диагностические методики: 1) «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо и В. Ясвина); 2) «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша); 3) «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (Н.С. Гаркуша).

Таким образом, формирование у младших школьников начальных представлений о ЗОЖ, ценностного отношения к здоровью – одно из приоритетных направлений воспитательной работы, требующее использования возможностей взаимодополняемости урочной и внеурочной деятельности, расширяющее представление обучающихся о ЗОЖ, формирующее установки на здоровый образ жизни как основу для противодействия появлению негативных привычек в подростковом возрасте.

Список литературы

1. Амосов Н. М. Эксперимент по преодолению старости – М.: АСТ, 2003. – 128 с.
2. Здоровье [Электронный ресурс] – URL: https://studfile.net/preview/5908710/

3. Морозова М. И., Штерн В. В. Конвергентная модель сохранения и укрепления здоровья школьников // XXIII Царскосельские чтения: междунар. научн. конф. 24–25 апреля 2019 г. – СПб.: ЛГУ, 2019. – С. 123–126.

4. Рубанович В. Б., Айзман Р. И. Основы здорового образа жизни: учеб. пособие. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 256 с.

Е. А. Башаркина, С. А. Юрченко

Организация воспитательной работы во внеурочное время

В Республике Беларусь учебный процесс при реализации программ общего среднего образования, образовательные мероприятия, а также воспитательная работа с учащимися во внеучебное время организуются в режиме шестидневной недели; она включает в себя пять учебных дней и шестой – школьный (суббота), для проведения мероприятий по реализации основных направлений воспитания, в том числе спортивно-массовых, туристических, экскурсий.

Проведение школьного дня в субботу способствует созданию комфортной атмосферы взаимодействия участников мероприятий, позволяющей сочетать занятость и отдых обучающихся с учетом их индивидуальных интересов и потребностей, активизацией творческого подхода в определении содержания воспитательной работы и отличает шестой от других дней недели, «загруженных» интенсивной учебной деятельностью. Этот день входит в состав основополагающих компонентов воспитательной системы. В контексте организации деятельности обучающихся, общения и взаимоотношений шестой школьный день, при сохранении своей специфики, позволяет завершить цикл воспитательных мероприятий, подвести итог, обобщить достигнутые в учебной и воспитательной работе результаты. Продуктивность и успешность описываемого дня обеспечивает эффективность организации целостного образовательного процесса.

Соответственно, планирование и проведение занятий в субботу осуществляться в соответствии со следующими принципами:

– *научности:* использование учителем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке; внедрение результатов научных исследований как ведущих педагогических средств в достижении целей и задач воспитания;

– *открытости воспитательной системы:* реализация возможностей сотрудничества учреждений основного и дополнительного образования, а также заинтересованных в решении вопросов воспитания подрастающего поколения социальных институтов – общественных объединений, медицинских учреждений и правоохранительных органов; систематическое включение родителей во взаимодействие с педагогами и детьми в условиях организуемой воспитательной работы;

– *комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса:* организация многостороннего влияния на личность через систему целей, содержания и средств воспитания; учет всех факторов и сторон воспитательного процесса; единство цели, задач, содержания, методов, организационных форм;

– *связи воспитания с жизнью, социокультурной средой:* включение обучающихся в систему дел с учетом развития общественной практики, территориальных, региональных особенностей, социокультурной ситуации; учет востребованности освоения студентами норм социально значимого поведения в системе общественных отношений;

– *гуманистической направленности воспитания:* принятие ребенка как главной ценности воспитания; раскрытие и развитие его способностей; организация развивающей работы с каждым обучающимся; выстраивание отношений между участниками взаимодействия на основе доверия, взаимного уважения, доброжелательности; создание благоприятного психологического климата, положительного эмоционального фона и условий для самовыражения и самореализации;

– *учета возрастных и индивидуальных особенностей, обучающихся:* отбор содержания воспитательной работы и выбор методов и форм организации воспитательного процесса в соответствии с возрастом, силами и возможностями обучающихся;

– воспитания в коллективе и через коллектив, воспитание отношений следующих видов: взаимной ответственности; деловых; между организаторами и исполнителями; отношений симпатии, товарищества, дружбы между воспитанниками, а также развитие в коллективе согласованности общих и личных целей и интересов;

– *опоры на положительное в личности ребенка:* воспитательный оптимизм, положительные результаты воспитания; опора на яркие качества ребенка, их развитие; на стремление обучающегося быть лучше, поддержка и развитие этого стремления;

– *самостоятельности и активности обучающихся:* активизация самостоятельной деятельности школьников, развитие ответственности за выполняемое дело; поддержка проявления ими инициатив в организации различных видов деятельности; стимулирование активности со стороны педагогов;

– *креативности:* реализация творческих инициатив, выбор различных воспитательных форм, их модификация с учетом продуктивности результата; развитие творческих способностей обучающихся при выполнении различных видов деятельности;

– *вариативности деятельности:* соответствие содержания деятельности разных видов и направлений изменяющимся потребностям, интересам, возможностям обучающихся; выбор возможных вариантов организации деятельности;

– *эстетизации деятельности:* создание и выполнение общих правил вежливости, аккуратности; включение в окружающее пространство красивых предметов, создающих эстетичный внешний вид окружающего пространства; «созидание прекрасного» и др.

В условиях организации и проведения шестого школьного дня реализуются все направления воспитания в соответствии с концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: идеологическое, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, поликультурное, экономическое, безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни, экологическое, трудовое и профессиональное, воспитание психологической культуры, потребности в развитии и саморазвитии личности, семейное и гендерное, эстетическое, воспитание культуры быта и досуга [1; 3]*. Данные направления успешно реализуются через следующие виды* деятельности: познавательную, ценностно-ориентационную, общественную и досуговую [2, с. 186].

Познавательная деятельность направлена на развитие познавательных интересов, накопление знаний, формирование умственных способностей и пр. Организуется она в следующих формах работы: экскурсия, обзоры литературы, олимпиады, конкурсы, лектории, мастер-классы, научные конференции, аукционы знаний и т.д.

Ценностно-ориентационная деятельность направлена на формирование отношения к обществу, людям, себе; выстраивание убеждений, взглядов; усвоение нравственных и других социально значимых норм жизнедеятельности личности, т. е. ценностей: витальных, морально-этических, социальных и др. Формами реализации названной деятельности являются беседы, дискуссии, диспуты, тренинги, игры и др.

Общественная деятельность позволяет обучающимся включаться в достижение целей общественной пользы, проявить себя в делах на благо другого человека, выполнить соответствующий возрасту и способностям общественно полезный труд. Формы реализации – трудовые десанты и мастерские, шефская помощь, акции, проекты и пр.

Досуговая деятельность организуется по всем направлениям воспитания, включая развивающий отдых, занятость по интересам, свободное общение и общественно полезный труд. Досуговая деятельность может проходить в разных формах: игры, праздники, фестивали, форумы, конкурсы, соревнования, профессиональные пробы, походы и пр.

Названные виды деятельности носят интегративный характер, позволяющий реализовать различные направления воспитания. Выделим ключевые направления работы в шестой школьный день.

1. Патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающихся активной гражданской позиции, любви к своей малой родине, осознанию принадлежности к белорусскому народу и заботливому отношению к его духовному, материальному и природному наследию; формирование ценностного отношения к историческому прошлому

страны, готовности сохранять и приумножать достижения предков в настоящем и будущем.

2. Проведение туристско-экскурсионной работы, содержание которой должно быть интегрировано с содержанием учебных программ по предметам, соответствовать возрастным и психофизическим особенностям учащихся. Организация работы осуществляется с максимальным использованием потенциала учреждений дополнительного образования детей и молодежи туристско-краеведческого профиля, задачей которых является разработка актуальных туристско-краеведческих маршрутов для школьников, с учетом предложения возможного использования снаряжения и оказания необходимого организационно-методического сопровождения при организации экскурсий и туристских походов.

3. Проведение физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы с широким охватом обучающихся в соответствии с их потребностями и спортивными интересами для оздоровления и вовлечения в систематические занятия физической культурой и спортом.

В шестой школьный день актуализировано направление интеллектуальной деятельности обучающихся, организация которой направлена на повышение интереса к учебным предметам, расширение и углубление знаний по ним и развитие умений применять полученную информацию на практике, совершенствование интеллектуальных и творческих способностей. В субботу целесообразно организовать совместную работу учащихся и учителей по подготовке индивидуальных и коллективных проектов по учебным предметам. Например, изготовление простейших приборов и оборудования для проведения экспериментов, подготовка и выпуск школьных средств информации (стенные газеты, школьные журналы и др.), мультимедийных презентаций к учебным занятиям.

Для родителей в шестой школьный день также обеспечивается проведение «Родительских университетов», коррекционно-реабилитационных мероприятий, тренингов, индивидуальных и групповых консультаций по вопросам обучения учителями-предметниками и воспитания специалистами социально-педагогической и психологической службы.

Таким образом, отметим, что организация и проведение шестого школьного дня обеспечивает:

– реализацию личностно значимых инициатив обучающихся;

– укрепление коллективных отношений между сверстниками;

– создание и развитие традиций в жизнедеятельности учебных классов и учреждения образования в целом;

– расширение социально значимого опыта в общении и взаимодействии обучающихся разных возрастов;

– активизацию ученического самоуправления;

– интеграцию основного и дополнительного образования;

– развитие сотрудничества учреждения образования с социальными институтами в решении вопросов воспитания обучающихся;

– привлечение родительской общественности к совместной деятельности по реализации целей и задач воспитания;

– развитие целостной воспитательной системы школы.

Список литературы

1. Башаркина Е. А. Идеологическое сопровождение воспитательного процесса: учеб.-метод. материалы. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 192 с.

2. Башаркина Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1: Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.

3. Катович Н. К., Романовская, Л. А., Емельянчик, Л. В. [и др.]. Методический инструментарий классного руководителя: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. – Минск: Нац. ин-т образования, 2020. – 192 с.

Е. А. Ефимова

Комсомольское руководство пионерской работой (1920–1930-е гг.)

Посвящается 100-летию пионерской организации

Обеспечение педагогического руководства детской общественной организацией является одним из необходимых условий ее работы. Как и в истории любой детской общественной организации, в истории пионерии проблема руководства со стороны старшей организации – Коммунистического союза молодежи – занимает немалое место.

В данной работе предпринята попытка рассмотреть на основе документов Российского государственного архива социально-политической истории (бывший архив ЦК ВЛКСМ (РГАСПИ) и Центрального государственного архива города Москвы (бывший архив МГК КПСС), материалов журнала «Вожатый» и пионерской литературы 1920–1930-х гг. некоторые вопросы организации руководства пионерскими отрядами тех лет.

В первой половине 1920-х гг. немногочисленные еще группы юных пионеров организовывались на промышленных предприятиях, руководили ими 18–20-летние комсомольские активисты, которые могли быть и бывшими скаут-мастерами. Затем комитеты комсомола стали направлять на предприятия молодых рабочих в качестве пионервожатых отрядов, для которых эта задача была комсомольским поручением. Отметим молодость комсомольцев тех лет: множество 20–22-летних членов ЦК ВЛКСМ, а «старыми комсомольскими работниками» называли 28–30-летних. Касательно возраста вожатых существовало мнение, что лучше поймет пионеров тот, кто сам недавно вышел из пионерского возраста

[2]. Только в 1930-х гг. в вожатской прессе появились сетования, что не стоило ограничивать возраст вожатых, ибо так уходят лучшие, опытные.

С самого начала остро встала (и продолжала быть актуальной последующие 100 лет) проблема кадров пионерских вожатых. Не каждый только что вышедший из подросткового возраста (по современным меркам) молодой человек хотел и мог заниматься с группой городских или сельских подростков, некоторые из которых были немногим младше него. Кроме желания, требовалась минимальная политическая, практическая и педагогическая подготовка.

Ежегодно с 1924 г. в Москве проходили Центральные высшие курсы пионерских работников (с 1926 г. также специальные для деревенских); выпуск составлял примерно 100 человек. Их выпускники высоко ценились. В 1928 г. были открыты Центральные заочные курсы.

Значение подготовки пионерских вожатых возрастало с ростом рядов детской организации, со своей стороны оказывая влияние на численность отрядов. Частая смена, неподготовленность вожатых не способствовала заинтересованности пионеров [11. Оп.3. Д.25. Л.82].

В 1925 г. одной из основных задач ВЛКСМ была работа в деревне. Рост числа пионерских отрядов на селе не был обеспечен кадрами вожатых; не раз в ЦК ВЛКСМ ставился вопрос о помощи комсомолу в работе с деревенскими детьми со стороны учителей сельских школ, избачей (руководитель избы-читальни) [11. Оп.3. Д.15. Л.209; Д.16. Л.61]. «Были случаи механической задержки роста [пионерских отрядов] при наличии в селе ячейки [комсомола], мотивируемые отсутствием руководителя. Дети собираются, приходят в ячейку, настойчиво требуют организации, но им отказывают» [11. Оп.3. Д.25. Л.21].

Неумение, нежелание взаимодействовать с детьми многих рядовых комсомольцев, с одной стороны, и перегруженность честно работающих вожатых – с другой, а также несерьезное отношение к вожатской деятельности среди комсомольского руководства среднего звена создавало сложности в работе детской организации [11. Оп.3. Д.20. Л.206; Д.24. Л.128; Д.51. Л.75; см. тж. 6]. Констатация этого положения прозвучала в тезисах к VIII съезду ВЛКСМ (1928 г.) «О работе ВЛКСМ среди детей», разработанных Н. К. Крупской: «Работа вожатого, требующая значительной подготовки и соответствующих личных качеств, до сих пор оценивается как второстепенная и маловажная. Съезд считает такое положение абсолютно недопустимым и предлагает выдвинуть в качестве вожатых наиболее подготовленных им авторитетных работников комсомола, добиваясь создания устойчивых кадров вожатых» [11. Оп.3. Д.43. Л.7].

В 1927-1928 гг. был спад интереса детей к работе пионерской организации и уменьшение численности отрядов, по причине не только слабого содержательного и методического обеспечения пионерской работы, но и недостатка, некомпетентности и частой смены вожатых. С

разработкой и первыми опытами внедрения «работы по-новому» на основе «Круга общественно-полезных дел, навыков и знаний пионеров», содержащего возрастной подход, в ходе подготовки к Первому слету эти сложности удалось частично преодолеть.

18–25 августа 1929 г. в Москве состоялся I Всесоюзный слет пионеров – событие эпохального значения, оказавшее влияние на организацию всех областей работы с детьми в последующие годы. В рамках слета были проведены: конференции по важнейшим вопросам жизни страны, где пионеры-делегаты принимали участие наравне со взрослыми специалистами (например, о школьном образовании, о развитии сельского хозяйства); массовые мероприятия открытия и закрытия слета; пионерская спартакиада – первый массовый смотр физкультурной и военной работы пионерской организации; соревнование театральных кружков; занятия по интересам. После этого общественная активность детей и внимание государственных и общественных организаций к детскому движению и его проблемам возросли.

«Наказ» Первого слета стал на долгое время руководящим документом для пионерских отрядов СССР. «Первый Всесоюзный слет сыграл огромную политическую роль, превратившись из дела пионерской организации в дело всего рабочего класса» [10]. Слет принял решение удвоить ряды пионеров СССР, доведя их до четырех миллионов. ЦК ВКП(б) в постановлении предлагал всем партийным организациям усилить внимание и помощь пионерии, содействовать укреплению организации. Комсомолу поручалось пересмотреть состав вожатых (имелись в виду как политическая и общая подготовка, так и социальное происхождение) и провести мобилизацию 50 тысяч наиболее активных и политически грамотных комсомольцев для работы вожатыми отрядов. Это должны были быть комсомольцы, рабочие, батраки и бедняки, прошедшие школу активной комсомольской работы, политически грамотные, идеологически выдержанные, с комсомольским стажем не менее двух лет.

В постановлении ЦК ВКП(б) было предложено освещать ход мобилизации в комсомольской прессе, поручено каждой ячейке ВЛКСМ организовать не менее одного нового пионерского отряда (следовательно, обеспечив их вожатыми), провести районные к окружные соревнования на лучшее выполнение этого задания.

В конце 1929 г. ЦК ВЛКСМ принял несколько документов о комсомольской мобилизации «50 000» на пионерскую работу. В ноябре 1929 г. также и Всесоюзный центральный совет профессиональных союзов (ВЦСПС) указал на необходимость всем местным профсоюзным комитетам принять активное участие в проводимой программе «50 000».

По Москве и Московской области решение о мобилизации в течение декабря 1929 г. 4 500 комсомольцев направлено «на работу среди де-

тей в качестве пионервожатых для существующих и вновь организующихся отрядов юных пионеров, на работу в школах, с неорганизованной детворой и для укрепления руководства окружных и районных бюро ДКО через создание кадров бесплатного актива пионер-работников», т. е. значительно шире, чем только в качестве пионервожатых. Причем требования были весьма жесткие: привлекать к работе с детьми было рекомендовано «политически и культурно развитых рабочих комсомольцев (по городу – 100% членов и кандидатов ВКП(б)), по деревне батраков, колхозников и комсомольцев с 3-х лет стажем, желательно членов и кандидатов ВКП(б) и середняков – обязательно членов и кандидатов ВКП(б)» [12. оп.10. д.117. л.153].

Комсомольские мобилизации на промышленные и строительные работы были приняты в практике в течение 1920-х гг. Первым проектом было строительство Волховской ГЭС. В конце 1920-х гг. проводились комсомольские мобилизации с педагогическим содержанием: для работы с беспризорными в СПОНовских учреждениях (СПОН – входившие в систему Наркомпроса отделы социально-правовой охраны несовершеннолетних), по ликвидации неграмотности, в том числе и для национальных областей с подготовкой мобилизуемых на краткосрочных и заочных курсах [11. Оп.4. Д.38. Л.135, 169, 186].

С того же 1929 г. в течение нескольких лет ежегодно проводились многотысячные комсомольские мобилизации «на практическую педагогическую работу» и на обучение в педагогических высших и средних специальных учебных заведениях [1]. Это позволило охватить к концу первой пятилетки начальной школой 98 % детей в возрасте от восьми до одиннадцати лет; к 1934 г. начальное обучение в СССР было внедрено повсеместно.

В Московской губернии комсомольцев, имеющих опыт практической работы с детьми, в 1929-1930 гг. часто перебрасывали с учительской работы на пионерскую и обратно [12. Ф.3. Оп.10. Д.100. Л.84-85]. Пионерским работникам без образования, но со стажем в начале 1930 г. были объявлены преференции при зачислении по педагогическому призыву «2 000» на подготовительные курсы, а затем в пединституты и педтехникумы [11. Оп.4. Д.43. Л.33].

Комсомольская мобилизация «50 000» на пионерскую работу получила организационную поддержку сверху. ЦК ВЛКСМ обратился в Высший совет народного хозяйства (ВСНХ) и ВЦСПС с предложением о сокращении рабочего дня на два часа для пяти тысяч пионерских вожатых, чтобы они могли в эти часы заниматься с детьми, а также о переводе на дневную смену рабочих, мобилизуемых в качестве пионервожатых, на время прохождения подготовительных курсов [11. Оп.4. Д.41. Л.144-145].

В журнале «Вожатый» в 1929 г. введена рубрика «Как работать», в 1932–1937 гг. – рубрики «Заметки вожатого», «Блокнот вожатого», «В

помощь вожатому-новичку». О лучших вожатых публиковались очерки, их рассказы о работе, пропагандировался профессиональный опыт. В ленинградском филиале издательства «Молодая гвардия» в 1929–1933 гг. выходила серия брошюр «Жемчужины опыта» (примерно 30 названий).

В статьях пионерских руководителей и в редакционных материалах журнал «Вожатый» описывал требования в области педагогической и практической подготовки. Это человек старше 18 лет; политически грамотный, умеющий красочно проводить сборы и вести увлекательную беседу о партии, комсомоле, Красной армии, колхозах; знающий особенности детей разных возрастов и способный беречь их здоровье; организующий проведение военной игры; ему должны быть знакомы элементы ПВО, топографии, сигнализации, связи, тексты девяти-десяти песен, игр; регулярно читающий взрослую и детскую художественную литературу [3; 4; 5; 7 и др.].

Уделяя особое внимание работе на национальных окраинах, ЦК ВЛКСМ принял в конце 1929 г. постановление «О разверстке по мобилизации комсомольцев на пионер-работу в автономные области и республики» [11. Оп.4. Д.41. Л.108]; в этой разверстке планировался призыв 3 450 человек. Постановление было подкреплено в конце 1930 г. решением «О мобилизации 100 старых пионер-работников для работы в нац. районах» [11. Оп.3. Д.71], и в начале 1932 г. мобилизацией 80 пионер-работников из центральных областей СССР для Белоруссии, Дальневосточного края и Казахстана [11. Оп.4 Д.62]. Для подготовки «пионер-работников нацмен» в 1930-х гг. действовали курсы в Одессе.

Все указанные действия по улучшению подготовки и увеличению количества пионервожатых были, в частности, следствием того, что мобилизация «50 000» не была полностью реализована. 50 тысяч новых вожатых не пришли к пионерам. Разверстку по мобилизации на пионер-работу не выполнили крупнейшие комсомольские организации – Московская, Ленинградская, Центрально-Черноземная, Нижне-Волжская, Белорусская, Закавказская и другие [11. Оп.4. Д.43. Л.35].

В резолюции ЦК ВЛКСМ по итогам мобилизации «50 000» на пионер-работу отмечено, что к марту 1930 г. было мобилизовано 23 263 человек. Не было проведено широкой кампании в комсомольской прессе, не было «со стороны самой пионер-организации борьбы за улучшение качества своих руководящих кадров». «Ввиду наличия фактов ухода мобилизованных с пионер-работы, считать необходимым закрепление вожатых на пионер-работе сроком не менее 2-х лет» [11. Оп.4. Д.43. л.29].

Было решено «в целях создания минимальных условий для работы вожатых, поставить перед ВЦСПС, ВСНХ и НК Транспорта вопросы о переводе всех вожатых в дневную смену, об узаконении месячного отпуска вожатых «вне зависимости от их пребывания в пионер-лагерях», а перед Наркомздравом – о мерах по сохранению здоровья вожатых.

Еще раз вспомним, что работа вожатым пионер-отряда была лишь общественной работой молодых юношей и девушек (хотя «ЦК, считая пионер-работу основной комсомольской и партийной нагрузкой, еще раз подтверждает необходимость освобождения их от всех остальных нагрузок») [11. Оп.4. Д.43. л.30].

Для практической помощи вожатым предлагалась организация «со стороны добровольных обществ, рабочих, колхозников, технических сил и специалистов в различных отраслях» групп содействия коммунистическому воспитания детей. Наркомпросу было поручено обеспечить систематическую учебу вожатых и среднего звена руководящих кадров «в области политической, марксистской, педагогической, общеобразовательной грамотности, теории и практики деткомдвижения», также «мобилизацию 1000 вожатых в педвузы и педтехникумы» [11. Оп.4. Д.43. Л.55-56].

И в дальнейшем комсомол не оставлял пионерских вожатых без внимания. В 1930-е гг., кроме издания литературы и организации обучения, был проведен всесоюзный конкурс на лучшую ячейку комсомола по руководству пионер-отрядом и лучшего вожатого (1933) [9], получивший освещение на страницах комсомольской прессы.

В 1935 г., когда пионерская организация уже укрепилась в школе, было мобилизовано 1000 комсомольцев-учителей на работу вожатыми пионер-отрядов [11. Оп.3. Д.136]. Уже в военном 1943 г. Наркомпрос рекомендовал «выдвигать молодых учителей-комсомольцев на работу старшими пионервожатыми» [8]. Вожатых по-прежнему не хватало.

Исторически подбор и подготовка руководителей (пионерских вожатых, скаут-мастеров, инструкторов) является одной из чрезвычайно важных, непростых и многоаспектных задач, встающих перед структурами, осуществляющими руководство детскими организациями. Энтузиазм, убежденность, личное обаяние, компетентность детского лидера должны дополняться организационными и педагогическими знаниями и умениями. С переменным успехом, сочетая административные и социальные методы, ВЛКСМ в 1930-е гг. организовывал членов союза на пионерскую работу. Проблема была частично решена позже путем введения ставки старшего пионервожатого в пионерских дружинах школ и специальности «пионерский вожатый» в педагогических училищах и некоторых пединститутах в 1947 г.

Список литературы

1. Журавлева Г.И. К истории комсомольских мобилизаций на педагогическую работу и в педагогические учебные заведения в 1929–1933 гг. // Ученые записки / Московский пед. ин-т им. Ленина. – 1972.– Т. 431. – С. 146–162.

2. Занегин М. Выступление на совещании в редакции // Вожатый. – 1933. – №5. – С. 60.

3. Иванов К. Вожатого – в центр внимания пионер-организации и комсомола // Вожатый. – 1933. – №2. – С. 6-12.

4. Каждому отряду – подготовленного вожатого // Вожатый. – 1932. – №8. – С. 1–3.
5. Королев Ф. Каким должен быть пионер-вожатый // Вожатый. – 1929. – №22. – С. 3-9.
6. Магидович Е., Разгон Л. Где и как готовить вожатого // Вожатый. – 1929. – №17. – С. 30-33.
7. Мускин В. Какой нам нужен вожатый // Вожатый. – 1935. – № 8. – С. 2–9.
8. Наркомпрос РСФСР. Управление начальных и средних школ. Сборник руководящих материалов о школе. – М., 1944. – С. 12.
9. О всесоюзном конкурсе на лучшую ячейку комсомола по руководству пионер-отрядом и лучшего вожатого // Вожатый. – 1933. – №21-22. – С. 5–7.
10. Об итогах Первого Всесоюзного слета. Постановление ЦК ВКП(б) // Вожатый. – 1929. – №19. – С. 9–16.
11. Российский государственный архив социально-политической истории, фонд М-1 (фонд ЦК ВЛКСМ); опись 3 (бюро), опись 4 (секретариат).
12. Центральный государственный архив города Москвы, отдел хранения документов социально-политической истории Москвы, фонд П-3 (фонд МГК ВКП(б)).

В. В. Пименова, Е. В. Цуцук

Распространение творчества от старших к младшим: опыт взаимодействия классных руководителей начальной и основной школы по организации наставничества обучающихся

Стремительно меняется время, вместе с ним меняется общество и отношения между людьми. Остаётся неизменной значимость классного руководителя в жизни и становлении социального опыта и системы ценностей каждого человека. Влияние среды общения на ребёнка является определяющим, а что представляет собой эта среда – зависит от классного руководителя. Мы стремимся сделать класс средой нравственного и творческого развития счастливого ребёнка. Понимание значимости работы классного руководителя не позволяет нам работать формально. В данной статье мы хотим поделиться опытом сотрудничества и дружбы педагогов начальной и основной школы, которое позволяет обеспечить преемственность в работе классных руководителей при переходе класса на новый уровень образования и создать такие условия, когда достижения детей в начальной школе сохраняются и развиваются в среднем звене.

Выпускники начальной школы часто не хотят расставаться с учителем начальных классов, продолжают приходить к учителю, причём, уже повзрослевшими, как друзья, которые хотят помочь. Так появляется опыт помощи выпускников первоклассникам, который в нашем случае поддерживается и поощряется новым классным руководителем. В условиях помощи пятиклассников мы можем создать условия для раскрытия и реализации творческого потенциала каждого ребёнка, опыт и доброжелательное отношение старших помогут детям почувствовать себя

нужными, любимыми и многому научиться. Пятиклассники за четыре года обучения создали своими руками большое количество поделок, изделий, объёмных газет, коллективных аппликаций, тематических выставок изделий и пр. В них выращена, сформирована любовь к ручной умелости и прикладному творчеству. Кроме того, они научены работать в команде. Малыши-первоклассники пока не умеют ничего, в том числе, не умеют работать даже в парах. Здесь можно использовать потенциал старших ребят, готовых показать первоклассникам, как надо действовать. Причем, они могут помочь детям быстрее овладеть и способами ручного творчества, и умениями, необходимыми для взаимодействия в группе. Первоклассникам сложно и сложить лист ровно пополам, и сделать нужный надрез на бумаге, но, если старшие будут выполнять эти операции за них, дети ничему не научатся. Поэтому с пятиклассниками проводятся специальные занятия: как помогать, но не делать за малышей, как научить их делать самим.

Для того, чтобы учить работать в группах, юные наставники становились руководителями групп. При этом они показывали, как организовать работу групп, чтобы свой вклад в работу внёс каждый: как руководитель группы организует обсуждение замысла работы, по очереди выслушивая каждого; как из разных мнений создаётся решение, которое объединяет идеи разных ребят; как при наличии противоположных идей выслушивать аргументы, а , при необходимости, голосовать и пр. Важным этапом групповой работы является распределение поручений, которые важно распределить равномерно, учитывая желания и сильные стороны каждого члена группы [2]. Если раньше, когда не было помощников, учителю приходилось самому включаться в деятельность группы, показывать, разъяснять, то теперь это происходило в разы быстрее. Наставничество позволило начинать работу с первоклассниками не с чистого листа, а с передачи освоенных старшими способов действия, моделей поведения.

За годы сотрудничества у нас сложилась воспитательная технология, которую мы обозначили как «Заражение творчеством через наставничество». Своим девизом мы взяли слова А. Эйнштейна: «Творчество заразительно. Распространяйте его» и лозунг «Любое знание превращай в деяние, в продукт». Задачи технологии: пробудить и поддерживать в детях желание проявлять инициативу и предприимчивость, творческий дух, стремление реализовать себя в деле, в деятельности; помочь поверить в себя, способствовать самовыражению личности и сотрудничеству в группе, в классе, в школьном коллективе. В основе технологии лежат метод проектов, французские мастерские, ТРИЗ, групповая работа и методика коллективной творческой деятельности академика И.П. Иванова [1].

Для нас особенно привлекательным является прикладное творчество. Мы увлечены умением сделать своими руками, стремимся сотворить из ничего нечто, из хаоса красоту, из мусора – полезные вещи. Мы ищем пути развития творческого воображения обучающихся, образного мышления, для чего используем в работе материалы ТРИЗовской педагогики, знакомим с приёмами креативности. Эффективной формой работы стали творческие мастерские, в которых участвовали дети с родителями, и наставниками в творческой деятельности выступали дети. Помощь в овладении детьми ручной умелости, в развитии их креативности оказывают сотрудники ДДТ «Павловский». На базе школы № 638 Пушкинского района работают творческие объединения, которыми руководят педагоги Дома детского творчества: «Скрапбукинг», «Бумагопластика», «ТРИЗ».

Каждый год в условиях сотрудничества двух классов мы ставим и решаем новые, более сложные задачи развития обучающихся. Представим особенности этапов развития наставничества:

1 класс. Пятиклассники выступают в роли наставников первоклассников: руководят групповой работой, учат ручным операциям, становятся ведущими праздников, проводят конкурсы, помогают наладить общение в групповой работе, справляться с индивидуальными и групповыми заданиями. Пример деятельности: Прощание с Азбукой, изготовление открыток к Новому году, выпуск поздравительных газет к 23 февраля и 8 марта.

2 класс. Второклассники становятся наставниками друг друга в микрогруппах. Шестиклассники выступают в роли старших друзей микрогрупп, помогают придумывать, делятся опытом. В классе в группе, созданной на добровольной основе, создают продукт по теме коллективного проекта. Примеры деятельности: выпуск газеты ко дню космонавтики, классный час «День Земли».

3 класс. Третьеклассники становятся наставниками первоклассников и второклассников, проводят для них информационные программы, беседы. Семиклассники участвуют в совместных проектах с третьеклассниками. Ученики проявляют заботу о классе по своему поручению в составе групп, сформированной на добровольной основе. Командир группы выступает в роли наставника для членов группы. Примеры деятельности: составление безопасного маршрута от дома до школы; классные часы «Пожарная безопасность»; «Здоровое питание»; составление памятки «Режим дня учащегося начальной школы»; творческая деятельность по использованию вторичного сырья для создания полезных вещей из газет, крышек, картона.

4 класс. Сотворчество четвероклассников и восьмиклассников в проектной деятельности. Четвероклассники проводят игры, творческие мастерские для учащихся младших классов. В классе ученики прояв-

ляют заботу о классе по своему поручению в составе случайно образованных групп, то есть каждый учится взаимодействовать с каждым. Примеры деятельности: по окончании классного часа по одной из тем «Разговора о важном»: «Учитель яснополянской школы Л.Н. Толстой» возникла идея создать сборник рассказов для первоклассников, где первая буква (буквица) в начале каждого рассказа будет творчески изображена четвероклассниками, а учащиеся 1 класса читают рассказы и рисуют иллюстрации.

В основу нашей программы была положена методика коллективной творческой деятельности академика И. П. Иванова. Технология коллективной творческой деятельности – такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все участвуют в коллективном творчестве, планировании и анализе результатов [1]. Данная система работы позволяет уже в третьем классе получить высокий уровень самостоятельности детей и перейти к организации жизнедеятельности класса на основе смены традиционных поручений [2]. У нас 6 поручений экипажей, по которым дети работают в течение недели, в конце недели группы меняются поручениями:

– дежурные (по классу, на перемене в коридоре, в столовой);

– физкультурники (проводят физкультурные минутки на уроках и на переменах;

– помощники библиотекаря (контролировать наличие обложек, закладок в учебниках, проводить викторины, конкурсы чтецов, делать сообщения о книгах);

– организаторы «Календаря событий» (выбрать красные даты календаря, международные праздники, памятные даты и продумать, как мы их отметим, реализовать замысел);

– «Борцы за здоровый образ жизни» (поиск интересных материалов о здоровье и проведение творческих сообщений, миниспектаклей, оформление памяток по этой проблеме);

– летописцы класса (фотолетопись, рассказы о ярких событиях, успехах в конкурсах и пр.).

Каждый экипаж, получив новое поручение, старается выполнить его не хуже предыдущей группы и привнести что-то своё. Старания детей поощряются, каждую неделю на подведении итогов при смене поручений благодаря поддержке родителей награждается лучший экипаж и активные ребята из всех экипажей.

В классе старших ребят данная система работы продолжается, но интересы ребят уже определились, и они – создали в классе сектора с постоянным составом на основе выбора детьми предпочитаемой деятельности: сектор «Порядок», сектор «Досуг», сектор «Редактор» и «Учебный» сектор.

Все наши дела мы проводим по-своему, придумываем авторские формы работы благодаря организации классного самоуправления, инициативе и творчеству детей. Определение состава секторов проходило на основе предпочтений детей. Каждый из ребят сначала высказал своё мнение о том, в каком секторе он хочет работать, затем в каком из секторов мог бы работать его одноклассник.

Каждый сектор выбрал представителя в актив класса. Актив класса решает вопросы о распределение дежурства в классе, сборе дневников, проверке учебников, объединении в группы при подготовке к мероприятиям и конкурсам и пр.

Не всегда и не всё получается у ребят, но классное самоуправление с каждым годом работает всё лучше. Потребность в социально-значимой деятельности привела к новой направленности в деятельности класса – созданию на базе класса добровольного объединения – отряда Юных инспекторов движения (ЮИД). Многие дети хотят быть похожими на работников Госавтоинспекции. Работа отряда ЮИД ведётся по нескольким направлениям: шефская деятельность, просветительская, патрулирование и проектная деятельность. Опыт наставничества подготовил детей к проведению практических занятий и других мероприятий по правилам дорожного движения в начальных классах, в пятых классах, в детском саду. Мы участвуем в акциях, школьных, районных и городских мероприятиях.

В движении ЮИД у ребят складывается новый стиль взаимоотношений со взрослыми: сотрудниками ГИБДД, педагогами, участниками дорожного движения. К тому же практическая, взрослая работа в команде своих сверстников непосредственно влияет на развитие нравственных качеств и индивидуальных способностей. Перед ребятами открываются возможности для самообучения, практики, реализации лидерских качеств.

Таким образом, результатом наставничества становится создание творческой среды в классах и начальной, и средней школы, ориентация на постоянное движение вперёд. У старших ребят появляется чувство сопричастности к проблемам младших детей, удовлетворённость от оказания реальной помощи, формируется социально-активная позиция. У младших школьников появляется чувство защищённости, веры в свои силы, возрастает уверенность в себе, своих возможностях, быстро проходит адаптация к школе, формирует творческая среда, появляется желание самим стать наставниками.

Список литературы

1. Иванов И. П. Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников: дис. … докт. пед. наук. – Л.: ЛГПИ, 1972.

2. Платонова С.М. Коллективная организаторская деятельность как средство развития личности ученика // Российский гуманитарный журнал. – 2014. – №2. – Т. 3. – С. 103–113.

ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. И. Алексеева

Умение младших школьников решать проблемы – основа овладения базовыми исследовательскими действиями

Акцентуальное значение во ФГОС НОО уделяется овладению младшими школьниками универсальными познавательными учебными действиями, среди которых в отдельную группу выделены базовые исследовательские действия, сводящиеся к умениям: «определять разрыв меду реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных работником вопросов; с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации; сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев); проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть-целое, причина-следствие); формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования), прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях» [6, с. 35–36].

Необходимость овладения обучающимися начальных классов таким исследовательским действием как формулировка выводов и подкрепление их доказательствами на основе проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования) направляет педагога начального общего образования на формирование у младших школьников умения решать проблемы.

Изложение собственных взглядов, приближающих педагогическую практику к решению поставленной задачи, следует начать с пояснения сути термина «умение», а также определения структурного содержания умения младших школьников решать проблемы.

Осмысление литературных источников [3; 5] ранее позволило нам сделать вывод о том, что, умения формируются в активной интеллектуальной (прежде всего, мыслительной) деятельности субъекта, под контролем сознания, что свидетельствует о невозможности их полной автоматизации. Особенностью умения является обобщенность, обеспечивающая его реализацию в новой ситуации. Следовательно, под умением решать проблемы педагогически целесообразно понимать сложное обобщенное интеллектуальное умение сознательной природы.

Перед учителями начальных классов ставится задача управления процессом формирования у обучающихся начальных классов умения решать проблемы, что можно осуществить эффективно, только зная его структуру, необходимый дидактический инструментарий. Подробная характеристика структурного содержания умения младшими школьниками решать проблемы, состоящего из «умения выдвигать предположения, первоначальные идеи», «умения доказывать гипотезы», «умения проверять доказанные гипотезы», ранее подробно представлена в работах автора [1; 2].

Целью настоящей работы является презентация проблемных заданий, направленных на формирование у младших школьников таких составляющих сложного обобщенного интеллектуального умения решать проблемы как: «умение выдвигать предположения, первоначальные идеи», «речевое умение формулировать тезис» и «речевое умение аргументировать тезис» (то есть приводить ряд суждений, направленных на подтверждение истинности тезиса), реализуемых обучающимися в процессе проведения наблюдения (опыта, сравнения, исследования).

Далее рассмотрим примеры проблемных ситуаций, образовательное содержание которых побуждало младших школьников к установлению причинно-следственных, целевых, временных отношений, ориентировало школьников на связывание между собой простых предложений, построение сложноподчинённых предложений с союзами «потому что», «вследствие чего», «от того, что» в процессе простейшего опыта, сравнения, исследования.

С этой целью приведем дидактическое содержание фрагмента урока окружающего мира по теме «Культурные растения» во 2-м классе (Н.Я. Дмитриева [4]). Для возникновения у второклассников первоначальных невербализованных предположений о возможном способе решения проблемы: «Чем (какой частью растения) является клубень картофеля?» учитель продемонстрировал фото цветущего картофеля с клубнями а также предъявил иллюстрацию картофеля с плодами-ягодами. Визуальное сопровождение процесса решения проблемы обеспечивало возникновение у обучающихся перцептивного образа, дальнейшее преобразование которого в вербализованные (обоснованное) предположения (такие как: «клубень – это плод», «клубень – это корень») было связано с выполнением ряда мыслительных операций, направленных на анализ школьниками условий проблемной задачи, абстрагирования от несущественных деталей созданного образа и, конкретизации на наиболее существенных.

