

**IV Всероссийская межвузовская научно-
практическая конференция "Образование и
педагогическая наука в XXI веке:
теоретические и практические аспекты
исследований"**

(г. Москва, 11 декабря 2021г.)
Сборник трудов конференции

**РосНОУ
Москва
2022**

УДК 37

ББК 74

IV Всероссийская межвузовская научно-практическая конференция "Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований" (г. Москва, 11 декабря 2021 г.) — М.: АНО ВО «Российский новый университет», 2021. Режим доступа:

<https://rosnou.ru/institute/gi/conference/oipnpitai/> — Загл. с экрана.

ISBN 978-5-89789-183-2

11 декабря 2021 года на базе Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» состоялась IV Всероссийская межвузовская научно-практическая конференция "Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований"

В работе конференции приняло участие более 100 участников, среди которых научно-педагогические работники, практики, аспиранты, студенты бакалавриата и магистратуры, из более 10 вузов и профильных организаций.

В научном сборнике представлены статьи участников IV Всероссийской межвузовской научно-практической конференции «Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований», организованной кафедрой педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» 11 декабря 2021 г.

Сборник адресуется вузовским преподавателям, магистрантам, аспирантам, докторантам, педагогам и всем тем, кто работает в сфере образования и кому небезынтересны вопросы, что такое педагогика и образование.

Рецензенты:

Подымова Людмила Степановна, д.п.н., профессор кафедры педагогического образования АНО ВО «Российский новый университет», заведующий кафедрой психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва)

Макаров Михаил Иванович, д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогического образования АНО ВО «Российский новый университет», ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Москва)

Огнёв Александр Сергеевич, д.п.н., профессор, научный руководитель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва)

Под общей редакцией:

Сливин Тимур Станиславович,

доктор педагогических наук, профессор, проректор по общим вопросам АНО ВО «Российский новый университет»

Головятенко Татьяна Альбертовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогического образования АНО ВО «Российский новый университет»

Составитель:

Прядкин В.В.

В сборнике опубликованы доклады и статьи в авторской редакции.

©АНО ВО «Российский новый университет»

©Коллектив авторов



Содержание

Лобанова Е.В. ПРЕДИСЛОВИЕ.....	7
Авраменко В.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОПРОСАХ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ	8
Адамова Л.Е. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КОУЧИНГА.....	13
Азарнов Н.Н., Жордания А.Д. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТЕЙ	19
Азарнова А.Н. ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СТРУКТУРЫ И СТРУКТОРНО ОБУСЛОВЛЕННОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ПСИХОТЕРАПИИ	23
Айзатуллина Р.М., Серегина Е.В., Чичковская Д. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	27
Айрапетова М.С. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	31
Александрова А.Н. К ВОПРОСУ О ПЕРЕФОРМАТИРОВАНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	36
Аносова Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	43
Асанова Ж.Е., Джалмухамбетова Л.Т., Нурахан Д.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА.....	49
Афанасьева К.Н., Серова С.Н., Пирогова Ю.А. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	55
Бабий А.И. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЛИЦ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРНОГО ПРОЖИВАНИЯ НА ПОЗДНИХ СТАДИЯХ ОНТОГЕНЕЗА.....	59
Барина Е.А. ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	63
Белов А.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО КОУЧИНГОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ФИТНЕСА	66
Беляев А.Г. МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СРЕДНИХ КЛАССАХ С РАЗНЫМИ УЧЕБНЫМИ ПРОГРАММАМИ	70
Бунеску Н.И. ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	73
Васильев С.М. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ПОНЯТИЯ "БУЛЛИНГ" В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ.....	81
Голубова А.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	84
Горбунова В.С. УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ КАК ГОТОВНОСТЬ И СПОСОБНОСТЬ ВЗРАЩАВАТЬ БУДУЩЕЕ	89
Давыдова О.П., Быковская М.А. ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	92



Дзюба О.В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	96
Домырева Е.А. КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....	102
Жданова К.А. КОПИНГ- СТРАТЕГИИ, КАК СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ.....	107
Золотарева О.А., Сахарова Н.Г. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО УРОКА МАТЕМАТИКИ.....	112
Ишханян М.Г. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	115
Казанбаева В.С. ТРУДОВАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ... ..	118
Колескина П.С., Конопелько Т.Н., Ролдугина Р.Ю. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЯМИ ПО КАРТИНЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	124
Колчина М.В. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	130
Комарова И.И. МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ	135
Кононыхина В.Б., Огнев А.С. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО	139
Конохова Е.Н., Подымов Н.А. СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ВЫЗОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	144
Кочкина В.А., Решетило Т.В., Стравняк С.И. УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПУТИ И АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ФИНАНСОВОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА	148
Красанов Т.Г. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	153
Кузьмина М.И. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	159
Кузьмина Е.С., Петлюк Н.Ю. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	164
Кулешова Л.Н., Кудряшкина В.Ю., Лукашов В.С. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	170
Кулешова Л.Н., Пушкарева Е.О., Сабирова А.Ж. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ	175
Лихачева Э.В., Долгова Ю.Н., Сторожилова Н.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПОЗИТИВНОЙ ОЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЕРСПЕКТИВ СВОЕГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ.....	180
Люткене Г.В., Васильева Ю.А. ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА».....	184