Вербализация возникшего перцептивного предположения подкреплялось опытной работой. Так, доказывая предположение о том, что клубни картофеля являются плодами школьники убедились в его ошибочности, разрезав клубень и обнаружив, что внутри него отсутствуют семена. Сравнивая предложенные педагогом иллюстрации томата с

плодами и картофелями с плодами-ягодами убеждались, что «клубни образуются совсем не на месте цветков, а значит назвать клубень плодом нельзя». При обосновании предположения о том, что «клубень картофеля – это его корень» младшие школьники актуализировали знания о признаках корня, указывая на его зеленый цвет, наличие волосков, всасывающих воду. Для проверки правомерности выдвинутого предположения учащиеся второго класса выполнили опытную работу, положив клубень на солнце и обнаружив его по истечении 2-х недель позеленевшим. На основании проделанной работы дети убедились в том, что выдвинутое предположение неверно, а именно: «клубень картофеля не является корнем, ведь он позеленел на солнце».

Выдвижение обучающимися истинного предположения о том, что клубень картофеля можно назвать подземным побегом (или видоизмененным стеблем) основывалось на имажинативном приеме детализации, подкрепляемым демонстрацией натуральной наглядности – клубня картофеля с ярко выраженными почками (глазками), направляющей младших школьников на определение отличительной характеристической особенности стебля: «на стебле всегда имеются почки».

После вербальной формулировки тезиса (гипотезы) о то, чем является подземная часть картофеля младшие школьники перешли к его аргументации. На данном этапе педагогом использовался иллюстративный материал (клубни картофеля с глазками, зеленый клубень картофеля, клубень с проросшими зелеными стеблями и корнями, стебель картофеля с листьями, растущий из-под земли). На основе проведенного наблюдения (сравнения, исследования) младшие школьники сформулировали следующие аргументы: «клубень картофеля – это стебель, потому что у него есть почки (глазки), из которых прорастают новые зеленые побеги». «Если клубень картофеля полежит на солнце, то он позеленеет, а ведь стебель растения тоже зеленый, значит клубень – это стебель».

Таким образом, описанные проблемные задания, визуально опирающиеся на проведение наблюдения (опыта, сравнения, исследования) способствовали успешному продвижению младшего школьника по этапам решения проблемы, составляющим основу для овладения младших школьников базовыми исследовательскими действиями.

Список литературы

1. Алексеева Т.И. Проблема формирования у младших школьников умений ставить и решать проблемы: учеб.-метод. пособие для проведения лекционных и практических занятий / под ред. проф. Т.А. Соловьевой. – Псков: Конкорд, 2022. – 80 с.

2. Алексеева Т.И. Теоретико-методологическое обоснование процесса формирования познавательных универсальных учебных действий постановки и решения проблем в начальной школе // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 2. – С. 147–152.

3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

4. Дмитриева Н. Я., Казаков А. Н. Окружающий мир (в 2 частях). 2 класс. Ч. 1: учебник для общеобразовательных организаций– М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 111 с.

5. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: сборник / под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 422 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021. № 286. – 59 с.

Н. Г. Базина, Л. С. Святоха

Критическое мышление и продуктивное чтение как эффективные технологии развития читательской грамотности и повышения качества гуманитарного образования

В настоящее время одним из стратегических направлений в повышении качества гуманитарного образования является формирование и развитие у школьника функциональной грамотности.

При этом читательская грамотность занимает ведущую позицию по отношению не только ко всем другим видам грамотности, но и к качеству образования. Умения работать с большим объемом текстовой информации, извлекать из нее необходимые данные, особенно востребованные преобразовывать на предметах гуманитарного цикла [1].

Измерение читательской грамотности осуществляется через определение степени сформированности читательских действий, таких как: поиск, извлечение, толкование, интеграция, осмысление и оценка текста, использование информации из текста.

Показателями же качества овладения читательскими действиями являются читательские умения.

Читательские действия нахождения и извлечения информации из текста включают в себя умения по поиску информации, то есть умения выполнять действия по определению места, где эта информация содержится. Извлечение информации – это процесс выбора и предъявления конкретной информации, запрашиваемой в вопросе, умение определить наличие или отсутствия информации [3].

Читательские действия по поиску информации включают в себя умения:

– определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, гиперссылка, ссылка на сайт и т.д.);

– находить и извлекать одну или несколько единиц информации: расположенных в одном фрагменте текста; расположенных в разных фрагментах текста;

– определять наличие/отсутствие информации.

Читательские умения интерпретации (толкования) и интеграции (связывания) информации из теста предполагают извлечение из текста такой информации, которая не сообщается напрямую, связывание отдельных сообщений текста в единое целое. Умение связать единицы информации означает определить их общую роль в тексте, показать сходство или различие, обнаружить причинно-следственные связи и т.п.

Умения по толкованию и интерпретации читательских действий включают в себя:

– научиться понимать фактологическую информацию (сюжет, последовательность событий и т.п.);

– научиться понимать смысловую структуру текста (определять тему, главную мысль/идею, назначение текста);

– научиться понимать значение неизвестного слова или выражения на основе контекста;

– уметь устанавливать скрытые связи между событиями или утверждениями;

– уметь соотносить визуальное изображение с вербальным текстом;

– уметь формулировать выводы на основе обобщения отдельных частей текста;

– научиться понимать чувства, мотивы, характеры героев;

– понимать концептуальную информацию (авторскую позицию, коммуникативное намерение).

Учебный предмет история уникален тем, что обучающимся приходится работать с самыми разнообразными текстами: адаптированными учебными текстами, оригинальными текстами исторических исследований, текстами исторических источников, иллюстративным материалом, таблицами, схемами и пр. Особое значение имеет умение работать с историческими источниками – носителями информации, которые созданы в процессе человеческой деятельности и отражают историю конкретного этапа развития общества. Источники способствуют актуализации исторических знаний, расширяют познавательное поле, оказывают эмоциональное воздействие на учащегося. Поэтому умения работать с источниками информации – это базовые умения в предмете история.

С целью сформировать и развить умения поиска информации в тексте и понимания прочитанного, интерпретации прочитанного текста педагогами истории в ГБОУ школе № 500 с 5 по 9 класс используются приемы технологии критического мышления. Технология представляет собой целостную систему, включающую в себя формирование различных навыковпо работе с текстом через чтение и письмо.

Фаза вызова направлена на достижение нескольких целей: пробуждение имеющихся знаний; стимулирование интереса учащихся к новой информации. В данной фазе главное – принимать, не критикуя, любые

ответы обучающихся. В результате школьники не будут бояться высказывать свое мнение, пусть даже и не совсем правильное. На стадии вызова можно использовать такие приемы, как: «Верные – неверные утверждения», составление списка известной информации, систематизация материала (кластеры).

Фаза осмысления ставит своей целью получение обучающимися новой информации. Здесь главное – достичь понимания учеником новой информации, сохранить заинтересованность и активность в работе.

На данном этапе в 5–6 классах с целью формирования и развития умений поиска информации необходимо использовать методы активного чтения: «Чтение про себя», «Чтение в кружок», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение с остановкам», «Инсерт» – маркировка текста с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на полях справа). С целью развития и формирования читательских умений интерпретации (толкования) и интеграции (связывания) информации из теста возможно использование приемов активного чтения («Чтение в кружок», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение с остановкам» и пр.), отлично работают такие приемы как «Ромашка вопросов» («Ромашка Блума»), «Синквейн», «Черты характера» [2; 4].

Например, в 6 классе в рамках курса История России целесообразным является использование отрывков из «Повести временных лет». Так, на уроке «Образование Древнерусского государства» используются отрывки о призвании варягов, походе князя Олега на Киев, гибели князя Игоря. Отрывки из Повести временных лет уместно сопровождать иллюстрациями миниатюр или (и) демонстрацией учебных картин. Это позволяет формировать и развивать умение соотносить визуальное изображение с вербальным текстом.

Рассмотрим прием обучения текстовой деятельности во время чтения «Чтение с вопросами» на примере отрывка из «Повести временных лет» о гибели князя Игоря. Текст делится учителем на логические части и после каждой части задаются вопросы, относящиеся к тому, что уже прочитано и к тому, что ещё предстоит прочитать. Обучающиеся могут работать в парах, читать текст про себя, в удобном для них темпе, и отвечать на вопросы. Ученикам выдаются карточки или рабочие листы с текстом (если его нет в учебнике) и таблицей для заполнения (рис. 1). При наличии текста источника в учебнике, таблицу с вопросами можно вывести на экран. Обучающимся определяется учебная задача: «В правой колонке надо выписать ключевые слова, необходимые для ответа на вопросы». Школьникам предлагается обсудить ответы в парах (2 минуты на прочтение, 2 минуты на обсуждение). По истечению времени ученики по парам отвечают устно. Затем читается 2-я часть текста, при этом возможно проверить, правильно ли ребята ответили на последний вопрос, и даются ответы на следующий блок вопросов (2 минуты на прочтение, 2 минуты на обсуждение).

Таблица 1

Рабочая таблица к отрывку из «Повести временных лет» о гибели князя Игоря

Ключевые слова	*1-я часть текста*	*Вопросы*
	«В год 6453 (945). Сказала дружина Игорю: «Отроки Свенельда изоделись оружием и одеждой, а мы наги. Пойдем, князь, с нами за данью, и себе добудешь, и нам». И послушал их Игорь – пошел к древлянам за данью и прибавил к прежней дани новую, и творили насилие над ними мужи его. Взяв дань, пошел он в свой город. Когда же шел он назад, – поразмыслив, сказал своей дружине: «Идите вы с данью домой, а я возвращусь и похожу еще». И отпустил дружину свою домой, а сам с малой частью дружины вернулся, желая большего богатства. (Повесть Временных лет (перевод О.В. Творогова))»	1. Определите цель, с которой Игорь пошел к древлянам. 2. В каком году произошло описанное событие? 3. Сколько раз ходил к древлянам за данью Игорь? 4. В чем причина повторного сбора дани? 5. Предположите, как будут развиваться события дальше? Как отнесутся древляне к повторному требованию дани?
Ключевые слова	*2-я часть текста*	*Вопросы*
	«Древляне же, услышав, что идет снова, держали совет с князем своим Малом и сказали: «Если повадится волк к овцам, то выносит все стадо, пока не убьют его; так и этот: если не убьем его, то всех нас погубит». И послали к нему, говоря: «Зачем идешь опять? Забрал уже всю дань». И не послушал их Игорь; и древляне, выйдя навстречу ему из города Искоростеня, убили Игоря и дружинников его, так как было их мало. И погребен был Игорь, и есть могила его у города Искоростеня в Деревской земле и до сего времени. (Повесть Временных лет (перевод О.В. Творогова))»	1. Как вы думаете, за что был убит князь Игорь? 2. Найдите пословицу, которую использовали древляне. 3. Как вы считаете, справедливо ли было убийство князя древлянами? 4. Какие изменения в процесс полюдья должны внесены князьями, чтобы избежать таких событий в будущем?

К данному отрывку дополнительно целесообразно использовать для визуализации две миниатюры: «Совет Игоря с дружиной; возвращение Игоря к древлянам за данью» и «Убийство Игоря по приказу князя Мала у города Искоростеня». Обучающимся можно предложить найти в тексте предложение, которые описывают сюжет миниатюры, а также

предложить назвать миниатюры, определить имена изображенных героев и, при наличии времени, восстановить их диалоги, используя отрывок из «Повести временных лет».

В 7–9 классах с целью развития читательских действий нахождения и извлечения информации из текста уместно использовать такие приемы как: кластеры, организация дискуссий, «чтение про себя с пометками», фишбон, инсерт, ПМИ (плюс, минус, интересно), «Ромашка вопросов» («Ромашка Блума»), «Толстые и тонкие вопросы».

С целью формирования читательских умений интерпретации (толкования) и интеграции (связывания) информации из теста в 7–9 классах возможно применение кластеров, приема фишбон, «Ромашка вопросов» («Ромашка Блума»), «Толстые и тонкие вопросы».

Приведем пример использования приема фишбон. Обучающиеся с интересом включаются в работу с «рыбьим скелетом». Так, например, при изучении темы «Внутренняя и внешняя политика Михаила Федоровича Романова» в 7 классе использование приема фишбон становится крайне удачным. Небольшой объем материала дает возможность поработать не только с проблемой поиска информации в адаптированном не сплошном тексте параграфа учебника, но и по установлению причинно-следственных связей, что уже относится к читательским умениям интерпретации (толкования) и интеграции (связывания) информации из теста.

При использовании данного приема возможна работа в парах, в группах. Ребятам предлагается заготовка «рыбы». «Голова рыбы» – проблема, которую предстоит решить: «Удалось ли Михаилу Федоровичу ликвидировать последствия Смутного времени». «Хвост рыбы» – вывод урока. В начале урока, при актуализации знаний, ученики называют последствия Смутного времени, раскрывая задачи, стоящие перед первым русским царем династии Романовых. Эти задачи они помещают на «верхних косточках» рыбы. Далее ребятам предлагается ознакомиться с текстом параграфа. «Нижние косточки» – факты, конкретные действия, демонстрирующие попытки решить стоящие перед царем задачи по преодолению последствий Смутного времени.

Фаза рефлексии представляет собой осмысление полученного знания. Здесь главным становится – прояснение смысла, построение дальнейшего пути обучения. На данном этапе учителю необходимо еще раз разъяснить ученикам то, что осталось для них непонятым. Учитель может стимулировать рефлексию посредством вопросов, заполнения кластеров, возврата к ключевым словам, верным/неверным утверждениям и т.д.

Отдельного внимания для развития читательской грамотности заслуживают повторительно-обобщающие уроки. На таких уроках возможно не только уделить внимание чтению текстов – отрывков источников и монографий, но и работе по созданию учащимися собственных текстов.

Прием «эссе» представляет собой небольшое письменное задание. Суть приема – выразить свои мысли в письменной форме и поделиться своим мнением с другими, выслушать чужую точку зрения. Прием эссе в интеграции с приемами визуализации в 6 классе и информационными технологиями в 7–8 классах развивает читательские умения поиска, извлечения, интерпретации информации и способствует формированию умения применять информацию, представленную в тексте, для решения различных учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Использование приемов технологии критического мышления и продуктивного чтения активизируют познавательную деятельность обучающихся, способствуют формированию и развитию читательских умений:

1) обучающиеся «экспериментальных» классов по результатам ВПР превосходят другие классы по заданиям «Работа с текстовой информацией»;

2) демонстрируют более высокие метапредметные результаты по внутришкольной диагностике;

3) являются победителями не только школьного, но районного этапов всероссийской олимпиады школьников по предметам гуманитарного цикла;

4) развитие читательских компетенций на уроках литературы и истории способствует развитию у обучающихся умения понимать любые тексты и работать с ними, что проявляется в более высоких результатах обученности «экспериментальных» классов.

Систематическое использовании приемов технологии критического мышления и продуктивного чтения способствует развитию читательской грамотности и повышению качества образования.

Список литературы

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа [Электронный ресурс] – URL: https://buneeva.vsepravilno.com/upload/content/2018-08-26/1/6c7a4c63da-0f9f2999bfbf6f376e3e73eab59c618b.pdf

2. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. – СПб.: КАРО, 2013. – 140 с.

3. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. – М.: Балласс, 2011. – 126 с.

4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

Н. П. Глухова

Образовательный потенциал игровых технологий в реализации обновленных ФГОС общего образования

Современная жизнь предъявляет достаточно жёсткие требования к результатам образования – это высокое качество знаний, коммуникабельность, целеустремлённость, а самое главное – умение ориентироваться и находить необходимое в огромном потоке информации. Подготовка к будущей жизни закладывается в школе, поэтому требования к образованию сегодня меняют свои приоритеты, также появляются и новые средства и технологии обучения. Как известно, успешность обучения является одним из стимулов активности школьника, поэтому одной из задачей учителя становится выбор приёмов и методов, положительно влияющих на мотивационную сферу ученика, его эмоциональные переживания и волевые усилия. В процессе обучения нам необходимо сформировать устойчивое желание учиться, чтобы сила его внутренних мотивов к познавательной деятельности была достаточна для преодоления школьных трудностей. Поэтому современная школа испытывает насущную потребность во внедрении активных форм обучения в учебно-воспитательный процесс.

При этом нельзя рассматривать процесс обучения в отрыве от существующих объективных трудностей. Напротив, организуя работу с детьми в пятом классе нужно учитывать несколько важных моментов. Во-первых, данный период считается осложнённым переходом обучающихся в среднюю школу, о чём свидетельствуют наблюдения педагогов и школьных психологов, а адаптация к новым условиям может занимать при неправильной организации работы до целого года. Во-вторых, исследования выполненные многочисленными российскими и иностранными педагогами и психологами, например, такими как А.В. Кирьякова [2], В.С. Собкин [3], Д.И. Фельдштейн [4], показывают заметное влияние вхождения в подростковый возраст на снижение мотивации к учебной деятельности, самой учебной деятельности в иерархии ценностей современных школьников. В-третьих, дополнительным важным внешним фактором, оказывающим негативное влияние, является активное внедрение в повседневную жизнь информационных технологий, а также изменения социальной среды. Согласно исследованиям Д. И. Фельдштейна, информация, осваиваемая школьниками, оказывает существенное влияние на зрительное и слуховое восприятие, структуру их мышления, самосознание и миропонимание [4]. Как указывают многие исследователи, современные школьники испытывают затруднения при социальном взаимодействии, организации сотрудничества, более нетерпеливы, эгоистичны по сравнению со своими предшественниками. Отсутствие сформированной системы мировоззрения, погружение в

многоликий мир социальных сетей, недостаточно сформированное критическое мышление приводят к хаосу в сознании, подверженности манипулятивным влияниям.

Всё это просто не могло не отразится на современном подростке. С учетом обозначенных особенностей представляется особенно актуальной организация процесса обучения с использованием приёмов, формирующих и развивающих мотивационную сферу школьника. Среди них можно назвать разнообразие видов учебной деятельности на уроках, а также использование проблемности, тайны, необычности и занимательности учебного материала, организация группового взаимодействия, создание ситуаций публичного успеха и проявления положительных эмоций [2; 7; 9]. Как подготовить и провести урок, учитывая существующие сложности, требования обновлённых стандартов современные инновации? И снова учитель сталкивается с вопросом «Как учить?

Ответ на этот вопрос и прост и сложен одновременно – он заключен в обновленных ФГОС третьего поколения, но на наш взгляд, он раскрыт недостаточно полно, чтобы быть легко осуществимым на практике. Основой ФГОС общего образования является системно-деятельностный подход, таким образом перед современным учителем в условиях внедрения новых образовательных стандартов стоит задача использовать именно его в обучении школьников [1]. Что это означает?

Реализация деятельностного подхода состоит в раскрытии самого названия: в его основе лежит деятельность. Целью педагога является организация деятельности ученика таким образом, чтобы он мог самостоятельно определить: что я хочу сделать, зачем я это делаю и как? И результатом такого подхода является уход от привычного объяснения и возможность детям самим открыть для себя новые знания.

Не подлежит сомнению, что ребёнок быстрее и надёжнее научится чему либо, если будет находиться в активной деятельности, а не пассивно усваивать готовые истины. В процессе поиска как раз и приобретается опыт целеполагания, достижения поставленных целей, самооценки, поэтому так важно включать его в учебно-познавательную деятельность. Например, грамматическое правило можно объяснить самому учителю, продиктовать в тетрадь, а можно предложить обучающимся на основе примеров самостоятельно сформулировать, догадаться, как возникло то или иное грамматическое явление или каким способом образовано. Второй способ не так быстр, но более надёжен, так как то, что пришло к нам через самостоятельное открытие, собственный прожитый опыт, остаётся в памяти дольше и прочнее, т.е. цель учителя состоит в том, чтобы помочь ребёнку и научить его учиться. Подводя итог, можно сделать вывод, что сформированность качественно новых образовательных результатов возможна лишь при системном включении обучающихся в самостоятельную учебно-познавательную

деятельность. Рассмотрев более детально составляющие деятельности, можно отметить, что в её структуру включены следующие компоненты: предмет (мотив), виды деятельности, цель, действия, условия, операции, которые в целом рассматриваются как система, нацеленная на результат. Таким образом, схема современного урока в новой парадигме выглядит так: удивление – интерес – познавательная деятельность – открытие – рефлексия. Среди всех видов учебной деятельности особое место занимает дидактическая игра – специфический вид человеческой активности, направленный на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

К основным особенностям реализации игрового метода относят:

– творческое использование обучающимися имеющихся знаний, своего жизненного опыта и «открытие» новых знаний, способов деятельности;

– стимулирование творческого поиска решения проблемы;

– освоение самостоятельного поиска решения проблем и выбора оптимального способа.

В условиях обучения возможности и способы организации некоторых видов дидактических игр близки к исследовательским методам обучения.

К таким методам чаще всего относят:

– создание игровых ситуаций, основанных на рассуждении, предложении, догадке, интерпретации фактов, критическом мышлении;

– развитие способности ставить новые вопросы и анализировать информацию, вести поиск решения стандартных и нестандартных ситуаций;

– организация взаимодействия учащихся в группе, при котором обучающиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач.

Таким образом, методическим содержанием системно-деятельностного подхода в рамках обучения являются способы организации учебной деятельности, связанные с широким использованием в урочной деятельности коллективных форм работы, решением проблемных задач, с сотрудничеством преподавателя и обучающихся. Суть подхода сводится не столько к созданию условий, в которых обучающимся предстоит действовать, сколько к самой деятельности в предполагаемых ситуациях.

При этом необходимо отметить, что интерес, а в последствии мотив играет в реализации этого подхода далеко не последнюю роль. Более того в стандартах указывается, что развитие мотивации является одной из целей обучения и его неотъемлемой частью. На наш взгляд, одним из самых эффективных методов обучения, способствующих формированию мотивации, является игра. Игра привлекает самим процессом деятельности, стимулирует активность, приносит радость, успешность, благодаря чему способствует формированию положительного отношения к учению.

При этом несмотря на актуальность и привлекательность данного метода для изучения и использования, нельзя не признать, что на данный момент не предложена методика внедрения игровых технологий, отсутствуют систематизированные подборки дидактических игр, что препятствует результативности использования игры в процессе обучения. Кроме того важной особенностью дидактических игр является и то, что они могут сочетаться между собой, дополняться, видоизменяться, а также включать в себя и другие элементы, методы и приёмы системно-деятельностного подхода.

Игровая деятельность несёт в себе положительный эмоциональный заряд и вносит разнообразие в урочную деятельность. Данные возможности игры особенно значимы для преодоления сложностей учебного процесса в 5–7 классах, когда объём изучаемого материала увеличивается и усложняется в несколько раз.

Нами было проведено анкетирование педагогов с целью установить их отношение к использованию игровой деятельности на уроках иностранного языка, выявить профессиональные дефициты педагогов в контексте их применения и затруднения, связанных с применением различных видов игр на уроках. Респонденты выразили в целом положительное отношение к использованию дидактических игр (71,9%). При этом анализ результатов анкетирования выявил «проблемное поле» в применении игровых технологий: затруднения в отборе и трудоёмкость в подготовке игры, наиболее полно соответствующей решаемым учебным задачам.

Не менее важной проблемой является привлечение обучающихся к разработке содержания и организации обучающих игр. В рамках систематической деятельности с учащимися инициируются такие действия, как подготовка дома каких-то фрагментов игры, например, словаря в картинках или шарады, набора слов для игры «верно-неверно», ситуаций на языке для «да-нетки»; поручение роли ведущего игры одному из учащихся и помощь ему в подготовке к этой роли и пр. Одной из наиболее эффективных форм являются игры, которые готовятся совместно с учителем или выбранной группой ребят самостоятельно и в дальнейшем проводятся на уроке. Такой подход дает возможность включиться всем участникам группы с различным уровнем подготовки и почувствовать свою важность в учебном процессе.

Подводя итог, можно сказать, успешное вовлечение обучающихся в познавательную деятельность неизбежно связано с уровнем их учебной мотивации. Формирование же и повышение учебной мотивации зависит от организации процесса обучения, внешнего воздействия на мотивационную сферу ученика посредством используемых технологий, в том числе, игровых. Результаты анкетирования обучающихся 5–7 классов позволили подтвердить, что для детей этого возраста особую зна-

чимость приобретает общение с ровесниками, групповое взаимодействие на уроках, реализация своей активности, в том числе творческой, при этом игровая и творческая деятельность являются для них предпочитаемыми видами деятельности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

2. Кирьякова А.В. Аксиология образования: фундаментальные исследования в педагогике / [А. В. Кирьякова и др.]. – М.: Дом педагогики, 2008. – 575 с.

3. Собкин В.С. Трансформация целей и мотиваций учебы школьников // Социологические исследования. – 2006. – № 7. – С. 106–115.

4. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №1(26). – С. 45–54.

К. С. Коржук, О. Ф. Крючкова,
И. Г. Широкова, Т. В. Петухова

Образовательный центр «Интеллект-полигон» как пространство для личностного роста и профессионального самоопределения школьника

В современных условиях общее образование рассматривается как социокультурный процесс, в котором школьниками осваиваются знания и способы деятельности, необходимые для формирования целостной картины мира, системы ценностных ориентаций, профессионального и личностного самоопределения, выработки жизненной позиции.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения личности как процесса выбора профессии и самореализации в ней обусловлена всесторонним развитием личности школьника. При этом за обучающимся закрепился статус субъекта образования и собственной жизни, который обладает индивидуальностью, правом выбора, способностями рефлексировать и самовыражаться. В связи с этим одной из важнейших задач образовательной организации является создание оптимальных условий профессионального самоопределения личности, способной самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно самореализовываться в основных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной.

Эффективность профессионального самоопределения личности зависит от характера педагогического сопровождения данного процесса, управления им [3], т.е. создания оптимальных условий для самостоятельного, осознанного выбора школьниками будущей профессиональной деятельности.

Теоретические и эмпирические исследования вопросов профессионального самоопределения старшеклассников показывают, что именно профильное обучение способствует выбору профессии. Иначе говоря, профильное обучение как педагогическое средство, с одной стороны, оказывает психологическое воздействие на личности его участников, с другой – влияя на образовательную среду, создаёт педагогические условия для профессионального самоопределения.

По мнению А.Э. Поповича [3; 4], профессиональное самоопределение старшеклассника следует рассматривать как процесс образования, развития и формирования личностной зрелости, проявляющейся в самостоятельном процессе планирования будущего. Условиями, обеспечивающими оптимальный уровень профессионального самоопределения учащихся старших классов, являются:

- личностная зрелость;
- адекватность оценки своих способностей для овладения будущей профессией;
- степень полноты представлений о содержании будущей профессиональной деятельности;
- результативность психолого-педагогического сопровождения процесса их профессионального самоопределения.

В своей работе по формированию готовности к профессиональному самоопределению у старшеклассников мы используем пример учебной и внеучебной деятельности в образовательном центре «Интеллект-полигон». Он создан на базе интеграции общего и дополнительного образования, которая обеспечивает, с одной стороны, фундаментальность, системность, унифицированный характер образования, с другой стороны, максимальный учёт индивидуальных интересов обучающихся, высокий уровень их творчества. Это позволяет реализовать педагогическую поддержку индивидуальности школьника, развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, стимулирование творчества в условиях образовательной среды. Так, в школе №644 Приморского района Санкт-Петербурга на ступени среднего общего образования реализуются технологический (математика, физика, информатика) и социально-экономический (математика, экономика, право) профили, ориентированные на качественную подготовку старшеклассников по инженерно-технологическому и финансово-технологическому направлениям. Программа «Технология» (основное общее образование) по модулю «Робототехника» осуществляется как на базе нашей образовательной организации, так и в рамках сетевого взаимодействия с президентским лицеем №239 Центрального района Санкт-Петербурга.

Программы внеурочной деятельности, предлагаемые обучающимся, также направлены на формирование образовательных компетенций по математике, физике, астрономии, информатике, финансовой грамотности. Через внеурочную деятельность реализуется авторская

онлайн-программа по повышению уровня финансовой грамотности учащихся «Бюджет семьи или финансово-экономическая грамотность от А до Я» и программы по развитию комбинаторно-логического [2], естественнонаучного мышления, ИКТ.

Программы дополнительного образования позволяют применить компетенции, формируемые основным образованием, к конкретным профильным областям в сферах финансов, энергетики и космонавтики.

В рамках сетевого взаимодействия интеграция общего и дополнительного образования проявляется в подготовке обучающихся к различным этапам Национальной технологической олимпиады (НТО), а также способствует более активному включению учащихся в движение Worldskills (Juniorskills, Kidskills).

Личностному росту и формированию профессионального самоопределения школьников способствует сетевое взаимодействие организаций-партнёров. Школа имеет договоры с образовательными организациями:

Президентский ФМЛ №239 Центрального района, Инженерно-технологическая школа №777 Приморского района, школы №661 и №334 Невского района;

со средними специальными заведениями: техникум «Приморский», Банковский колледж;

с высшим учебным заведением – Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова;

с центрами дополнительного образования Санкт-Петербурга: академия цифровых технологий, Молодёжный творческий Форум Китеж плюс, Санкт-Петербургский городской центр детского технического творчества, Ассоциация участников технологических кружков;

с промышленными предприятиями города: АО «Обуховский завод» («Алмаз-Антей»), АО «ОДК-Климов», АО «Ленгидропроект».

Каждый из партнёров осуществляет деятельность по реализации дополнительных общеобразовательных развивающих программ научно-технической и инженерно-технической направленности. Например, учащиеся 9–11-х классов имеют возможность посещать лекционные и практические занятия, которые проводят ведущие учёные, специалисты вузов и промышленных предприятий города.

Учащиеся, занимаясь в кружках и секциях на базе организаций-партнёров, получают необходимые знания, умения, навыки, опыт конструирования и проектирования, а затем применяют его, участвуя в олимпиадах НТО, в движении Worldskills. По итогам 2020/2021 учебного года школа №644 Приморского района Санкт-Петербурга вошла в Т-100 юниорской линейки WorldSkills Россия. Одна из учениц 10 класса сконструировала протез для собак, имеющих проблемы с опорно-двигательной системой, что позволило животному передвигаться и вести достаточно активный образ жизни.

Налаживание социального партнёрства между организациями, предприятиями и учебными заведениями по вопросам профориентации школьников, развитие контрактной системы подготовки молодых специалистов способствуют формированию личностной зрелости, проявляющейся в самостоятельном процессе планирования будущего, ответственности за выбор профессии, основанный на оценке способностей, интересов, склонностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, которые обеспечивали бы возможность личностного и профессионального развития школьника. Многие старшеклассники, обучаясь в 11 классе, уже становятся потенциальными студентами вузов.

Образовательный центр «Интеллект-полигон», осуществляя свою деятельность, использует следующие методы управления на внутришкольном уровне:

- занятия по начальной профессиональной подготовке;
- консультации, беседы;
- образовательные стажировки;
- соглашения со средними специальными и высшими образовательными организациями;
- проектно-исследовательская деятельность (в помощь педагогам и учащимся старших классов учителями нашей школы было создано и внедрено в образовательный процесс учебно-методическое пособие «Индивидуальный проект» [1]);
- проведение финансовых и физических боёв;
- олимпиады, конкурсы, интернет-конкурсы;
- каникулярные сборы.

Проведение командных состязаний в виде финансовых и физических боёв направлено на формирование не только профильных узкоспециальных навыков, но и надпрофессиональных, не связаных с конкретной предметной областью. В ходе командной работы школьники учатся распределять роли, добывать необходимую информацию, взаимодействовать друг с другом, осваивают азы теории игр.

Эффективно выстроить коммуникацию, организовывать себя, принимать решения, брать ответственность, решать комплексные задачи и критически оценивать ситуацию – это навыки, которые сегодня необходимы любому специалисту. Формирование этих навыков происходит в образовательном центре «Интеллект-полигон», который можно

рассматривать как пространство для личностного роста и профессионального самоопределения школьника.

Список литературы

1. Коржук К.С., Широкова И.Г., Гарькавая Е.М. и т.д. Индивидуальный проект: учебно-метод. пособие //– СПб: Страта, 2022. – 168 с.

2. Попова Т.Г. Развитие комбинаторно-логического мышления старшеклассников в условиях профильного обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2011. – 22 с.
3. Попович А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: автореферат дис. … докт. пед. наук. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2012. – 48 с.
4. Попович А.Э. Профессиональное самоопределение как педагогический феномен: категориальный анализ // Седьмые всероссийские Яковлевские чтения: сборник науч. статей. – Чебоксары: Чуваш, гос. пед. ун-т, 2011. – С. 154–159.

В. В. Штерн, С. А. Киселева, Ю. Д. Башкина

Создание инновационной образовательной среды гимназии на основе конвергентного подхода в естественнонаучной области знаний

В современном высокотехнологичном мире естественнонаучная грамотность рассматривается в контексте формирования «навыков XXI века» и составляет базу, на которой у школьников выстраивается естественнонаучная картина мира. Качественные знания и высоко развитый интерес школьников к естественнонаучным дисциплинам, ответственный выбор и освоение выпускниками профессии в этой области знания необходимы для разработки новых современных технологий, влияющих на уровень производства и, как следствие, качество жизни граждан, рост благополучия и устойчивое развитие страны. Однако последние десятилетия прослеживается тенденция снижения интереса школьников к естественнонаучным предметам, что подтверждается неудовлетворительно низкой долей школьников, выбирающих предметы физика, химия, биология для экзаменов в формате ЕГЭ.

Одним из вариантов решения проблемы повышения мотивации обучающихся к изучению естественных дисциплин является создание образовательной среды, стимулирующей познавательный интерес и ориентирующей школьников на приоритетные научные направления и современные наукоемкие производственные процессы. Однако среда – это не только современное оборудование для коллективных и индивидуальных практических работ, но и подготовка педагогических кадров, знающих современные научные достижения и способных качественно организовать научно-исследовательскую деятельность школьников. Не менее значимо сетевое взаимодействие с организациями профессионального образования для расширения исследовательских возможностей школьников, проведения ранних профессиональных проб в производственных и учебных лабораториях.

При организации исследовательской деятельности школьников необходимо учитывать современные тенденции в развитии научного знания и технологий. К таковым следует отнести идею конвергентности,

обеспечивающую перспективы новых открытий и технологических прорывов, возникающих на стыке научных областей [1]. Следование идее конвергентности обусловливает необходимость междисциплинарной интеграции в общем образовании, формирующей у обучающихся целостную картину мира. Не менее важными условиями реализации идеи конвергентности в общем образовании являются: учет современных тенденций развития научно-технической мысли в содержании образования, интеграция основного и дополнительного образования, обучение школьников эвристическим методам познания, диалогичность образовательного процесса, а также конвергентность научно-технического и гуманитарного аспектов образования, расширяющая возможности творческого мышления, рождения оригинальных идей [2].

Данные положения охватывают весь образовательный процесс, а местом их концентрации должна стать лаборатория *«ТехноСфера»,* созданная в ГБОУ гимназии № 406 Пушкинского района Санкт-Петербурга на основе конвергентного подхода в естественнонаучной области знаний. ТехноСфера – высокотехнологичная универсальная многопрофильная лаборатория для школьников, позволяющая проводить исследования в области генной инженерии и тонкой биохимии.

Целью проекта является приобщение обучающихся к фундаментальному высокотехнологичному изучению естественнонаучных предметов, повышение мотивации к обучению и научной деятельности, формирование исследовательской культуры, а также подготовки обучающихся к продолжению образования и началу профессиональной деятельности посредством индивидуализации и профессиональной ориентации содержания образования.

Проект разработан и реализуется *по направлению «Курчатовский класс»* и призван обеспечить достижение положительных результатов в данных направлениях за счет приобщения к научной и научно-технической деятельности, эффективного взаимодействия науки, образования и производства в процессе создания и трансфера передовых технологий и инновационных изобретений от разработчиков до потребителей, в том числе путем реализации региональной модели Национальной технологической инициативы, предусматривающей развитие перспективных высокотехнологичных рынков будущего. «Курчатовский класс» для подготовки учащихся, является одним из неотъемлемых элементов практического решения задач, поставленных в Стратегических приоритетах развития образования [3].

По результатам реализации проекта ожидаются следующие основные позитивные изменения:

1. Повышение стремления обучающихся к *углубленному освоению знаний*, формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития их способностей и талантов.

2. Обеспечение *равных условий* получения качественного образования для всех групп обучающихся. Предусмотренная проектом современная цифровая инфраструктура позволит обеспечить развитие дистанционных образовательных технологий и электронного обучения с возможностью видеоприсутствия, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

3. Создание современной универсальной многопрофильной и высокотехнологичной лаборатории «ТехноСфера», оборудование которой эффективно используется при освоении программ основного и дополнительного образования, в том числе профориентированного образования, а созданная при лаборатории образовательная медиастудия, оснащённая всем необходимым оборудованием, осуществляет различные виды коммуникации между всеми участниками сетевого объединения в режиме видеоконференций и позволяет разрабатывать открытые форматы и материалы для свободного распространения, направленные на популяризацию знаний в естественнонаучной области.

4. Обновление содержания *образовательных программ* в соответствии с потребностью в конвергентности современного образования и уровня научно-технического развития естественнонаучной области знаний в части увеличения объемов практической работы на современном оборудовании.

5. Обновление содержания *дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ* естественнонаучной направленности отделения дополнительного образования детей в части увеличения объемов практической работы на современном оборудовании.

6. Популяризация и повышение интереса к предметам естественнонаучной направленности, за счет дистанционных образовательных технологий и цифровизации обучения с возможностью видеоприсутствия, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

7. Повышение качества обучения предметам естественнонаучного цикла и уровня естественнонаучной грамотности обучающихся:

– наличие у обучающихся опыта элементарного экспериментирования и исследовательской деятельности естественнонаучной направленности в начальной школе;

– положительные результаты внутреннего и внешнего мониторинга по предметам естественнонаучного цикла обучающихся на уровне основного и среднего общего образования;

– рост показателей результативного участия школьников в олимпиадах, включая НТО, научных и творческих конкурсах.

8. Осуществление обучающимися выбора образовательного маршрута по направлению «Курчатовский класс», который строится на интеграции основного и дополнительного образования, межпредметной интеграции и интеграции ресурсов гимназии и образовательных организаций – сетевых партнеров.

9. Наличие обучающихся 10–11 классов, выбравших образовательный маршрут «Курчатовский класс», обеспечивающего в перспективе осознанный выбор будущей профессии.

10. Создание и реализация эффективной модели *интеграции* основного и дополнительного образования, предполагающей интеграцию учебного, внеучебного, дополнительного внутришкольного образования детей и дополнительного образования в системе сетевого взаимодействия с учреждениями высшего образования, дополнительного образования детей и производственных предприятий Санкт-Петербурга.

11. Рост показателей поступления выпускников школы в профильные вузы и колледжи Санкт-Петербурга.

12. Реализация плана повышения квалификации педагогических кадров с целью обеспечения всех образовательных программ профессиональными кадрами, обладающими необходимой квалификацией.

13. Внешкольная активность по реализации проекта:

- наличие не менее 9 сетевых партнеров из числа вузов, образовательных организаций и предприятий Санкт-Петербурга;
- не менее 2000 участников значимых событий проекта – руководителей, педагогов, обучающихся и их родителей (законных представителей) других ОО Санкт-Петербурга;
- наличие публикаций о ходе реализации проекта в СМИ.

Создание «Курчатовского класса» в гимназии ориентировано на индивидуализацию обучения, а также на профориентацию школьников с учетом реальных потребностей современного рынка труда и позволит организовать практикумы, выполнение проектов и исследований по новым направлениям науки и технологий, стажировки на кафедрах вузов, СПО и на фармацевтических предприятиях. Реализация *основополагающего принципа конвергентного образования* в рамках естественнонаучного направления достигается за счет установления устойчивых связей между основными участниками проекта, в том числе за счет сетевого сотрудничества и взаимодействия.

Результатом реализации проекта является создание новой, интегративной системы, которая объединяет ключевые ценности и принципы познания, создает условия для наиболее полной реализации образовательных потребностей обучающихся, обеспечения многообразия индивидуальных образовательных траекторий, возможности самопознания, самосовершенствования, самореализации гимназистов, ответственного выбора профессии, а также способствует повышению качества образования в целом. Наиболее важным следует считать тот факт, что новая интегративная среда станет позволит обучающимся определить личные «точки роста», совершить сложный мировоззренческий выбор – самоопределение в обучении, социуме, профессии.

Список литературы

1. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. – 2011. – Т. 6. – № 1-2. – С. 13–23.

2. Морозова М.И. Конвергентный подход в образовании школьников: направления и способы реализации // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы XI Междунар. науч. конф. 11–12 ноября 2021 г.: / отв. ред. доц. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 121–124.

3. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года : Постановление Правительства РФ от 07.10.2021 No 1701 [Электронный ресурс] – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=lavplilt41624843037

Т. И. Чупина, М. К. Топунова, С. В. Николаев

Сетевые профильные лаборатории как форма интеграции профориентационной деятельности, профильной подготовки и профессионального обучения

Современный рынок профессий весьма неустойчив. Развитие технологий создает поле неопределенности для будущих выпускников школы. Выбирая профессию стоматолога ещё два-три года назад, студенты были уверены в своем будущем, но современная реальность внесла коррективы. Высокая стоимость материалов, отсутствие современного отечественного оборудования привели к спаду количества вакансий в этой профессиональной сфере. Так, выпускники, выбирающие сегодня сферу ИТ, рискуют остаться невостребованными через пять лет. Стихийно сформировавшийся запрос на таких специалистов в 2022 г. будет удовлетворён в ближайшие годы. По предварительным прогнозам, нынешние первокурсники, выбравшие для себя профессии, связанные с физикой, будут самыми востребованными специалистами. Все вышесказанное свидетельствует об актуальности поднимаемой проблемы.

Как помочь ученикам с профессиональным самоопределением? Какими навыками нужно обладать, чтобы быть востребованным профессионалом в будущем? [1] Именно этот вопрос мы ставим перед собой при разработке проекта «Сетевые профильные лаборатории».

Модель узкопрофильных школ с ранней профилизацией (5–9 классы) дает быстрый и точечный результат, измеряемый традиционными показателями: победы в предметных олимпиадах, результаты ЕГЭ, поступление в профильные вузы и пр. Но такой подход ограничивает ребенка выбранным направлением обучения. Действующая на данный момент нормативная база позволяет реализовать различные

профили на уровне среднего общего образования (10–11 класс). Практика показывает, что даже самые «сильные» школы, имеющие исторически сложившиеся направления обучения, открывают в старшей школе разнопрофильные классы, группы, реализуют индивидуальные учебные планы. Это решение обосновано запросом учеников, родителей (законных представителей) и ориентировано на учет индивидуальных особенностей обучающихся. Таким образом модель узкопрофильной школы претерпевает изменения, подстраиваясь под требования нашего времени, современного рынка профессий.

Стихийно сформировавшийся запрос на высокие технологии как условие обеспечения независимости и безопасности нашей страны ставит перед системой образования новую задачу – подготовку выпускников, готовых выбрать науку в качестве своей будущей профессии. Согласно Указу Президента РФ от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» 2022–2031 гг. в России объявлены десятилетием науки и технологий. Целями десятилетия названы привлечение молодежи в науку, вовлечение исследователей и разработчиков в решение важных для страны задач, повышение доступности информации о достижениях российской науки.

Очевидно, что любой высокотехнологичный процесс – от создания новой вакцины до запуска адронного коллайдера – не может быть реализован только учеными. Для практической реализации научных идей требуется большое количество помощников, специалистов (лаборантов, техников). Крайне важно повысить престижность этих специальностей, так как именно они являются первым шагом на пути к научным открытиям. Сложившаяся геополитическая ситуация требует многократного ускорения темпов развития наукоемких производств, «выращивания» собственных ученых, специалистов, профессионалов. Система образования не может не реагировать на эти вызовы. Ответом на социальный запрос может стать разработка новых механизмов взаимодействия образовательных партнёров, направленных на сокращение пути от школьника до «человека профессии».

Сегодня существует запрос к системе образования на преодоление междисциплинарных границ научного и технологического знания как старта для активной жизни и профессиональной деятельности в обществе технологий будущего. Для реализации этого направления в гимназии разработана и уже реализуется модель многопрофильной старшей школы на основе взаимодействия с сетевыми партнерами среди вузов и научных учреждений. Реализация проекта осуществляется через создание сетевых профильных лабораторий. На практике для каждого профиля в 10–11 классах выделены курсы внеурочной деятельности, реализация которых осуществляется на основе договора о сетевой форме реализации образовательной программы с профильным вузом

или НИИ. Например, партнером «Лаборатории биотехнологии» выступают Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И. П. Павлова, Сколковский институт науки и технологий (Сколтех), а «Лаборатории агрофизики» – Агрофизический научно-исследовательский институт. Приложением к сетевому договору является перечень актуальных тем для исследования обучающимися гимназии с закрепленными научными руководителями из числа сотрудников организаций-партнеров. Важно, что темы и направления исследований соответствуют государственному запросу, отражают стратегически важные направления науки (от поиска противораковых препаратов до выведения новых сортов растений), обеспечивающих продовольственную безопасность страны. Сотрудники организаций-партнеров обеспечивают соответствующую степень научности исследований, педагоги гимназии реализуют теоретическую часть курсов внеурочной деятельности, осуществляют образовательную деятельность в соответствии с рабочей программой. Курсы имеют нелинейную организацию, что позволяет провести профпробы в каникулярное время на базе партнеров.

Через сетевые профильные лаборатории реализуется практическая часть исследовательской деятельности учебного предмета «Индивидуальный проект». Данный подход позволяет вывести исследовательские работы учеников на новый уровень. Индивидуальные проекты носят практический характер и представляют научный интерес, так как отвечают направлениям деятельности профильной организации-партнера. Такая модель не ориентирована на конкретную профессию, она позволяет погрузиться в научное направление, а выбор профессии остается за учеником – будь то лаборант или ученый.

Проект «Сетевые профильные лаборатории» получил развитие во взаимодействии с партнерами, которые дают возможность обучающемуся, оставаясь в стенах гимназии, получить свидетельство с присвоением квалификации после освоения программ профессиональной подготовки по рабочим специальностям, должностям служащих и сдачи квалификационного экзамена.

Потребность в реализации такого взаимодействия возникла, когда стало очевидно, что выполнение ученических проектов требует наличия определенных профессиональных навыков. Так, в «Лаборатории биотехнологии» (курс внеурочной деятельности) под руководством профессора, доктора биологических наук Е. В. Самбук обучающиеся исследуют влияние фармпрепаратов на дрожжи, изучают бактерии, собранные в экспедициях на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области на предмет продукции антибиотиков. Выполнение этих работ требует определенных профессиональных навыков, которые ученики приобретают в ходе практики. На данный момент уже реализуется сетевая образовательная

программа совместно с Санкт-Петербургским Федеральным исследовательским центром Российской академии наук, в результате освоения которой обучающиеся получают свидетельство о профессии «Лаборант-микробиолог» III разряда [2]. Обучение по программе осуществляется сотрудниками гимназии, организация-партнер проводит квалификационный экзамен и выдает документ государственного образца.

В этой модели взаимодействия существует недостаток, связанный с необходимостью оформления договора об оказании платных образовательных услуг между организацией-партнером и родителями (законными представителями). Несмотря на это, услуга востребована родителями (законными представителями) обучающихся гимназии. Учитывая общественный запрос, администрация образовательной организации намерена развивать данное направление, увеличивая перечень специальностей. Можно предположить, что эта модель может быть востребована в других учебных учреждениях.

Привлечение грантовых средств в 2021 г. позволило организовать «Лабораторию прогрессивного растениеводства» в здании гимназии. На обновленной материальной-технической базе под руководством доктора биологических наук (сотрудника гимназии) Е. М. Чекуновой, реализуются проекты клонального микроразмножения растений. Полученные в ходе экспериментов растения нуждаются в дальнейшем уходе, для этого обучающимся необходимо использовать профессиональные навыки растениеводства. В качестве сетевого партнёра для развития этих умений, подтвержденных соответствующим документом, выбран Садово-архитектурный колледж. На данный момент разработана образовательная программа, которая будет апробирована в 2022–2023 учебном году. Следующим этапом взаимодействия будет выработка организационных и правовых механизмов реализации сетевой учебной программы среднего общего образования параллельно с получением профессионального по специальности «Садовник». Модель взаимодействия гимназии и СПО-партнера является наиболее перспективной в решении проблемы сокращения образовательного маршрута от школьника к специалисту.

С 2016 г. гимназия участвовала в апробации ФГОС ООО и СОО в опережающем режиме. В этот период была разработана модель многопрофильного образования на основе сетевого взаимодействия с образовательными партнерами. Имеющийся опыт в этом направлении аккумулирован в проекте «Сетевые профильные лаборатории как форма интеграции профориентационной деятельности, профильной подготовки и профессионального обучения». Проект ориентирован на усиление практической составляющей обучения, создание условий для сознательного выбора будущей профессии старшеклассниками, подготовки кадров к потребностям конкретных производств и предприятий. Сейчас в гимназии реализуются все профили, предусмотренные ФГОС

СОО. Такой подход позволяет удовлетворить запрос на индивидуализацию образовательного маршрута со стороны обучающегося и его родителей (законных представителей). Гимназисты могут выбрать будущую профессию из любой сферы, оставаясь в стенах гимназии.

Согласно докладу BostonConsultingGroup «Россия 2025: от кадров к талантам», сегодня существует запрос к системе образования на преодоление междисциплинарных границ научного и технологического знания как старта для активной жизни и профессиональной деятельности в обществе технологий будущего.

Для формирования личности готовой быстро адаптироваться к новым условиям рынка труда важно дать ученику возможность выбрать, попробовать, ошибиться, прийти к выводу и пробовать вновь. Образовательный эксперимент на уровне ребенка расширит границы его возможностей и научит его не бояться делать выбор. Объектом «экспериментальной» деятельности является образовательный маршрут, в котором учебный план выбранного профиля является основой, а дополнительные элементы, такие как внеурочная деятельность, дополнительное образование, партнерские проекты будут относиться к профессиональным направлениям. Таким образом, обучающийся будет иметь представление о различных профессиональных направлениях, а полученная база позволит ему быть успешным.

Гимназия имеет развитую сеть партнеров, вовлеченных в реализацию образовательной программы. Во взаимодействии с ними мы отступили от стандартных профориентационных мероприятий: экскурсий, лекций и пр. В основе сотрудничества лежит исследовательская деятельность ученика – юного специалиста, начинающего ученого. Такой подход позволит выйти на следующий уровень взаимодействия, когда обучающиеся смогут получить профессиональные навыки, оставаясь в стенах гимназии.

Практическая направленность деятельности обучающихся в сетевых профильных лабораториях способствует ранней профессиональной социализации.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Альпина ПРО, 2021 [Электронный ресурс] – URL: https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf

2. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных программ в сетевой форме (утв. Минпросвещения России 28.06.2019 № МР-81/02вн) [Электронный ресурс] – URL: https://docs.cntd.ru/document/563687751?ysclid=l9vax8228h540363375

Д. Р. Таирова

Методологическая функция межпредметных связей при обучении русскому языку в условиях национальных школ

Проблема межпредметных связей интересовала педагогов ещё в далеком прошлом. Я. А. Каменский [5] выступал за взаимосвязанное изучение грамматики и философии, философии и литературы, Дж. Локк – истории и географии. В России значение межпредметных связей обосновывали В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский [9] и другие педагоги. В советское время Н. К. Крупская в «Методических заметках» (1932 г.) подчеркивала значение межпредметных связей для понимания существующих реальных связей между различными областями явлений и «выработки цельного материалистического мировоззрения» (по [9]). Роль межпредметных связей в развитии познавательных способностей, активности, умственной деятельности описана в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.Н. Максимовой, С.Л. Рубинштейна и др. [1; 6; 8]. Однако не все аспекты проблемы исследованы с достаточной точностью. До сих пор нет более или менее точного общепризнанного определения межпредметных связей. Предлагаются их различные классификационные системы. В практике школы реализуются главным образом бинарные, в редких случаях тринарные связи (между двумя или тремя предметами). Не разработаны связи межцикловые (гуманитарных и естественнонаучных предметов). Научно не обоснована практическая методика межпредметных связей. Решение этих вопросов возможно лишь на путях тесного сотрудничества учёных, занимающихся этой проблемой, с одной стороны, и учителей массовой школы – с другой.

Генетически межпредметные связи восходят к межнаучным связям, а в конечном итоге – к наиболее общей закономерности существования мира всеобщей связи явлений. В настоящее время происходят глубинные процессы взаимопроникновения и интеграции наук и вместе с тем их дифференциации. Сама дифференциация научного знания оказывается в диалектическом смысле слова формой проявления интеграции, поскольку новые направления исследований «стирают» традиционно установившиеся границы между различными науками. Возникают связующие науки – биохимия, биофизика; синтезирующие науки – кибернетика. Все большее влияние на естественные науки оказывают науки гуманитарные. Вместе с возрастанием человеческого фактора в социально-экономической жизни возрастает роль и влияние общественных наук, прежде всего философии как наиболее общей теории развития природы, общества, мышления, затем психологии, лингвистики, эстетики, логики и т.д. Междисциплинарный, межнаучный характер приобретает изучение биосферы, решение экологических проблем. Все боль-

шую роль в развитии науки и новых технологий играют идеи конвергентности [4], на стыках естественных и общественных наук возникают новые.

Идеи конвергентности, тенденции трансдисциплинорности, междисциплинарности научных исследований должны найти отражение в современном общем и профессиональном образовании [7]. В этом контексте использование межпредметных связей обретает особое значение для решения задач качества образования, его соответствия современным вызовам времени.

Методологическая функция межпредметных связей раскрывается в следующих положениях.

1. Межпредметные связи, выражая диалектический метод познания, способствуют повышению теоретического и научного уровня обучения. Методологическая функция межпредметных связей в учебном познании заключена в обнаружении единства в многообразии процессов и явлений, изучаемых разными учебными предметами. Межпредметные связи выявляют общее, особенное и единичное в изучении объектов.

2. Межпредметные связи приносят в учебное познание методологический аппарат современной науки. Их осуществление способствует приобщению обучающихся к системному методу мышления. Они расширяют область познания, выделяя связи между элементами знаний из разных учебных дисциплин в качестве объектов усвоения. Ориентация на усвоение межпредметных связей сталкивает обучающихся с методологическими проблемами правомерности переноса и синтеза знаний из разных научных систем. Это усиливает воздействие дедукции и индукции, анализа и синтеза, обобщения и конкретизации при общем росте поисковых путей познания. Межпредметные связи выступают как метод деятельности ученика, развивающий у него способность к синтезу знаний из разных предметов, в единичном видеть общее и с позиций общего оценивать особенное.

3. Межпредметные связи формируют научное мировоззрение учащихся, которое выступает в качестве методологического ориентира в познании и оценке явлений действительности. Учащиеся могут понять роль отдельных наук в общей системе знаний о мире лишь в процессе системного освоения основ наук. Этому способствует освоение с помощью межпредметных связей мировоззренческих идей как универсальных форм знания, в которых выражено и содержание, и способ познания мира, и отношение к нему [6].

4. Межпредметные связи обеспечивают систему в организации предметного обучения. Они выполняют свою методологическую функцию в преобразовании процесса обучения тогда, когда идея межпредметных связей используется педагогическим коллективом как регулятивная норма практики. Межпредметные связи побуждают учителя к самообразованию, творчеству и взаимодействию с другими учителями-

предметниками. Это способствует повышению педагогического мастерства и сплочению педагогического коллектива в режиме одних задач обучения.

Межпредметные связи являются одним из важнейших факторов совершенствования процесса обучения в целом, на всех его уровнях. Межпредметные связи выступают как потребность развивающего обучения современных обучающихся. Методологическая функция межпредметных связей обеспечивается, когда они используются как метод системного усвоения знаний и как метод совершенствования процесса обучения в предметной системе, его организации в единое целое [2].

В традиционном делении наук на гуманитарные, естественные, технические отражены объективно-предметные отношения между ними. Такое разделение закреплено в циклах учебных предметов, которые сгруппированы по общности объектов изучения – общество, природа, труд. При этом возникает внутрицикловые и межцикловые связи, систематизирующие знания и умения обучающихся общих объектов познания [3].

Особенности межпредметных связей в предметах гуманитарного цикла определяются: общими целями гуманитарного образования, которые направлены на нравственное и эстетическое воспитание учащихся; общим объектом изучения, которым является человек, его деятельность в обществе; спецификой видов знаний (научных, художественных и др.), отражённых в содержании гуманитарных предметов и видов деятельности (познавательная, речевая, художественная, изобразительная и др.), в которые включаются учащиеся при их изучении. Межпредметные связи признаны донести до сознания учащихся общность предметов гуманитарного цикла, а также показать специфику содержания и методов науки в каждом учебном предмете.

Однако нам представляется, что рассмотрение принципов обучения следует начинать с таких, которые в первую очередь определяют специфику русского языка в процессе межпредметных связей, поэтому мы начнём с изложения общеметодических принципов обучения русскому языку в условиях национальных школ. Далее мы остановимся на общедидактических принципах. И в конце, будет сделана попытка вывести частнометодические принципы – принципы формирования устно-речевого взаимодействия, учащихся на уроке русского языка в процессе межпредметных связей.

К числу общеметодических принципов относятся принцип коммуникативности, принцип дифференциации и интеграции, принцип учёта родного языка, а также принцип аутентичности. Рассмотрим их подробнее.

1. Принимая во внимание цели обучения русскому языку в школе в процессе использования межпредметных связей ведущим методиче-

ским принципом следует назвать *принцип коммуникативности*. Коммуникативность заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. Данный принцип нашёл отражение во всех современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку он практически определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса по русскому языку.

Если рассматривать реализацию принципа коммуникативности в интеракции, то можно сказать, что стимулом для организации взаимодействия, учащихся выступают конкретные коммуникативные задачи, которые должны быть личностно значимыми, учитывать личностные качества учащихся и т.п.

В формировании устноречевого взаимодействия принцип коммуникативности приобретает особую значимость, поскольку коммуникация, перцепция и интеракция представляют собой три взаимосвязанных аспекта общения.

2. Принцип дифференциации и интеграции. Установлено, что для каждого вида речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо) характерен свой «набор» действий и даже своё лексико-грамматическое оформление. Данное утверждение позволило сформулировать методический принцип дифференцированного подхода к обучению аспектам языка и видам речевой деятельности. При этом дифференциация осуществляется как бы на разных уровнях; проводится чёткое разграничение в обучении:

- устной речи (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо);
- внутри устной речи в обучении говорению и аудированию; внутри говорения – в обучении монологической и диалогической речи; и, наконец, в каждой из указанной выше форм – подготовленной и неподготовленной речи [8].

В то же время известно, что в последние годы одним из ведущих методических принципов является параллельное развитие всех видов речевой деятельности. Организация различных форм взаимодействия, учащихся позволяет создать хорошие возможности также и для развития всех видов речевой деятельности.

При обучении русскому языку в процессе межпредметных связей должен также осуществляться и принцип интеграции, который проявляется, прежде всего, в том, что усвоение различных аспектов языка, его фонетики, грамматики и лексики происходит не отдельно, как неких дискретных компонентов языка, а интегрировано. Использование метода проектов на уроке русского языка в процессе межпредметных связей позволяет осуществить дифференциацию обучения, а также развить все виды речевой деятельности наиболее полно.

Принципы дифференциации и интеграции являются одним из ведущих принципов личностно ориентированного обучения, направленного

на развитие познавательного интереса и речемыслительной активности учащихся на уроке русского языка в процессе межпредметных связей.

3. В современной методике *принцип учёта родного языка* в преподавании русского языка в процессе межпредметных связей признаётся всеми, если обучение не ведётся в многоязычной аудитории. Родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения учебного материала, его организации, а также и в самом процессе (при формировании фонетических, графических, орфографических, лексических и грамматических навыков). При использовании межпредметных связей в процессе изучения русского языка необходимо также учитывать речевой опыт учащихся на родном языке, т.к. данный аспект имеет особое значение при формировании у учащихся навыков общения и взаимодействия на уроке русского языка в процессе межпредметных связей.

Безусловно, в процессе организации речевого взаимодействия преподавателю нужно создавать условия, в которых учащиеся будут осуществлять взаимодействие преимущественно на изучаемом русском языке. Однако не исключено, что в случае возникновения трудностей в процессе обсуждения той или иной коммуникативной ситуации, учащиеся будут использовать для её решения родной язык вместо русского. В таком случае преподаватель должен использовать такой вид обобщающего задания, в котором результаты обсуждения будут представлены в форме монологической или диалогической речи на изучаемом языке. Так, например, можно использовать мозаичную головоломку, дискуссии с подведением итогов, ток-шоу и т.п.

4. В последние годы всё большую значимость в современной методике преподавания русского языка приобретает *принцип аутентичности* (с англ. «аутентичный» – естественный).

Существуют различные подходы к описанию всех аспектов аутентичности. Аутентичность рассматривается как свойство учебного взаимодействия; в этой связи работу над текстом следует рассматривать не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность. Иными словами, аутентичность в методическом плане не является чем-то привнесённым извне в виде, например, текста, предназначавшегося автором для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создаётся в учебном процессе при взаимодействии обучающихся. Таким образом, язык, применяемый на уроке, не противопоставляется «реальному» языку, а «учебное», совсем не обязательно означает «неаутентичное»; всё зависит от умения учителя организовать взаимодействие учащихся и от умения учащихся использовать учебный (и дополнительный) материал в процессе взаимодействия.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 432 с.

2. Гурьев А.И. Межпредметные связи в системе современного образования:

монография / под ред. А. В. Усовой, А. В. Петрова. – Барнаул: изд-во Алт.гос.ун-та, 2002. – 213 с.
3. Дергачева Г.И. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – М.: Наука, 1986. – 31с.
4. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. –2011. – Т. 6. – № 1-2. – С. 13–23.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1932.
6. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – 157 с.
7. Морозова М.И. Конвергентный подход в образовании школьников: направления и способы реализации // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы XI Междунар. науч. конф. 11–12 ноября 2021 г. / отв. ред. доц. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 121–124.
8. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
9. Турик Л.А., Осипова Н.А. Педагогические технологии в теории и практике: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 281 с.

Г. Г. Митрофанова

Сочетание имплицитного и эксплицитного подходов при обучении иностранному языку обучающихся с доминированием правого полушария

Современное общество трудно представить себе без взаимодействия и взаимовлияния различных культур. Поликультурное мышление, которое позволяет человеку не только принимать иную культуру, но и уважать её носителей, формируется в значительной степени при изучении иностранного языка, которое является неотъемлемой частью образования на всех ступенях. Более того, в России уже с 2002 года было введено изучение иностранного языка со второго класса в связи с учётом возрастных особенностей младших школьников, которые позволяют лучше формировать умения во всех видах речевой деятельности и языковые навыки. Успешность усвоения иностранного языка зависит от многих факторов, к числу которых относятся учет когнитивного стиля обучающихся и подходы к обучению. М.А. Холодная даёт следующее определение: «Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своём окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [5, с. 38]. Таким образом, существуют индивидуальные различия в восприятии, переработке и оценке информации, и они могут определяться доминированием у обучающегося работы правого или левого полушария. В связи с этим О. М. Разумникова выделяет «два когнитивных стиля (аналитический и холистический), каждый из которых характеризуется набором признаков, которые можно

соотнести с доминированием функций, соответственно, левого и правого полушарий: холистический – с доминированием правого полушария, т.к. именно для него характерна целостность в организации информации, а аналитический – левого, отличительной особенностью которого является последовательный анализ отдельных признаков объекта» [2]. Итак, для правополушарных учащихся характерен холистический когнитивный стиль, а для левополушарных – аналитический. Поэтому для обеспечения их успешности в учебной деятельности целесообразно делать упор на различные подходы к обучению.

Существуют эксплицитный и имплицитный подходы к обучению иностранному языку. Ученые Сасан Балегхизаде и Али Дерахешеш отмечают, что обучение является имплицитным, если оно направлено на то, чтобы обучающиеся усвоили правило без его осознания. При этом правило не объясняется им. Обучающимся предъявляются примеры в понятном для них контексте, ориентированном на значение и смысл данного правила, чтобы они смогли сами вывести его. А эксплицитное обучение имеет место, когда организовано специальное изучение правила учащимися. При этом правило ими осознаётся [7, p. 83]. Ф. Ванг на основе анализа точек зрения ученых (Артур С. Ребер, Пол Левицки, Аксель Клирманс) на понятие «имплицитное обучение» приходит к выводу, что в силу его многогранного характера трудно дать определение. Однако решающим критерием является отсутствие осознанности в учебном процессе. Кроме того, имплицитное обучение происходит автоматически. Если принимать во внимание эти две характеристики, то имплицитное обучение включает формы учебной деятельности, которые направлены на автоматическое усвоение учебного материала без включения сознания, и это усвоение часто (но не всегда) происходит случайно, непреднамеренно [8, p. 28]. О.М. Разумникова и А.А. Яшанина указывают на связь между когнитивным стилем и двумя формами обучения: имплицитным и эксплицитным. «Имплицитное обучение основано на неосознаваемых автоматических ассоциативных процессах восприятия и классификации информации в отличие от эксплицитного, для которого характерны, напротив, осознанные и целенаправленные мыслительные операции, включая рабочую память и исполнительские функции. Именно с эксплицитным обучением связывают формирование индивидуальных различий в уровне и структуре интеллекта и когнитивного стиля. Индивидуальные особенности выделяют и в имплицитном обучении, хотя оно считается эволюционно более древним» [3, с. 227]. Продолжая данную мысль, ученые обращают внимание на то, что «характеристикой мышления, основанном на особенностях функций имплицитной системы, является интуиция. Интуитивное мышление, холистическое и иррациональное, противопоставляется, в свою очередь, аналитическому и рациональному». Авторы делают вывод о том, что

«эти две системы рассматриваются как независимые, позволяющие получать знания разными путями, и, соответственно, лежащие в основе разных когнитивных стилей» [3, с. 227]. Ярким примером данному утверждению является мнение А.Л. Сиротюк, согласно которой «правополушарные учащиеся, не думая о правилах, пишут без ошибок, опираясь на зрительную и мышечную память на слова, но стоит им остановиться, задуматься, и ошибка неминуема. В связи с этим, правополушарной группе учащихся не рекомендуется расчленять слово на части, нарушать его целостный образ, единство смысловых, слуховых и моторных характеристик. Нарушается целостность восприятия, ритм написания, разрушается «врождённая грамотность». Такие школьники, написав текст без ошибок, часто не могут справиться с заданием на разбор предложения или слова по частям» [4, с. 164]. Данная мысль показывает, что холистический когнитивный стиль правополушарных учащихся требует имплицитного усвоения правописания как на родном, так и на иностранном языке. Этому в значительной степени способствует чтение произведений литературы на иностранном языке.

Однако на практике мы сталкиваемся с тем, что при неправильном написании правополушарными школьниками диктантов на русском языке и проверочных работ на усвоение лексики по иностранному языку учителя дают задание на разбор слов, не учитывая при этом особенности правополушарного мышления. Т.И. Мелентьева отмечает, что правополушарные обучающиеся предпочитают аутентичные тексты, понять которые им помогает интуиция [1, с. 20]. Следует сказать, что в аутентичных текстах обучающиеся встречаются с множеством слов, выражений, реалий, которые не всегда присутствуют в адаптированных текстах. Они усваивают эти незнакомые лексические единицы имплицитно, не заучивая их. При этом обогащается их лексический запас.

Именно поэтому при обучении студентов факультетов иностранных языков был введен такой аспект, как индивидуальное чтение, рассчитанное на усвоение ими лексики, грамматики, лингвострановедческих знаний на неосознанном уровне, т.е. имплицитно. Т.И. Мелентьева отмечает, что при формировании грамматических навыков правополушарные учащиеся предпочитают не тренировочные упражнения, а упражнения продуктивного характера [1, с. 20]. Ведь они помогают им быстрее использовать правила в произвольной речи. Т.И. Мелентьева также на основе исследования обучения студентов иностранному языку делает вывод о том, что «среди лиц с доминантной активностью правого полушария могут добиться положительных результатов те, кто имел ранний языковой опыт, т.е. билингвы с детства» [1, с. 57]. Это может быть связано с имплицитным усвоением языковых явлений, происходящим на неосознанном уровне. Ведь дети раннего и дошкольного возраста при продуцировании речи не задумываются о фонетических и грамматических правилах языка.

Учёт когнитивного стиля обучающегося не означает, что необходимо использовать методы и приёмы обучения в рамках только одного из подходов. Речь идёт о том, что необходимо делать упор на тот или иной подход. Иногда выбор метода зависит и от особенностей содержания обучения. Сибле Андринга, Кеес де Глоппер, Хильде Хаквеборд при сравнении эксплицитного обучения и имплицитного обучения замечают, что для введения морфологических структур в грамматике более продуктивным является эксплицитное обучение. Однако имплицитное обучение способствует лучшему усвоению обучающимися синтаксических структур, особенно при введении нового материала, связанного с придаточными предложениями в иностранном языке [6, p. 894]. И это лишний раз говорит о том, что необходимо правильно сочетать как имплицитный, так и эксплицитный подходы при обучении школьников и студентов с разным типом функциональной асимметрии головного мозга.

На основе вышесказанного мы можем заключить следующее:

1. Для учащихся с доминированием правого полушария характерен холистический когнитивный стиль, вследствие чего следует шире использовать возможности имплицитного подхода к обучению иностранному языку. Обучающиеся с доминированием левого полушария обладают аналитическим когнитивным стилем, что предполагает опору на применение методов и приёмов, которые характерны для эксплицитного подхода.

2. В рамках имплицитного подхода при обучении иностранному языку правополушарных учащихся необходимо использование аутентичных текстов вместо учебных, закрепление грамматических правил с помощью продуктивных упражнений вместо тренировочных, предъявление лексических единиц и синтаксических структур без их анализа и разбора. Следует давать задания на чтение иностранной литературы в оригинале.

Список литературы

1. Мелентьева Т.И. Обучение иностранным языкам в сфере функциональной асимметрии полушарий мозга. Изд. стереотип. – М.: КРАСАНД, 2017. – 174 с.

2. Разумникова О.М. Особенности селекции информации при креативном мышлении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – №3. – С. 134–161.

3. Разумникова О.М., Яшанина А.А. Значение когнитивного стиля и полушарного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №8. – С. 226–230.

4. Сиротюк А.Л. Психофизиологические основы дифференцированного обучения школьников: учеб. пособие. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 292 с.

5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

6. Andringa, S., Glopper, K., &Hacquebord, H. (2011). Effect of Explicit and Implicit Instruction on Free Written Response Task Performance. Language Learning, 61(3), pp. 868-903.

7. Baleghizadeh, S., Derakhshesh, A. (2017) Measuring the Effectiveness of Explicit and Implicit Instruction through Explicit and Implicit Measures. Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL). Vol.20, Issue 1, pp. 81–111.

8. Wang, F. (2020) Implicit Learning and Its Application in Foreign Language Learning. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 480. Pp. 27–33.

Л. С. Васюкович

Школьный учебник по белорусскому языку: эволюция содержания, структуры и функций

Принцип преемственности научной теории предполагает изучение объекта исследования в историческом аспекте, поскольку анализ любого явления как «определенной константы, без попытки расчленить на разных уровнях становления, тем самым рассматривать его вне идеи развития является недостатком, который ограничивает возможности исследователя» [2, с. 124–125]. С учетом того, что идеи могут быть успешными тогда, когда они основаны на предыдущих культурно-педагогических достиженях, *цель статьи* следующая: осмыслить этапы, эволюционные изменения состава, структуры и функций школьного учебника по белорусскому языку. Обращение к истории становления издания как объекта исследования даёт возможность осознать изменчивость оценок во взглядах на учебную книгу, понять диалектический характер требований к её основным компонентам. Постижение пройденного пути даёт основание оценивать учебник не как результат субъективной деятельности составителей, а видеть в нём историко-культурный феномен, материальный продукт определённого периода в развитии философской, лингвистической и педагогической мысли, формирующий систему ценностей общества.

В истории педагогической науки предпринимались многочисленные попытки выделить этапы развития методики (М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, В.Д. Янченко и др.). Разница предлагаемых классификаций состоит в вариативности подходов, названий этапов, сущности ключевых образовательных доминант, в обобщенности / конкретизации представления этапов.

Периодизация развития белорусской лингвометодики как теоретическая проблема получила разрешение в работах профессора Н. Г. Еленского. Предложенная классификация содержит три научно обоснованных этапа: 20–30-е; 40–80-е годы XX столетия и конец XX – первые десятилетия XXI века, что соответствуют периодам становления и развития методики белорусского языка и образовательной практики [3, с. 14]. Конкретизируем названные периоды в контексте эволю-

ции школьного учебника как объекта педагогических изысканий, выявления тенденций в характере трансформаций содержания и структуры учебного издания.

Первый этап – условно назовём его дотекстовым – (20–30-е годы XX столетия) характеризуется образовательными целями советской школы. Основными на то время были школьные учебники по белорусскому языку, подготовленные Брониславом Тарашкевичем и Язепом Лёсиком. “Белорусская грамматика” Б. Тарашкевича (1918 год) отличается как высоким научным уровнем лингвистической теории, так и её дидактическим воплощением. Сам автор понимал необходимость методических трансформаций сложного лингвистического материала: “Я не выпускал из виду педагогическую сторону книги” [1, с.4]. “Грамматика” Б. Тарашкевича на десятилетия вперёд предопределила стабилизацию грамматических, орфографических норм белорусского литературного языка, создала основу для разработки лингвистической теории, сформировала “прообраз” школьного учебника. Опыт первых изданий, дидактический практицизм авторов позволил сформулировать ряд требований, которые в истории изменчивых взглядов на школьный учебник остались общепризнанными: научность содержания, воспитывающий характер материала, его доступность, учет индивидуальных особенностей учащихся, связь теоретического и практического материала, преемственность педагогических традиций.

«Программа по белорусскому языку» (1920 год) впервые в истории белорусского просвещения среди основополагающих положений трудовой школы провозглашала национальный принцип как основу образования. Учебно-методический документ обосновал принципиально новые аспекты, которые позволили в начале белорусской государственности создать фундамент национальной школы. Создатели программы в “Предисловии” утверждали: “Будущее белорусского народа зависит в значительной степени от того, какую школу он будет иметь: или цветы чужой культуры будут предложены учащимся, или обучение сделает их сознательными, достойными гражданами” [5, с. 5].

Программа 1920-го года в соответствии с прогрессивными взглядами педагогов XIX столетия определяла ведущую роль родного языка в развитии и воспитании личности. Формулировались цели обучения языку, которые от современной трактовки – формирование и развитие личности – отличаются не по сути, а по форме, изложенной в координатах терминологии своего времени: “Преподавание родного языка в школе должно быть подчинено следующим целям: 1) развитие живого языка; 2) побуждение к мысли; 3) ясная и правильная передача своих мыслей живым языком и письменно; 4) совершенствование механизмов чтения и письма; 5) поощрение желания читать книги и находить в прочитанном смысл” [4, с. 12]. Анализ Программ 1920-х

годов как первых изданий белорусской образовательной сферы обнаруживает закономерность: иногда существует большой интервал между сформулированной прогрессивной идеей и её реальным воплощением в педагогическую практику.

Второй этап в развитии отечественной лингвометодики (1940–1980-е годы) характеризуется оптимизацией языкового образования, разработкой новых учебных программ и стабильных учебников по белорусскому языку. Этап отмечен становлением понятия *учебный текст* в русле общей теории школьного учебника. В этот период активно разрабатывается идея стабильных изданий, развитию которой способствовало признание учебной книги неотъемлемым компонентом процесса обучения. Педагогическая общественность априори утверждалась в том, что повышение уровня преподавания языка в школе во многом зависит от высококачественных учебников.

Ведущим принципом создания текстотеки учебника становится *тематический*, который декларировал приоритет содержательных характеристик. Основными критериями при отборе текстов признавались: информационная насыщенность и новизна материала, степень его доступности, соответствие тематики вопросам коммунистического строительства, воспитательная значимость, стилистическое разнообразие, реализация межпредметных и внутрипредметных связей в обучении. Тексты учебников были ориентированы на ценности, декларированные Коммунистической партией и социалистическим государством.

Знаковым событием для становления методики была разработка Закона «Об усилении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования в СССР» (1958 год), что затребовало поисков новых путей модернизации педагогической системы. В контексте государственного документа актуальнейшей проблемой признавались конкретизация учебных планов и программ, создание учебников на принципиально новой основе – с ориентацией на развитие речи учащихся, функционально-стилистическую роль языковых единиц.

В школьных учебниках этого периода термин *текст* появляется непоследовательно, спорадически. В современном понимании термин начинает использоваться в учебных изданиях с 70-х годов прошлого столетия. Именно с этого времени вопросы текста активно исследуются на лингвистическом уровне. Актуализируется языковая природа текста, описание его типологических признаков.

Выделенный этап сыграл определяющую роль в становлении школьного учебника как самостоятельного объекта исследования. В это время осуществляется публикация авторитетного издания – сборника «Проблемы школьного учебника» (20 выпусков), освещающего разносторонние аспекты теории и практики учебной книги как «самого массового издания» (Д. Д. Зуев).

Аспекты текста раскрывались в контексте общей теории учебника. Для методических изданий этого времени характерна неопределённость, нечёткость понятия *текст*, что нашло отражение в условиях к упражнениям, содержании школьных учебников, в которых отсутствовали темы, посвященные изучению текста. Термин использовался непоследовательно, часто заменялся словосочетаниями *учебный материал, материал для наблюдений, рассказ, отрывок.* В рамках реальности того времени методическая наука постепенно приближалась к осмыслению текста как естественной речевой среды для обучения языку.

Знаковым для развития отечественной лингвометодики выступает новейший период, охватывающий конец XX – первые десятилетия XXI столетия. Период характеризуется разработкой концепций языкового образования, новых образовательных стандартов и учебных программ. Этап неоднородный по сущности и характеру изменений, он характеризуется полифонизмом, полипарадигмальностью методических подходов. Именно с этого времени ведущей идеей преподавания языка становится коммуникативный, позже – компетентностный векторы развития. Анализ текста как основного компонента учебника в контексте периодов в развитии отечественной лингвометодики позволяет сделать следующие выводы. Длительное время учебный текст оставался на периферии специальных исследований, его аспекты рассматривались в координатах общей теории школьного учебника, позже – в контексте достижений лингвистики текста. Изначально в практике обучения родному языку термин *текст*, как правило, воспринимался в широком значении как дидактический материал, предназначенный для осмысления языковых единиц в аспекте их значения, структуры и синтаксической роли.

В процессе эволюции учебник представляется диалектической системой, целостным речевым произведением, коммуникативно обусловленным реализацией образовательных и воспитательных задач. В условиях формирования предметных и метапредметных компетенций учащихся учебник приобретает новое лингвометодическое предназначение. Он выступает не только информационно-деятельностным центром, но и интегрированным продуктом, инструментальным средством, потенциально содержащим алгоритмы решения познавательных и жизненных задач. Содержание, структура и функции современного учебника оперативно реагируют на новые образовательные приоритеты, достижения лингвометодики, демонстрируют аксиологический, воспитательный потенциал издания.

Таким образом, выделение этапов в развитии лингвометодики посредством анализа становления понятий *учебный текст, учебник* имеет историко-методологическое значение для сохранения преемственности отечественной методической мысли, для формирования позитивного влияния педагогических традиций на

современные образовательные решения. Усвоение методического наследия предшественников приобретает особую актуальность в условиях сознательной/несознательной недооценки отечественного опыта, “размывания” традиционных образовательных ценностей, необходимости осмысления истории национальной школы.

Список литературы

1. Граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Вільня: Беларус. друкарня імя Скарыны,1929. – 136 с.
2. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории: научное издание. – М. : Мысль, 1994. – 487 с.
3. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах: вучэбны дапаможнік / Антановіч Н. М [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск: Вышэйшая школа, 2019. – 263 с.
4. Праграма па беларускай мове для V, VI, VII класаў беларускай працоўнай сямігадовай школы. – Мінск : Навук.-метадал. камітэт НКА БССР, 1926. – 18 с.
5. Праграмы беларускае ніжэйшае пачатковае школы. – Мінск, 1920. – 64 с.