Маркелова Е.И., Феоктистова С.В., Жданова К.А. ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ ВРАЧЕЙ-РЕВМАТОЛОГОВ СТАЦИОНАРА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19.....	190
Медведев А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСККУСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
Мельников С.В. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	202
Минязова Е.Р. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОКОЛЕНИЕ Z.....	207
Мионов С.А., Адамова Л.Е. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ КОУЧИНГА ДЛЯ РЕШЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	214
Мосолова С.С., Криушинская Г.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СЧЕТУ	219
Никитина К.Р. РЕЧЕВЫЕ СРЕДСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	222
Обухова Т.И., Шевырева Т.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-6 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	225
Овчинникова А.В., Головятенко Т.А. ДИАГНОСТИКА ПРОБЛЕМНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	229
Петрова М.В., Батколина В.В., Жукова Л.И. ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	234
Подымова Л.С. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	239
Полтавцева К.О., Дорошенко О.В. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ И ОБЩЕЙ МОТОРИКИ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	245
Полумордвинова В.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	248
Порошина О.А. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	250
Прилебская М.Б. EDUSCRUM КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS («МЯГКИХ НАВЫКОВ») СТУДЕНТОВ	254
Пчелкина А.А. МОНИТОРИНГ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	261
Рожков Д.В., Абдурахманов Р.А. ОСОБЕННОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ СЕССИИ.....	267
Рыбакова А.А., Чибрик А.М., Шаралапова Ю.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	273
Савцова В.А. Назарова К.Г. СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ, ПРИМЕНЯЕМЫЙ В ВУЗАХ.....	278



Самсонова Т.С., Хачатрян Н.Л., Савалёва Т.В. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ	282
Сапожникова О.Б. КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	287
Сеина С.А. ДИСБАЛАНС МЕЖПОЛУШАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА	293
Семенова Н.М., Шевырева Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	298
Семёнова М.А., Петрина С.Н. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА.....	302
Семянникова О.С., Дорошенко О.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ СЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	306
Смирнова Н.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ, В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	311
Сорокина А.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	316
Суворова Ю.Н. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	321
Таршикова Л.И. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	325
Трошина Д.С. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	329
Фёдорова О.О. АНАЛИЗ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	334
Хмелькова М.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ И АДАПТИРОВАННОСТИ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	340
Шведова А.А. ВИДЫ ОДАРЁННОСТИ. ТИПОЛОГИЯ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ.....	348
Шевочкина Ж.В., Приходько Е.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	352
Шнейдер Л.Б. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, И СТУДЕНТОВ -ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	356
Щербатых М.Ю., Миронова Т.А. СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	363
Юдина Е.И. ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГРУППОВОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИНЦИПА БИБЛИОТЕРАПИИ.....	366
Яшина Е.А., Горячкина Т.В., Денисова Л.С. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..	370



ПРЕДИСЛОВИЕ¹

Современное состояние государства и общества, их образовательной системы выдвигает перед отечественной наукой непростые крупномасштабные задачи непрерывного исследования и глубокого анализа современных динамических общественно-социальных, социально-психологических и психолого-педагогических процессов в стране, развития их содержания, характера и путей разрешения возникающих проблем.

За последнее время в системе образования Российской Федерации происходят серьезные изменения. Так, произошло разделение Министерства образования и науки на два ведомства: Министерство просвещения Российской Федерации и Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Рассматриваются возможность перехода к новым срокам обучения в высшей школе и многие другие вопросы. Все эти изменения влекут за собой и реформы высшего образования.

Российский новый университет стал организатором всероссийской конференции «Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований» результатом которой стало определение наиболее актуальных проблем современной психолого-педагогической науки и направлений их решения. В целом, конференция позволила обозначить круг теоретических и прикладных проблем, объединяющих статьи сборника, составить целостное представление о проблемах как высшей школы и образования в ней, так и психолого-педагогической науки в целом.