И. Н. Петушкова

Технологии развития творческой психотехники личности школьника как фактор повышения успешности его обучения

Профессия педагога по классификации Е.А. Климова относится к типу «человек-человек», что роднит ее с профессией актера. О педагогической технике, позволяющей педагогу в том числе ярче выразить свои чувства, эмоции, много говорилось и писалось в 80–90-х годах XX века. Владение ею не утратило своего значения и в новом веке.

Вместе с тем не менее важно использовать способы и приемы психотехники для развития психических процессов, лежащих в основе развития личности школьника и влияющих на степень его успешности в обучении. Чтобы говорить о возможностях развития творческой психотехники (ТПТ) личности, определимся вначале с самим понятием и историей его формирования.

Изначально психотехникой называли отрасль психологии, которая изучала влияние психологического фактора на деятельность и поведение человека. Этот термин был предложен в 1903 г. В. Штерном [6] (Германия) в труде «Дифференциальная психология и ее методологические основы». Он определил психотехнику как прикладную психологию, которая призвана разрабатывать и совершенствовать психологические технологии, направленные на изменение поведения и действий людей.

В нашу сферу этот термин пришел из театральной педагогики, был введен в жизнь известным режиссером К. С. Станиславским. Он считал, что инструмент актера – это его внутренние и внешние данные, которые

он называл «элементами творчества». Основу системы К.С. Станиславского составляют объективные закономерности сценического творчества, которые заложены в самой природе актера. Профессиональное сценическое действие возможно лишь при условии виртуозного владения всем спектром своих психофизических данных [4].

Психотехника (греч. psyche – душа, techne – искусство, мастерство) – искусство развития психических процессов человека. Как известно, психические процессы – это проявления психики, обеспечивающие познание и отражение окружающей действительности, которые делятся на три основные группы:

1) познавательные (ощущение, восприятие, внимание, мышление, память, воображение, речь);

2) эмоциональные (активные и пассивные);

3) волевые (решение, исполнение, усилие) [2].

Каждый из этих процессов требует от педагога владения психологическими знаниями и приложения усилий для обеспечения динамики их развития – только в этом случае они станут основой и одним из факторов успешности в образовательной деятельности и развитии личности в целом.

Развитие психических процессов личности обеспечивает следующие возможности:

– создает базовую основу развития личности;

– является фактором успешности освоения учеником образовательных программ;

– способствует овладению учеником универсальными учебными действиями (УУД);

– обеспечивает возможность формирования у обучающихся метапредметных компетенций (коммуникативных, регулятивных);

– способствует созданию творческой, развивающей образовательной среды;

– «освобождает», раскрывает талант и одаренность личности.

Творчество же психология трактует как вид деятельности человека, направленной на решение новой задачи, создание чего-либо такого, что еще никем и никогда не было создано [4]. По мнению А.Я Пономарева [3], для личности, стремящейся к творчеству, характерны оригинальность, инициативность, высокая самоорганизация, огромная работоспособность. Творческая личность находит удовлетворение не столько в достижении цели труда, сколько в самом его процессе. А. Маслоу считал, что подлинное творчество, креативность проявляются у человека и в повседневной реальной жизни, в каждодневном выборе жизненных ситуаций, в разных формах самовыражения.

Театральная педагогика накопила огромный арсенал средств для развития каждого из психических процессов, т.к это является одной из

основополагающих, базовых линий подготовки актера. Поэтому практическая психология и педагогика используют упражнения актерской школы в различных формах организации деятельности

Можно говорить о следующих формах и способах использования этого опыта:

– фрагментарное – использование отдельных упражнений и приемов развития ТПТ в структуре других форм деятельности – урока, занятия во внеурочной деятельности (ВУД) и пр.;

– практикум – проведение специальных игровых занятий с использованием упражнений и приемов развития творческой психотехники;

– тренинг – выполнение и отработка упражнений и приемов развития творческой психотехники в режиме тренинга, в соответствии с требованиями динамики и завершенности действия.

Большинство упражнений для развития творческой психотехники – комплексные, т. е. направленные одновременно на развитие нескольких психических процессов. В качестве примеров можно привести такие, как «Услышь звуки» (внимание, восприятие); «Узнай предмет на ощупь» (ощущение, восприятие, внимание); «Печатная машинка» (внимание, речь); «Рассказ с подробностями» (внимание, память); «Строим замок» (внимание, память, воображение) и многие другие.

Ведущими принципами организации деятельности по развитию творческой психотехники являются:

– целенаправленность: каждое упражнение направлено на развитие определенных психических процессов;

– комплексность: наряду с развитием ведущего психического процесса происходит одновременное развитие нескольких других;

– рефлексивность: анализ ведущим или группой цели и результатов работы;

– осознанность: игровой характер используемых форм не подразумевает несерьезности работы;

– позиционное соответствие ведущего: поведение ведущего создает эмоциональное состояние группы.

Большинство педагогов, использующих в своей работе упражнения актерской школы, знакомы с ними по книге С.В. Гиппиуса [1]; однако в последние 20 лет наблюдается активный издательский рост подобной литературы и выхода статей по данной проблематике ([5], [6] и др.).

И, конечно, учитель должен не просто «играть» в талантливого педагога-актера, но действовать осознанно и целесообразно. Например, подбирать упражнения не просто для развития внимания, а решая конкретную задачу: развитие и корректировка активности внимания (произвольность) или одного из его качеств: концентрации, устойчивости, объема, распределения, переключаемости. В противном случае использо-

вание форм и приемов развития творческой психотехники будут поверхностными, приводя к искаженным результатам. А педагога они будут характеризовать как человека, стремящегося к показному «новаторству», оригинальности и самолюбованию.

Список литературы

1. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.

2. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / отв. ред. К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 175 с.

3. Пономарев А.Я. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

4. Сарабьян Э., Лоза О. Большая книга тренингов по системе Станиславского – М.: Астрель, 2012. – 354 с.

5. Шмойлов М.Г. Мастерство актера: Упражнения и игры начального этапа обучения. – Л.: ЛГИТМиК, 1990. – 69 с.

6. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические основы. – М.: Наука, 1998. – 336 с.

Л. И. Корнева, О. Д. Печалёва

Использование интерактивных технологий в формировании компетенции умения учиться у младших школьников

Требования, которые устанавливает новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [4], включают способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества. Система современного образования ориентирует на один из важных приоритетов в результатах образования – научить учиться. Для решения этой задачи учителю важно создать условия, мотивирующие обучающегося на самостоятельный поиск информации, освоение знаний и способов деятельности. Поэтому возникает проблема создания условий и выбора педагогических технологий, обеспечивающих формирование одной из основных компетенций – умения учиться.

Актуальным становится такое построение учебного процесса, которое развивает у каждого ребёнка интерес и стремление учиться, создание условий, позволяющих ему самостоятельно осуществлять процесс познания и обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности [1]. Исходя из данных требований, мы ставим своей целью создание условий для формирования основ умения учиться, необходимых для достижения метапредметных и предметных результатов.

В процессе обучения мы ставим перед собой следующие задачи:

– развивать и укреплять у обучающихся интерес к познанию;

– раскрывать интеллектуальный, творческий потенциал каждого ученика;

– формировать навыки самостоятельной работы.

Важными условиями решения этих задач являются: развитие познавательного интереса, совершенствование читательской грамотности, необходимой для понимания и критического осмысления самостоятельно полученного знания и способов деятельности, использование интерактивных технологий обучения.

Особо отметим, что уровень владения читательской грамотностью непосредственно влияет на успешность освоения школьником умения учится. «От глубины понимания прочитанного зависит не только освоение отдельного предмета, но и выстраивание мировоззрения: от отдельных фактов до связи процессов и явлений, от отдельных внутрипредметных и межпредметных связей до формирования целостной картины мира» [2, с. 246].

Другим, не менее важным фактором формирования умения учиться является познавательный интерес. К. Д. Ушинский писал: «Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотить ребёнка к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить» (цит. по [3, с. 61]).

Следовательно, необходимо так организовать урок, чтобы у детей возникла мотивация самостоятельно находить новые знания. Для этого при проведении уроков применяем игровые, информационно-коммуникационные, здоровьесберегающие технологии, а также технологии уровневой дифференциации, организации групповой, проектной деятельности и др.

Как известно, эффективным средством, стимулирующим познавательный интерес младших школьников, является дидактическая игра. Она создает поисковую ситуацию, формирует стремление к победе, активность и собранность, учит продуктивному взаимодействию и соблюдению правил. При этом решаются задачи формирования познавательных УУД, поскольку в специально подобранных играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

Необходимы игры на развитие внимания и расширение словарного запаса обучающихся как важных элементов научения учиться. Так, например, дети любят игру «Наборщик», в которой из одного слова нужно составить как можно больше новых слов. У младших школьников вызывает интерес и «чтение с дырками», то есть с картинками или пропущенными словами. Такой приём увлекает всех, а «слабым» ученикам помогает быть более успешными. К числу игровых средств решения этой задачи относятся также кроссворды, загадки, ребусы. При запоминании очень эффективны приёмы мнемотехники: стоит детям показать,

как «укрощать» фразы, как они с удовольствием придумывают свои «запоминалки».

При проведении игр необходимо помнить, что они не должны выпадать из общих целей урока, при этом естественно вписываться в учебный процесс и, конечно, учитывать особенности детей.

Проблемное обучение обеспечивает более прочное освоение знаний, помогает сделать учебную деятельность учащихся более привлекательной. На уроках мы используем элементы технологии проблемного обучения. Например, задание с затруднением как приём позволяет не только активизировать мыслительные процессы, но учит чётко, правильно высказывать своё мнение.

Решить проблему обучения детей с разными способностями нам позволяет технология уровневой дифференциации. Особое внимание здесь нужно уделить принципу минимакса, который и обеспечивает дифференцированное обучение. Оно позволяет обучать детей на разных уровнях доступности, с учетом различных возможностей обучающихся. Например, на уроке русского языка детям даётся стихотворение. Одно из заданий для всех: «Выпиши из текста глагол в неопределённой форме, который заканчивается на -ться». Но для тех, кто легко справляется с заданием, есть дополнительное: «Придумай и запиши предложение так, чтобы глагол был с таким же корнем, но писался в нём -тся». Данное задание рассчитано на развитие творческого потенциала, расширение лексического запаса и умение сочетать слова разных форм и частей речи.

Часто предлагаем детям самим выбрать задание, с которым они могут справиться, и очень радуемся, если дети со слабым уровнем мотивации к учению стараются выполнить задания более сложного уровня. При дифференцированном обучении каждый ребёнок получает от урока положительные эмоции и ощущает свою успешность.

В настоящее время в учебный процесс широко внедряется технология проектной деятельности. В ней очень активно используется деятельность самого учащегося, которая направлена на развитие учебных, познавательных и творческих способностей. Учитель в данном случае выступает лишь в роли наставника, что позволяет учащимся проявлять большую самостоятельность и ответственность.

Поскольку проектная деятельность подразумевает не только индивидуальную работу, но и совместную деятельность в парах и группах, дети учатся слышать и слушать партнёра, распределять роли, давать объективную оценку. Участие в проектной деятельности позволяет активно формировать умения самостоятельной познавательной деятель-

ности. Результатом работы стали индивидуальные и групповые проекты: «Живая азбука», «Сборник сказок», «Вторая жизнь вещей», «Красная Книга», «Мои друзья», «Наш двор» и другие.

Особое внимание следует обратить на постепенность освоения любой формы работы; важно также помнить об атмосфере доверия и доброжелательности. При использовании той или иной образовательной технологии учитель ответственен за успех или неудачу каждого ученика.

Учёба – это серьёзный труд не только для ученика, но и для учителя. Успех учащихся напрямую зависит от качества работы учителя, от того, насколько он способен уловить дух и потребности времени. Чтобы научить детей думать, педагог должен сам очень много придумывать, изобретать и открывать.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова М.: Просвещение, 2010 – 159 с.

2. Морозова М.И., Николаев С.В., Чупина Т.И. Оценка эффективности формирования читательской грамотности с использованием цифровых технологий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Серия: Педагогика. – 2022. – № 2. – С. 243–263.

3. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс] – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?ysclid=laf9gtwub5625691870

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА: ИСТОКИ УСПЕХА, БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

М. В. Груздева

Формирование у дошкольников и младших школьников ценностной картины мира как основы их психологического здоровья

В современных условиях, когда наблюдается нестабильность мировой общественно-политической и эпидемиологической обстановки, рост психологической напряжённости и эмоциональной усталости в российских семьях, особое значение приобретает здоровьесберегающая профессиональная деятельность педагогов всех рангов. Отечественная педагогическая наука и практика в тесной интеграции с достижениями психологии способны оказать действенную поддержку самым юным гражданам России. Для этого педагоги образовательных учреждений, детских садов и школ должны глубоко разбираться в вопросах не только физического, но и, что не менее важно, психологического и нравственного здоровья детей: «Избравший профессию педагога должен помнить, что ему предстоит соприкасаться с самыми тонкими структурами духовного мира ребёнка, помогать становлению личности, порой болезненному, противоречивому, полному проблем и конфликтов, разделять его переживания, облегчать душевные страдания. Однако, к сожалению, реальная практика показывает, что далеко не каждый педагог готов к этой стороне своей профессиональной деятельности» [1, с. 4].

По мнению исследователя М. Ю. Стожаровой, психологическое здоровье дошкольников «характеризуется, в первую очередь, преобладанием положительных эмоций над отрицательными и закреплением их в чертах характера и личности детей: положительная самооценка, доброжелательность, уверенность в себе и своих силах» [5, с. 7]. Огромное значение в становлении эмоционально-психологического благополучия ребёнка дошкольного возраста имеет родительская семья: её атмосферой и установками, отношениями и ценностями обуславливается формирование у ребёнка как базового доверия к миру в самом начале его жизненного пути, так и дальнейшее становление эмоциональной сферы, характера, особенностей поведения. В какой-то момент, обычно после трехлетия малыша, к этой формирующей работе подключаются сотрудники государственных или частных дошкольных образовательных организаций (если только ребёнок не остаётся «домашним» до поступления в школу, т. е. если его развитие, воспитание и обучение не ограничивается кругом родственников, знакомых, наёмной няни и случайными дворовыми влияниями). Безусловно, грамотный и любящий

детей педагог детского сада способен смягчить для малыша неблагоприятные нравственные и психологические влияния родственников, однако до семи лет в центре эмоционального, душевного мира ребёнка будет находиться его семья (и лишь при переходе в младший школьный возраст, при смене социальной ситуации развития и ведущей деятельности, полюбившийся первый учитель может занять в его сознании более авторитетное место, чем родители и другие родственники). Понимание ведущей роли семьи в становлении и последующем поддержании психологического здоровья ребёнка предъявляет к педагогам дошкольных образовательных организаций строгие требования к планированию и проведению (конечно же, в профессиональном союзе с психологами и медиками) максимально продуктивной работы с родителями, несмотря на возникающие на этом пути серьёзные проблемы и трудности. Один из способов психолого-педагогической помощи ребёнку из проблемной семьи – обучить родных как создавать условия для эмоционального комфорта ребёнка, положительно влиять на его настроение, облегчать тяжёлые состояния, как в игровой деятельности и в личном общении воспитывать оптимизм, любовь к жизни, спокойное отношение к трудностям.

Младший школьный возраст является сенситивным для нравственного воспитания. В этот период интенсивно развиваются эмоциональная сфера и моральные чувства, формируется характер (Н. Д. Левитов, Л. И. Божович). Чем более здоров ребёнок психологически, чем позитивнее и доброжелательнее обычный фон его настроения и чем спокойнее он справляется с трудностями первых лет школьного обучения, тем более благоприятные условия сопутствуют формированию нравственной сферы личности. В итоге каждодневная радость как постоянно сопутствующая состоянию ребёнка эмоция становится для него воспитывающей, формирующей нравственный характер. Примером из истории педагогики, характеризующим особую важность данной эмоции и в целом психологического здоровья для воспитания, обучения и развития детей, может быть «школа радости» В.А. Сухомлинского.

Современные исследователи раскрывают условия формирования психологического здоровья детей младшего школьного возраста: это «адекватная самооценка детей, поддержка родителями своих детей, благоприятные социальные условия семьи, возможности выбора условий обучения соответственно способностям и потребностям ребёнка, адекватный способностям уровень притязания детей, наличие перспективы развития детей, возможность самореализации и активизации ресурсов детей, возможность компенсации слабых сторон личности младшего школьника за счёт ресурсов – благодаря их семьям, а также коррекция нарушений стабильности, активности и благополучной социализации» [4, с. 548].

Необходимо отметить, что глубокое значение в становлении и поддержании психологического здоровья как дошкольника, так и младшего школьника имеет чувство защищённости, «почвы под ногами». Это чувство, безусловно, возникает в сознании ребёнка не только при полном удовлетворении материальных потребностей. Юный человек нуждается также в максимальном удовлетворении душевных интересов. Прежде всего это потребность во взаимной любви и безусловном принятии близкими людьми, родителями и другими родственниками, в понимании и доброжелательном отношении педагогов, а также необходимо позитивное признание другими детьми и детским коллективом. Но и этими, казалось бы, большими и важными сферами в жизни ребёнка не ограничивается его базовая потребность в любви и принятии. Мы часто замечаем, как радостны, счастливы бывают дети, когда они гармонично «вписываются» в атмосферу окружающей родной природы, общаются с животным и растительным миром, например, заботятся о цветах или деревьях, ухаживают за домашними питомцами или играют с ними, помогают попавшим в беду уличным животным. Благодаря искренности, целомудренности, эмоциональности, впечатлительности и открытости миру дети как дошкольного, так и младшего школьного возраста настроены на созидательную деятельность в природе или просто на мирное и доброе пребывание в ней, на любование ею, что положительно сказывается на состоянии их психологического здоровья. С такой же радостью, искренностью и открытостью дети обычно относятся к доступным для понимания в их возрастных периодах талантливым произведениям искусства: к народным и классическим шедеврам литературы, живописи, музыки, скульптуры и архитектуры. Из сказанного выше можно сделать вывод, что дети с удовольствием и пользой для своего развития погружаются в любовь к прекрасному: постепенно после выхода из младенчества, по мере социализации ребёнка, у малыша появляется потребность любить природу и самый знакомый, близкий для него мир – малую родину, со всеми её красивыми, гармоничными проявлениями в окружающей среде, искусстве, культуре. По мере взросления ребёнка границы значащего для него мира, к которому он положительно относится, всё больше и больше расширяются, и в начальной школе при грамотном подходе педагогов (и, прежде всего, первого учителя) младший школьник имеет уже часто осознаваемую им, очень важную для последующего развития потребность – любить не только малую, но и большую Родину, гордиться, радоваться самобытному искусству, органично чувствовать себя в пространстве её культуры.

Предоставляют ли воспитатели детских садов и учителя школ возможность детям удовлетворять данные эмоциональные потребности? На наш взгляд, в образовательных учреждениях это осуществляется недостаточно целенаправленно и системно.

По мнению ряда исследователей, «психологическое здоровье, а также связанная с ним последующая жизненная успешность растущего и взрослеющего человека напрямую зависят от мировоззрения, системы ценностей, которые закладываются преимущественно в школьные годы – в сенситивном для нравственного воспитания младшем школьном возрасте и в отроческий, юношеский периоды» [3, с. 9]. На наш взгляд, для достижения максимальной педагогической успешности начинать такую созидательную работу с детьми необходимо в младенчестве и раннем детстве, а затем преемственно продолжать в дошкольном и школьном возрасте.

Ориентируясь на федеральные государственные образовательные стандарты и реализуя в своей педагогической деятельности основные образовательные программы, педагоги подчас словно выращивают большое дерево (нравственно и психологически здоровую, полноценную личность), не задумываясь при этом об укреплении его корня, т. е. основы личности – формирующегося детского мировоззрения, картины мира в сознании ребёнка. А на непрочном, больном или гнилом корне можно вырастить только неполноценные плоды.

В современной России, как мы знаем, существует много деструктивных, враждебных по отношению к детству и к детям сил, отнимающих у них каждодневную радость и здоровье. Это и стрессы в семьях, и нередкое отсутствие в образовательных организациях личностно-ориентированного подхода к детям, и разнузданность средств массовой информации, телевидения и рекламы, часто не щадящих детскую нервную систему и психику. Все эти негативные влияния, благодаря глубокой впечатлительности и ранимости детей дошкольного и младшего школьного возраста, также становятся, к сожалению, достоянием их сознания, формирующейся картины мира.

На пути психологического оздоровления детей есть мощные способы созидательного педагогического воздействия на них – это, прежде всего, ведущие виды деятельности для каждого возрастного периода (игровая для дошкольников и учебная для младших школьников). Кроме того, грамотно организованные проектные, исследовательские, творческие виды деятельности, правильно выстроенные предметная и природная среда, средства искусства призваны быть надёжными инструментами при формировании особой картины мира в сознании ребёнка.

Как отмечал А. Г. Асмолов, руководитель рабочей группы по созданию ФГОС дошкольного и начального образования, дети нуждаются не в хаотичной и бессистемной, лишённой глубоких национальных ценностей и корней картине мира (о чём в последние три десятилетия, к сожалению, заботились «рыночные» средства массовой информации, выдавая подчас нравственно ущербные и психологически опасные образцы мультипликационной и книжной продукции, снабжая её усиленной красочной рекламой), – детям необходима как воздух целостная и

ценностная картина мира; лишь в ней каждый ребёнок может черпать ресурсы для здоровья и развития.

В своей знаменитой учебной книге «Детский мир и хрестоматия», адресованной юным читателям, основоположник российской педагогической науки К. Д. Ушинский иллюстрирует замечательный пример того, как следует выстраивать в сознании детей именно целостную и ценностную картину миру. Прекрасно разбираясь в детской психологии, К. Д. Ушинский создаёт уникальный учебник, призванный помочь «формированию мировоззрения детей на принципах высокой нравственности и морали, присущей русской художественной литературе» [6, с. 5]. Учитывая интенсивность правополушарной умственной работы детей предподросткового возраста и невозможность долговременного сосредоточения на левополушарной, логической, деятельности головного мозга, учёный снабжает для них учебные материалы по ознакомлению с природной средой, историей, географией России, а также некоторые рассказы по химии и физике лучшими образцами народной и классической поэзии и прозы, получив в итоге интересную и доступную интеграцию искусства и научных сведений по различным областям знаний в одной книге. В центре «Детского мира» – Родина, со всей её самобытностью, красотой, достижениями и победами. Изучая книгу, юный читатель погружается в радостный и цельный мир гармонии, любви, творчества, доброты и взаимопомощи, стойкости и преодоления, выстроенный как единая смысловая «карта», в соответствии с ведущими национальными ценностями: семейными (материнства, отцовства, многодетности, целомудрия, супружеской верности, почтение старших), уважением отечественных культурных традиций, совестливостью, трудолюбием, патриотизмом, всемирной отзывчивостью (предполагает уважительное и доброжелательное отношение к людям других национальностей, к их традициям и ценностям культуры), дружелюбием [2, с. 8]. Такой мир, затрагивая самые тонкие струны детской души, становится постепенно ядром мировоззрения ребёнка, поистине его «детским миром». И вполне понятно почему книга К. Д. Ушинского до революционных событий в стране и запрета многих достижений педагогики была полвека любима несколькими поколениями российских детей, которые при её чтении вооружались не только яркими художественными впечатлениями и знаниями, но отчасти и взаимосвязанным с ними психологическим, нравственным здоровьем.

Современная ситуация в России требует особого, углублённого во внутренний мир ребёнка отношения к нему. Формирование у дошкольников и младших школьников целостной и ценностной картины мира может не только способствовать их полноценному развитию и решать различные воспитательные и обучающие задачи, но и являться основой сбережения психологического здоровья детей, которое выступает одним из главных условий успешной педагогической работы.

Список литературы

1. Астапов В. М. Педагогу о психическом здоровье учащихся: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 56 с.
2. Груздева М. В. Воспитание у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции: автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 26 с.
3. Груздева М. В. Особенности сбережения психологического здоровья обучающихся в условиях педагогического процесса современной школы // Социум. Сознание. Язык: сб. науч. тр. Выпуск одиннадцатый. – СПб.: Лема, 2021. – 166 с.
4. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров /под общ. ред. А. С. Обухова. – М.: Юрайт, 2014. – 583 с.
5. Стожарова М. Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 208 с.
6. Ушинский К. Д. Детский мир и хрестоматия. – СПб., 1997. – 416 с.

О. В. Алексеева, А. Н. Жернакова

Патриотическое воспитание в семье как актуальная социально-педагогическая проблема

Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у других народов.
К. Д. Ушинский

Миром правит любовь: к себе, близким, семье, Родине. Семья и Отечество – базовые ценности для каждого человека, гражданина, тесно связанные между собой. Родина – это дом, а дом там, где семья. Наиболее логичным представляется воспитание любви к Отчизне через формирование любви к семье и в семье. Воспитание и социализация молодого поколения – одна из важнейших, базовых функций семьи. В ней ребенок получает первичные представления о хорошем и плохом, добре и зле, правде и лжи; учится сопереживать, помогать, принимать помощь, нести ответственность, выполнять обязанности, отстаивать свои права. Все морально-нравственные и этические нормы общества дети изначально воспринимают через призму семейного отношения. Семья является проводником гражданской позиции для ребенка, способствующим усвоению жизненных принципов, ценностей и приоритетов. Если в роду сформированы собственные традиции и ценности, передаются национальные духовно-нравственные ценности, между родителями и детьми царит любовь и взаимопонимание, то патриотизм будет формироваться внутри семьи.

В процессе семейного воспитания закладывается и передается трепетное отношение к Отечеству, к историческим фактам и достижениям культуры, науки и искусства. Ребенок учится у родителей любить и беречь свой дом и улицу, детский сад и школу.

Патриотизм – это служение своей стране. Родители, которые продолжают приумножать национальные ценности России, служа и честно работая, непроизвольно формируют у детей любовь к Родине и преданность своему Отечеству. «Патриотизм» в словаре С.И. Ожегова рассматривается как любовь к Отечеству, родной земле, своей культурной среде, все составляющие определения заведомо формируются в детском возрасте в главной ячейке общества – в семье [3].

В XIX веке патриотизм рассматривался как неотъемлемый компонент нравственности. К. Д. Ушинский особо отмечал патриотизм как национальную особенность русского народа, россиян. О нравственности русского народа Ф. М. Достоевский писал, что его идеалы «сильны и святы, они-то и спасли его в века мучений, они срослись с его душой и наградили ее на веки честностью, искренностью и широким всеоткрытым умом, и всё это в самом привлекательном гармоническом соединении» [1]. Большое внимание уделялось воспитанию патриотизма в советский период.

Современные исследователи С. Ю. Иванова, В. И. Лутовинов [2], анализируя проблемы формирования современного российского патриотизма, указывают на изменение ценностно-смыслового наполнения понятия «патриотизм», акцентируя внимание на его связи с национальными интересами и безопасностью российского общества.

В ФГОС общего образования подчеркивается важность активизации процесса воспитания патриотизма у детей. В детстве закладывается духовная основа ребенка, начинается процесс осознания себя в окружающем мире, в т. ч. на своей малой родине и, конечно, в стране.

Обществу необходимо помнить, а в особенности родителям, что этим требованиям должны следовать не только образовательные организации, но и, прежде всего, семья. Ведь ребенок идентифицирует себя со своей семьей, семейными традициями и обычаями, где закладываются основы национального самосознания. Первоначально именно в семье зарождается любовь и преданность малой родине в лице детского сада и школы, деревни или города; ребенок учится сначала соблюдать и продолжать семейные традиции, по мере взросления приобщается к традициям и культурной среде своего населенного пункта, изучает общегосударственные события и достижения, настоящее и прошлое России.

Одной из главных проблем воспитания является несформированность семейных ценностей и традиций. Как уже указывалось выше, именно через семейные традиции наиболее эффективно и ненавязчиво происходит формирование и развитие патриотических чувств у ребенка.

Для выявления обозначенных проблем, в сентябре 2022 г. были проведены соответствующие исследования среди студентов ЛГУ им. А.С. Пушкина. В опросе приняли участие 86 человек, в т.ч. 75 девушек и 11 юношей в возрасте от 17 до 25 лет. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты опроса «Роль семьи в формировании патриотизма»

Вопрос	*Да чел/%*	*Нет чел/%*	*Затрудняюсь ответить, чел/%*
Есть ли у вашей семьи семейные традиции?	63 (73,3)	14 (16,3)	9 (10,5)
Ваша семья сплоченная?	62 (72,1)	15 (17,4)	9 (10,5)
Считаете ли вы себя патриотом?	50 (58,1)	23 (26,7)	13 (15,1)
Любовь к Родине и любовь к семье близкие понятия?	58 (67,4)	28 (32,6)	0

Согласно данным таблицы, 16,3% опрошенных указали, что в их семьях нет семейных традиций, 10,5% затруднились ответить на этот вопрос, не понимая, что это такое и в чем выражается. Практически столько же респондентов (17,4%) назвали свои семьи несплоченными. Примечательно, что приблизительно такое же количество отвечающих (15,1%) не считают себя патриотами и 26,7% затруднились ответить на поставленный вопрос. Таким образом, следует сделать вывод, что в семьях, в которых не сформировались осознаваемые и поддерживаемые членами семьи традиции, отсутствует сплоченность и это негативно влияет на формирование патриотического чувства у всех членов семьи.

Последующие два вопроса касались понимания сущностных признаков патриотизма и оценки роли семьи в его формировании. Результаты представлены на диаграммах (рис. 1 и 2).



Рис. 1. Оценка респондентами влияния социальных институтов на формирование патриотических чувств школьников



Рис. 2. Смысловое наполнение респондентами понятия «патриотизм»

Половина участвовавших в опросе указала, что максимальное влияние на развитие у них патриотических чувств оказала семья. Так, 26,7% на этот вопрос ответили, что школа помогла сформировать любовь к Родине. Семья – главный агент первичной социализации, именно она задает вектор развития, воспитания, образования и социализации детей абсолютно во всех сферах. Школа выходит на первый план чуть позже и тоже оказывает существенное влияние на формирование и развитие важных личностных качеств ребенка. Сам патриотизм 45,5% респондентов обозначают как «любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни», 20,9% – как «национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу», а для 15,1% опрошенных это: «бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения». Вместе с тем на вопрос о том, что является самым ценным в жизни человека, никто из них не ответил – Родина, при этом каждый второй упоминал семью и близких. Так, 67,4% опрошенных считают, что любовь к семье и любовь к Родине – это близкие понятия.

Таким образом, опрос показал необходимость и важность формирования семейных ценностей и традиций. Дети умеют искренне сочувствовать и сопереживать, с охотой откликаются именно на родительские инициативы. То есть не только на развлекательную программу, но и, прежде всего, развивающую. Например, совместный труд, поход в музей или в театр. Семейные традиции возможно воспитывать благодаря общим привычкам, семейным архивам, фотоальбомам, историям, совместному времяпрепровождению. Формированию и развитию патриотизма способствует совместное изучение многообразия объектов культурного наследия России и своего региона проживания, изучение современных достижений земляков. Прекрасной семейной традицией может стать регулярное посещение всей семьей пояса памятников ге-

роям Великой Отечественной войны, исторических мест, музеев, парков, экологических троп, театров, филармоний. Для воспитания патриотических чувств в детях родители сами должны испытывать гордость за подвиги, успехи и достижения земляков, помнить о людях, которые внесли вклад в развитие и становление Родины. Именно в период юности существует больше возможностей для последовательного и систематического нравственного воспитания.

Таким образом, следует помнить, что, воспитывая у детей патриотические чувства и привычки, родители определяют, пусть и опосредованно, судьбу российской нации. Задачей семьи является воспитание трудолюбивого и высоконравственного человека, патриота, достойного гражданина страны. С маленького шага начинается большой путь, с семьи начинается Родина.

Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. 1876. Февраль // Полн. собр. соч.: в 30 т. [Электронный ресурс] – URL: http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/dnevnik/1876/1876-fevral.htm?ysclid=l9zr2ej0ig447747937
2. Иванова С. Ю., Лутовинов В. И. Современный российский патриотизм // Российская акад. наук, Южный научный центр, Ставропольский ун-т. – Ростов-на-Дону.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2008. – 310 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: АСТ, 2018. – 736 с.

Я. А. Островская

Влияние семьи на успеваемость младших школьников

Родители, отправляя ребенка в первый класс, возлагают на него большие надежды. Они ожидают, что именно их первоклассник будет самый умный и успешный. Но уже по результатам первой четверти становится понятно, что не каждому дано быть отличником.

В настоящее время многие родители думают, что с приходом ребенка в школу, их влияние и ответственность перекладываются на плечи учителя, так как в образовательном учреждении он проводит больше времени, чем дома. Но прав остается тот родитель, кто готов разделять ответственность за успех своего ребенка с педагогами, кто понимает, что теперь ответственность семьи возрастает.

Конечно, для успешного обучения ребенка проблему нужно рассматривать не только с педагогической точки зрения, а так же психологической и физиологической. Многие ученые говорят об этой взаимосвязи. О важности детско-родительских отношений с каждой из сторон пишут такие исследователи, как В.С. Мухина, Л.А. Вегнер, К.В. Бардин, Л.И. Божович, Г.А. Цукерман [4].

М.М. Безруких [1] утверждает, что проблемы успеваемости младших школьников поднимаются во всем мире. Он отмечает: сложность проблемы состоит в том, что рассматривать ее нужно с социальной, педагогической, медицинской и психологической стороны. Это безусловно требует дополнительного внимания педагогического состава образовательного учреждения, в которое поступает ребенок. Но также не снимает ответственности с родителей, которые играют ключевую роль в воспитании, обучении, адаптации и социализации школьника.

В. А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» писал: «Нельзя сводить духовный мир маленького человека к учению. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы ребенка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но, прежде всего, человеком с многогранными интересами» [3]. Без участия семьи школа не сможет сделать мир ребенка настолько многогранным, насколько это не обходимо для его развития. Поэтому участие школы в жизни семьи так же необходимо, как участие родителя в школьной жизни своего ребенка.

Американские ученые С. М. Буффар и Н. Э. Хилл [5] провели исследование в одной их американских школ, где выявили, что те родители, которые уделяли больше внимания своим детям, больше хвалили, придавали уверенности в себе, получили от детей наивысший результат по адаптации и успешности по предметам.

В феврале-марте 2022 года на базе ГБОУ школы № 509 Красносельского района Санкт-Петербурга было проведено исследование среди 32 первоклассников.

Родителям было предложено ответить на вопросы опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР), разработанного И.М. Марковской [2]. Методика предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей и позволяет выяснить не только оценку родителей, но и определить позицию детей. Опросник содержит в себе две параллельные формы: одна предназначена для родителей, другая для детей. Кроме того, имеется два варианта опросника. Первый предназначен для выявления отношений родителей и подростков, второй вариант – для родителей дошкольников и младших школьников. В своей работе мы использовали последний.

Были получены результаты, представленные на диаграмме (рис.1).

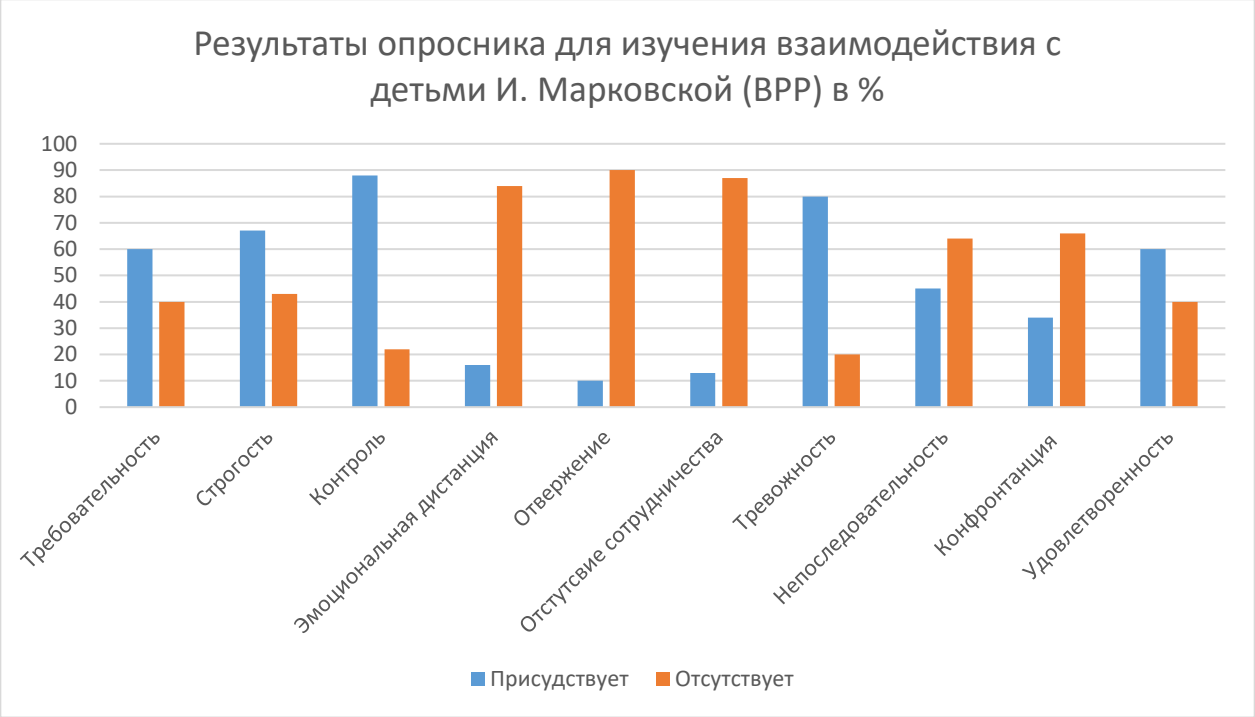


Рис. 1. Результаты диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей по методике И.М. Марковской

Проанализировав полученные результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. У родителей первоклассников очень сильно выражена требовательность (60%) и контроль (89%), что не дает детям «право на ошибку», мешает им проявлять самостоятельность.
2. Родители испытывают высокую тревожность (80%) за успеваемость и лидерство детей в коллективе, что не дает возможности учащимся чувствовать себя расслабленными во время образовательного процесса. Они бояться реакции родителей на их неудачу.
3. Между большинством родителей и детей мы видим отсутствие эмоциональной дистанции (80%) и отвержения (90%), наблюдаем сотрудничество в 89% семей, принявших участие в опросе, что, безусловно, является неоспоримым аспектом успешности ребёнка.

Проанализировав соотношение показателей ответов детей и родителей, результаты исследования и успеваемость учащихся, чьи родители приняли участие в опросе, мы увидели следующие результаты.

Дети, родители которых показали низкую тревожность, умеренную строгость и контроль наряду с высоким уровнем доверия, эмоциональной близостью и сотрудничеством между родителем и обучающимся, имеют высокие результаты обучения, заинтересованность в получении знаний, легче социализируются. Младшим школьникам важно, чтобы родители доверяли им. Родительский контроль не должен ущемлять свободу выбора ребёнка и его «право на ошибку».

Родители играют важнейшую роль в формировании личности своего ребёнка, закладывают фундамент его будущей жизни. Психологический климат в семье формирует характер школьника. Поэтому особенно важно, чтобы на первой ступени обучения отношения ребенка со значимыми взрослыми, а именно с родителями, были доверительными и эмоционально близкими. Чем больше сомневается и тревожится родитель, тем менее успешен его ребёнок. Родителям необходимо помнить, что учитель не оценивает родителя или ребенка, он оценивает результат освоения учебной программы учащимся.

Список литературы

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.

2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.

3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям – Серпухов: Концептуал, 2019. – 320 с.

4. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: специальность: дис. … канд. психол. наук / Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2002. – 185 с.

5. Bouffard, Suzanne M., and Nancy E. Hill. "Maternal Perceptions of Competence and Children's Academic Adjustment: Longitudinal Relations across Early Elementary School." // *Social Psychology of Education* 8. 2005. – № 4. p. 441–63.