Логика развития образовательной системы Российской Федерации требует более полного рассмотрения таких вопросов, как: организация и руководство образовательной организацией, ее информационно-образовательным пространством, образовательным процессом, учебной дисциплиной и учебным занятием; планирование и реализация воспитательных мероприятий как предвидение последствий принимаемых решений и возможных вариантов развития различных жизненных и учебных ситуаций; совершенствование качества образования в образовательных организациях и др.

Интерес к данным проблемам подтверждает сборник в более чем 100 статей, подготовленный учеными Российского нового университета, Московского педагогического государственного университета, Московского городского педагогического университета, Московского государственного областного университета, известными широкой научной общественности.

Редакционная коллегия выражает надежду, что сборник статей IV Всероссийской межвузовской научно-практической конференции "Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований" Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» будет интересен читателям, расширит представления научных и практических работников о тенденциях развития современного образования.

¹ © Лобанова Елена Владиславовна, доктор педагогических наук, профессор 2022г.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОПРОСАХ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

В статье раскрываются возможности внеурочной деятельности как средства формирования грамотности обучающихся в вопросах здоровья. Описывается опыт проектирования и апробации программы сквозных курсов внеурочной деятельности для обучающихся основной и средней ступеней образования по формированию грамотности в вопросах здоровья.

Ключевые слова: воспитание, внеурочная деятельность, здоровье, здоровый образ жизни, грамотность в вопросах здоровья.

V.G. Avramenko

FORMATION OF STUDENTS' LITERACY IN HEALTH ISSUES IN THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR SCHOOL ACTIVITIES

The article reveals the possibilities of extracurricular activities as a means of forming students' literacy in health issues. The experience of designing and testing a program of end-to-end courses of extracurricular activities for students of basic and secondary levels of education on the formation of literacy in health issues is described.

Keywords: education, extracurricular activities, health, healthy lifestyle, health literacy.

Грамотность в вопросах здоровья получает все более широкое признание как ключевой фактор сохранения и укрепления здоровья школьников. Однако, современные образовательные практики в области здоровья не формируют должной мере практические навыки, необходимые для решения повседневных задач, связанных со здоровьем, а усвоение умений и навыков происходит, зачастую, без опоры на личный опыт обучающихся. В результате школьники недостаточно четко осознают роль здорового образа жизни для сохранения и укреплении своего здоровья, слабо мотивированы на самостоятельную

здоровьесозидающую деятельность [2; 3]. Одной из причин такого отношения к здоровью является низкий уровень сформированности функциональной грамотности, которая показывает, насколько успешно обучающийся может использовать полученные знания, умения и навыки в своей повседневной жизни [4]. Грамотность в вопросах здоровья подразумевает мотивацию и компетенции человека для получения, понимания, оценки и применения информации при решении вопросов, касающихся здоровья [7]. Развитие грамотности в вопросах здоровья связывают с последовательным овладением функциональной,

¹ © Авраменко В.Г., 2022г.

интерактивной и критической грамотностью, что отражает рост самостоятельности в принятии решений и в способности адекватно действовать в отношении своего здоровья и здоровья окружающих [5; 6].

Обучение навыкам обхождения со своим здоровьем происходит сегодня преимущественно посредством предметного содержания обучения в рамках реализации в школе таких дисциплин как биология, химия, ОБЖ, физическая культура и др. При этом, вопросы здоровья и здорового образа жизни зачастую не соотнесены между собой как в предметных результатах, так и по времени их усвоения по ступеням обучения. А применяемые в учебно-воспитательном процессе методы и технологии формируют преимущественно знания, тогда как грамотность в вопросах здоровья предполагает, в первую очередь, практические умения и навыки.

Одним из действенных ресурсов решения этой задачи является воспитательный процесс, возможности которого для формирования грамотности в вопросах здоровья далеко не исчерпаны. Внеурочная деятельность как одна из форм воспитательной работы в школе, направлена на достижение личностных и метапредметных образовательных результатов, способствует развитию личностного потенциала обучающегося посредством усвоения им ценностей и опыта поведения. Применительно к здоровью во внеурочной деятельности школьник может не только получить новые знания, но и научиться оценивать ситуацию, связанную со здоровьем, обоснованно принимать решения, адекватно действовать в ней. Добровольный выбор тех или иных форм внеурочной деятельности и более свободный формат занятий «включает»

ценностные ориентиры, потребности, интересы учащегося, способствует рефлексии опыта здоровьесохраняющего поведения, активизирует процессы смыслообразования в отношении здорового образа жизни. Внеурочные занятия по формированию грамотности в вопросах здоровья позволяют максимально учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, на что акцентирует внимание обновленная концепция воспитания, принятая в июле 2020 года [1]. В ней цели воспитания конкретизируются в соответствии с возрастом и ступенями образования. Применительно к задаче формирования грамотности в вопросах здоровья также можно выделить такие целевые приоритеты. Так, для младших школьников – это *овладение знаниями и умениями в вопросах* личной гигиены, режима дня, питания и других аспектов здорового образа жизни. На ступени основного общего образования система представлений о здоровье и здоровом образе жизни обогащается и становится основой *развития социально значимых отношений подростков к себе и другим, готовности к коммуникации в процессе выработки своей позиции в отношении здоровьесохраняющего поведения*. На ступени среднего общего образования *приоритетом воспитания является создание благоприятных условий для присвоения и трансляции опыта здоровьесохраняющего поведения на основе принятия ценности здоровья*.

Таким образом, система внеурочных занятий по формированию грамотности в вопросах здоровья позволяет максимально задействовать личностный потенциал обучающегося и посредством организации совместной деятельности педагогов, детей, социальных партнеров школы,



активизировать ценностный потенциал и получение школьником опыта решения задач, связанных с сохранением и укреплением здоровья.

Содержательное наполнение внеурочных занятий на каждой последующей ступени обучения определяется наиболее актуальными для школьников вопросами и углубляется при переходе на более старшие ступени, а грамотность в вопросах здоровья приобретает все более сложное качество, наполняясь новыми умениями и отношениями.

Идея организации сквозного учебного-воспитательного курса по формированию грамотности обучающихся в вопросах здоровья в рамках внеурочной работы была реализована нами посредством проектирования и апробации программы «Формирование функциональной грамотности в вопросах здоровья» со сквозной инвариантной структурой и содержанием для школьников основной и старшей ступени общего образования. В основу проектирования программы были взяты положения субъектно-деятельностного (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко), системного (В. М. Полонский, Р. Х. Шакуров, М. И. Махмутов, Е.А. Климов, А. Б. Орлов, Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников и др.) и личностно-ориентированного подходов в обучении и воспитании (В.В. Сериков, Е.А. Крюкова, В.В. Зайцев, М.В. Кларин, И.С. Якиманская, В.А. Петровский и др.). Базовыми принципами программы стали: принцип деятельности, посредством которой происходит усвоение знаний, умений и формирование активной личной позиции обучающегося, учет возрастных особенностей обучающихся, научность и

практическая целесообразность содержания, модульное построение содержания курса, что позволяет добиваться последовательного развития компетенций в процессе усвоения материала.

Программа внеурочной деятельности носит практико-ориентированный характер. Она состоит из трех модулей, содержание и формы организации занятий варьируются в соответствии с уровнем обучения. На каждом последующем уровне программа предусматривает закрепление и расширение компетенций, приобретенных ранее. Так для 5-х классов - это владение приемами поиска и анализа информации о здоровье и путях его укрепления, навыками личной гигиены, режима дня и режима питания, элементарными приемами самоуправления и организации здорового образа жизни. Для 6-7 классов программа предусматривает дальнейшее развитие этих навыков, а также формирует такие умения как отбор и оценка информации о здоровье, коммуникативные навыки в ситуациях, связанных со здоровьем, осознанный выбор, основанный на принятии ценности здоровья. Для учащихся 8-10 классов программа направлена как на закрепление умений и навыков, характерных для предыдущих уровней, так и на овладение новыми: отбор и критическая оценка информации о здоровье, рефлексивные умения, навыки принятия взвешенных решений о способах укрепления своего здоровья, приемы самоуправления и организации здорового стиля жизни, мотивация к взаимообмену опытом здоровьесохраняющего поведения.

В содержание программы были включены такие актуальные для школьников вопросы как личная гигиена,

физическая активность, режим дня, питание. Они проходят сквозным содержанием через все три уровня, постепенно усложняясь и трансформируясь с учетом предметных знаний, опыта и личностных новообразований на каждой ступени обучения. Если на первом уровне (5-е классы) акцент был сделан на усвоение знаний и представлений о правилах здорового образа жизни и элементарных навыках обращения со своим здоровьем, то на втором уровне (6-7 классы) основным смыслообразующим фактором организации обучения грамотности в вопросах здоровья стало формирование ценности здоровья и здорового образа жизни. Программа этого уровня максимально опирается на самоанализ и коммуникацию в процессе усвоения умений и навыков. В старших классах программа предусматривает максимальную опору на личный опыт, его оценку, личную позицию и самостоятельный выбор приемлемых форм здоровьесохраняющего поведения.