И. А. Комарова, А. О. Куликова

Педагогические возможности дидактической игры в развитии познавательных способностей у детей дошкольного возраста

Проблема развития познавательных способностей является одной из наиболее актуальных и значимых в психолого-педагогической науке. В первые годы жизни дети проявляют любознательность и активность в изучении мира, что в дальнейшем служит основой для развития познавательных способностей, тесно взаимосвязанных с мыслительной деятельностью и исследовательской активностью ребенка, необходимых для разностороннего развития и успешной социализации дошкольника, его подготовки к последующей самостоятельной жизни и активности в социуме.

Вопросы развития познавательных способностей отражены в научных трудах Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, Д.Б. Годовиковой, В.М. Дружининой, А.В. Запорожца, Т.А. Куликовой, Н.Л. Лейтеса, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина и др. Исследованиями и на практике доказано, что дошкольники способны овладеть умениями

и навыками, связанными с мыслительной деятельностью, неотъемлемым компонентом которой являются познавательные способности. Следует максимально использовать потенциальные возможности детей для развития познавательных способностей, поскольку это базовое условие общего развития ребенка, его готовности к последующему школьному обучению, становлению учебной деятельности как ведущей в данном возрасте (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.И. Кульчицкая, Е.Е. Кравцова, В.О. Моляко, Н.Н. Поддъяков, Т.В. Улькина и др.).

Наиболее эффективным средством для развития познавательных способностей у детей до семи лет закономерно считается игровая деятельность. В образовательном процессе дошкольных учреждений используются различные виды игровой деятельности, однако особое внимание следует уделить дидактической игре, созданной для воспитания и обучения детей. Для нее характерны правила, обязательные для всех участников. Образовательный процесс, организованный на игровой основе, является наиболее доступным и увлекательным для детей дошкольного возраста, поскольку он соответствует возрастным особенностям и психологическим потребностям, развивает основные психические процессы, формирует навыки эффективного общения с педагогами и сверстниками, способствует проявлению инициативы и творчества [1].

При реализации задач развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста мы придерживались принципа коммуникативно-деятельностного подхода, обогащения мотивации познавательной деятельности ребенка посредством игры, систематичности и последовательности в работе [5].

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная апробация педагогических возможностей развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры.

Экспериментальная работа проводилась в 2021/2022 учебном году на базе детских садов № 11, 35. 46 г. Могилева. В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста. Диагностика уровня развития познавательных способностей на этапе констатирующего эксперимента проводилась на основе методик «Дерево желаний» (В.С. Юркевич) [3]; «Спросить и угадать» (П. Торренс) [2]; «Четвертый лишний» (Л.М. Шипицына) [4].

С их помощью осуществлялась диагностика следующих компонентов познавательных способностей:

- когнитивного (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность);
- мотивационного (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, ее завершенность);

• эмоционально-волевого (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач);

• действенно-практического (инициативность в познании; самостоятельность и настойчивость в деятельности, степень инициативности ребенка).

Экспериментальное исследование показало, что 16% (10 чел.) старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп обладают высоким уровнем развития познавательных способностей, проявляют осознанный интерес к предмету либо деятельности, задают вопросы, проявляют устойчивое положительное эмоциональное отношение к изучаемому материалу. Средним уровнем развития познавательных способностей владеют 64% (38 детей). У данных дошкольников наблюдается ситуативное проявление осознанного внимания и интереса к предмету или деятельности, преобладают вопросы о внешних признаках вещей и об их образе, присутствует эмоциональное отношение к изучаемому, однако заметно неустойчивое проявление активных и самостоятельных действий, направленных на познание, на лучшее определение его устройства, понимание функционального назначения предмета в исследовательской деятельности. Низким уровнем развития любознательности обладают 20% (12 детей). Они не проявляют осознанное внимание и интерес к изучаемому предмету либо деятельности, задают вопросы только об их внешних признаках. У детей данной группы не наблюдается положительного эмоционального отношения к происходящему.

В результате проведенной диагностики на этапе констатирующего эксперимента выявлены следующие проблемы развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста: отсутствие познавательной мотивации; неустойчивость интереса; безынициативность в познании; низкий уровень самостоятельности в выполнении игровых заданий.

Для достижения цели, поставленной в работе, была разработана серия дидактических игр, направленных на развитие познавательных способностей у детей пяти-шести лет. В ходе формирующего этапа эксперимента созданы и апробированы обучающие игры на развитие внимания, памяти, речи, восприятия и мышления. В процессе работы с дошкольниками использовались различные виды дидактических игр: словесные, настольно-печатные, с предметами. Они проводились в соответствии с дидактическими задачами, предложенным содержанием и правилами. Первоначально дети играли совместно с воспитателем, который выполнял функцию «равного партнера». Позже воспитанники играли самостоятельно, а позиция педагога плавно переходила на уровень «создателя развивающей образовательной среды».

Учитывая возрастные особенности психического развития дошкольников, на первых этапах экспериментальной работы с детьми использованы игры с предметами, игрушками и настольно-печатные игры, а позже, в порядке усложнения, были введены словесные дидактические. На наш взгляд, дидактические игры, в которых присутствовала наглядность, воспринимались легче, дошкольники быстрее понимали обучающую задачу и улавливали суть игры. Словесные дидактические игры оказались для ребят достаточно сложными. Значительно повлияли на освоение детьми содержания и правил разнообразные игровые действия: сюжет, роль, персонажи, имитационные движения, элементы соревнования, сюрпризы. Ребята отвечали проявлением искреннего восторга, радости, высокой степени эмоциональности, любознательности и интереса.

Дидактические игры использовались в образовательном процессе вариативно, в зависимости от уровня развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Вариативность проявлялась и при подборе дидактических материалов, упражнений, игровых заданий, что обеспечило осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в ходе взаимодействия педагогов с детьми.

На контрольном этапе детям предлагалось выполнить те же диагностические задания, что и на этапе констатирующего эксперимента. Результаты группы (30 чел.) показали значительный рост уровня развития познавательных способностей: у 21% старших дошкольников был выявлен высокий уровень развития познавательных способностей; 69% были отнесены к среднему уровню развития познавательных способностей; лишь у 10% детей был отмечен низкий уровень развития познавательных способностей. Данный факт скорее связан с недостаточным уровнем адаптации ребят к учреждению дошкольного образования, частым длительным отсутствием в детском коллективе по различным причинам, низким уровнем социализации в группе сверстников. Повторная диагностика в контрольной группе не показала положительной динамики развития уровней познавательных способностей у детей в соответствии с показателями констатирующего и контрольного экспериментов.

Результаты проведенного исследования могут свидетельствовать об эффективности использования дидактической игры как средства развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Первоочередные условия для развития познавательных способностей, на наш взгляд:

- широкое использование разнообразных видов дидактических игр в специально организованной образовательной и свободной самостоятельной деятельности детей для стимулирования любознательности и познавательной активности;

- организация предметно-игровой развивающей среды для побуждения к проявлению самостоятельности, развития исследовательской и творческой деятельности;
- повышение компетентности педагогов в области развития познавательных способностей у детей дошкольного возраста для организации качественного игрового взаимодействия и нахождения нестандартных путей достижения поставленной цели;
- тесное взаимодействие с родителями для обеспечения игрового общения и развития познавательных способностей у детей в окружении семьи.

Список литературы

1. Комарова И.А., Прокофьева О.О. Дошкольная педагогика: пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2018. – 384 с.
2. Краткая характеристика тестов Торренса [Электронный ресурс] – URL: https://studfile.net/preview/2229550/page:3/
3. Методика «Дерево желаний» (В.С. Юркевич) [Электронный ресурс] – URL: https://psylist.net/promet/00017.htm
4. Методика «Четвертый лишний» [Электронный ресурс] – URL: http://www.psihdocs.ru/diagnostika-i-korrekciya-razvitiya-mladshego shkolenika.html?page=43
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн.: НИО; Аверсев, 2019. – 416 с.

О. А. Сабодаш, Л. Н. Рогожина

Многообразие игр как условие успешности воспитания и развития дошкольников

Период дошкольного детства крайне важен для психического, физического и личностного развития ребенка. Ведущий вид деятельности детей в этом возрасте – игра, она позволяет дошкольникам сформировать разные особенности: от психических качеств до навыков трудовой деятельности. Играя, ребенок познает мир в занимательной и доступной форме.

Игра является уникальным инструментом, средством эффективного взаимодействия с дошкольниками. В игровом процессе педагог может решить воспитательные и образовательные задачи в ненавязчивой форме, вызвав у ребенка положительные эмоции с минимальными волевыми усилиями. Поэтому игра легко и свободно стимулирует к познанию окружающего мира и социализации. Она несет в себе важные функции развития детской личности и позволяет педагогу успешно реализовывать их в образовательном процессе. Это:

1) функция самореализации, так как игра – это безопасная среда человеческой практики, проверки и применения опыта;

2) коммуникативная функция, которая вводит ребенка в мир человеческих отношений;

3) диагностическая функция, позволяющая детям проверить силы и самоутвердиться;

4) функция обучения, которая развивает у воспитанника познавательный интерес;

5) терапевтическая функция, так как в данном процессе ребенок проигрывает свои чувства, потребности, получая возможность взглянуть на них со стороны, научиться управлять ими или отказываться от них.

Игра несет в себе потенциал реализации детских потребностей в движении, общении, познании, самореализации, свободе, удовольствии, радости, самостоятельности, удовлетворении потребности быть «как взрослый». «Игра – источник роста, она создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре, делает девятым валом развития» [1, с. 204]. В игре формируется произвольная память и внимание, появляются сознательные цели, меняется мышление ребенка, его воображение, предвидение событий и результатов поступков, любопытство и любознательность превращаются в познавательную потребность. Игра является наиболее эффективным средством развития нравственных ценностей, позитивного отношения к правилам и нормам поведения, принятым в обществе.

Самой важной для развития ребенка является сюжетная игра, в которой личные желания и интересы уступают место общественным мотивам, правилам и интересам. Д. Б. Эльконин [4] связывал сюжетно-ролевую игру с «проигрыванием» ситуаций из жизни взрослых, когда дети в специально созданных игровых условиях воспроизводят взрослую жизнь и деятельность, копируют «взрослые» взаимоотношения. Л. С. Выготский [2] также отмечал, что ребенок в сюжетно-ролевой игре выполняет функции взрослых людей, на время «вживаясь» во взрослую жизнь. Е. О. Смирнова акцентирует внимание на том, что «в игре ребенок творит не только события игры, но и самого себя» [3, с. 5].

Игра позволяет ребенку примерить разные социальные роли, получить массу положительных эмоций и впечатлений, развить самостоятельность, готовность к взаимопомощи и сотрудничеству при согласованности общих действий, развивает умение ориентироваться в системе человеческих взаимоотношений.

Интересная игра повышает умственную активность, дошкольник может решать более сложные задачи, чем на занятии, так как активность ребенка как субъекта деятельности проявляется в инициативности, самостоятельности и творческом отношении к действительности. А это является внутренним мотивом к решению непростых задач. Также

сюжетная игра позволяет развивать у детей символическую функцию мышления и произвольность управления своим поведением, формировать внутренний план действий на основе воображаемой ситуации.

Важное место в развитии ребенка занимают творческие игры. Так, театрализованные представления вырабатывают способность распознать состояние человека по мимике, жестам, интонации, формируют опыт социальных навыков поведения, знакомят с окружающим миром через образы, краски, звуки, развивают коммуникативную компетентность воспитанников, художественный вкус и творческую активность, а также, как все игры, стимулируют положительные эмоции и снимают напряжение.

Режиссерская игра несет в себе свои значимые для развития ребенка педагогические задачи. Например, ребенок как режиссер создает игровое пространство, конструирует игрушки, подбирает предметы-заместители, сооружает макеты. Управляя сюжетом игры, представляет, как будут действовать разные персонажи, что в результате произойдет. Так он смотрит на воображаемые события и оценивает их с разных позиций: как актер озвучивает всех игрушечных персонажей с помощью диалоговой, ролевой речи; как рассказчик движет сюжет вперед с помощью повествовательной речи. В то же время режиссерская игра – одно из немногих средств, которое позволяет взрослому узнать на какие социальные ценности ориентирован ребенок, что его волнует, чем он интересуется.

Строительно-конструктивные игры позволяют развивать стереометрические представления и конструктивные способности, целеполагание, творческую фантазию, умение анализировать, сравнивать, а также являются активным способом присвоения социального опыта, так как часто постройки создаются совместно, а это требует от ребенка умения позитивно взаимодействовать со сверстниками.

Игры с правилами представляют собой описание готовых действий и норм взаимодействия. Причем в процессе игры эти нормы легко становятся внутренними и определяют дальнейшее поведение. Игры с правилами имеют важное значение в своей обобщённости, так как правила распространяются на всех участников и не могут меняться по индивидуальному запросу.

При использовании игр в работе с детьми учитываются все направления развития (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое) и воспитания дошкольников. Выделим возможности игр в решении задач нравственного воспитания. Нами был разработан календарный план реализации игр и игровых ситуаций для работы с детьми пяти-шести лет. Педагогом подбираются разные по видам игры, которые направлены, например, на формирование нравственных ценностей детей старшего дошкольного воз-

раста, которые можно использовать как стимульный материал в образовательной деятельности, а также в процессе взаимодействия педагогов и детей в культурных практиках.

Отдельно хотелось бы отметить игру «Базар». Эта игра помогает детям осознать предложенные воспитателем моральные качества (в игру включается до четырех качеств, например, щедрый – жадный и трудолюбивый – ленивый или грубый – вежливый и добрый – злой и т.д.). На базаре идет торг: необходимо продать плохие качества и купить хорошие. Продавцы плохих качеств нахваливают их, например, лень – это здорово, можно целый день ничего не делать, лежать, смотреть телевизор, есть конфеты и т.д. Покупателю нужно доказать продавцу, что лень – это плохое качество. Для продажи готовятся атрибуты или карточки с картинками. Продавцы берут на себя роль персонажей художественных произведений: Незнайка, Золушка, Лиса-Алиса, Дуримар и т.д. Каждый раз воспитатель предлагает новые качества, тем самым расширяя представления детей о нравственных ценностях и моральных нормах.

Воспитатель ежедневно во второй половине дня предлагает детям свободную самостоятельную игру. Дошкольники могут по желанию выбрать сюжет игры, роли, соотносят свои ролевые действия с другими игроками, договариваются между собой об игровом пространстве. Воспитатель включается в игру с разрешения детей, реализуя включенное наблюдение за их действиями и выполнением нравственных норм.

Все виды игр организуются воспитателем ежедневно независимо от возраста. Педагог является носителем игровой культуры дошкольников, поэтому должен создать условия для жизни игры в группе – выделять для этого время в режиме дня и место для игр. Поскольку к старшему возрасту ребенок владеет большим запасом разного вида игр, то он легко может инициировать как уже знакомые игры, так и придумать свои.

Игра объединяет в себе интересы ребенка и педагога, т.к. она удовлетворяет потребности ребенка. Мудрое профессиональное использование игры может и должно стать эффективным инструментом повышения качества дошкольного образования.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 2015. – 560 с.

2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2022. – 160 с.

3. Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А. Организация игровой деятельности: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 223 с.

4. Эльконин Д.Б. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей. – М.: Просвещение, 2004. – 195 с.

Е. Г. Мошкарева, Е. А. Пунтус

Дошкольное образование, семейное воспитание: истоки успеха, благополучия и проблем социализации личности

Согласно существующему определению, под социализацией личности ребенка понимается «последовательное и всестороннее включение его в общество, эмоциональное позитивное усвоение общественных норм и ценностей, формирование собственной активной позиции личности» [2].

Для дошкольников процесс социализации происходит, прежде всего, в условиях его семьи, а также ближайшего окружения, определенное влияние оказывают и социально-экономические условия региона, где происходит взросление и становление личности ребенка.

Из всех человеческих отношений именно взаимоотношения в семье считаются наиболее глубокими и прочными. Они состоят из четырех основных видов отношений: психофизиологические (в основе биологическое родство), психологические (доверие, забота друг о друге, взаимная эмоциональная и моральная поддержка), социальные (распределение ролей, материальная зависимость, статусные отношения) и культурные (внутрисемейные связи и отношения, обусловленные традициями, обычаями, сложившимися в условиях определенной культуры) [4]. Все эти отношения в совокупности оказывают существенное влияние на семейное воспитание детей.

На семейное воспитание влияют наследственность и биологическое здоровье родителей, материальное обеспечение, социальное положение, количество членов семьи, уклад жизни, отношение к ребенку. Все это связано между собой и в каждом определенном случае проявляется по-разному. В связи с этим «задачи семьи состоят в том, чтобы:

1) создать максимальные условия для роста и развития ребенка;

2) стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;

3) передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;

4) научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;

5) воспитать чувство собственного «я», ценности и собственного достоинства» [1].

Поскольку человек рождается в обществе, где он окружен себе подобными, с очень раннего возраста начинается социализация ребенка, известно, что первый опыт приобретается в семье еще до того, как он начинает разговаривать. Затем по мере взросления появляется новый опыт, который существенным образом влияет на то, как будет вести себя ребенок, а затем и подросток в дальнейшем, каким человеком он станет.

Процесс социализации может быть как стихийным, так и регулируемым. Первый вариант не предполагает запланированного воздействия на личности детей, влияния в данном случае могут быть самими разными. Второй вариант – регулируемый, когда определены цели социализации (обычно со стороны государства с помощью воспитателей и других педагогов) и ее основные средства. В том случае, если данный процесс отрегулирован, то эффективность будет высокая, если нет, то неграмотный и бессистемный подход окажет отрицательное воздействие на подрастающее поколение.

Важно отметить, что в дошкольном возрасте идет процесс и психического развития, во время которого дети учатся манере и формам поведения в окружающем их обществе. Происходит формирование внутренней позиции ребенка, он начинает ощущать свою индивидуальность, с одной стороны в чем-то непохожесть на других детей, а с другой – принятие черт, свойственных возрасту и региону, где растет ребенок.

Внутренняя позиция у дошкольников проявляется в определенной форме и проявляется либо в виде эмоционально окрашенных образов, либо в видеориентации на определенную ситуацию с учетом более раннего опыта, где могут проявляться и воля, и упорство и пр. Однако, нужно учитывать, что ситуативные доминирования довольно быстро проходят, о проявлениях «самости» ребенка в этот период обычно вспоминает только близкое окружение ребенка.

С возрастом, с учетом накапливаемого опыта у ребенка происходит формирование эмоциональное предвосхищения, которое заставляет его испытывать переживания о результатах его поступков и возможную реакцию окружающих людей на них. Акцент смещается в сторону не только получения позитивного результата на свои действия, а возможности получения этого результата. Поступок или действие выполняется ребенком не только для получения положительной оценки или одобрения, но и желания обрадовать своих родных и близких. То есть дети в этом возрасте начинают испытывать положительные или отрицательные эмоции по поводу того, что им только предстоит сделать.

Дошкольник, эмоционально предвосхищая последствия своих поступков или поведения в целом, уже имеет представление, как он поступает, хорошо или плохо, то есть получит он поощрение или будет наказан. В том случае, если поступок по представлениям ребенка, не соответствует принятым нормам поведения в окружающем его обществе, то появляется особое эмоциональное состояние – тревожность. Благодаря последнему может происходить приостановление или торможение действий, являющихся для окружающих нежелательными.

Стимулирующее поведение дошкольника, связанное с положительными эмоциями, вызывается поощрениями и высокими оценками взрослых, которые имеют авторитет в глазах ребенка. Так, близкие родствен-

ники или воспитатели в детском саду могут помочь ребенку создать необходимый эмоциональный образ. Это достигается путем доступных объяснений, хороших рассказов, связанным с воздействием на эмоциональное воображение детей. Таким образом, именно влияние на эмоциональную составляющую дошкольников, а не на их сознательность, вызывает гораздо больший эффект.

Дошкольники должны испытывать большое количество эмоций, впечатлений, что является важным для воспитания социальных чувств, их развития. Также общение объединяет ребенка и взрослого, помогает взрослому передать дошкольнику социальный опыт, а детям – получать и воспринимать этот опыт.

Если говорить о чувствах ребенка, то в возрасте 3–4 лет происходят первые попытки сдерживания эмоций, как правило, слез, хоть в этом возрасте им очень трудно это сделать, также органические потребности – голод, жажда и пр. заставляет действовать детей очень импульсивно. Чуть лучше дело обстоит у старших дошкольников, которые начинают более эффективно управлять собственными эмоциями, воздействуя на себя с помощью слов.

В этот период у детей наблюдается изменение структуры самих эмоциональных процессов. И если ранее в поведении преобладали вегетативные и моторные реакции – частый гнев, эмоциональное выражение обиды в виде громкого плача, крика, ломания вещей и пр., то теперь внешнее выражение эмоций проявляется в более спокойном виде. Переживания становятся более глубокими и сложными, появляются все более серьезные формы восприятия – это сочувствие другому человеку, сопереживание. В развитии этих форм помогают сюжетно-ролевые игры, которые способствуют появление симпатий, формирование товарищества и т.д. Интенсивно развиваются и высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные, проявляется образное мышление.

Таким образом, развитие и становление эмоциональной сферы дошкольников напрямую связано с формированием плана представлений. Вся деятельность ребенка этого возраста должна быть эмоционально окрашенной и насыщенной, чтобы был положительный эффект. То есть всевозможные игры, элементы творчества (конструирование, лепка, рисование и т.д.), а также помощь бабушке или маме в домашних делах должны давать эмоции дошкольнику, быть ему интересны, иначе деятельность быстро прекратиться и будет стоить больших трудов ее возобновить. Как известно, в этом возрасте ребенок не станет заниматься тем, что его не привлекает.

Так в ГБДОУ детском саду № 28 комбинированного вида Красносельского района Санкт-Петербурга разработана программа взаимодействия с родителями «Родительский круг», в соответствии с которой проводятся досуги, мастер-классы, народные праздники, совместные походы по историческим местам Санкт-Петербурга.

Известно, что чем сильнее эмоциональное неблагополучие ребенка, тем больше взаимность возникновения ситуаций, вызывающих трудности взаимодействия ребенка с внешним миром. Это характеризуется повышенной скованностью, пассивностью, робостью, но в то же время излишней возбудимостью, напряженностью, страхом перед всем новым, незнакомым, неуверенностью в себе, заниженной самооценкой, которые будут очень сильно мешать в дальнейшей жизни. Для предотвращения трудностей взаимодействия ребенка с внешним миром в ГБДОУ детском саду № 28 проводятся занятия педагогом-психологом, направленные на эмоционально-волевое регулирование поведения дошкольников.

Основными качествами, определяющими «успешное социально-личностное развитие дошкольника, является: положительное отношение ребенка к себе (адекватная самооценка, сформированное самосознание, уверенность в себе) и положительное отношение к другим людям (адекватные межличностные отношения)» [3].

Таким образом, можно констатировать, что семья является фундаментом, куда накладывается дальнейший опыт отношений с людьми, где формируются первоначальные представления ребенка о добре и зле, о порядочности, отношении к материальным и духовным ценностям и т.п. В семье ребенок получает представления о разных возрастных ценностях, жизненных явлениях, идеалах, убеждений и пр. Именно семья как социальный институт обеспечивает ребенку необходимый минимум общения, без которого он никогда не смог бы стать здоровым человеком и полноценной личностью. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в здоровье и воспитании детей, сколько может сделать семья. Поэтому государству необходимо проводить политику, направленную на укрепление и поддержку истинных семейных ценностей.

Список литературы

1. Гибадуллина Э.Р. Социализация личности ребенка-дошкольника на основе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] – URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/korrektsionnaya-pedagogika/2019/12/15/sotsializatsiya-lichnosti-rebenka-doshkolnika-na?ysclid=l97gw6u02627210106

2. Кудряшова Е.В. Семья как основной институт социализации ребенка [Электронный ресурс] – URL: https://www.art-talant.org/publikacii/49679

3. Лагута Н.А. Взаимодействие семьи и ДОУ как основа успешной социализации личности ребенка-дошкольника [Электронный ресурс] – URL: https://dohcolonoc.ru/stati/17614

4. Сабирова М.М. Семья как первичная социализация в воспитании детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-pervichnaya-sotsializatsiya-v-vospitanii-detey-doshkolnogo-vozrasta?ysclid=l97gshoo8g

А. В. Петроченко

Значение медиативных технологий в снижении межкультурной напряжённости в образовательной среде в условиях социально-психологической неопределённости

В связи с проведением военной операции ситуация в России и в мире кардинально изменилась. Привычная, устоявшаяся система взаимоотношений государств и людей ушла в прошлое. Ценности, которые раньше воспринимались без специального объяснения, теперь требуют доказательств. Общество проходит проверку на человечность, понимание, сотрудничество в обстоятельствах межгосударственного конфликта. Сложившаяся ситуация осложняется доминированием силовых способов его разрешения и тем, что ранее подобные действия порицались и казались невозможными.

Люди не всегда готовы разбираться в происходящем и противостоять ему, не имея подходящих стратегий поведения, основанных на собственном опыте. В таких условиях конструкция культурного многообразия, на котором во многом строится современный мир, легко раскачивается под ударами стереотипов, предубеждений, низших потребностей.

Прекрасной и весьма информативной иллюстрацией возможных последствий сегодняшних событий можно считать опыт американской учительницы Джейн Эллиот, которая в 1968 г. придумала упражнение «Кареглазые и голубоглазые» [1]. Оно было необходимо, чтобы поговорить с учениками младших классов о том, что значит быть непохожим на других, быть в меньшинстве. Однако, результат этого упражнения, а по сути, эксперимента, показал, что большинство на основании ложной информации легко отказывается, отступает от, казалось бы, очевидных истин, позволяя себе угнетать меньшинство, издеваться над ним, создавая при этом у себя в сознании гармоничную картину мира. Этот вывод распространяется не только на детей, но и на взрослых, по умолчанию отличающихся сознательностью и опытностью.

В 2011 г. на межрегиональном слёте студенческих педагогических отрядов «Дорогу весне – 7» в рамках тематического дня была смоделирована подобная ситуация. Целью этого было осмысление допустимых и недопустимых механизмов реформации жизни коллектива. Назовём воспроизведённые условия [3]. В течение первой половины дня участникам слёта – студентам – активно анонсировалась особая тематическая лекция, которая объясняет многие педагогические явления, а личность лектора описывалась исключительно восторженно. На самом же деле всё было совсем не так: лектором был обычный студент, который выучил наукообразный, наполненный массой сложных терминов текст. Суть его сводилась к тому, люди со светлыми глазами больше склонны к интеллектуальному труду, а с темными – к физической деятельности.

Лекция была короткой и наполненной примерами, которые понятны любому человеку без специальной подготовки. Этого основания оказалось достаточно, чтобы около ста взрослых людей поддались предлагаемой установке, которая была подкреплена соответствующим образом организованной текущей жизнедеятельности. Участникам слета (в шутку) сначала предложили выйти из актового зала, ориентируясь и обращая внимания на цвет глаз, а потом также раздавать обед. При желании участников можно было, например, вставать без очереди на основании цвета глаз. И даже просить темноглазых помыть посуду (с улыбкой, конечно, мы же друзья). Последнее уже была полностью инициативой участников. Мы же помним о том, что сказал «учёный»-лектор.

Многие были удивлены происходящим, но воспринимали это как ещё одну «фишку» творческого слёта, очередную игру. Большинство не сопротивлялось. Некоторые светлоглазые участники начали активно использовать своё внезапно обретённое превосходство. Противников оказалось меньшинство. На моделирование ситуации ушло не более полутора часов. Это время можно описать как период возросшего эмоционального напряжения, конфликтов, отказов отдельных участников меньшинства от дальнейшего взаимодействия. Ещё один факт был зафиксирован организаторами позднее, во время заранее запланированного анализа произошедших событий. Лишь несколько участников поняли, как легко манипулировать сознанием, основываясь на придуманных, но красиво обоснованных различиях одних людей от других.

Таким образом, можно утверждать, что опасность возрастания конфликтности, напряжённости в отношениях при создании определённых условий свойственна как сообществу детей, так и сообществу взрослых. И те, и другие подвержены влиянию ложных доказательств, руководствуются ими в своём поведении, и часто не подвергая их критическому анализу.

Ситуация нестабильности современного мира, неопределённости будущего лишь усиливает скорость и силу возможного распространения подобного сценария в глобальном масштабе. Подробно его стадии рассмотрены в рамках так называемого «порочного круга в истории» [2].

1. Отсутствие безопасности – изначально экономической (развал экономики и, как следствие, инфляция и безработица).
2. Фрустрация – невозможность поддерживать прежний уровень жизни нарушает чувство собственного достоинства; человек испытывает разочарование и озлобленность.
3. Страх – будущее становится призрачным, тёмным, тревожным: что будет дальше, непонятно. Становится страшно за своё будущее и будущее своих родных.
4. Подозрения – причины неурядиц психологически легче искать в окружении (есть те, кто от нестабильности только выигрывает, наживается, богатеет).

5. Обобщение – успешные люди есть во все времена, это никак не связно с периодом нестабильности. Но сейчас нужно отыскать виноватых. Их обобщённый образ может быть очень разным (буржуи и помещики, кулаки, евреи, кавказцы, мусульмане, олигархи, сектанты, кареглазые или голубоглазые и т.д.).

6. Стереотипы – люди непроизвольно держат в фокусе внимания стереотипы о той или иной группе виноватых, распространяя их в обществе.

7. Этноцентризм – в сложной ситуации хочется объединяться с похожими на тебя внешним видом, ценностями, обычаями, языком и т.п., и держаться подальше от непохожих. Достижение этой стадии можно считать *критическим*: её преодоление и переход к последующим делает возврат в мирное русло невозможным.

8. Разделение людей по категориям, враждебность по отношению к другим как способ защиты, дискриминация и открытый расизм.

Таким образом, получается, что нестабильная социально-экономическая ситуация является плодородной почвой для повышения межкультурной напряжённости и увеличения межкультурных конфликтов, в том числе и в системе образования, которая видится нам зеркалом общественных процессов. Но эту связь участники конфликтных отношений не замечают. И только в ходе анализа ситуации становится понятно, что корни противоречий лежат гораздо глубже. И потому решаются они с привлечением особых технологий, к которым можно отнести медиацию, активно внедряемую в системе образования.

В общеобразовательной школе к медиатору обращаются, чтобы получить поддержку в разрешении конфликта, который перешёл в открытую фазу, стал достоянием общественности. В этих обстоятельствах инициатором медиации часто являются третьи лица или сам психолог-медиатор.

Первоначально участниками конфликта ситуация описывается как бытовая, где межкультурная составляющая скрыта. Здесь важнейшее значение имеет технологическая обязательность проведения индивидуальных встреч (кокусов) медиатора с каждой из сторон. В процессе кокуса возможно перейти с бытового уровня понимания конфликта на межкультурный, вскрыть нерациональные установки, стереотипы мышления и обобщения. С другой стороны, кокус – это время понять свои истинные потребности, невозможность удовлетворить которые и запускают конфликт. То есть перейти обратно с межкультурного уровня на бытовой. Важно понимать, что выход из конфликта – в обеспечении безопасности. Если человек будет чувствовать себя безопасно, не будет конфликтов.

Тонкая грань межкультурных конфликтов – это противоречие между необходимостью для медиатора сохранять нейтралитет (за этим и обращаются) и пониманием, что одна из сторон (или обе стороны) попала

в ловушку описанного выше порочного круга. То есть в чём-то неправы. Решение противоречия заложено внутри медиативной технологии. Медиатор помогает каждой из сторон в равной степени, вместе с ними ищет выход, в котором достоинство человека как представителя той или иной культуры будет сохранено.

Таким образом, ценность медиативных технологий заключается в том, что медиатор может помочь осознать сущность конфликта, изменить своё отношение к нему, но не делает никого из участников конфликта проигравшим. А это уже основание для конструктивного межкультурного взаимодействия в будущем.

Список литературы

1. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев / пер. с англ. – 5-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 740 с.

2. Материалы международного образовательного проекта «Многообразие как возможность-2» (Россия, Австрия, Финляндия). Модуль 6, апрель 2013 г. [Электронный ресурс] – URL: https://studylib.ru/doc/871271/materialy-proekta.---komitet-po-obrazovaniyu?ysclid=l9s60ryl3p686024596

3. Материалы слёта студенческих педагогических отрядов «Дорогу весне-7» // Материалы Ленинградского мемориально-методического центра им. А. С. Макаренко.

И. А. Мазурок

Социально-педагогическая профилактика саморазрушающего поведения подростков

Под саморазрушающим мы понимаем поведение, противодействующее адекватному взаимодействию человека с социумом (алкоголизм, злоупотребление психоактивными веществами, суицид), а также вызывающее деформации сформировавшихся в онтогенезе психических образов или прекращение жизни. В качестве факторов, влияющих на формирование саморазрушающего поведения подростков, выступают возрастные особенности подростков, их определенные личностные характеристики, комплекс социальных факторов, а именно особенности детско-родительских отношений, отсутствие интереса к жизнедеятельности, взаимоотношения со сверстниками. В наиболее общем виде можно выделить следующие формы саморазрушающего поведения подростков: аддиктивное, виктимное, экстремальное и суицидальное поведение.

С целью выявления склонности подростков к различным видам саморазрушающего поведения с учетом внутренних и внешних факторов было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 50 учащихся 9-х классов ГУО «Средняя школа №1» г. Буда-Кошелево. В исследовании был использован комплекс диагностических методик: методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению»

А. Н. Орел; методика «Интегрированный тест на приверженность к аддикции и аддиктивному поведению» М.Н. Телепова, Н.Н. Телепова; методика «Выявление склонности к суицидальным реакциям СР-45» П.И. Юнацкевич [1].

Полученные нами результаты подтверждают гипотезу о том, что саморазрушающее поведение является распространенным явлением среди учащихся 9-х классов, так как более чем у 50% подростков присутствует один и более вид данного поведения. Самым распространенным типом в выборке является поведение, не отвечающее общечеловеческим нормам поведения и нравственности. Внутри данного типа сильно выражены все три вида склонностей: склонность к преодолению норм и правил: выражена у 21 (42 %) испытуемых, чрезвычайно выражена у 3 (6 %) обучающихся; склонность к агрессии и насилию выражена у 14 (28 %) испытуемых, агрессивная направленность личности наблюдается у 4 (8%) испытуемых; склонность к противоправному поведению выражена у 17 (34 %) испытуемых, делинквентная направленность у 2 (4 %) испытуемых. Также среди типа поведения, который приносит физический ущерб организму, чаще всего встречается такой вид саморазрушающего поведения, как самоповреждающее поведение у 21 (42 %). Склонность к аддикции, которая наносит ущерб будущему социальному статусу, выявлена у 17 (34 %) подростков. Остальные виды и типы саморазрушающего поведения у испытуемых практически не представлены.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что профилактика саморазрушающего поведения подростков является одной из актуальных задач социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогическая профилактика рассматривается как процесс устранения из жизни причин и условий, способствующих отклонению в поведении подрастающего человека, а также создание социально-педагогических условий формирования высоконравственной личности. Эффективность социально-педагогической профилактики определяется реализацией структурно-функциональной модели, включающей блоки первичной и вторичной профилактики в условиях воспитательной среды учреждения образования.

Под профилактикой саморазрушающего поведения принято понимать систему разнообразных (государственных, медицинских, социально-психологических и иных) мероприятий, направленных на предупреждение развития аутодеструктивного поведения (суицидальных попыток, завершенных суицидов, химической зависимости, других форм разрушения себя).

Целью профилактики саморазрушающего поведения в учреждении образования является «предупреждение потенциально возможных ситуаций, связанных с аутодеструктивной проблематикой, и создание бла-

гоприятного психологического климата, повышение грамотности педагогов и родителей, учащихся в области общей профилактики» [2, с. 113]. Сущность профилактики саморазрушающего поведения заключается в воздействии на основные факторы (социальные, психологические, биологические), способствующие формированию отклоняющихся форм поведения.

Профилактика саморазрушающего поведения в школе должна носить позитивный характер и быть направлена на:

– формирование подростков жизнестойкости и ориентации на ценности здорового образа жизни;

– использование потенциала семьи, который помогает формированию у подростков ответственного поведения и сдерживает разрыв подростка с семьей;

– поиск возможностей, которые обеспечивают поддержку подростку, демонстрирующему аутодеструктивное поведение;

– реализацию инновационных психолого-педагогических технологий, в том числе направленных на раннее обнаружение случаев употребления наркотиков учащимися и аутоагрессии;

– обеспечение через социально-психолого-педагогическое сопровождение постоянного и доверительного взаимодействия всех активных участников профилактического процесса.

Профилактика саморазрушающего поведения подростков в целях ее эффективности должна строиться на следующих принципах:

– принцип комплексности означает согласованное взаимодействие учреждений, которые отвечают за различные аспекты государственной системы профилактики саморазрушающего поведения несовершеннолетних, и специалистов различных профессий, которые имеют отношение к работе с молодежью;

– принцип дифференцированности состоит в том, что цели и задачи, а также направления, методы и формы профилактической работы должны формулироваться с учетом возраста подростков и степени их информированности о саморазрушающем поведении;

– принцип аксиологичности означает, что в профилактической работе необходимо акцентировать внимание на формировании у подростков ценности здоровья, а также условии успешной социальной самореализации;

– принцип легитимность состоит в том, что профилактическая работа должна осуществляться на основе законодательно-нормативных и правовых актов с учетом прав и обязанностей подростков;

– принцип систематичности заключается в том, что работа по профилактике саморазрушающего поведения должна представлять собой систему, в которой все структурные компоненты: цель, содержание, формы, методы – согласованы между собой;

– принцип системности состоит в том, что профилактическая работа по профилактике саморазрушающего поведения должна основываться на взаимодействии личностных и социальных факторов, которые способны обусловливать поведение подростка.

Модель организации профилактики саморазрушающего поведения представляет собой трехуровневую систему.

Первый уровень – первичная (общая) профилактика. Общая профилактика саморазрушающего поведения «скрыта и органично вписана в образовательный процесс» [3, с. 57]. Ее цель – ослабление и устранение психологических и социальных предпосылок, которые способствуют формированию суицидогенной обстановки и саморазрушающего поведения. Для предупреждения саморазрушающего поведения следует выработать специальные навыки и развить определенные свойства личности. Основная задача общей профилактики – создание и поддержание в образовательной организации благоприятного психологического климата. Общая профилактика должна проводиться со всеми учащимися без исключения.

Первичная профилактика включает в себя три основных направления: совершенствование социальной жизни людей; устранение социальных факторов, способствующих формированию и проявлению девиантного поведения; воспитание социально позитивно ориентированной личности. Реализация данных направлений может осуществляться посредством диагностики школьного и педагогического коллективов для уточнения особенностей социально-психологической атмосферы; в тренингах на сплочение и коммуникативных тренингах; на семинарах для педагогов по профилактике эмоционального выгорания. Методы и формы первичной профилактики могут быть самыми различными: экономическими, культурно-воспитательными, организационно-управленческими, правовыми. Важно, чтобы все они использовались комплексно и были направлены на единый результат. Особо тщательного внимания требует организация свободного времени подростков, поскольку бессодержательно проводимый досуг служит одним из ведущих факторов, влияющих на формирование и проявление саморазрушающего поведения.

Второй уровень – вторичная профилактика, которая осуществляется в образовательной организации с учащимися, которые находятся в трудной жизненной ситуации и высказывают саморазрушающие намерения. Цель данной профилактики состоит «в выявлении и сопровождении подростков, которые нуждаются в дополнительном психолого-педагогическом контроле для предупреждения саморазрушающего поведения» [4, с. 124]. Вторичная профилактика включает в себя следующие основные направления: определение факторов риска и выделение так называемых групп «профилактического учета» по различным формам саморазрушающего поведения; раннее и активное выявление лиц с

нервно-психическими нарушениями; медицинскую коррекцию выявленных заболеваний, осложненных нарушениями поведения. Данная работа обязательно проводится при тесном межведомственном взаимодействии с соответствующими структурами (органами опеки и попечительства, медицинскими учреждениями, участковыми, комиссией по делам несовершеннолетних, молодежными общественными объединениями).

Третий уровень – третичная профилактика (реабилитация). Цель данной профилактики – снижение последствий и уменьшение вероятности дальнейших случаев саморазрушения, психологическая и социальная реабилитация суицидентов и наркозависимых. На третьем профилактическом уровне выполняется работа с подростками, которые совершили попытку суицида или нуждаются в реабилитации после лечения от химической зависимости [5].

Педагогические работники учреждения образования, в том числе и социальные педагоги, с целью предотвращения саморазрушающего поведения подростков работают по следующим компонентам:

– диагностический компонент – изучение личностных особенностей подростка с саморазрушающим поведением, причин совершения им аутодеструктивных деяний, исследование ближайшего окружения: семьи, коллектива учреждения образования, микрогрупп и неформальных объединений, а также возникающих в них межличностных отношений и процессов;

– прогностический компонент – составление на основе полученных данных прогноза развития негативных и позитивных параметров, характеризующих личность ученика и ее окружение;

– консультационный компонент – разработка предложений по коррекции поведения учащихся и их ближайшего окружения, профилактике или стимуляции того или иного социального процесса, явления;

– предупредительно-профилактический компонент – разработка на основании собранной информации комплекса мер, предотвращающих развитие негативных процессов и тенденций, ослабляющих их влияние на личность, микрогруппу;

– посреднический компонент – защита прав и интересов несовершеннолетних в различных инстанциях, включая суд и прокуратуру.

Таким образом, социально-педагогическая профилактика саморазрушающего поведения подростков предполагает систематически осуществляемое, целенаправленное предупредительное воздействие на отдельных лиц в целях предупреждения аутодеструктивного поведения (суицидальных попыток, завершенных суицидов, химической зависимости, других форм разрушения себя). Данный вид профилактики предполагает направление социальным педагогом деятельности на воспитательный микросоциум подростка (педагоги, группа сверстников), на изменение характера их отношения, воздействия на обучающегося; на представления подростка об окружающих и взаимоотношениях с ними,

сопровождающие их переживания и на их изменение; способствование изменению позиции подростка по отношению к социуму (содействие, противодействие, бездействие).

Список литературы

1. Диагностический портфель для определения склонности к аддиктивному поведению / под общ. ред. О.В. Иониной. – Тула: ГУ ТО «Региональный центр «Развитие», 2019. – 39 с.
2. Макеева А.Г. Не допустить беды: педагогическая профилактика наркотизма школьников / под ред. М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2004. – 191 с.
3. Полежаева О.В., Кочемасова Л. А. Профилактика девиантного поведения подростков в общеобразовательных учреждениях // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 1. – С. 57–58.
4. Волобоев А. Н. Сущность и основные подходы к профилактике девиантного поведения подростков // Педагогика и психология. – 2010. – № 11. – С. 122–127.
5. Шарова Т.И. Профилактика девиантного поведения подростков // Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 4. – С. 401-402.

С. А. Ларюшкин

Обеспечение прав несовершеннолетних обучающихся как аспект профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций

Сложность правозащитной деятельности не позволяет обществу и государству возложить её только на специально созданные для этого органы. Современным учителям общеобразовательных организаций следует понимать необходимость такого рода деятельности и разбираться в путях её исполнения. Актуальность статьи обусловлена наличием пробелов в изучении обеспечения прав несовершеннолетних в функционировании образовательных систем.

Профессиональная деятельность учителей общеобразовательных организаций относится к сложным видам исполняемых трудовых функций [6]. Её регулирование осуществляется существенным количеством правил и ограничений. Причем эти правила и ограничения устанавливаются и государством, и профессиональным сообществом. Существенной особенностью профессиональной деятельности рассматриваемой группы работников является осуществление ими своих прямых трудовых обязанностей в отношении несовершеннолетних. Специфика указанных правоотношений связана с тем, что несовершеннолетние имеют затруднения в защите своих прав и свобод. Очевидно, что существуют специальные, созданные государством органы, направленные на обеспечение прав несовершеннолетних, однако их деятельность не может распространяться на каждодневный опыт проживания детей. Следова-

тельно, непосредственно обеспечение защиты прав и свобод несовершеннолетних должно быть возложено на кого-то ещё. Исключая самоочевидную категорию – родителей, мы можем предположить, что защита прав и свобод несовершеннолетних должна быть в каких-то рамках возложена обществом и государством непосредственно на учителей общеобразовательных организаций. Очевидно, что эти рамки связанны с непосредственно трудовыми действиями, то есть ограниченны рабочим временем и местом работы. Однако, остается не до конца ясным вопрос о пределах тех деяний, которые должны осуществлять учителя общеобразовательных организаций, направленных на обеспечения прав несовершеннолетних обучающихся, равно как и объем оных.

Для ответа на поставленные вопросы вначале следует рассмотреть понятие профессиональная компетенция учителей общеобразовательных организаций. Разобравшись с этим понятием, мы сможет настроить ориентиры дальнейшего нашего поиска.

В литературе понятие профессиональная компетенция учителей раскрыта в достаточной мере, по крайней мере Т. А. Потемкина [6] справедливо замечает, что профессиональная деятельность учителей является обсуждаемой темой и показывает, что профессиональная компетенция учителей связана с функцией, социально-профессиональной ролью или компонентом компетентности. Для нас особенно важно, что исследователь тесно связывает профессиональную компетенцию учителей общеобразовательных организаций и конкретные профессиональные действия, которые можно оценивать, в том числе качественно [7].

Ту же мысль высказывают Л.А. Ибрагимова и Г.А. Петрова [1]. Они так же указывают, что природа профессиональной компетенции учителей общеобразовательных организаций многосторонняя и разноплановая. Исследователи также отмечают, что существует неопределенность к определению профессиональной компетенции и объясняют этот факт различными научными подходами к пониманию данного термина. При этом нельзя не согласиться с исследователями, которые утверждают, что высокий профессиональный результат напрямую связан с профессиональной компетенцией.

Нетрудно заметить, что приведенные научные взгляды на профессиональную компетенцию учителей общеобразовательных организаций говорят о многосоставности этого явление. И действительно, авторы, которые изучают профессиональную компетенцию, приводят различные основания классификации последней.

Так, Д. А. Иванов [2] в своих трудах выделяет две группы профессиональной компетенции учителей общеобразовательных организаций, а именно: общие компетенции и специальные компетенции.

Существуют также и другие представления и классификации профессиональной компетенции учителей общеобразовательных организаций. Например, С. Н. Девяткина [5] разделяет указанную сущность на

следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, профессионально-деятельностный, оценочно-рефлексивный. Каждый из этих компонентов имеет свое содержание и предназначен для решения конкурентных психолого-педагогических и педагогических задач в процессе профессиональной деятельности.

Дальнейший анализ компонентов компетенции профессиональной деятельности (компонентного состава), которые выделяют те или иные исследователи (и научные школы, которые исследователи представляют), позволил выявить одно «слепое пятно». При всей разработанности вопросов, связанных с профессиональной компетенцией учителей общеобразовательных организаций, заметен существенный пробел в изучении и раскрытии такого аспекта их деятельности, как обеспечение прав несовершеннолетних обучающихся общеобразовательных школ.

Приведенное выше утверждение согласуется с данными различных исследователей из других областей социального знания. Так, С.Г. Голенок и Д. А. Еремина [3] в своих исследованиях указывают на увеличение числа нарушения прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних, а так же отмечают недостаточность развития системы защиты несовершеннолетних. В качестве одной из причины такой неразвитости исследователи отмечают направленность существующих механизмов защиты и обеспечения прав несовершеннолетних на восстановление нарушенных прав последних, а не на профилактику таких нарушений. Данная позиция отлично согласуется с нашим вышеприведенным мнением, что специальные, созданные государством органы не могут обеспечивать надлежащую защиту прав несовершеннолетних. Сказанное косвенно доказывает и предположение автора настоящей статьи о том, что учителя общеобразовательных организаций в рамках осуществления своих профессиональных обязанностей должны осуществлять обеспечение прав несовершеннолетних.

Как представляется автору статьи, когда речь идет о вопросе деятельности, направленной на обеспечение прав несовершеннолетних, то следует учитывать, что под таким обеспечением понимают не столько то, что сам субъект деятельности не нарушает права, свободы и законные интересы детей, но и препятствует другим нарушать эти самые права, свободы и законные интересы. Следовательно, деятельность учителей общеобразовательных организаций по обеспечению прав несовершеннолетних шире, направлена не только на реализацию образовательных программ (как реализация прав детей на образования), но и на любой опыт каждодневного проживания ребенка. Однако для целей настоящей статьи, её автор ограничивает такую деятельность учителей общеобразовательных организаций рамками трудовой деятельности и не рассматривает деятельность последних в повседневной (не связанной с трудовыми отношениями) практике.

Необходимо отметить, что существуют и формально определенные требования к результатам деятельности учителей. В обновленных стандартах основного общего образования (31 мая 2022 года), устанавливается, что дети в результате профессиональной деятельности, в том числе учителей должны быть готовы к уважению прав, свобод и законных интересов других людей. Там же говорится, что готовность оценивать поступки свои и других людей с позиции правовых норм – результат образовательной деятельности, а значит и профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций. В той или иной мере мы так же находим эту мысль и в других нормативных документах, регулирующих школьное образование. Данные требования содержатся в части личностных результатов освоения основных образовательных программ и реализуются в результате всего комплекса образовательного деятельности. То есть речь идет о ценностном самоопределении детей. Следовательно, рассмотрение вопроса об обеспечении прав несовершеннолетних обучающихся как аспекта профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций должно происходить с точки зрения основ педагогики и тех профессиональных компетенций, которыми должны обладать всё учителя вне зависимости от предметной направленности. Данное утверждение, в свою очередь, доказывает, что вынесенное в название статьи проблемное поле, а точнее деятельность соответствующих объектов, не требует каких-то дополнительных трудовых действий и временных затрат, отличающихся от рутинной, повседневной работы учителей общеобразовательных организаций.

Наша точка зрения вполне согласуется с представлениями современной педагогической науки о профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций. Например, Д.Л. Григоренко [4] отмечает, что для формирования здорового, ценностного самоопределения ребенка необходимо выполнять ряд условий к образовательному процессу: он должен основываться на взаимодействии участников, через призму взаимоотношения людей и проблем нравственности. Это фактически означает, что формирование ценности у детей происходит в результате, в том числе, контакта с учителями, с учетом поведения последних в конкретных ситуациях, даже и не связанных непосредственно с преподаваемым предметом.

Вышеприведенные утверждения отлично согласуются с нашими представлениями о том, что, если учителя общеобразовательных организаций становятся свидетелями нарушения прав несовершеннолетних, причём не только тех, кого они непосредственно обучают, они должны вмешаться, как минимум остановить такое нарушение, а как максимум способствовать восстановлению нарушенных прав детей. Очевидно, что для этого необходимо знать правовой статус несовер-

шеннолетних, знать и понимать свои ограничения на такое вмешательство, а так же разбираться в полномочиях различных институтов защиты детей, чьё содействия может потребоваться для решения профессиональной задачи учителей общеобразовательной организации по обеспечению прав несовершеннолетних.

Список литературы

1. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура [Электронный ресурс] // Вестник НВГУ. – 2010. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura (дата обращения: 22.10.2022).

2. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

3. Голенок С. Г., Еремина Д. А. Обеспечение прав несовершеннолетних с девиантным поведением на примере республики Карелия // Актуальные исследования. – 2021. – №17 (44). – С. 44–47.

4. Григоренко Д. Л. Ценностное самоопределение учащихся подросткового возраста в процессе школьного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2013. – 24 с.

5. Девяткина С. Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования на основе реализации междисциплинарного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2016. – 26 с.

6. Потемкина Т. В. Проектирование системы оценки профессиональной деятельности учителя (теоретико-методологический подход): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2012. – 305 с.

7. Чечева Н. А.. Мониторинг профессиональных компетенций учителя в условиях изменения парадигмы образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2021. – 27 с.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ

С. Я. Ермолич

Инновационный менеджмент учреждений высшего образования

Модернизация современной системы высшего образования в Республике Беларусь осуществляется с ориентацией на потребности инновационного развития экономики и социальной сферы. В соответствии с Государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг. «в учреждениях высшего образования реализуется проект по созданию интегрированной образовательной, научно-исследовательской и предпринимательской среды «Университет 3.0», который направлен на развитие компетенций и навыков, необходимых для ведения инновационной, изобретательской и предпринимательской деятельности, создание инновационной инфраструктуры для коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности». Одним из ожидаемых результатов программы «Высшее образование» является развитие инновационного потенциала учреждений высшего образования [4].

В связи с этим актуализируются вопросы инновационного менеджмента образовательных организаций, формирования у студентов умений и навыков, обеспечивающих предпринимательскую деятельность в будущем, реализации студенческих стартапов и научно-исследовательских проектов и т.п.

Инновационный менеджмент представляет собой управление деятельностью учреждения с использованием принципов, функций, методов менеджмента; систему подготовки и принятия решений, направленных на формирование, поддержку и развитие современного потенциала организации. Включает в себя функции планирования, организации, управления, контроля по реализации новаторского процесса и деятельности.

Структура инновационного процесса состоит из следующих этапов: генерирование идей – определение возможностей и оценка идей – разработка – коммерциализация [2]. Отметим, что инновационная деятельность – это освоение результатов научных исследований и методических разработок, новых моделей и технологий, повышающих эффективность образовательного процесса, научно-исследовательской работы.

Таким образом, инновационный менеджмент учреждений высшего образования включает совокупность методов и форм оптимизации но-

ваторских процессов, управление научно-исследовательской деятельностью, консолидацию интеллектуального потенциала профессорско-преподавательского состава с целью совершенствования образовательного процесса и удовлетворения потребностей общества в подготовке конкурентоспособных специалистов.

Каждая образовательная организация имеет свой потенциал, меру готовности к реализации креативного проекта, программы инновационных преобразований, внедрения новых технологий.

SWOT-анализ (SWOT-анализ: strength – сила, weakness – слабость, opportunities – возможности, threats – опасности) является одним из инструментов для обобщения работы и диагностики позиций учреждения высшего образования, получения содержательной информации о состоянии и тенденциях развития путем сопоставления (анализа данных) факторов внутренней и внешней среды, оказывающих влияние на деятельность. Данные, полученные при SWOT-анализе, являются основой для выработки стратегии развития учреждения образования, его подразделений, направлений деятельности, а также подготовки планов развития. Разрабатывая стратегию развития образовательной организации на основе SWOT-анализа, необходимо стремиться перевести «слабые стороны» и «возможности» в раздел «сильных» и постараться скомпенсировать «угрозы», на которые учреждение не может повлиять, а способно только приспособиться.

В основу стратегии развития закладываются возможности конкретного учреждения, а также потребности и запросы участников образовательного процесса, партнеров, общества в целом. Таким образом, должны быть включены элементы стратегического планирования по определению миссии, философии, целей и задач образовательной организации, анализу внешней среды, сильных и слабых сторон, альтернативных стратегий.

Стратегическое планирование является инструментом принятия долгосрочных решений в условиях неопределенности развития и влияния окружающей среды. С его помощью осуществляются организационные преобразования, нововведения, инновационная деятельность.

Стратегия развития учреждения высшего образования может осуществляться на основе эталонных стратегий: роста, диверсификационного роста, сокращения. Стратегии роста заключаются в совершенствовании реализуемых направлений: повышении качества образовательной деятельности, освоении рынков для предпринимательской деятельности, коммерциализации научных разработок и др. Стратегии диверсификационного роста предполагают расширение и преобразование деятельности учреждения, его сферы и изменение оказываемых образовательных услуг. Стратегии сокращения связаны с усовершенствованием некоторых направлений, перераспределением внутренних ресурсов в нестабильный период функционирования организации [1].

По мнению Г.К. Казаручик, программа организационного развития включает: «работу по изменению личностных качеств, ценностных ориентаций и стиля поведения персонала; работу по совершенствованию управленческих технологий, которая содержит в себе совершенствование методов принятия решений, обеспечение большей степени доверия и информированности сотрудников о деятельности организаций, повышение возможностей участия каждого из них в принятии решений; работу по изменению целей и структуры организации, совершенствование системы коммуникации, формирование эффективной команды» [3, с. 20–21].

«Программа развития учреждения образования должна обладать следующими свойствами:

– актуальность – ориентация на решение наиболее важных проблем для конкретного учреждения образования;

– прогностичность – отражение будущих требований к учреждению образования, способность соответствовать изменяющимся требованиям и условиям, в которых она будет реализовываться;

– рациональность – определение целей и способов, позволяющих получить максимальный результат;

– реалистичность – обеспечение соответствия между желаемым и возможным;

– целостность – обеспечение полноты состава действий, необходимых для достижения цели, согласованности связи между действиями;

– контролируемость – определение способа проверки полученных результатов на соответствие их цели;

– чувствительность к сбоям – возможность своевременного обнаружения реального отклонения от проектируемой траектории в достижении целей» [3, с.166].

Организационное проектирование также рассматривается как инструмент развития и преобразования учреждения высшего образования с целью достижения намеченной цели, а также как процесс, направленный на создание организационных структур и связей системы управления. Менеджером образования осуществляется разработка научной, технической, проектной документации, включающей определение задач, функций каждой подсистемы, расчет численности должностей и подразделений, формирование основных взаимосвязей между элементами, построение иерархии системы для реализации инновационной деятельности.

Для достижения поставленных целей, эффективной организации совместной деятельности, сотрудникам следует объединяться. Совокупность и взаимосвязи организационных ролей образуют организационную структуру, в которой осуществляется делегирование, установление содержания деятельности, прав и ответственности структурным

подразделениям и должностям, структурирование по иерархичным уровням.

Современное учреждение высшего образования – это открытая система, активно взаимодействующая с социальным окружением. На деятельность образовательной организации значительное влияние оказывает внешняя среда, состоящая из макроокружения и микроокружения. Макроокружение учреждения высшего образования представлено социокультурными, демографическими, экологическими, политическими, правовыми, экономическими и научно-техническими факторами, оказывающими косвенное влияние. Микроокружение организации представлено характеристиками субъектов образовательного процесса (возраст, пол, экономическое и социальное положение и др.), конкурентов, осуществляющих аналогичные виды деятельности, поставщиков, обеспечивающих учреждение ресурсами (оборудование, питание и др.), рынка трудовых ресурсов, местного населения.

Немаловажным условием в обеспечении инновационного функционирования является осуществление социального взаимодействия учреждения образования с группами профессиональной общности, представителями других видов организаций (образовательных, благотворительных, религиозгых), научно-исследовательских институтов, учреждений культуры, здравоохранения, правоохранительных органов, спонсорами, детскими и молодежными общественными объединениями.

Основными тенденциями в развитии инновационного менеджмента учреждений высшего образования выступают интернационализация (расширение международного сотрудничества), экологизация (забота об окружающей среде, наряду с экономическими и социальными целями), популяризация (востребованность знаний по инновационному менеджменту среди населения), гуманизация.

Список литературы

1. Ермолич С. Я. Менеджмент в образовании: учеб-метод. пособие. – Мн.: РИВШ, 2022. – 196 с.

2. Ермолич С. Я. Менеджмент в социально-педагогической сфере: учеб-метод. пособие. – Мн.: РИВШ, 2015. – 196 с.

3. Казаручик Г. Н. Менеджмент в образовании: учеб.-метод. комплекс – Брест: БрГУ, 2018. – 285 с.

4. О Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг.: постановление Совета Министров Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь: Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 янв. 2021 г. № 57. – URL: https://edu.gov.by/gosudarstvennaya-programma-obrazovanie-i-molodezhnaya-politika/.

А. В. Суенкова, С. М. Платонова, Д. С. Степанов

Диагностическая основа организации опытно-экспериментальной работы по духовно-нравственной проблематике

Школа 459 Пушкинского района Санкт-Петербурга является районной экспериментальной площадкой по проблематике духовно-нравственного воспитания. Современное нам общество по оценкам зарубежных экспертов находится в состоянии аномии. Большой толковый словарь русского языка определяет аномию как «отсутствие чёткой системы социальных норм, разрушение единства культуры, вследствие чего жизненный опыт людей перестаёт соответствовать идеальным общественным нормам. В условиях аномии формирование духовно-нравственной основы даже благополучных школьников происходит с большими трудностями и нуждается в педагогическом сопровождении. Тема опытно-экспериментальной работы нашего учреждения «Формирование экзистенциальных умений учащихся на основе социального исследования». Экзистенциальный подход «рассматривает человека в неразрывном единстве с миром», «соотнесение своих жизненных смыслов со смыслами общества и общечеловеческими ценностями» [1, с. 3–4]. Социальными следует считать эмпирические исследования так называемых «социальных фактов». Социальное исследование начинается с когнитивного интереса, который связан со стремлением получить новое научное знание об определенном фрагменте социальной реальности. Причем речь идет о знании актуальном, т.е. значимом, во-первых, для понимания этой реальности самим исследователем, во-вторых, для предоставления продукта исследования другим людям [2]. Само понятие «социальное исследование» подразумевает проявление познавательной инициативы и обмен мнениями, сотрудничество различных групп участников. На информационно-аналитическом этапе исследования мы ставили перед собой задачу выявить готовность обучающихся к социальному исследованию. Нам было важно узнать, любят ли ребята размышлять, стремятся ли они к ценностному общению друг с другом, интересует ли их опыт и мнение взрослых, по каким именно вопросам сферы социальных отношений они хотели бы раскрывать тайны. Важно сориентироваться, каковы взгляды на духовно-нравственные ценности самих воспитанников? Какие вопросы им интересны?

Для того, чтобы определить заинтересованность обучающихся в событиях по духовно-нравственной проблематике, нами была разработана и проведена анкета. В анонимном анкетировании приняло участие около 150 школьников в возрасте от 11 до17 лет. Прежде всего, нас интересовало, любят ли учащиеся размышлять о людях, жизни и пр. Интересно, что 16% опрошенных ответили на этот вопрос однозначно «нет»,

что показало необходимость добровольного участия в социальном исследовании. Вопросы гуманитарного знания зачастую остаются дискуссионными и отстаиваются в диалоге. Нам было важно узнать, насколько обучающиеся готовы участвовать в дискуссиях по духовно-нравственной проблематике. На вопрос «Любишь ли ты спорить?» мы получили 24% отрицательных ответов. Любят дискутировать более 60% опрошенных, хотя учащиеся выражали разную степень привлекательности для них этого занятия: от «да, очень» к «иногда», «немного», «редко», «смотря какая ситуация» и пр. Чтобы выяснить уровень культуры участия в споре мы задали вопрос «Что, на Ваш взгляд, главное в споре?». Полученные ответы распределились следующим образом: компетентность в предмете пора – 20% уметь убедить – 52%, уважение соперника – 22%, победа – 14%, установление истины – 44%.

Владение дискуссионной культурой предполагает понимание значимости таких компонентов, как компетентность в предмете спора (ведь если ты не владеешь темой, то вести спор бессмысленно) и стремление к установлению истины, которое и является целью спора. Однако, сочетание именно этих двух позиций выбрало лишь 8 человек. Ответом-лидером стало «умение убедить», что говорит о том, что ученики часто считают себя правыми и стремятся настоять на своём.

Нас интересовало, насколько сформировались взгляды учащихся, и мы предложили им ответить на вопрос «Считаешь ли ты себя человеком, который: разбирается в людях (46%), хорошо знает жизнь (24%), имеет сформировавшиеся убеждения (27%), умеет принимать правильные решения (49%). В скобках мы привели, как распределились полученные ответы. Интересно, что довольно часто встречался вариант: в людях не разбираюсь, жизнь не знаю, но – умею принимать правильные решения. Мы видим, что количество тех, кто принимает правильные решения, хотя не знает жизни, достаточно велико. Ещё одной выявленной особенностью является то, что чем младше дети, тем более высоко они оценивают своё знание жизни и умение принимать правильные решения.

Нас интересовало также, какое мироощущение учащиеся выражают в высказываниях или действиях, и мы попросили их оценить, кем их считают окружающие. Ответ-лидер набрал 55% выборов – «оптимистом», второе место разделили варианты ответа «реалистом» (34%) и «мечтателем» (31%). Варианты философом (18%), исследователем (14%), прагматиком (10%), патриотом (8%) получили гораздо меньше выборов.

Нам важно было выяснить, прежде всего, какие темы круглых столов, дискуссий будут интересны учащимся. Мы предложили учащимся перечень возможных тем для исследования и попросили отметить, какие из них им будут интересны, или назвать свои темы. Выбор учащихся распределился следующим образом:

- «Как научиться понимать людей» – 46%,

- «Как стать счастливым» – 40%,
- «Цель жизни, смысл жизни и судьба человека» – 39%,
- «Творчество в жизни» – 38%,
- «Добро и зло вчера, сегодня, завтра» – 29%,
- «Национальные характеры и современные школьники» – 25%,
- «Духовный подвиг сегодня» – 23%,
- «Юноши и девушки: два мира?» – 21%.

Примерно по 16% набрали следующие темы для обсуждения: «Духовный мир наших современников», «Политика и демократия», «Развитие человечества как развитие религий», «Готовность к созданию семьи», «Смерть как часть жизни».

Наименьшее количество выборов получили следующие темы: «Мат как явление русского языка», «Ум – хорошо, а два?».

Многие учащиеся откликнулись на предложение назвать свои темы для исследования. Вот некоторые из предложенных тем: «Город и его будущее», «Несправедливость к ученикам в школе», «О выборе профессии», «О домашних животных», «Взаимопонимание с родителями», «Невзаимная любовь», «Одиночество», «Долголетие», «Как люди становятся выдающимися», «Ошибки правителей прошлого и их последствия», «Экология». Отдельно мы задали вопрос о том, какое исследование отношения к обсуждаемой проблеме различных групп населения ребятам было бы интересно. Полученные ответы распределились следующим образом: будущее природы (51%), любовь (47%), дружба (42%), творчество (40%), добро и зло (36%), как делаются открытия в жизни – (20%). Мы видим, что спектр интересующих ребят вопросов достаточно большой.

Результаты диагностики позволили нам определиться с проблемами и темами, которые волнуют наших учащихся. Проведённая нами диагностика показала, что у школьников есть потребность в социальном исследовании, в ценностно-смысловом диалоге по духовно-нравственной проблематике. Но готовы ли к сотрудничеству с детьми по этим вопросам взрослые? Мы поставили перед собой задачу: определить готовность педагогов нашей школы к ценностно-смысловому диалогу с обучающимися.

Так, у нас состоялся педагогический Совет, в первой части которого мы говорили о целях и проблемах духовно-нравственного воспитания, а также о путях их решения, о потребностях старшеклассников в ценностно-смысловом общении и результатах диагностики обучающихся.

В рамках педсовета было проведено экспресс-анкетирование. Нас очень порадовал тот факт, что все педагоги, участники анкетирования, считают необходимым уделять внимание нравственному воспитанию обучающихся, понимают его актуальность. Ответы на вопрос «Владеете ли Вы способами осуществления нравственного воспитания» пока-

зали, что 90% наших педагогов в той или иной мере способны к его осуществлению, 2% не задумывались над способами его осуществления и 8% затруднились с ответом. Мы установили также, что нет таких педагогов, которые не видят результатов своих усилий по нравственному воспитанию обучающихся

Ответы на вопросы показали, что педагоги задумывались над сложными актуальными вопросами, встречаются с проблемами в ходе осуществления нравственного воспитания, например, с пробелами грубости, жестокости детей и поддержкой родителями этой модели поведения.

Мы предложили педагогам дихотомические пары, отражающие противостояние существующих сегодня ценностных ориентаций детей:

- коллективизм, взаимопомощь или индивидуализм, эгоизм;
- служение Родине или служение себе,
- трудолюбие или потребительство,
- целомудрие, верность, любовь или сексуальная свобода.

Первая пара была предложена педагогам, работающим с младшими школьниками, последняя педагогам, работающим со старшеклассниками. Две оставшиеся проблемы рассматривали группы педагогов, работающие со средним возрастом. Мы предложили педагогам в группах ответить на следующие 4 вопроса: Какой ценности придерживается сегодня большинство детей? Какую ценность считаем актуальной мы, педагоги? Какие аргументы мы можем привести в пользу нашей ценности? При помощи каких средств можем повлиять на ценностный мир ребёнка?

Процесс обсуждения в группах показал, что взгляды самих педагогов не являются однозначными. Наиболее значимой и понятной для педагогов оказалось ценность трудолюбия. Деятельностный характер образования доказывает, что успеха можно достичь только за счёт труда, за счёт волевых усилий.

Признавая ценность коллективизма, педагоги затруднялись в определении средств его формирования. Они смогли назвать следующие аргументы для убеждения родителей: если воспитывать эгоиста, то первыми, кто пострадает, будут сами родители, так как ребёнок будет относиться к ним потребительски; выросшему ребёнку будет трудно создать семью; он может не захотеть иметь своих детей, так как удобнее жить для себя.

В отношении следующих пар ценностей возникли разногласия среди самих педагогов, то есть не все убеждены в значимости в современных условиях патриотизма и целомудрия. Большинство педагогов убеждены, что они ведут работу по воспитанию патриотизма, но для них оказалось сложным найти убедительные аргументы, назвать эффективные средства. Например, педагоги назвали в качестве средства патриотического воспитания разучивание народных песен, изучение языка,

русской литературы, но не смогли объяснить, что именно о своей Родине узнаёт ребёнок, разучивая русскую народную песню или заучивая стихотворение, как изменяется его отношение к Родине благодаря прочитанному литературному произведению.

Проблема выбора между сексуальной свободой и верностью в любви вызвала большое количество споров среди педагогов. В основном они свелись к обсуждению проблемы ответственности родителей и профилактики абортов родителями детей. Таким образом, сами педагоги нуждаются в осмыслении ценности любви, целомудрия, верности и пр. Обмен опытом успешного нравственного воспитания в малых группах показал, что педагоги ведут нравственное воспитание достаточно спонтанно, сталкиваются с серьёзными трудностями в формировании доброжелательности, отношений взаимопомощи. Поэтому в план работы школы на начавшийся учебный год вошли лекция для родителей «Семья и ценностный мир современного ребёнка», творческая встреча родителей «Дом счастья для ребёнка»; семинар «Актуальные проблемы полового воспитания», коммуникативный тренинг для педагогов; практикумы для педагогов «Счастливый педагог - счастливые дети».

В заключение можно сказать, что результаты нашей работы в рамках экспериментальной площадки побуждают нас к поиску значимого научного материала и методик исследования для рассмотрения и анализа интересующих обучающихся вопросов. Надеемся, что наши результаты будут полезны тем, кто ведёт воспитательную работу с современными детьми.

Список литературы

1. Богданова Т.А. Экзистенциальная психология: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – Ч.1. – 88 с.

2. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М. Добросвет, 2000 – 596 с.

М. В. Литвякова

Корпоративная культура как фактор эффективной деятельности образовательной организации*

В настоящее время усложнение структуры образования, изменение квалификационных требований, компетенций персонала образовательных организаций требует от их руководства более эффективных и сложных способов управления. Для повышения эффективности управления

* Научный руководитель: Т.П. Лапыко, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»

уже недостаточно управлять лишь поведением персонала. Приобретают значимость такие управленческие технологии, которые направлены на формирование ценностей и отношений сотрудников, позволяющие сформировать имидж, позитивное общественное мнение об образовательной организации.

Работа в педагогической сфере сопровождается психологическим и моральным напряжением. В связи с этим руководителю необходимо решать задачи, связанные с поддержанием морально-психологического климата, инициативы работников, их стремления к саморазвитию, а также формированием правил и норм профессионально целесообразного поведения, так как, в свою очередь, все эти обстоятельства связаны с особенностями климата в коллективе учащихся [4]. Как правило, такие задачи решаются в контексте формирования корпоративной культуры.

Следует отметить, что корпоративная культура является не только основой формирования имиджа организации, но и эффективным инструментом стратегического управления, поскольку ее развитие неразрывно связано с инновациями в образовании, экономике, науке, фактором ее конкурентоспособности [3].

В узком значении корпоративную культуру рассматривают как «совокупность основополагающих предложений, которые принимаются всеми сотрудниками организации и получают своё выражение в ценностях, которые задают им ориентиры действий и поведения» [6, с. 66]. Такие ориентиры передаются через каждого работника по всей организации с помощью символических средств её материального и духовного окружения. Как правило, корпоративная культура формирует такие идеи, взгляды, ценности сотрудников, которые принимает и поддерживает весь трудовой коллектив.

Наш интерес к изучению корпоративной культуры образовательной организации обусловлен тем, что многие руководители осознают ее значимость для развития организации. Корпоративная культура создает у сотрудников ощущение надёжности организации и своего положения в ней.

Современная образовательная организация, поддерживающая и развивающая свою корпоративную культуру, рассматривается в двух аспектах развития – внешнем и внутреннем. Внешний – экономический успех, рентабельность, презентабельность, количественные показатели успешности; внутренний – поддержание и развитие культурного образца деятельности, основанного на гуманистических ценностях педагогики.

Оперирование понятиями корпоративной деятельности и корпоративной культуры в педагогической сфере является оправданным, поскольку под культурой в широком смысле понимается целенаправленная деятельность людей по созданию новых значительных приращений

в области социальных отношений, в экономике, искусстве, производстве, в создании новых технологий. В специфическом педагогическом понимании «культура выступает как содержательная составляющая, источник способов деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению» [8, с. 607].

Корпоративная культура образовательной организации представляет «синтез ценностей, норм, отношений, привычек, традиций, форм поведения, ритуалов, заключенных в оболочку социального окружения, внутри которой организация получает возможность самореализовываться, вырабатывать индивидуальный стиль поведения и взаимоотношений с социумом» [5, с. 107].

Важно обратить внимание на средства управления корпоративной культурой образовательной организации. Основные документы, которым должен подчиняться каждый представитель образовательной организации, - это устав и правила внутреннего распорядка. Эти документы содержат определенные правила и принципы, которым должны следовать работники образовательного учреждения. Данные документы являются неотъемлемой частью корпоративной культуры, так как они регламентируют отношения между обучающимися, педагогическим коллективом и руководством организации.

Ценности и традиции образовательной организации также являются неотъемлемой частью корпоративной культуры. Они являются условиями достижения единых целей образовательного процесса, которые зафиксированы в Федеральных государственных образовательных стандартах и законе об образовании.

Л. Ю. Вольдман [2] отмечает, что одной из важных задач образовательной организации является создание своего уникального имиджа, который в значительной мере определяет ее конкурентоспособность. Он считает, что имидж – это инструмент, влияющий на поведение тех категорий контрагентов, от которых прямо или косвенно зависит судьба функционирования образовательной организации. Составляющими имиджа организации можно рассматривать следующие формы проявления корпоративной культуры:

– корпоративная идентичность (фирменный стиль),

– поведенческие нормы работников и в таких линиях взаимодействия, как «руководитель – подчиненный», «руководитель – руководитель», «подчиненный – подчиненный», «подчиненный – контрагент»,

– социальные акты.

Зачастую именно имидж образовательной организации выполняет важную роль при выборе потенциальными клиентами данной образовательной организации.

На формирование имиджа образовательной организации часто могут оказывать влияние особенности деятельности детских и юношеских

объединений, организации различных мероприятий (занятий, конкурсов, фестивалей), стиль взаимодействия между участниками образовательного процесса; внешние атрибуты (одежда, предметно-развивающая среда); уровень психологического комфорта, а также образ руководителя и персонала (образование, биография, культура, характер, поведение, осведомленность в инновациях, знание стратегии развития образования; качество образовательных услуг [7].

На основании анализа представленных выше определений, концепций будем считать, что корпоративная культура образовательной организации – это набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации, отвечающих официальным нормативным требованиям и выражающихся в заявляемых организацией ценностях, задающих ориентиры их поведения, действий и правил в рамках принятых в обществе норм, а также отражающих ее индивидуальность. То есть это общие установки, которые принимаются и разделяются членами организации. В каждой образовательной организации существуют свои ценности, обычаи, ритуалы, традиции, а также социальное окружение, в котором организация самореализуется, вырабатывая стиль отношений и поведения в социуме.

Следует указать на корпоративный характер труда педагогов и коллективную ответственность за конечный результат, поскольку достижения и успехи любого выпускника, будь то вуз, школа или детский сад, являются результатом совместной деятельности целого педагогического коллектива. Ведь несогласованные усилия отдельных специалистов не принесут желаемого результата. В педагогическом процессе наиболее высокий результат приносит сотрудничество и сотворчество.

Как фактор эффективности деятельности образовательной организации корпоративная культура важна, поскольку она выполняет одновременно несколько функций в системе образования [1]:

1. Функция внутренней интеграции, обеспечивающая сплоченность коллектива, согласование действий педагогов, усиление взаимопонимания, общности, формирующая командный дух.

2. Функция внешней адаптации. Формируется имидж образовательной организации, который отличает ее от других образовательных организаций такого же типа, оригинальный стиль взаимодействия с социальными партнерами, родителями, выпускниками и другими учреждениями.

3. Аксиологическая функция. Создание и закрепление корпоративных ценностей, в содержание которых входит отношение к самой образовательной организации, ученикам и воспитанникам, их родителям, выпускникам.

4. Стимулирующая функция связана с повышением качества вовлеченности работника в дела образовательной организации, взращиванием чувства преданности и причастности к коллективу.

5. Регламентирующая функция обязывает организацию контролировать выполнение нормативных требований к профессиональной деятельности, а также ориентироваться на определенные образцы поведения, свойственные традициям данной образовательной организации и целям образовательной деятельности.

6. Информационная функция. Новый педагог быстрее адаптируется в рабочем коллективе, осваивает различные формы жизнедеятельности образовательной организации благодаря определенной системе информирования сотрудника о нормах, правилах, критериях оценки эффективности деятельности, принятых данным коллективом.

7. Коммуникационная функция корпоративной культуры находит отражение в различных формах, методах, приемах коммуникации, которые являются отражением корпоративных ценностей, традиций и норм поведения.

Благодаря представленным выше функциям, которые выполняет корпоративная культура, легче выстраивать взаимоотношения в педагогическом коллективе, оценивать результаты профессиональной деятельности, осваивать инновационные методы и технологии работы.

Далее обратимся к анализу работы МБДОУ д/с № 129 «Подсолнушек» г. Брянска с точки зрения наличия в деятельности различных элементов корпоративной культуры.

В первую очередь, отметим наличие на официальном сайте образовательной организации элементов корпоративного стиля (заставка, отражающая символы, представленные в названии организации, цветовое оформление). Базовые ценностные ориентиры сотрудников детского сада находят яркое отражение в ежегодном обращении руководителя образовательной организации к коллегам – сотрудникам детского сада. В их числе совершенствование педагогического мастерства, создание комфорта и уюта в детском саду, развитие личностного потенциала детей, их способностей и талантов; Немаловажна поддержка радости совместной деятельности, комфорта от познания и общения.

Большое внимание уделяется формированию традиций коллектива детского сада. В их числе организация и проведение праздников для детей и родителей с участием сотрудников организации («Праздник осени», «День отца», «Спортивная семья», «Мамочка родная» и другие). Ежегодно в организации 27 сентября отмечается День воспитателя.

Обобщив полученные данные, мы пришли к выводу, что корпоративная культура указанной выше образовательной организации требует усовершенствования, развития посредством применения современных технологий управления, например, проектирования корпоративных ритуалов, форм профессионального и личностного роста, взаимодействия с родителями, в том числе с применением дистанционного формата коммуникации различных участников образовательной деятельности.

Может представлять интерес технология проведение конкурсов профессионального мастерства с презентацией индивидуальных, коллективных достижений или система корпоративной коммуникации (корпоративная газета, доска объявлений; дистанционный прием предложений, обращений; медиатека и др.).

Таким образом, корпоративную культуру следует рассматривать в числе значимых факторов повышения эффективности деятельности образовательной организации, если ее элементы создаются и воспроизводятся не только представителями руководства образовательной организации, но и всеми её сотрудниками в контексте устойчивой мотивации на ее развитие.