Таким образом, обучение было реализовано по принципу преемственности содержания и наращивания умений и навыков на каждом последующем уровне.

Программа была апробирована в 2021 г. на площадках пяти общеобразовательных организаций г. Москвы. Апробация программы проходила в формате классных воспитательных часов. Всего, в процесс апробации было вовлечено 290 обучающихся. Занятия носили интерактивный характер и предполагали актуализацию личного опыта обучающихся, самопознание и рефлексию, обмен позициями и

ценностями. На каждом занятии максимально поддерживалась активность каждого учащегося, его участие в упражнениях, ролевых играх, поисковых и проектировочных заданиях.

Сравнение результатов итогового тестирования в экспериментальных и контрольных группах подтвердило высокий потенциал внеурочной деятельности для формирования функциональной грамотности в вопросах здоровья. Апробация программы показала необходимость максимально гибкого подхода к организации деятельности обучающихся, активизации самопознания и рефлексивных процессов, развития коммуникативных навыков, важность поддержки обучающихся в проектировании индивидуального движения к здоровью на основе принципов сотрудничества. Воспитательный эффект может быть достигнут только при личном включении педагога и обучающихся во взаимный равноправный обмен личным здоровьесберегающим опытом.

Исследование показало, что внеурочная деятельность как компонент образовательного процесса может являться одним из действенных ресурсов формирования грамотности обучающихся в вопросах здоровья и здорового образа жизни.

Литература

1. О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся. Федеральный закон от 31.07.2020 N 304-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/.
2. Денисов Л.А., Нехорошева Е.В. Основы охраны здоровья в школе как предмет гигиенического обучения и формирования новой грамотности педагогов // *Санитарный врач*. 2020. № 10. С. 45-53.
3. Денисов Л.А., Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г. Исследование субъективных предпосылок здорового образа жизни обучающихся общеобразовательных организаций// *Санитарный врач*. 2020. №2. С. 47-56.
4. Исабекова С.С., Арингазина А.М. Грамотность в вопросах здоровья среди студентов (обзор литературы) // *Вестник КазНМУ*. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gramotnost-v-voprosah-zdorovya-sredi-studentov-obzor-literatury> (дата обращения: 12.11.2021).
5. Сизова Н.Н., Исмагилова Ю.Д. Анализ состояния здоровья современных школьников // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020. № 5 (95) Часть 3. С. 133 -137.
6. Leena Paakkari, PhD; Orkan Okan HLRP: Health Literacy Research and Practice. 2019; 3(3):e161-e164https/. DOI:10.3928/24748307-20190502-01.
7. Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. DOI:10.1093/heapro/15.3.259.
8. Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., ... Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12(1). DOI:10.1186/1471-2458-12-80.



ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КОУЧИНГА

В статье самоорганизация рассматривается как один из способов формирования навыков студента к управлению своим временем, ресурсами и возможностями. Одна из задач коучинга как образовательной технологии – стимулировать самообучение студента, способствуя формированию за время учёбы в вузе навыка самоорганизации. Самоорганизации учебно-профессиональной деятельности – комплекс личностных свойств и совокупность действий студента (обучаемого), обеспечивающих целостность личности и её способность эффективно осуществлять деятельность, побуждаемую и направляемую целями саморегулирования учебной работы, которая осуществляется через систему интеллектуальных операций, ориентированных на достижение целей путём самостоятельной организации учебного труда. Сформированный за время учёбы в вузе навык самоорганизации становится фундаментом будущей профессиональной деятельности, стремления личности к самореализации и самовыражению. Коучинг, как образовательная технология, призван не просто научить чему-либо, дать багаж знаний, а стимулировать самообучение, чтобы в процессе деятельности человек мог сам находить и получать необходимые данные. Самоорганизация выполняет несколько функций в становлении и развитии субъекта, а самоорганизация в учебной и учебно-профессиональной деятельности способствует грамотному распределению времени, повышает эффективность работы студентов и формирует позитивный настрой, и благодаря этому помогает достичь успеха в выполняемой деятельности. В статье рассмотрены пять основных компонентов процесса самоорганизации, а именно: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и коррекция, к которым добавляется ещё личностная регуляция. Эти функциональные компоненты успешно ложатся в коучинг как образовательную технологию и являются самыми важными для успешного осуществления процесса самоорганизации.