Список литературы

1. Буева И.И., Кирьякова А.В. Формирование корпоративной культуры образовательных сообществ: теория и методология: монография. – М.: Дом педагогики, 2019. – 238 с.
2. Вольдман. Л.Ю. Имидж организации и механизм его формирования // Высшее образование сегодня. – 2020. - № 7. – С. 20–25.
3. Жуковская А.И. Организационная культура и управленческая деятельность в современной школе // Инновации в образовании. – 2019. – № 1. – С. 70–82. Текст: электронный. Режим доступа: URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=9227962.
4. Королева Е.А. Общие и специфические особенности развития корпоративной культуры в образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2020. – № 11. – С. 187–192. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-i-spetsificheskie-osobennosti-razvitiya-korporativnoy-kultury-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii
5. Лизинский В.М. Имидж и миссия школы как ресурс ее развития // Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Педагогический поиск, 2016. – С. 106–108.
6. Оберемко В.А. Корпоративная культура как ключевой фактор эффективности. Особенности российской практики // Менеджмент качества. – 2016. – № 1. – С. 66–72. [Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25737340
7. Сергеева Т.Б., Горбатько О.И Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения // Педагогика. – 2017. - №10. – С. 11–21.
8. Степин В. С. Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный Дом, 2022. – 805 с.

Е. В. Глебова

Сотворчество как способ управления трудовой мотивацией педагогов дошкольной образовательной организации

Одним из основных трендов управления трудовой мотивацией педагогов дошкольной образовательной организации является активизация позиции педагогов в деятельности коллектива преподавателей. Среди различных способов решения этой задачи особо выделим вовлечение педагогов в сотворчество, участие в котором существенно влияет не только на результативность образовательного процесса. На наш

взгляд, не менее важным результатом является повышение мотивация труда, определяющее участие в совместной деятельности. Понимание мотивации труда педагога, возможности содержательного изменения мотивации – источник управления процессом улучшения качества трудовой деятельности сотрудников. Проблеме влияния сотворчества педагогов на повышение трудовой мотивации, управлению данным процессом в рамках образовательной организации и посвящена статья.

Как полагает Н. В Коваленко [10], необходимость исследования мотивации профессиональной деятельности педагогов обусловлена тем, что мотивация считается одним из методов управления личностью. И задача руководителя образовательной организации – использовать ее в качестве процесса побуждения педагогического коллектива к трудовой деятельности для достижения личностных целей и задач организации. Разделяя позицию Н.В. Коваленко, подчеркнем, что мотивация – один из сильнейших рычагов в управлении организацией.

Исследуя мотивацию в аспекте управления, Б. М. Генкин определяет ее как «воздействие на поведение человека для достижения личных, групповых и общественных целей» [3, с. 34]. В целом, мотив – это побуждение к действию, деятельности, связанный с удовлетворением потребности субъекта. Кроме того, под данным понятием зачастую подразумевают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [11]. А также мотив – это феномен сознания, осознанное индивидом побуждение к деятельности [8]. Сотрудники, понимая и осознавая смысл трудовой деятельности, стремление к достижению целей в профессиональной деятельности, способны обеспечить самые высокие и качественные результаты. Сформировать стремление к достижению целей возможно путем воздействия на мотивы и потребности.

А. Г. Маклаков отмечает, что потребность постоянно сопряжена с наличием у человека чувства удовлетворенности или неудовлетворенности, она активизирует организм, стимулирует его поведение [11]. Профессиональная мотивация – это «желание сотрудника удовлетворить потребности (приобрести определенные блага) посредством трудовой практики» [10]. Таким образом, создавая условия для удовлетворения потребностей, руководитель стимулирует сотрудников к деятельности, влияет на формирование трудовой мотивации.

В научной литературе существуют различные определения мотивации. Это понятие трактуют как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые стимулируют человека к деятельности и придают этой деятельности нацеленность, нацеленную на достижение определенного результата. Мотивация: процесс побуждения себя и других людей к деятельности для достижения личных целей или целей организации; процесс осознанного выбора человеком того или иного типа поведения, определяемого комплексным

воздействием внешних (стимулы) и внутренних (мотивов) факторов» [9]. На мотивацию как совокупность стимулов обращают внимание и другие исследователи [7].

В. Верхоглазенко определяет мотивацию с позиции управления как «искусство и процесс инициирования и поддержки определенных побуждений и интересов людей, заставляющих их активно действовать с определенной целью» [1]. Таким образом, это искусство переводить внешние стимулы во внутренние мотивы. Следовательно, условием эффективности управления является согласование личных целей, потребностей сотрудников и целей образовательной организации [2].

В психологии труда мотивацию рассматривают как «совокупность потребностей и мотивов, побуждающих человека к активной деятельности в определенном направлении, которая определяет эмоционально-оценочные реакции, формирует предрасположенность к тем или иным действиям, поступкам, а так же играет существенную роль в формировании установок человека. Мотивационная сфера человека представляет собой сложную систему разнохарактерных и тесно связанных мотивов. Профессиональна мотивация — только часть этой системы» [6, с. 29]. Отметим, что в данном определении акцентировано внимание на эмоционально-оценочной реакции, которая играет важную роль в отношении к мотивируемой деятельности. А сложность и разнохарактерность мотивов, составляющих мотивационную сферу, предоставляет руководителю возможности поиска различных стимулов не только профессионально-трудовых, но и затрагивающих сферу межличностных отношений.

Особенности стимулирования деятельности сотрудников образовательной организации заключаются в стремлении удовлетворить потребности в признании и социальном уважении, создании условий для профессиональной самореализации, позитивных взаимоотношений в коллективе и стабильном морально-психологическом климате.

С целью повышения мотивации педагогов дошкольной образовательной организацией членам педагогического коллектива предоставляется возможность самореализации, которая способствует их профессиональному и личностному развитию, а также достижению учреждением успехов в целом.

На наш взгляд, обеспечению профессионального роста, повышению продуктивности педагогической деятельности, удовлетворенности ее процессом и результатом способствует сотворчество сотрудников дошкольной образовательной организации (ДОО).

Сотворчество – процесс взаимообусловленного творческого развития различных участников образовательного пространства, которое обеспечивает совместное решение практических и теоретических задач быстро меняющегося мира в условиях глобализации и открытости [4].

По мнению академика РАО Э. Д. Днепрова, «…сотворчество, действительно, высшая образовательная цель и высшая образовательная ценность, а педагогика сотворчества – новый, высший интеллектуальный духовный уровень педагогического действия» (цит. по [5, с. 6]). Направленность на будущее задает ценностно-ориентационный вектор сотворчеству [13].

Возникнув полвека назад как уникальная методика коллективного воспитания (И.П. Иванов), сотворчество распространилось в разные сферы взаимодействия между людьми. По сравнению с другими видами взаимодействия людей, оно «глубже, многомернее, диалектичнее. В нем духовный облик человека, его духовно-культурное устроение... Воспитание строится на включении во все возможные, явные и неявные воспитывающие связи, в объективные воспитывающие отношения, отношения духовного родства и взаимоответственности – сопричастности всех каждому и каждого всем» [12]. Характеризуя взгляды И. П. Иванова на заботу как сущность воспитания, С. М. Платонова [14] акцентирует внимание на такие ее значения для коллектива, как основа дисциплины, преодоления трудностей, источник традиций, духовной красоты, генератор уверенного, мажорного тона коллектива. Реализация этих функций необходима и педагогическому коллективу для его развития, сплочения.

Сплоченность коллектива – понятие, раскрывающее особенности межличностных отношений между коллегами, единство ценностных ориентаций, целей и мотивов деятельности в пределах совместной деятельности. Товарищеские контакты во время работы и по окончании ее, сотрудничество и взаимопомощь формируют хороший социально-психологический климат [7].

Взаимодействие педагогического коллектива в дошкольной образовательной организации по поводу решения образовательных задач воспитания и развития дошкольников является актуальной проблемой. То, что сотворчество необходимо и должно быть в целостном образовательном процессе детского сада, не вызывает сомнений. Остается открытым вопрос: каким оно должно быть и как его организовать?

Для включения педагогов в активное неформальное сотрудничество и сотворчество, на наш взгляд, важен комплекс мероприятий по работе с педагогическим коллективом, который должен быть направлен:

1) на ознакомление педагогов с сущностью коллективного сотворчества, его педагогическим потенциалом и способами организации (обучающий семинар, мастер-класс);

2) развитие творческих способностей педагогов, освоение способов генерации идей (тренинги, игры, обучающий семинар);

3) практическое освоение сотворчества, обретение опыта коллективного поиска и реализации идей (подготовка мероприятий для детей и с участием детей – с использованием коллективного сотворчества).

Среди перечисленных направлений деятельности по вовлечению в сотворчество особое место занимает развитие у педагогов творческого мышления. Именно поиск новых, ярких идей является проблемой. Поэтому часто педагоги предпочитают искать идеи, просматривая готовые сценарии в методической литературе и адаптируя их к особенностям своей образовательной организации. Для рождения собственных продуктивных идей необходимы развивающие творческое мышление игры и тренинги, сплачивающие коллектив, создающие условия для самораскрытия личности. К их числу можно отнести: 1) тренинги для сплочения педагогического коллектива ДОО («Вместе мы - сила», «Команда ДОО» и пр.); 2) игры-фантазии для самораскрытия («Магия нашего имени» и др.), поиск своего творческого начала (упражнение «Творческая жизнь» и т.п.); 3) упражнения на вербальное и невербальное взаимодействие, снятие напряжения, создание дружеской обстановки («Клубочек доброты», игра «Молекулы» и пр.) (с использованием [7]). Для «разогрева» творческой мысли можно использовать и ТРИЗовские упражнения (Г.С. Альтшуллер, А.А. Гин).

Востребованной формой сотворчества педагогов в ДОО является проведение массовых досуговых мероприятий: совместных праздников, конкурсов; такой способ взаимодействия дает хорошие результаты. Атмосфера оптимизма, творчества, трудолюбия – залог достижения многих побед.

Система коллективного сотворчества предусматривает непременно творчество всех участников. Формы могут быть и иными. Возможности творческого выбора, неограниченны.

Участие в совместной творческой деятельности, командная работа не только позволит повысить трудовую мотивацию, но и формировать положительное отношение к внедрению новшеств в учебный процесс, повысить качество образования, а также будет способствовать развитию статуса и конкурентоспособности образовательной организации.

Таким образом, вовлечение педагогов в коллективную творческую деятельность является эффективной формой управления трудовой мотивацией в дошкольной образовательной организации. Именно эта форма рождает гармонию личности и коллектива, которая позволяет продуктивно решать творческие задачи быстро меняющихся реалий современного мира. Следовательно, мотивация персонала дошкольной организации – главный фактор результативности его работы, и в данном качестве она содержит основу трудовых возможностей сотрудника, т. е. является интегратором всех свойств, воздействующих на трудовую деятельность каждого педагога.

Список литературы

1. Верхоглазенко В. Система мотивации персонала // Консультант директора. – 2002. – № 4. – С. 23–34.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник для экон. спец. вузов. – М.: Высш. шк., 2006. – 224 с.
3. Генкин Б.М. Мотивация и организация эффективной работы (теория и практика): монография. – М.: Юр. Норма, НИЦ ИНФРА-М, 2018. – 352 с.
4. Гладкая И.В., Писаревай С.А. Педагогическая наука и современное образование: сб. ст. V Междунар. науч.-практич. конф., посвящ. Дню российской науки 8 февр. 2018 г. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 330 с.
5. Гришаева М.А., Искрижицкая А.В., Курочкина А.И., Филиппова Е.В. Педагогика сотворчества: от теории к практике. – Томск, 2018. – 47 с.
6. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь. – М.: АП; Фонд «Мир», 2005. – 848 с.
7. Ионова С.П., Третьякова А.А. К вопросу о сплочении педагогического коллектива. // Вестник «θРЛЕУ» – 2017. – № 1 (15). – С. 32-35.
8. Карташова Л.В., Никонова Т.В., Соломанидина Т.О. Организационное поведение: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 220 с.
9. Кибанов А. Я., Дуракова И.Б. Управление персоналом организации: стратегия, маркетинг, интернационализация: учеб. пособие – М.: ИНФРА-М, 2020. – 301 с.
10. Коваленко Н.В. Мотивация и система стимулирования педагогов // Управление Современной Школой. Завуч. – 2015. – № 8. – С.32-34.
11. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
12. Никишина И.В. Методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» [Электронный ресурс] – URL: http://vmeste.opredelim.com/docs/75100/index-9096.html
13. Нилова С. В. Коммунарство и сотворчество: взгляд в будущее // Российский гуманитарный журнал. – 2014. – №3. – Т.3. – С. 221-226.
14. Платонова С.М. Педагогика заботы, или Чем опасен эгоизм? // Народное образование. – 2018. – №1-2 (1466). – С. 126-135.

А. И. Козлова

Метод Case-study в процессе профессионального развития педагога*

В настоящее время методы активного обучения актуальны не только среди учеников разных возрастных категорий, но и среди педагогов в рамках повышения квалификации и профессионального развития в целом. Современное образование нуждается в преподавателях, которые имеют свое мнение и способны отстоять его при необходимости, могут принять ответственное решение, выслушать и проанализировать информацию, поступающую из разных источников. Сотрудники должны регулярно повышать свою квалификацию, заниматься профессиональным развитием, чтобы действовать согласно обновленным стандартам.

* Научный руководитель: И. Н. Чижевская, доцент, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»

Многие авторы (С.Г. Вершловский, Г.Л. Ильин, И.А. Колесникова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, и др.) утверждают, что «профессиональное развитие педагога предполагает интеграцию профессионально значимых и личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений в педагогическую работу. В то же время педагог открыт новому опыту и знаниям».

Профессиональное развитие педагога – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности [2].

Критерии, на основе которых можно судить об уровне профессионального роста (профессионализма), рассмотрим в таблице.

Таблица 1

Уровни и критерии профессионального развития педагогов

Требуется серьезная работа по повышению качества	**Качество стремится к базовому**	**Базовый уровень**	**Хорошее качество**	**Превосходное качество**
Педагоги имеют образование не ниже среднего профессионального по направлению Образование и педагогика либо среднего непедагогического с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности.	Имеются условия для регулярного профессионального развития. Например, библиотечно-информационные ресурсы, предоставляется доступ к электронным ресурсам, проводится внутренние мероприятия, направленные на профессиональное развитие	Предусмотрено системное профессиональное развитие педагогов. Выстроена система разностороннего профессионального развития во всех образовательных областях, овладения навыками реализации различных форм образовательной деятельности. Учтено время в течение рабочего дня для профессионального роста	Предусмотрена комплексная программа профессионального развития педагогов с учетом развития ОО, потребностей, возможностей, инициативы самих преподавателей, воспитанников, их семей и других заинтересованных сторон; содействие педагогам в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов, целей профессионального развития. На сайте ОО представлена актуальная информация о программах повышения квалификации, переподготовки, дополнительного педагогического образования и т. п., доступных педагогам.	Созданы условия для индивидуальной исследовательской и/или экспериментальной работы, участия в инновационной деятельности. Разработаны условия для командного обучения педагогов (напр., привлечены преподаватели или организация, оказывающая услуги дополнительного профессионального образования и пр.)

			Учтена возможность обучения с отрывом от производства (напр., отправиться в учебную командировку). Предусмотрены критерии качества профессионального развития педагогов	

Таким образом, помимо теоретических аспектов развития, необходимо разбирать практическую составляющую данной сферы деятельности, углубляться и анализировать спорные ситуативные задания. Именно в данном случае используют метод case-study (кейс-стади).

Цель этого метода заключается в том, чтобы помочь педагогам проанализировать информацию, выявить ключевые проблемы учебно-воспитательного процесса, выбрать альтернативные пути решения, оценить их, найти оптимальный вариант и сформулировать программы действий. Также он позволяет учителям развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках педагогического процесса. Это особенно актуально для молодых специалистов. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана выполнения, педагоги получают возможность развивать навыки анализа и планирования. Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций.

Структура кейса включает в себя: ситуацию (случай, проблема, история из реальной жизни); ее контекст (хронологический, исторический, места, особенности действия или участников ситуации); комментарий, представленный автором.

Этапы решение кейсов следующие:

1) знакомство с ситуацией, ее особенностями;

2) выделение основной проблемы (основных проблем), факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать;

3) предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;

4) анализ последствий принятия того или иного решения;

5) решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения [1].

Приведём два примера кейсов с предложенными ролями, ориентированными на предметное содержание работы с целью предотвращения подобных ошибок на практике. Решение можно организовать на пе-

дагогических советах, семинарах, тренингах и других формах профессионального развития педагога в рамках общеобразовательного учреждения.

Ситуация на уроке окружающего мира. На уроке в третьем классе при изучении темы «Размножение и развитие растений» (УМК «Школа России»), на этапе открытия нового знания, учитель организовала работу следующим образом:

Этап урока	*Деятельность учителя*	*Деятельность учащихся*
Открытие нового знания	*Работа с учебником* – Откройте учебник на странице 78, прочитайте текст. *Беседа* – Что вы узнали? – Все внимание на доску – Посмотрите на иллюстрацию и подумайте, как еще размножаются растения? *Просмотр видеофрагмента* – Я предлагаю вам посмотреть видеофрагмент и проверить, правильно ли вы рассуждали. – А кто знает, из чего развиваются растения? *Работа с учебником* – Откройте учебник на странице 80 и рассмотрите картинку развития растения из семени. (Сопровождается рассказом учителя) *Фронтальная работа* – Посмотрите на доску, какие части у семени вы видите?	*Открывают учебник и читают текст* Ответы детей. Рассматривают иллюстрацию, думают, как размножаются растения. Предположения детей. Ответ – из семени. Рассматривают картинку, слушают учителя. Рассматривают и называют части у семени

На этапе закрепления изученного материла, учитель организовала работу, в ходе которой у учащихся возникли большие затруднения. Они не смогли: ответить на вопросы беседы о размножении растений; правильно указать части у семени на схеме; расположить в правильной последовательности развитие растений из семени.

Данная проблема возникла из-за того, что была неэффективно организована познавательная деятельность младших школьников; использован однотипный вид работы репродуктивного характера, что не позволило задействовать как можно больше учащихся; не был организован процесс наблюдения, что не позволило в полной мере составить представление о развитии и размножении растений.

Решение кейса:

Этап урока	*Деятельность учителя*	*Деятельность учащихся*
Открытие нового знания	*Беседа* – Ребята, а кто знает, почему бабочки и насекомые садятся на цветок? Ответ на этот вопрос вы узнаете из моего рассказа. (Рассказ сопровождается иллюстрациями)	Ответы детей
	Работа с карточками – У вас на партах лежит конверт №1. В нем карточки. Ваша задача расположить их в правильном порядке. Попробуйте рассказать друг другу, как идет процесс размножения у растений и проконтролируйте.	Открывают конверт №1, работают в парах, распределяют карточки в правильной последовательности, рассказывают друг другу, контролируют
	Проверка по эталону – Давайте проверим, что у вас получилось (на доске представлены карточки в правильной последовательности). Оцените свою работу.	Нектар => пыльца => опыление => плод
	– Для следующей работы вам нужно объединиться в четверки.	Объединяются в четверки
	Наблюдение по плану. Работа в группах. – У вас лежит фасоль. Рассмотрите ее через лупу, опираясь на план наблюдения: 1. Определите название растения. 2. Какие части вы видите? 3. Для чего нужна кожица? 4. Для чего нужен зародыш? 5. Подпишите части семени на схеме.	Выполняют практическую работу, фиксация результатов
	– Выберете, кто будет защищать результаты исследования. – Итак, остальные группы контролируют, следят за правильностью полученных результатов наблюдения и дополняют.	Выбирают одного представителя Контролируют правильность ответа, корректируют
	– Рассаживайтесь по местам. – Как вы думаете, а какие условия нужны, чтобы семя проросло?	- Тепло, вода, воздух
	– Откройте конверт №2. Выложите у себя на столе модель развития растения из семени. – А теперь проверьте у своего соседа правильно ли он выполнил задание. Правильная модель представлена на доске	Выполняют задание. Осуществляют взаимопроверку

Предварительной работой, с целью предупреждения данной ситуации, является:

1) систематичное использование различных форм работы;

2) учащиеся должны быть знакомы с правилами взаимодействия в группе/паре: распределять обязанности, обсуждать, анализировать задания одноклассников в группе и т.д.;

3) учащиеся должны уметь осуществлять самооценивание и давать оценку групповой деятельности;

4) учитель должен предлагать критерии оценки для разных видов деятельности.

Ситуация на уроке литературного чтения. На уроке в четвертом классе при изучении рассказа М.М. Пришвина «Выскочка» (УМК «Школа России») учитель организовала беседу по содержанию с элементами выборочного чтения (этап анализа художественного произведения).

Этап урока	*Деятельность учителя*	*Деятельность учащихся*
Анализ художественного произведения	*Беседа* – Как описывает автор Вьюшку, ее поведение и повадки? Прочитайте из текста. – Как у собаки появилась такая кличка? Найдите ответ в тексте. – Что произошло с Вьюшкой? – Как она проявила себя в ситуации с сорокой? – Что вы узнали о Выскочке? – Как рассказчик относится к Вьюшке и Выскочке: с любовью, юмором, насмешкой, нежностью, симпатией, состраданием? Объясните свой выбор. – Как закончилась эта история? Прочитайте. – Почему история, которую рассказал М. Пришвин, закончилась таким образом? *Работа с иллюстрацией* – Рассмотрите иллюстрацию в учебнике. С 94. – Кто на ней изображен? – Найдите в тексте подходящий эпизод, прочитайте	Находят ответ на вопрос в тексте, зачитывают. Рассматривают иллюстрацию, находят подходящий эпизод

На этапе анализа художественного произведения, учитель организовала работу, в ходе которой у учащихся возникли затруднения. Они не смогли: ответить на вопросы беседы; найти ответ на поставленные вопросы в тексте.

Данная проблема возникла из-за того, что:

1) был неэффективно организован этап первичного восприятия рассказа, в результате чего учащиеся плохо поняли содержание текста;

2) ранее не использовался данный прием работы с текстом в учебной деятельности, что повлекло за собой недостаточную сформированность информационных умений, а именно работы с текстом, поиска информации;

3) учащиеся не были мотивированы.

Для *разрешения кейса* необходимо прочитать текст еще раз, перед этим нужно вызвать желание у учащихся вторично ознакомиться с ним. Например, перед прочтением определить значение слова «выскочка», затем задать вопрос: «Как думаете, что может произойти в рассказе с таким названием?». Потом предложить прочитать текст и узнать, правильно ли рассуждали. После прочтения организовать работу по содержанию текста. Это можно сделать, используя различные приемы. Например:

- дать отрывок деформированного текста, в котором пропущены слова; задача учащихся восстановить текст, пользуясь учебником;
- в коробочку сложить записки, на которых написана фраза, словосочетание из текста. Задача учащихся вытащить одну записку и пересказать, либо найти фрагмент в тесте и зачитать его;
- составить план по тексту, затем на его основе восстановить (пересказать) текст.

В качестве *предварительной работы*, с целью предупреждения данной ситуации, необходимо:

1) систематично использовать различные приемы работы с текстом, направленные на поиск информации;

2) мотивировать учащихся;

3) эффективно организовывать первичное восприятие текста, на основе чего будет проводиться работа с текстом поискового характера.

Обучающий кейс – это не просто пример, взятый из практики. Являясь учебным материалом, он должен отвечать определенным требованиям, а также соотносится с различными видами анализа.

Активное использование данного метода в процессе повышения квалификации сотрудников образовательных учреждений помогает им развивать разнообразные навыки и умения, необходимые в профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что педагогическая технология case-study (кейс-стади) имеет широкие возможности для профессионального развития педагогов, т.к. напрямую связана с их профилем деятельности, активизирует теоретические знания и позволяет находить практические и актуальные решения в предложенных ситуациях.

Список литературы

1. Абдукадыров А. А., Тураев Б. З. Кейс-технология как средство повышения компетентности будущих инженерно-педагогических кадров // Молодой ученый. – 2013. – № 6 (53). – С. 659–665.
2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – С. 21–24.
3. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. – 2005. – №7. – С. 33–49.
4. Рыбникова Е. В. Метод ситуативного анализа Case-study как средство развития учебных и социальных компетентностей // Молодой ученый. – 2013. – № 6 (53). – С. 622–625.

В. Ф. Прокопцева

Система подготовки педагогов к конкурсам профессионального мастерства, как стратегический ресурс образовательного учреждения, фактор его развития и повышения конкурентоспособности

В мире современных технологий информация стала одним из самых важных и доступных ресурсов. Это касается и системы образования. Сайты учреждений, объединений, личные сайты педагогов, страницы в социальных сетях – лишь небольшой перечень источников информации. Сегодня, родитель, отдавая своего ребенка в школу и, особенно, выбирая учреждение дополнительного образования, обязательно собирает всю возможную информацию о достижениях учреждения, о педагогах, с которыми предстоит общаться их детям и им самим. Одним из важных показателей профессионализма педагога является участие в конкурсах профессионального мастерства.

Следует отметить, что «формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального … роста» является *стратегической задачей развития Российской Федерации* [3, с. 6]. Исходя из запросов общества и целей государства, конкурсы профессионального мастерства становятся все более популярны и востребованы. Это соотносится с тем, что под социально-профессиональной востребованностью личности (по Е. В. Харитоновой) понимается динамическая метасистема отношений между социумом, личностью и профессией, формирующаяся на основе осознания личностью своей реализации как в личностно-, так и в социально значимой деятельности [2].

На данный момент существует целая плеяда всероссийских конкурсов профессионального мастерства для педагогических работников различных категорий. Кроме того, одной из целей *федерального проекта «Учитель будущего», входящего в национальный проект «Образование»*, является проведение традиционных и учреждение новых конкурсов профессионального мастерства педагогов и специалистов системы образования [4]. Таким образом, представляется актуальным на институциональном уровне проектировать и внедрять систему сопровождения педагогов, которые согласились защищать честь учреждения и участвовать в конкурсе.

Внутри педагогического сообщества есть разные взгляды на вопрос участия в конкурсах: кто-то не воспринимает их всерьез, видя в них шоу или простую формальность. Однако те, кто непосредственно испытал на себе все сложности конкурса, знают сколь реальным и значимым может стать этот опыт. Участнику конкурса предстоит вложить множество как интеллектуальных, так и физических усилий. Его ждет множество затрат, в том числе временных, и необходимость как-то совместить работу, семью и подготовку к конкурсу.

Обычно руководитель образовательной организации оценивая представителей педагогического коллектива, осознает их возможности, потенциал, особенности. Поэтому предложение о участии в конкурсе профессионального мастерства чаще всего поступает тому, на кого возлагают надежды, кто может справиться с конкурсными испытаниями. Согласиться или отказаться участвовать – это уже выбор педагога, но этот выбор может стать значимым ресурсом не только для него, но и для всего административного и педагогического коллектива учреждения. Вслед за И.В. Выбойщик, Н.В. Маркиной, Ю.Л. Юсуповой [1], А.С. Гумницкой [2] под «ресурсом» мы понимаем «составляющую комплекса компетенций, которая имеет два принципиально важных преимущества: 1) способность к качественному осуществлению профессиональной деятельности…, 2) потенциальную возможность компенсации, преодоления либо снижения риска ограничений профессиональной деятельности, обусловленных индивидуальными особенностями субъекта» [1, с.7].

Практика показывает, что добиться высоких результатов участия в профессиональных педагогических конкурсах, можно только при наличии одного важного условия - *слаженной работы целой команды специалистов.* По наблюдениям, именно те участники, которые работают с «сильными» командами, добиваются наилучших результатов.

И здесь возникает вопрос: «А насколько «сильной» должна быть команда? И какую роль в конкурсе играет сам конкурсант?».

Это приводит нас к первому и самому главному административному решению – выбору кандидатуры для участия в конкурсе.

Всех кандидатов, условно, можно разделить на 4 группы:

1) те что НЕ хотят участвовать и НЕ обладают достаточной подготовкой, нужными профессиональными качествами;

2) те что ХОТЯТ участвовать, но НЕ обладают достаточной подготовкой, нужными профессиональными качествами;

3) те что НЕ хотят участвовать, но ОБЛАДАЮТ достаточной подготовкой, нужными профессиональными качествами;

4) те что ХОТЯТ участвовать и ОБЛАДАЮТ достаточной подготовкой, нужными профессиональными качествами.

Несмотря на то, что единственно правильным выбором кажется четвертый вариант, руководитель учреждения, по тем или иным причинам, может выбрать кандидата из каждой группы.

Первый вариант могут выбрать, когда желающих нет совсем, а представителей третьей группы не удается уговорить на участие. И тогда 100% подготовительной работы ляжет на плечи команды. Но результат особо выдающимся вряд ли будет, так как на сцене участник будет один. Либо, когда администрация учреждения заявляет конкурсанта, потому что обязывают участвовать, по принципу – лишь бы отвязались. И тогда конкурсант будет в одиночку готовиться к конкурсу и всем будет видно отношение к педагогам в этом учреждении. Кстати, с таким отношением могут столкнуться люди из любой группы.

Конкурсанты из второй группы чаще всего сами проявляют инициативу, обладают лидерскими качествами и высокой целеустремленностью. Но, в связи с отсутствием опыта и необходимых навыков, им нужна основательная поддержка. Чаще всего к этой группе относятся молодые педагоги. Вклад команды – около 80%.

Представители третьей и четвертой групп – наиболее оптимальны и эффективны. Хотя и здесь не обойдется без подводных камней: педагог, уверенный в своем профессионализме, охваченный «своим видением», может не прислушиваться к советам команды и даже отказаться от помощи.

В общей системе подготовки педагогов к конкурсам как раз здесь можно выделить важную роль организационной работы по формированию мотивации педагогов. Это позволяет увеличить четвертую группу или, по крайней мере, найти подход к педагогам из третьей группы.

Для формирования мотивации педагогов к участию в конкурсах профессионального мастерства, возможны следующие пути:

- Стимулирование педагогов льготами.
- Наличие системы поддержки конкурсантов. Это одно из самых сильных мотивирующих средств. Если педагог знает, что его не оставят на произвол судьбы, то вероятность согласия гораздо выше.

• Постконкурсное профессиональное сопровождение, поддержка и продвижение победителей конкурсов. В данном случае имеется ввиду не постоянное восхваление конкурсанта, а предоставление ему возможности воплотить в работе тот потенциал, который он непременно накопит во время подготовки и участия в конкурсе в виде новых форм и методов работы, мастер-классов для коллег, публикаций и т.д.

Это важный пункт, так как «если педагога постоянно и регулярно не привлекают к реализации профессиональных действий и образовательных мероприятий, … , то его самоотношение, уверенность в том, что он приносит своими усилиями пользу своим коллегам и организации в целом, может пошатнуться…» [2, с. 17].

• Заблаговременное составление списка вероятных кандидатов и их информирование. А также систематический психологический настрой (с помощью психологической службы учреждения).

Какие следующие шаги должны быть предприняты после выбора и мотивирования участника конкурса?

•*Первое,* что необходимо сделать руководителю учреждения – отправить конкурсанта, на модульный курс по подготовке к конкурсам профессионального мастерства. Такие курсы в той или иной форме должны проводиться в каждой области.

•*Второе* – внимательно изучить положение!

•*Третье* – определиться с основной командой. Тут главное не переборщить и найти оптимальное количество помощников.

Вне зависимости от того, к какой из четырех групп относится участник, вся работа в любом случае основывается именно на нем: его идеях, особенностях, сильных и слабых сторонах.

На наш взгляд, наиболее оптимальным является следующий состав команды подготовки конкурсанта:

1) педагог-участник, тот, кто выступит перед педагогическим сообществом, делясь своим опытом и защищая честь своего учреждения;

2) команда подготовки – те люди, которые непосредственно будут помогать участнику, которые будут включаться на каждом этапе работы, в идеале – 3 человека:

– специалист методического отдела,

– тот, кто будет отвечать за театральную часть выступлений,

– тот, кто будет отвечать за информационно-компьютерные технологии.

3) команда поддержки – те, кто будет включаться по необходимости, на отдельных этапах работы, помогая идеей, конкретным делом, предоставляя площадки, оборудование, материалы;

4) команда моральной поддержки – те, кто создает необходимый положительный эмоциональный фон.

Пришло время непосредственной подготовки к конкурсным мероприятиям – это, один из самых сложных этапов работы, так как требует усидчивости, больших интеллектуальных нагрузок, и высокого уровня самоконтроля. Ведь подготовив все для одного конкурсного испытания и отдав много физических и душевных сил, не имея ни минуты на отдых, нужно сразу приступать к подготовке следующего испытания.

Здесь будет эффективным следующий алгоритм действий:

– мозговой штурм,
– работа конкурсанта над материалом,
– промежуточные дискуссии,
– подготовка инвентаря (презентация, реквизит, костюм, др.),
– репетиции (до автоматизма),
– корректировка нюансов выявленных в период репетиций,
– независимая оценка со стороны, групповое обсуждение. Поэтому в команде очень важно доверие;
– исправление замечаний;
– финальный прогон.

Не нужно ограничиваться только своим педагогическим коллективом и постоянным кругом общения. Конкурс – это повод вспомнить о всех возможностях и социальных контактах, которыми обладает современный человек.

Пути поиска дополнительной помощи:

• социальные партнеры;
• профессиональные связи;
• дружеские связи;
• связи учреждения (специалисты из сферы культуры (техника речи и постановка голоса; стиль произношения и язык движения тела; разработка сценария));
• платные услуги (видеосъемка; индустрия красоты и сервиса (визажист, стилист-имеджмейкер, парикмахерское искусство)).

В завершении несколько слов о проблемах, с которыми придется столкнуться каждому участнику конкурса профессионального мастерства:

1. Необходимость не только душевных и временных затрат, но и материальных.

Выход: Делать их максимально эффективными. Не стоит покупать наряд, который вы не сможете использовать в обычной жизни.

2. Постоянная трансформация основной идеи (большая команда предполагает наличие большого количества разных мнений).

Выход: много терпения и высокий уровень приспособляемости.

3. Возможное совпадение идей с другими конкурсантами.

Выход: не переживать, даже одну идею можно представить по-разному.

4. Форс-мажорные ситуации.

Выход: оптимизм и хорошая реакция.

Хороший результат – это то, что напрямую зависит от приложенных усилий. Важна не только методическая работа, также важно уделить внимание реквизиту, раздаточному материалу, и особенно личным качествам: манерам, внешности, психологическому настрою.

Конкурс профессионального мастерства – испытание, требующее психоэмоциональных и временных затрат, направленное на личностные результаты, среди которых повышение профессиональной компетентности, расширение географии профессиональных связей, опыт публичного выступления, повышение профессиональной самооценки педагога и коллектива, возможность продемонстрировать значимость коллективных усилий. Рефлексия опыта участия в конкурсе для педагога и всего педагогического коллектива имеет большое значение, и дает мощный толчок к дальнейшему развитию учреждения.

Так что, удивляйте, исследуйте, творите! И обязательно участвуйте в конкурсах профессионального мастерства!

Список литературы

1. Выбойщик И. В. Жизнестойкость и факторы управленческой деятельности менеджеров образования с различным стажем и статусом: ресурсный подход / И. В. Выбойщик, Н. В. Маркина, Ю. Л. Юсупова // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 2. – С. 5–18.

2. Гумницкая А. С., Гумницкий М.Е. Удовлетворенность профессиональной востребованностью педагогов в зависимости от их вовлеченности в преобразующую деятельность школы // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика / Психологический институт Российской академии образования; ред. Л. М. Митина. – М., 2022. – С. 14–18.

3. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс] – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038

4. Паспорт федерального проекта «Учитель будущего»: Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3 // Министерство образования и науки Мурманской области [Электронный ресурс] – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Nach_proekty/Tsos/fp-uchitel-budushchego.pdf

А. О. Афанасьева

Внедрение наставничества в образовательной организации

Внедрение наставничества в рамках образовательной организации соответствует приоритетам государственной политики в сфере образования и национальному проекту «Образование» [1]. Вместе с тем мониторинг по владению информацией о наставничестве в школе показал следующие результаты:

1. Незнание классными руководителями актуальной информации о наставничестве.
2. Необходимость проведения мероприятий по повышению профессионального мастерства в области наставничества.
3. Заинтересованность классных руководителей в методической поддержке и консультировании.

С целью создания условий для формирования эффективной системы обучения классных руководителей по внедрению и реализации целевой модели наставничества в ГБОУ школы №129 Красногвардейского района был разработан проект.

Задачи проекта:

1. Обучение классных руководителей особенностям реализации целевой модели наставничества.
2. Обеспечение условий для повышения уровня профессионального мастерства классных руководителей.
3. Обеспечение организационной, методической, экспертно-консультационной, информационной и просветительской поддержки МО классных руководителей.
4. Формирование открытого и эффективного банка методик реализации наставничества в школе.
5. Содействие распространению и внедрению лучших наставнических практик в образовательном учреждении.

Деятельность по внедрению наставничества в школе заключается в повышении знаний классных руководителей об особенностях целевой модели наставничества; создании условий для повышения уровня профессионального мастерства; формировании качественной организационной, методической, экспертно-консультационной, информационной и просветительской поддержки методического объединения классных руководителей; формировании открытого банка методик реализации наставничества в образовательном учреждении; распространение новых практик в школе.

Создание Академии наставничества на базе школы является уникальной практикой, которая включает в себя постоянное менторство внутри образовательного учреждения, консультирование классных руководителей, передачу опыта и очные встречи-занятия.

Перед проведением исследования и созданием Академии были проведены анализ, обобщение и систематизация программ наставничества в зарубежных странах на основе научно исследовательской литературы и исследовательских отчётов. Была выявлена ориентация на наставничество среди педагогов высших учебных заведений, а также среди учителей-предметников. Таким образом, новизна в сравнении с зарубежными результатами заключается в изучении наставничества в рамках деятельности классных руководителей и создании собственной школы наставничества.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Сущность научного результата:

Перед созданием Академии наставничества был проведён опрос, в котором приняло участие 20 классных руководителей (табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки информированности классных руководителей о наставничестве

Вопрос	Да	Нет
Знакомы ли Вы с современной моделью наставничества?	3	17
Готовы ли Вы посещать мероприятия по повышению профессионального мастерства?	19	1
Нужна ли Вам методическая поддержка по реализации наставничества в классе?	20	0

Результаты показали заинтересованность педагогов в создании Академии. В работе Академии наставничества были применены следующие технологии реализации: личностно-ориентированные; здоровьесберегающие; интегрированного обучения и развивающие технологии. Основными методиками реализации проекта Академии были выбраны: методика формирования познания; методика самоанализа; методика творческой и совместной деятельности, а также методика стимулирования.

Целевая аудитория реализации проекта – методическое объединение классных руководителей. В образовательном учреждении опыт классного руководства от 1 до 20 лет, поэтому было принято решение о реализации мероприятий в зависимости от стажа и опыта классных руководителей. Их перечень был создан с учетом потребностей педагогов, их личного желания и интересов. План реализации проекта включал в себя цикл мероприятий разных форм проведения по повышению компетенций классных руководителей (табл. 2).

Таблица 2

План реализации проекта «Академия наставничества»

Мероприятие	*Форма*	*Содержание*
Старт работы Академии наставничества «Яркий старт»	Семинар-практикум	Информирование классных руководителей о методологии наставничества, разработка плана работы академии наставничества
Тренинг личностной эффективности «Узнай себя»	Тренинг	Знакомство с методом активного обучения, направленным на развитие социальных установок
Форсайт-сессия «Возможности и перспективы наставничества в школе»	Форсайт-сессия	Работа в группах по прогнозированию деятельности по наставничеству, с учетом опыта успешно реализованных практик
Мастер-класс «Формула успеха»	Мастер-класс	Занятие по совершенствованию практического мастерства
Педагогические дебаты «Стратегия реализации наставничества в формате "Учитель-Учитель"»	Дебаты	Обсуждение успешных стратегий реализации наставничества с использованием дистанционных технологий
Школьный проектный офис «В ногу со временем»	Разработка социального проекта	Практическое занятие по социальному проектированию
Кейс-мастерская «Наставничество: реалии и перспективы»	Кейс-мастерская	Прогнозирование представлений о будущем наставничества и описание основных возможных событий, влияющих на реализацию программы наставничества в школе

Механизм реализации проекта включал в себя следующие основные компоненты (таблица 3).