Ключевые слова: самоорганизация, коучинг, самоконтроль, учебно-профессиональная деятельность, мотивация

L.E. Adamova

FEATURES OF STUDENTS' SELF-ORGANIZATION FORMATION IN COACHING TEACHING

In the paper self-organization is considered as one of the ways to form a student's skills to manage their time, resources and opportunities. One of the tasks of coaching as an educational technology is to stimulate the student's self-learning, contributing to the formation of self-organization skills during his studies at the university. Self-organization of educational and professional activity is a complex of personal properties and a set of actions of a student (trainee)

¹ © Адамова Л.Е., 2022г.

that ensure the integrity of the personality and its ability to effectively carry out activities motivated and guided by the goals of self-regulation of educational work, which is carried out through a system of intellectual operations aimed at achieving goals through the independent organization of educational work. The self-organization skill formed during his studies at the university becomes the foundation of future professional activity, the desire of the individual for self-realization and self-expression. Coaching, as an educational technology, is designed not just to teach something, to give a body of knowledge, but to stimulate self-learning so that in the process of activity a person can find and receive the necessary data himself. Self-organization performs several functions in the formation and development of the subject, and self-organization in educational and professional activities contributes to the competent allocation of time, increases the efficiency of students and forms a positive attitude, and thanks to this helps to achieve success in the activities performed. The paper considers five main components of the self-organization process, namely: goal setting, situation analysis, planning, self-control and correction, to which personal regulation is added. These functional components successfully fit into coaching as an educational technology and are the most important for the successful implementation of the self-organization process.

Key words: self-organization, coaching, self-control, educational and professional activity, motivation.

В настоящее время в российской образовательной системе происходят значительные изменения, обусловленные целым рядом факторов, среди которых на первый план выходят: тенденция к самообразованию, частичный переход на дистанционную форму обучения и образование через всю жизнь.

Изменения, происходящие в системе высшего образования, связанные как с переходом на двухуровневую систему (бакалавриат, магистратура), так и с частичным переходом на дистанционную систему обучения в связи с возникшей угрозой для человечества – пандемией, всё больше актуализируют задачу самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа – более высокий уровень самообразования личности по сравнению с традиционной передачи знаний преподаватель-студент.

Кроме того, постоянно растёт спрос на качественных специалистов в достаточно новой для нашей страны области коучинга. При этом система

обучения и студентов-бакалавров, и тем более, магистров предполагает, что большой блок знаний студенты осваивают самостоятельно. В связи с этим актуальна проблема формирования высокого уровня самоорганизации и учебной мотивации студентов, получающих профессию коуч. Среди важнейших задач высшего образования становится формирование и развитие способности студента к управлению своим временем, ресурсами и возможностями.

Сформированный за время учёбы в вузе навык самоорганизации становится фундаментом будущей профессиональной деятельности, стремления личности к самореализации и самовыражению. Коучинг, как образовательная технология, призван не научить чему-либо, а стимулировать самообучение, чтобы в процессе деятельности человек мог сам находить и получать необходимые знания. Преподаватель, обучая студентов элементам коучинга, на примере



актуальных целей обучающихся, основное внимание сосредотачивает на настоящей ситуации клиента и том, какие действия студент готов предпринять, чтобы достигнуть желаемого положения вещей.

Понятие «самоорганизация» – это одно из фундаментальных понятий естественных и гуманитарных наук, изучение которого началось ещё в древние философские школы Востока и Запада, рассматривающих мобилизацию внутренних ресурсов человека и управления ими для повышения «жизненной устойчивости личности» (Аристотель, Сократ, Эпикур, Конфуций, Сенека, и др.). Понятие «самоорганизация» впервые встречается у Аврелия Августина в V веке новой эры по отношению к истории в целом и судьбе отдельного человека [2].

В психологии изучение закономерностей и механизмов самоорганизации в качестве самостоятельного направления выделилось относительно недавно. В 20-е гг 20 столетия появились первые работы по самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, в связи с возникшей необходимостью организовывать обучение взрослых людей без отрыва или с частичным отрывом от производства (А. Ф. Журавский; Б. А. Келлер; К. Крауфорд, И. В. Ребельский и др.). Внимание многих отечественных психологов в дальнейшем было направлено исследование проблем самоорганизации познавательной деятельности (Л. А. Горцевский, М. И. Любичина, Н. Г. Кушков, М. Г. Чиликин).

Вопросы самоорганизации личности рассматриваются во взаимосвязи с процессами профессионального самообразования, саморазвития, самосовершенствования,

саморегуляции, а также в связи с проблемами общих и специальных способностей (Т.И. Артемьева, С.Г. Геллерштейн, Д.Н. Завалишина, Н.П. Нечаев, В.Д. Шадриков и др.). Психологические основы формирования самоорганизации личности были предметом изучения таких отечественных авторов, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович и др. Под руководством Н.М. Пейсахова в лаборатории психологических проблем высшей школы КГУ была разработана концепция психической самоорганизации.

Самоорганизации учебно-профессиональной деятельности – комплекс личностных свойств и совокупность действий студента (обучаемого), обеспечивающих целостность личности и её способность эффективно осуществлять деятельность, побуждаемую и направляемую целями саморегулирования учебной работы, которая осуществляется через систему интеллектуальных операций, ориентированных на достижение целей путём самостоятельной организации учебного труда.

Анализ изучения функциональных подходов в работах Н.М. Пейсахова, М.Н. Шевцова, О.А. Конопкина, З.А. Решетовой, Я.О. Устиновой, И.И. Ильясова и В.Я. Ляудис, Д. Колба показал, что большинство исследователей считают существенными пять основных компонентов процесса самоорганизации, которые мы рассмотрим в контексте обучения студента на практических занятиях по предмету «Коучинг».

1. Целеполагание – это переход от предположения о вероятности произвести изменение к предположению о возможных результатах. В основе целеполагания лежит прогноз, а

результатом целеполагания является субъективная модель желаемого, должного [6]. [LSEP] Обучаясь коучингу, студент глубже понимает смысл вопросов: «Какова твоя истинная цель?», «Какие можно выделить критерии достижения цели?», «Как ты поймёшь, что достиг результата?» и др.

2. Анализ ситуации. На этом этапе происходит анализ возможных противоречий или ориентировка в ситуации, в результате которой появляется субъективная модель ситуации.

Одним из важных элементов обучения коучингу является научение студентов использовать макро- и микромодели для постановки и выявления актуальности целей, например, модели «GROW». В частности, обучение работе на этапах Reality (R) и Options (O) даёт возможность сделать обзор реальности и существующих возможностей с помощью вопросов: «По десятибалльной шкале, если 10 – это идеальная ситуация, на каком балле ты находишься сейчас?», «А на каком балле ты хотел бы находиться?», «Как то, что сейчас происходит, влияет на другие сферы твоей жизни?», что можно сделать для изменения ситуации?», «А что бы ты посоветовал сделать другому на своём месте?». «Иногда в человеке может быть очень настойчивым дух противоречия, подсказывающий ему, что он не знает ответов. Но коактивный коучинг утверждает, что человек на самом деле знает ответ. Заглядывая в себя с помощью коуча, человек обнаруживает, что он знает себя, свои сильные стороны и свои недостатки. Он начинает понимать, чего хочет, чего боится, что его мотивирует и что сдерживает, каковы его цели и взгляды и где он упускает свои возможности» [7, с.5].

3. Планирование. В работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина и других учёных подчёркивается, что планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения являются ориентировочными актами деятельности [4]. Для формирования и закрепления навыка планирования студенты обучаются работе с техникой «Логические уровни» Дилтса, которая позволяет запланировать и исследовать конкретную цель путём последовательного перехода от уровня обычной жизни до уровня осознания своей миссии и предназначения.

4. Самоконтроль [LSEP] – это соотнесение внутренних ощущений личности с полученными при выполнении деятельности результатами. Внутренние ощущения при самоконтроле, чаще всего, основываются на моральных ценностях, этических нормах или традициях, как собственных, так и общепринятых. Самоконтроль позволяет человеку оценить свою деятельность, выявить точки роста для повышения эффективности деятельности, убедиться в соответствии или несоответствии результатов деятельности своим способностям и знаниям. Как утверждают П.Г. Кондаков и А.В. Сухарев, «Для проведения самоконтроля применяются самоанализ, самоотчет, самооценка, самоисповедь, тестирование самого себя, доверительная беседа, внутренний голос. Результаты самоконтроля могут либо полностью совпадать с результатами формального технологического контроля, либо быть завышенными или заниженными. Самоконтроль даёт внутреннюю уверенность в правильности или неправильности результатов официального контроля [5, с.34-42].

Партнёрство является одним из неотъемлемых принципов коучинга, но ответственность за результат достижения успеха при решении задачи клиент берет на себя, поэтому преподаватель обучает студентов навыкам саморефлексии и самокоучинга, умению контролировать свои действия, проводить внутренний анализ происходящего, а также выявить сильные и слабые стороны, ценности и приоритеты [3, 8].

5. Коррекция. Коррекция, как подчёркивают Пейсахов Н.М. и Шевцов М.Н – это изменение реальных действий, общения, поведения, а также системы самоуправления. Если существующая реальность не расходится с имеющимся планом, то происходит закрепление достигнутого, а если расходится, то человек заходит на новый виток (цикл) самоуправления. Эти циклы, по мнению авторов, повторяются до тех пор, пока не произойдёт желаемый переход к саморегуляции [6]. Проверку результатов и коррекцию действий А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин называют контрольными актами [4].