Таблица 3

Механизмы реализации проекта

Информационно-образовательный	Работа с информационными источниками
Организационно-деятельностный	Проведение занятий с применением приёмов и методов самооценивания
Мотивационно-потребностный	Педагогическое просвещение и психологическая подготовка классных руководителей
Рефлексивно-аналитический	Представление результатов диагностики

В рамках практической деятельности была разработана уникальная индивидуальная рабочая программа для каждой наставнической пары, создана рабочая тетрадь участников академии, разработан гибкий график встреч и созданы методические книжки. Отдельным важным элементом стал банк практических разработок для классных руководителей по реализации целевой модели наставничества.

2. Эффект от практического применения показал следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4

Результаты реализации проекта

Результаты реализации проекта	
Качественные	*Количественные*
1. Улучшение психологического климата внутри педагогического коллектива. 2. Улучшение личных показателей эффективности педагогов. 3. Развитие гибких навыков и метакомпетенций по реализации наставничества. 4. Развитие материально-технических ресурсов по наставничеству. 5. Повышение уверенности в собственных силах и развитие личного творческого и педагогического потенциала.	1. Проведение более 15 мероприятий по внедрению целевой модели наставничества. 2. Повышение количества наставнических пар и групп внутри педагогического коллектива и классов. 3. Рост числа собственных профессиональных работ (статей, исследований, методических практик). 4. Проведение более 10 просветительских мероприятий 5. Участие в 5 районных, городских и всероссийских конкурсах.

Проект «Академия наставничества» был представлен на всероссийском конкурсе «Флагманы образования» в 2022 году, где получил поддержку экспертов и коллег из других регионов. Представители образовательных учреждений России отметили высокую практическую значимость и необходимость внедрения Академии наставничества в деятельность школ. Важным эффектом практического применения результата является его дальнейшая перспектива реализации.

К ключевым компонентам Академии можно отнести создание качественной CRM-системы наставничества в образовательном учреждении для наиболее эффективного взаимодействия классных руководителей внутри школы.

Помимо этого данный проект был реализован в рамках сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями Санкт-Петербурга, которые предоставили практический материал, площадки

для организации мероприятий, а сотрудники учреждений стали экспертами конкурса методических разработок по наставничеству классных руководителей.

Эффект практического применения результата также виден по результатам опроса классных руководителей, который был проведён в конце учебного года (таблица 5).

Таблица 5

Анкетирование классных руководителей после проекта

Вопрос	Да	Нет
Был ли Вам полезен проект «Академия наставничества»?	20	0
Будете ли Вы применять в своей деятельности знания, полученные в рамках работы Академии?	20	0
Остались ли у Вас вопросы по реализации целевой модели наставничества?	0	20

Классные руководители также отметили интересную образовательную программу, качественный практический и теоретический материал, индивидуальный подход при реализации проекта и положительный климат.

Всё это говорит о качественной реализации проекта «Академия наставничества», который показал высокую практическую значимость для классных руководителей и был применён в других школах. Важным практическим элементом стали: создание тематических брошюр по наставничеству, публикация разработки в тематическом региональном сборнике по наставничеству и участие в районных и городских мероприятиях для классных руководителей Санкт-Петербурга.

Список литературы

1. Национальный проект «Образование»: утвержден президиумом Совета при президенте РФ; протокол № 10 от 03.09.2018) [Электронный ресурс] – URL: https://edu.gov.ru/national-project?ysclid=l9lnvld6ih473128194

А. Ю. Петров

Роль кураторства и наставничества в учебно-воспитательной работе организаций среднего профессионального образования

В настоящее время роль кураторства и наставничества в системе среднего профессионального образования (СПО) возрастает. Подготовка специалистов среднего звена должна включать прохождение и выполнение программ специальности в расчете на практико-ориентированное обучение, так актуализируется новая образовательная программа – «Профессионалитет».

В системе СПО важное место занимает значение взаимодействия преподавателя или мастера производственного обучения и студентов. Оно осуществляется благодаря системному подходу к образовательному процессу и профессиональному обучению.

Куратор и наставник синонимично понятиям «преподаватель» и «учитель», но нужно подчеркнуть, что именно в системе СПО наблюдается системная интеграция образовательной и производственной организации и сегодня она движется в сторону советской системы «учительства» на производстве. Конечно, «всё новое – это хорошо забытое старое». Как показывает практика и требования общества, государству нужны высококвалифицированные кадры, которые будут не только востребованы, но и четко ориентированы на работу в производственной сфере, что должно начинаться в стенах колледжа или техникума.

В воспитании студента роль куратора группы очень важна. Именно кураторство в системе СПО решает такие проблемы, которые свойственны среде среднего профессионального образования. Студенты колледжей, техникумов и факультетов СПО, обучаясь в образовательном учреждении, сталкиваются в возрасте ранней юности с различными трудностями и «искушениями» взрослой жизни, что порой негативно влияет на качество образования. Стремясь быть независимыми от родительской опеки, но будучи еще недостаточно подготовленными к самостоятельной жизни, студенты СПО часто сталкиваются с проблемами и совершают ошибки в их решении [2, 5]. Поэтому необходима своевременная помощь куратора.

Роль куратора направлена на системную учебно-воспитательную работу со студентами. Это одна из важнейших профессионально-педагогических функций преподавателя в системе СПО; ее реализация предполагает наличие личностно-индивидуальных качеств, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей куратора. Кураторство не может быть сведено только к информированию и контролю [6]. Кураторы учебных групп должны целенаправленно и системно содействовать процессу развития профессиональных качеств

студентов, формированию определенного опыта в различных ситуациях.

Психолого-педагогический функционал куратора обладает широким спектром: работа базируется на управлении ресурсами и внутренним потенциалом студентов для достижения конкретных задач обучения и воспитания [4, 6].

Системная учебно-воспитательная работа куратора состоит из следующих функций:

1. Организационной (способность организовать внеучебную деятельность студентов СПО).
2. Информационно-коммуникативной (способность информировать студентов и старост групп).
3. Управленческой (способность управлять группой студентов для достижения результата обучения и воспитания).
4. Контрольно-административной (способность к системной работе на разных уровнях воспитательной работы как со студентами, так и с родителями).

В системе среднего профессионального образования обязанности каждого куратора начинаются с выстраивания учебно-воспитательной работы с отдельными студентами и со всей группой в целом. В самом начале он должен подготовить ряд документов или папку, которая отражает весь процесс воспитательной работы.

Важно отметить, что куратор должен осуществлять роль наставника студентов как в воспитательном процессе, так и во время освоения профессиональной деятельности. Главный целевой компонент наставничества состоит в создании условий, в которых молодой работник (студент СПО) станет полноправным членом производственного коллектива. В таком случае обучающийся должен обладать определенным спектром важных профессиональных компетенций [1, 3]. Чтобы их развить, студенты как молодые работники производства должны начинать с наставничества в стенах образовательного учреждения.

Система наставничества представлена в следующих формах взаимодействия:

1. Модель «студент-студент».
2. Модель «преподаватель-преподаватель».
3. Модель «студент-ученик».
4. Модель «работодатель-студент».

Все представленные выше модели форм взаимодействия в наставничестве отражают главную тенденцию – наставником может быть практически каждый участник учебного или производственного процесса.

На базе Санкт-Петербургского технического колледжа система наставничества начала внедряться в учебно-воспитательный процесс с 2021 г. Первый опыт показал, что программа наставничества эффективна, хотя модели и формы отличались. Следует выделить модель

«Преподаватель-преподаватель», в которой педагоги делились своим опытом как «равный–равному», так и «опытный–молодому». Были разработаны подходы к системной работе между преподавателями, педагоги проводили методические семинары для коллег. Данные семинары были необходимы в такой сложной системе, так как наставники и наставляемые взаимодействовали в процессе работы, а выделить время и силы на наставничество оказалось не так просто.

На итоговой конференции «Опыт реализации целевой модели наставничества: возможности и перспективы», проходившей в Санкт-Петербургском техническом колледже (2022 г.), были подведены итоги реализации программы «Наставничество». Согласно итогам конференции, наиболее успешно были реализованы цели и задачи программы в модели наставничества «студент-студент». Обучающиеся подошли к данной программе ответственно. В отличие от преподавателей-наставников, студенты показали уникальный творческий подход, который состоял из сильных сторон обучающихся. Так, метапредметные знания студенты-наставники могли развивать в неформальной обстановке волонтерского клуба Санкт-Петербургского технического колледжа, что показало лучший результат в сравнении с классическим «менторским» подходом у преподавателей.

Таким образом, роль кураторства и наставничества в учебно-воспитательной работе среднего профессионального образования велика, и, как показывает опыт, будет только расти. Активизация системной учебно-воспитательной работы эффективна тогда, когда все подсистемы этих программ и моделей направлены на главную цель обучения и воспитания.

Список литературы

1. Башарина О.В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – Т. 19. – № 3. – С. 18–25.

2. Веселова С.А. Кураторство: характер работы и проблемы // Современное среднее профессиональное образование: от теории к практике: сборник статей по материалам междунар. науч.-практич. конф. студент., аспир. и препод.; Новосибирск, 18 марта 2011 г. – Новосибирск: Сибирская академия финансов и банковского дела, 2011. – С. 81–82.

3. Муравьева С.Б., Яськова Л.Н. Наставничество в профессиональном образовании: нормативно-правовое обеспечение и методология // Проблемы и перспективы подготовки специалиста к профессиональной деятельности в современных условиях: материалы междунар. науч.-практич. конф.; Брянск, 3-4 июня 2020 г. – Брянск: БГУ им. И.Г. Петровского, 2020. – С. 27–33.

4. Хасанова Л.Н. Проблемы кураторства и пути их решения // Вестник Казанского государственного финансово-экономического института. – 2006. – № 1(2). – С. 61–63.

5. Ходот Т.Г. О кураторстве внеучебной деятельности студентов // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 11(49). – С. 26–28.

6. Шапошникова О.Н., Левитский В.Л. Система кураторства и организация воспитания студентов // Совет ректоров. – 2013. – № 7. – С. 60–65.

О. Ю. Михайлова

Роль педагога в современном VUCA-мире

Будущее, о котором мы мечтаем, является важным компонентом педагогического процесса. Задачей образовательных учреждений является эволюция общества через изменение его граждан с целью улучшения дальнейшей судьбы. Именно поэтому педагоги во все времена думают о будущем. «Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны… ибо молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна», – писал Гесиод в 720 г. до н.э. [3]. Аналогичные высказывания выдающихся людей можно найти во все времена, однако мир продолжает существовать и развиваться. Значит, это высказывание отражает определённую закономерность – каждое новое поколение приходит в этот мир на основе стремления создать что-то уникальное, быть собой, но постепенно приходит к выводу о значимости главных правил жизни их учителей и родителей.

Российский астрофизик Александр Панов и австралийский ученый-эволюционист Грэм Снукс независимо друг от друга и на основе разных наборов данных пришли к выводу, что биологическая и технологическая эволюция ускоряется, и это неотъемлемое свойство самой эволюции. Перед человечеством стоит сложнейшая задача – справиться с возрастающей скоростью изменений. Характеризуя состояние современного мира, специалисты из разных областей всё чаще употребляют термин «VUCA». Это акроним английских слов volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность) и ambiguity (неоднозначность), а по сути – констатация того, что у нас почти не осталось никаких ориентиров, и мы живём в условиях непрогнозируемого будущего [2]. Если нет понимания, какой будет жизнь наших детей и каких качеств она от них потребует, то можем ли мы их воспитывать? На наш взгляд, это информация должна не вызывать растерянность, а мобилизовать на то, чтобы помочь следующему поколению сохранить человечность, веру в себя и гуманистические ценности, помочь не превратиться в потребителей, в «винтики-цепочки» научно-технических преобразований [1]. Всё это делает профессию педагога как никогда значимой и творческой.

Моя собственная жизнь является ярким доказательством непрогнозируемости будущего. Я начала свой профессиональный путь с того, что закончила Санкт-Петербургский государственный институт культуры и стала библиотекарем. Успела поработать в школе не только библиотекарем, но и завхозом, преподавателем ОБЖ и параллельно освоить специальность практического психолога в Санкт-петербургской академии постдипломного педагогического образования. Неожиданно в мою судьбу ворвался спорт и стал причиной кардинального изменения

жизни. Мне было уже 35 лет, и до этого спортом я не занималась. Пришла в тренажёрный зал для того, чтобы привести в порядок свой организм, повысить жизненный тонус, поддержать стройность. Но дальше произошло невозможное: тренер заметил мои физические способности и предложил заниматься пауэрлифтингом. **П**ауэрлифтинг или силовое троеборье – это популярный вид спорта, основанный на выполнении трех базовых упражнений: приседание со штангой, жим лежа и становая тяга. Я начала тренировки, уже через два года получила звание КМС, а через пять лет стала мастером спорта. Со мной произошла некая метаморфоза, трансформация. Из обычного человека я превратилась в успешного спортсмена, творца собственного организма, постоянно работающего над собой. Изменился круг общения, образ жизни. Новая энергетика выбрасывала искры счастья в окружающее пространство, и мне захотелось их раздавать, делиться чудом и постоянно заниматься делом, которое меня так увлекло. Я стала тренером и получила ещё одно образование – дипломированный специалист в сфере тренерской работы.

Пауэрлифтинг – уникальный вид спорта, который в отличие от многих других практически не имеет ограничений по **возрасту, полу, весу и физическим особенностям.** Каждый может реализоваться в одном из трех базовых движений. **О**сновной целью занятий является рост силовых показателей в сумме трех упражнений, в дальнейшем выход на соревнования различного уровня с выполнением разрядов и нормативов. Пауэрлифтинг развивающийся вид спорта. Он является олимпийским только на паралимпиаде, но проводятся и европейские, и мировые соревнования.

Для чего обучающиеся приходят на занятия пауэрлифтингом к нам в Центр внешкольной работы? Конечно, за красотой и силой. Даже в рекламе нашего коллектива мы говорим о том, что силовой тренинг один из самых надежных способов улучшить мышечный тонус и обмен веществ, убрать лишнее, откорректировать фигуру и осанку. Однако мы занимаемся не общефизическими упражнениями, а спортом. Приступив к занятиям, дети учатся бороться с собой, ставить спортивные цели и побеждать! Поэтому в ходе занятий ребята развивают целеустремлённость, силу воли, стойкость, организованность, уверенность в себе, жизнелюбие, оптимизм и другие качества.

Возраст обучающихся пауэрлифтингу – от 13 лет и старше. **Занятия проводятся для** юношей и девушек, не имеющих противопоказаний по здоровью, с любым уровнем физической подготовки. Подростковый и юношеский возраст – это время поиска себя, места среди людей, ответа на вопросы (каким надо быть? ради чего мы живём?). В возрасте от 13 до 16 подростки проходят кризис переходного возраста, отгораживаются от взрослых и экспериментируют с собой во взаимодействии с окружающими людьми и миром в целом. Жизнь современной молодёжи

осложняет информационная среда, разобщённость людей, аномия общества, распространённость массовой культуры, псевдокультуры и другие проблемы. Подростки сотканы из противоречий, склонны к доверчивости, восприимчивости и нигилизму. Для них характерны стремление к преобразованию мира, желание быть ближе к идеалу в большом и беспринципность в малом, альтруизм и эгоизм, романтизм и практицизм, чуткость к внешней оценке себя и желание показать равнодушие и т.д. Находясь в поиске, на перепутье, молодёжь нуждается в опоре, в стержне, который может придать уверенность. Спорт, его традиции и мы, тренеры, должны и можем стать такой опорой. Педагог должен стремиться быть для воспитанников не только наставником, но и старшим другом, коллегой, человеком, с которым интересно думать вместе. Я, как и они, действующая спортсменка, участник всероссийских соревнований по пауэрлифтингу. Мы делимся проблемами, ищем их решение, говорим о жизни, роли спорта в ней, о важности стремления к победам, о влиянии любви и дружбы на спортивные достижения и т.д.

В своей профессии я ощущаю себя немного волшебницей. Например, два года назад ко мне на занятия пришёл мальчик с лёгкой формой аутизма. Об обладал хорошей фактурой – был крупным, сильным, упорным. До прихода ко мне он готовился по обучающим видео к силовому виду спорта, видел себя великим спортсменом и стремился к быстрым результатам. Было сложно объяснить ему необходимость последовательности в занятиях, дозированной нагрузки, опасности перетренировки. Благодаря спорту он стал выражать эмоции, проявлять себя, участвовать в обсуждении вопросов. Мальчик начал общаться, неадекватная завышенная самооценка сменилась на положительную адекватную. Есть и ещё будут спортивные достижения, но главное – его личностное преображение.

За что у меня болит душа – за ограничение занятий по возрасту (до 18 лет). Безусловно, у воспитанников старше есть возможность заниматься платно. Но если это дети из трудных семей и с осложненной биографией, например, опытом употребления наркотиков, то оплата может стать проблемой. Поэтому благотворное влияние регулярных занятий спортом может прекратиться, а у него, как следствие, происходит снижение жизненного тонуса, изменение среды общения и возвращение рисков. Проблемой для данного вида спорта является и то, что девушки до 18 лет успевают расцвести и войти в нужную физическую форму для получения высоких спортивных достижений, а мальчики этого сделать не успевают, они только набирают потенциал, и для них особенно важно продолжение тренировок и участия в соревнованиях.

Сегодня я получаю колоссальное удовольствие от работы, от того, что помогаю молодым людям через спорт принимать себя, своё тело, повышать самооценку. Жизнь – это цепочка трансформаций, и я на при-

мере своей судьбы могу сказать: «Не бойтесь изменений, пробуйте новое. Все изменения – к лучшему!». Моё сегодняшнее настоящее, профессиональный путь были непрогнозируемыми, но смысл существования во имя детей, во имя их роста и развития остался неизменным. Я стремилась к этому и как библиотекарь, и как учитель, и как тренер. Тот жизненный стержень, который мы формируем в детях, считаю основой движения к прекрасному будущему современного VUCA-мира.

Список литературы

1. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения / пер с франц. М. М. Кириченко. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 284 с.

2. Дягилева К. Что такое VUCA-мир и как в нем выжить человечеству [Электронный ресурс] – URL: https://pedsovet.org/article/cto-takoe-vuca-mir-i-kak-v-nem-vyzit-celovecestvu

3. Сибиряк В. Молодежь злокозненна? // Педсовет [Электронный ресурс] – URL: https://www.chitalnya.ru/work/284204/?ysclid=l9cxopmdg0743440447

Е. Ю. Аранцева, И. В. Пастухов, Н. В. Маркина, Н. С. Савина

От семейной экспозиции к поддержке традиций семейного творчества и укрепления межпоколенных отношений: проект «Семейный музей»

Одной из ключевых задач государственной политики является поддержка семейного воспитания [4], к которой относят: содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей; возрождение значимости больших многопоколенных семей, профессиональных династий; повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности, а также создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с детьми. Итогом поддержки семейного воспитания являются: повышение роли семьи в жизни общества, оказание должного внимания к базовым национальным ценностям, которые мы храним в культурных и семейных традициях, сохранение семейных ценностей и преемственности поколений.

Из-за радикальных социокультурных изменений институт семьи теряет стабильность, становится более динамичным. Это свидетельствует о серьезной трансформации. Так, например, во многих современных семьях наблюдается ослабление связей между детьми и родителями. В приоритете семьи – материальные, а не духовно-нравственные ценности, что ведет к потере их семейных традиций и, следовательно, к разрушению уважения и любви в семье. В современном мире, где материальные ценности доминируют над духовными, у детей иска-

жаются представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. К тому же благодаря интернету люди выходят за рамки связанности только кровными узами. Современные люди, в т. ч. школьники находят отклик и понимание, поддержку и принятие, встречают единомышленников, разделяющих их идеи и тревоги, в виртуальном пространстве. И виртуальные сообщества приходят на смену расширенной традиционной семье.

Помимо этого есть и другие препятствия для сохранения семейных традиций. По мнению Э.К. Васильевой, существует кризисный период, приходящий с рождением детей и заканчивающийся с выходом последнего ребенка на работу. Данный период сопровождается большой загруженностью родителей, связанной не только с трудовой деятельностью, но и с ведением домашнего хозяйства, которое занимает значительную часть внерабочего времени. Перед семьей встает задача сохранить духовную общность в условиях, которые кардинально отличаются от тех, в которых она создавалась (по [1]).

К тому же семья является одним из институтов социализации: развитие ребенка немыслимо без усвоения им системы социальных связей, отношений. В ходе социализации человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации [1]. На процесс социализации могут оказывать влияние сверстники, друзья, знакомые и даже случайные люди, с которыми связано какое-нибудь неприятное событие (например, угроза безопасности). Так, формирующее влияние на личность оказывается путем непреднамеренного навязывания норм, ценностей, манер поведения и даже внешнего вида других людей. И именно поэтому важно, чтобы ценности, влияющие на формирование личности, несли в себе позитивный характер. Чтобы не допустить обратного эффекта «десоциализации», важно уберечь ребенка от деструктивного воздействия в виде преступных групп или групп с алкогольной и наркотической зависимостью. Семья и образовательные учреждения могут внести свой вклад и позитивно повлиять на развитие личности ребенка. Таким образом, в качестве приоритетных встают задачи формирования духовно-нравственной личности, неразрывной с окружающим миром, желающей сохранять и приумножить богатство своей страны. Такое направление согласовано не только с Концепцией семейного воспитания в РФ, но и с Законом «Об образовании». Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, обучающихся являются базовые национальные ценности, которые хранятся в культурных и семейных традициях, передаются от поколения к поколению.

Современная образовательная политика определяет ключевые вызовы инновационной деятельности образовательных организаций и организаций культуры в вопросах дополнительного образования и семейного воспитания. Как сегодня образование в диалоге с семьей может

помочь родителям быть «проводниками» культуры, традиций и ценностей для ребёнка? Речь идет, прежде всего, о младшем школьнике, который острее чувствует изменения в его социальной ситуации развития. Большую роль играет дополнительное образование, где духовно-нравственное воспитание личности обеспечено наиболее системно, последовательно и глубоко всем укладом жизни учреждения.

Дополнительное образование детей в России – уникальный феномен, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности за пределами образовательных стандартов, основное предназначение которого – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей, которые могут внести свой вклад в формирование семейных ценностей сохранение и обогащение семейных традиций.

Появившаяся относительно недавно музейная педагогика отражает характер дополнительного образования, имеет возможность чутко реагировать на социальные вызовы времени, что немаловажно и для института семьи. Современный музей воспринимается как «живое» развивающееся пространство, обладающее высокой силой информационного и эмоционального воздействия. В этом пространстве человек, выполняя определенные поведенческие действия, вступает в диалог с историческими и культурными реальностями. При этом музей, сохраняя подлинные предметы, прошедшие процесс музеефикации, позволяет сохранить историческую правду, раскрыть подлинные цивилизационные ценности [3]. Музейная педагогика раскрывает потенциал современного музея [5], который позволяет создать атмосферу в формировании у обучающихся ценностного отношения к культурно-историческому наследию. Немаловажную важную роль играет экспозиция, влияющая на целостное восприятие музейных предметов. Музей предполагает использование комплекса методов и форм работы, а подлинность представленных материалов предает уверенность в качестве полученной информации. Благодаря музею возвращается к жизни прошлое: традиции, исторические памятники, духовные ценности, что позволяет их сохранить и передать следующим поколениям.

Проект «Семейный музей» направлен на поддержку и развитие традиций семейного творчества, укрепление семейно-родственных связей поколений на основе общности интересов и увлечений, через семейную экспозицию, что является отличной возможностью принять участие всем членам семьи в знакомстве с историей своего рода. Проект предполагает не только выявление и поддержку талантливых семей, создание условий для творческой самореализации детей и их родителей, но и привлечение внимания общественности, СМИ к пропаганде духовно-нравственных ценностей семьи, распространению положительного семейного опыта.

Новизна заключается в выработке новых стратегических подходов по приобщению детей младшего школьного возраста к семейным традициям через совместную проектную деятельность с родителями и другими представителями семьи. Совместная исследовательская деятельность младших школьников, родителей и педагогов по изучению истории семьи и рода способствует духовно-нравственному воспитанию, формированию культурно-ценностных ориентаций. При этом создание социокультурной среды взаимодействия организаций образования и культуры, с одной стороны, выступает в качестве механизма решения инновационных задач МБУДО «МЦДТ г. Челябинска» (далее МЦДТ), а с другой стороны, в качестве социально-значимого эффекта на уровне муниципальной системы образования.

Методологической основой программы «Семейный музей» выступают положения системно-деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и другие) и событийно-рефлексивного подхода (Д.В. Григорьев, И.Ю. Шустова, Н.Л. Селеванова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, А.М. Лобок) через технологию организации и осуществления значимых событий в жизни детского коллектива и отдельного ребенка. Он характеризуется конкретной направленностью и локальным характером воздействия и в педагогике воспитания реализуется чаще всего через совместную деятельность детей и родителей, создание детско-взрослой со-общности, интереса к созданию и презентации продуктов образовательной деятельности (А. Воронцов). По мнению Г.Н. Прозументовой, образовательное событие можно трактовать как начало того, что потом вырастает и оформляется. При этом Г.Н. Прозументова отмечает, что образовательное событие является существенной характеристикой инновационного опыта и его образовательной реальности. Теоретическое обоснование проблемы отражено в концепциях межпоколенных отношений, музейной педагогике, детской театральной и кинопедагогике.

Роль музея и музейной педагогики в семейном воспитании обсуждаются в отечественной философии: «Первая вещь, сохраненная на память об отцах, была началом музея, как сыновья любовь, благочестие, была началом премудрости. Музей и храм премудрости будут скрижалью, на коей начертается план, или проект духовного возрождения ...» (Н.Ф. Федоров).

В центре внимания современных психолого-педагогических исследований – смысловое содержание межпоколенных отношений в современной России (М.И. Постникова, Н.В. Сиврикова, А.В. Микляева, В.И. Пищик), отношений между представителями разных поколений, их типы и причины конфликтов (С.О. Коробейникова). При этом речь может идти как о семейных, так и внесемейных межпоколенных отношениях, о развитии представлений о семейных ролях в отношениях между разными поколениями в полной и неполной семье (Г.Н. Тригорова). Роль

межпоколенных отношений чаще рассматривается с позиций профессионального и личностного самоопределения старшеклассников, психологического благополучия студентов (О.Ю. Стрижицкая). Разработка и реализация программы «Семейный музей» позволит отчасти восполнить пробел в воспитании младших школьников.

Поиск образовательных технологий осуществляется в рамках решения проблемы преемственности семейных традиций и ценностей (Е.В. Воюшина, [2]) с опорой на образовательные технологии театральной и кинопедагогика, литературного творчества и технологий групповой проектной деятельности.

На данный момент программа «Семейный музей» успешно реализуется. Со всеми семьями, подавшими заявки, проводится индивидуальная и групповая работа по подготовке к участию в программе, что включает обучение по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей краткосрочной программе социально-педагогической направленности «Семейный музей», помощь при подготовке итогового продукта, индивидуальные консультации, сопровождение опытными специалистами на всех этапах проекта. Очень важно не терять связь и взаимодействовать с семьями в летний период. В нашем случае этому способствовала организация взаимодействия как в очном формате, так и в социальных сетях.

Для реализации творческого потенциала и творческой самореализации детей и их родителей подобраны самые разнообразные формы подачи своих семейных традиций. Материал может быть представлен в виде фотографий видеоролика или декоративно-прикладного творчества. Также имеется распределение по номинациям. Семьям предоставляется возможность поделиться любой традицией семьи: рецепт, дом, где выросло несколько поколений, деятельность, которой занимались несколько поколений, ведь не редко бывает, что в семье сформировалась династия педагогов, врачей, строителей и т.д.

Для оценки эффективности и степени достижения ожидаемых результатов проводится мониторинг, который позволит выявить наличие семейного отдыха, совместной деятельности, семейных праздников, традиций, а также наличие «связи поколений». Для РФ это важно, так как большая многопоколенная семья в традиционной российской культуре считается основным типом семьи, в которой должны быть налажены тесные взаимосвязи между несколькими поколениями родственников.

Программа реализуется около года. Презентация материалов осуществляется в формате Фестиваля семейных традиций и разделена на три этапа. Подведением итогов, оценкой результата прохождения фестивальных мероприятий занимается экспертная комиссия в форме обобщения всех положительных моментов. После подведения итогов и завершения Фестиваля результаты публикуются на официальном сайте

МБУДО «МЦДТ г. Челябинска», а информирование общественности осуществляется на образовательном портале города Челябинска, социальной сети «ВКонтакте» группе «Семейный музей» и на школьном медиахолдинге «PROНас».

Таким образом, реализуется проект «Семейный музей», который позволит не только выявить и поддержать талантливые семьи и создать условия для творческой самореализации детей и их родителей, но и привлечь внимание общественности, СМИ для распространения положительного семейного опыта и духовно-нравственных ценностей семьи, способствовать сплочению семьи, сохранению и распространению преемственности семейно-творческих отношений, утвердить семейные ценности и традиции. Это отражает ключевые задачи государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 года, которая направлена на поддержку, укрепление и защиту семьи как фундаментальной основы российского общества, сохранение традиционных семейных ценностей и повышение роли семьи в жизни общества.

Список литературы

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.

2. Воюшина Е.В. Особенности преемственности семейных ценностей в семьях с гармоничным и дисгармоничным типом межпоколенных отношений // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – Выпуск 3. – С. 814-820.

3. Морозова Е.В. Трансформация миссии музея в реалиях современного мира // XXVI Царскосельские чтения: Материалы международной научной конференции. – Том I. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 80-83.

4. Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 №1618-р [Электронный ресурс] – URL: https://base.garant.ru/70727660/?ysclid=lb4rpnybd467854122

5. Шляхтина Л. М. Музейная педагогика: учебно-методическое пособие. – СПб. : СПбГИК, 2021. – 60 с.

Сведения об авторах

Абрамова Марина Викторовна — учитель английского языка, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 638 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Акмамбетова Марияш Елемесовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и непрерывного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева»; *Астрахань, Российская Федерация*

Алексеева Ольга Владимировна — кандидат географических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»; *Ленинградская область, Российская Федерация*

Алексеева Татьяна Ивановна — старший преподаватель кафедры образовательных технологий, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»; *Псков, Российская Федерация*

Аранцева Екатерина Юрьевна — заместитель директора по научно-методической работе, МБУДО «Металлургический центр детского творчества г. Челябинска»; *Челябинск, Российская Федерация*

Архипов Артем Дмитриевич — учитель информатики, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 567 Петродворцового района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Афанасьева Анастасия Олеговна — заместитель директора по воспитательной работе, ГБОУ средняя общеобразовательная школа №129 Красногвардейского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Базина Надежда Геннадьевна — директор, учитель истории и обществознания, ГБОУ школа № 500 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Баранова Алла Саввична — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ОУ «Минский государственный лингвистический университет»; *Минск, Республика Беларусь*

Башаркина Елена Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета педагогики и психологии детства, УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»; *Могилев, Республика Беларусь*

Башкина Юлия Дмитриевна — методист, ГБОУ гимназия № 406 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Битюникова
Инна
Алексеевна
директор, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 567 Петродворцового района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Булат
Роман
Евгеньевич
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Буханова
Виктория
Алексеевна
магистрант кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»;
Брянск, Российская Федерация

Васюкович
Людмила
Сергеевна
доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, УО Международный университет «МИТСО» (Витебский филиал)
Минск, Республика Беларусь

Воронцов
Артур
Артурович
преподаватель кафедры социальный кафедры социальной педагогики, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», социальный педагог, ГУО «Гимназия № 30 г. Минска имени Героя Советского Союза Б.С. Окрестина»;
Минск, Республика Беларусь

Глебова
Елена
Викторовна
воспитатель, ГБДОУ детский сад № 73 «Василек» Василеостровского района Санкт-Петербурга; магистрант по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Менеджмент образования», ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Герсанова
Елена
Александровна
учитель технологии, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 638 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Глухова
Наталья
Павловна
учитель английского языка, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 525 с углубленным изучением английского языка имени дважды Героя Советского Союза Г.М. Гречко, аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Груздева
Мария
Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Давыдовский Анатолий Григорьевич — кандидат биологических наук, доцент кафедры программного обеспечения информационных технологий, УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»; *Минск, Республика Беларусь*

Данилова Надежда Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»; *Ленинградская область, Российская Федерация*

Дугин Игорь Михайлович — кандидат философских наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин, ФГБ ВОУ ВО «Военно-космическая Краснознамённая академия имени А. Ф. Можайского»; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Ермолич Светлана Яковлевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»; *Минск, Республика Беларусь*

Ефимова Елена Алексеевна — кандидат педагогических наук, старший методист Музея истории детского движения, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Воробьевы горы»; *Москва, Российская Федерация*

Жернакова Анна Николаевна — старший преподаватель, аспирант кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина»; *Ленинградская область, Российская Федерация*

Карпович Татьяна Ефимовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, УО «Минский государственный лингвистический университет»; *Минск, Республика Беларусь*

Киселева Светлана Александровна — заместитель директора по УВР, ГБОУ гимназия № 406 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Клабукова Юлия Николаевна — учитель английского языка, заместитель директора по воспитательной работе, АНОО «Царскосельская гимназия», магистрант по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Менеджмент образования» ГАОУ ВО ЛО Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Козлова Алина Игоревна — магистрант кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»; *Брянск, Российская Федерация*

Комарова Ирина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства и семьи, декан факультета педагогики и психологии детства, УО «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова»; *Могилев, Республика Беларусь*

Коновалова Людмила Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Котов Кирилл Викторович — студент исторического факультета, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева»; *Астрахань, Российская Федерация*

Коржук Ксения Сергеевна — учитель физики, ГБОУ средняя общеобразовательная школа №644 Приморского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Корнева Любовь Ивановна — учитель начальных классов, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 454 Колпинского района Санкт-Петербурга, *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Крючкова Ольга Фёдоровна — учитель физики, ГБОУ средняя общеобразовательная школа №644 Приморского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Куликова Ангелина Олеговна — воспитатель, ГУО «Ясли-сад №114 г. Могилева»; *Могилев, Республика Беларусь*

Кремер Дарья Владимировна — учитель начальных классов, ГБОУ школа № 509 Красносельского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Лакишик Раиса Ефимовна — старший преподаватель кафедры педагогики, УО «Минский государственный лингвистический университет»; *Минск, Республика Беларусь*

Лапыко Татьяна Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»; *Брянск, Российская Федерация*

Ларюшкин Сергей Александрович — старший преподаватель кафедры управления, экономики и права, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»; *Челябинск, Российская Федерация*

Литвякова Марина Владимировна — воспитатель, МБДОУ №129 «Подсолнушек» г. Брянска, магистрант по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Менеджмент в образовании», ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»; *Брянск, Российская Федерация*

Лопатик Татьяна Андреевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, УО «Минский государственный лингвистический университет»;
Минск, Республика Беларусь

Мазурок Ирина Афанасьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»;
Гомель, Республика Беларусь

Малякова Наталия Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Ленинградская область, Российская Федерация

Маркина Нина Витальевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры управления, экономики и права, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»;
Челябинск, Российская Федерация

Митрофанова Гульмира Ганиматовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и гуманитарных наук, Бокситогорский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Ленинградская область, Российская Федерация

Михайлова Ольга Юрьевна — педагог дополнительного образования, ГБУДО Центр внешкольной работы с детьми, молодежью и взрослыми Центрального района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Морозова Марина Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Мошкарева Елена Геннадьевна — старший воспитатель, ГБДОУ детский сад № 28 комбинированного вида Красносельского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Николаев Сергей Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент, методист, ГБОУ гимназия № 631 Приморского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Ничагина Анна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Ленинградская область, Российская Федерация

Нуритдинова
Рената
Ильдусовна
заместитель по научно-методической работе начальника детского лагеря «Штормовой» ВДЦ «Орленок»;
Краснодарский край, Российская Федерация

Нурулоева
Замира
Кличевна
старший преподаватель кафедры русского языка и профессионального образования, Технологический университет Таджикистана;
Душанбе, Республика Таджикистан

Овчинникова
Татьяна
Сергеевна
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и коррекционной психологии факультета специального (дефектологического) образования, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Островская
Яна
Алексеевна
учитель начальных классов, ГБОУ школа № 509 Красносельского района Санкт-Петербурга, аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Пастухов
Игорь
Владимирович
педагог-организатор, Металлургический центр детского творчества, руководитель районного методического объединения музеев г. Челябинска;
Челябинск, Российская Федерация

Петров
Андрей
Юрьевич
преподаватель географии и туризма, ГБПОУ «Санкт-Петербургский технический колледж», аспирант кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Петроченко
Антон
Владимирович
кандидат педагогических наук, педагог-психолог, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 462 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Петухова
Тамара
Веноровна
директор, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 644 Приморского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Петушкова
Ирина
Николаевна
методист, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 454 Колпинского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Печалёва
Ольга
Дмитриевна
учитель начальных классов, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 454 Колпинского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Пименова
Виктория
Владимировна
учитель начальных классов, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 638 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Пищова
Анна
Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»;
Минск, Республика Беларусь

Полякова
Алёна
Александровна
студент факультета психологии, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Ленинградская область, Российская Федерация

Платонова
Светлана
Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ГАОУ ВО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Прокопцева
Валерия
Федоровна
педагог-психолог, МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска»;
Челябинск, Российская Федерация

Пунтус
Екатерина
Александровна
заведующая, ГБДОУ детский сад № 28 комбинированного вида Красносельского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Радченко
Галина
Владимировна
ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Рогожина
Людмила
Николаевна
методист, МБУК «Единый культурно-досуговый центр г. Приморска» Выборгского района Ленинградской области
Ленинградская область, Российская Федерация

Сабодаш
Ольга
Александровна
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» ;
Ленинградская область, Российская Федерация

Савина
Наталья
Сергеевна
методист, МБУДО «Металлургический центр детского творчества г. Челябинска»;
Челябинск, Российская Федерация

Садриева
Наиля
Рашитовна
учитель музыки, ГБОУ СОШ №335 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Святоха
Людмила
Сергеевна
заместитель директора по УВР, учитель биологии, ГБОУ школа № 500 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Сергеева
Лариса
Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий Института образования и социальных наук ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»;
Псков, Российская Федерация

Ситникова Оксана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и естественнонаучного образования, Ставропольский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; *Ставрополь, Российская Федерация*

Скороход Александра Сергеевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»; *Ленинградская область, Российская Федерация*

Смолонская Анна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Соловьёва Татьяна Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»; *Псков, Российская Федерация*

Старовойтова Татьяна Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»; *Могилев, Республика Беларусь*

Степанов Дмитрий Павлович — учитель истории и обществознания, ГБОУ средняя общеобразовательная школа №459 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Суенкова Александра Валентиновна — учитель русского языка и литературы, директор, ГБОУ средняя общеобразовательная школа №459 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Таирова Дилором Рабимовна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и профессионального образования, Технологический университет Таджикистана; *Душанбе, Республика Таджикистан*

Топунова Марина Клайдовна — директор, учитель химии, ГБОУ гимназия № 631 Приморского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Трацевская Анастасия Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, УО «Минский государственный лингвистический университет»; *Минск, Республика Беларусь*

Умарова Бахора Хайдаровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и профессионального образования, Технологический университет Таджикистана; *Душанбе, Республика Таджикистан*

Урюпина Наталья Михайловна	учитель русского языка и литературы, директор, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 638 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*
Ходыко Татьяна Ивановна	методист высшей категории отдела методического обеспечения гуманитарного образования, НМУ «Национальный институт образования» МО РБ; *Минск, Республика Беларусь*
Цуцук Елена Валентиновна	учитель ИЗО, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 638 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*
Чупина Татьяна Ивановна	учитель информатики, методист, ГБОУ гимназия № 631 Приморского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*
Широкова Ирина Геннадьевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры естествознания и географии, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», учитель химии, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 644 Приморского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*
Штерн Валентина Витальевна	директор, гимназия № 406 Пушкинского района Санкт-Петербурга; *Санкт-Петербург, Российская Федерация*
Юрченко Светлана Александровна	учитель белорусского языка и литературы, ГУО «Средняя школа №23 г. Могилева»; *Могилев, Республика Беларусь*

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества

Материалы XII международной научной конференции
10–11 ноября 2022 г.

Редакторы: *И. С. Воробьева*, *В. А. Паршутина*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 12.12.2022. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 19,5. Тираж 500 экз. (первый завод 50 экз.). Заказ № 1829

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10