На этом этапе студенты обучаются применять цикл Дэвида Колба для проверки корректности действий, моделирования изменений в последующих действиях подобного рода и проверки своих предположений опытным путём.

Перечисленные выше функциональные компоненты успешно ложатся в коучинг как образовательную технологию и являются самыми важными для успешного осуществления процесса самоорганизации, поскольку присутствуют в большинстве структурно-функциональных моделей процесса самоорганизации у вышеуказанных авторов.

Кроме того, А.Д. Ишков считает, что к данной функциональной структуре необходимо добавить личностный компонент, «характеризующий особенности мобилизации человеком своих возможностей и концентрации активности в нужном направлении, которые обеспечивают необходимое побуждение, иницирующее деятельность и поддерживающее её по ходу осуществления, был назван «волевые усилия» [4].

К.А. Абульханова-Славская также упоминает: «Личностная регуляция, преодолевая внешние и внутренние препятствия, выступает как волевая линия деятельности. На личностном уровне регуляция осуществляется не как действие одного мотива, а как сложное личностное решение, в котором учитываются желательное и нежелательное и их конкретно изменяющееся соотношение по ходу деятельности» [1, с. 272].

Обучаясь моделям коучинга, освоив основные компетенции коуча и научившись правильной постановке вопросов как другим, так и самому себе, студент по время семинарских занятий и работе в тройках (клиент/ коуч/ наблюдатель), отрабатывает полученные знания на практике и учится мобилизовать возможности для достижения поставленных задач и максимального повышения своей эффективности.

Таким образом, анализ исследований данной проблемы показал, что самоорганизация выполняет несколько функций в становлении и развитии субъекта, а самоорганизация в учебной и учебно-профессиональной деятельности способствует грамотному распределению времени, повышает эффективность работы студентов и

формирует позитивный настрой, и благодаря этому помогает достичь успеха в выполняемой деятельности. Коучинг, как образовательная технология, помогает стимулировать самообучение студента, способствует формированию за время

учёбы в вузе навыка самоорганизации, который становится фундаментом будущей профессиональной деятельности, стремления личности к самореализации и самовыражению.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Аврелий Августин. Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонийского / Августин Аврелий. – М. : Изд. «Ренесанс», 1991. – 288 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей /пер с англ.– М.: Издательство «Добрая книга», 2008. – 288 с.
4. Ишков, Д. А. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / Д. А. Ишков. – М. : АСВ, 2004. – 224 с.
5. Кондаков П.Г., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. – №-5. – 1989. с. 158 – 164.
6. Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н. Практическая психология (научные основы): Учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991.
7. Уитворт Лаура, Кимси-Хаус Генри, Сэндал Фил. Коактивный коучинг. Издательство: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004, 360 стр.
8. Уитмор Дж Коучинг высокой эффективности. /Пер. с англ. М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. С. 168.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТЕЙ

В данной статье раскрываются социально-психологические основы экологического воспитания личностей. Основное внимание уделяется тому, что каждая личность включена различными видами деятельности и общением в объективно существующую систему социального взаимодействия. Взаимодействие рассматривается как действия двух и более лиц по отношению друг к другу обусловленные единством предмета, времени и места их деятельности. В ситуациях взаимодействия происходит в том числе экологическое воспитание личностей. Люди влияют друг на друга с помощью внушения, убеждения, подражания, общественного мнения традиций и т.д. Системный подход – важное условие всякого воспитания. Экологическое воспитание подрастающего поколения не может осуществляться иначе, как совместными усилиями семьи, школы, вуза, государства, его органов, хозяйственных организаций, гражданского общества, ученых и т.д. постепенно, в течение длительного времени.

Ключевые слова. Экологическое воспитание, Взаимодействие людей и экологическое воспитание, Социально-психологические явления, порождаемые взаимодействием людей, Экологическое просвещение людей, Взаимное влияние людей на поступки и действия, Системный подход в решении проблемы экологического воспитания людей.

N.N.Azarnov
A.D.Zhordania

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL EDUCATION OF INDIVIDUALS

This article reveals the socio-psychological foundations of environmental education of individuals. The main attention is paid to the fact that each person is included by various activities and communication in an objectively existing system of social interaction. Interaction is considered as the actions of two or more persons in relation to each other due to the unity of the subject, time and place of their activities. In situations of interaction, environmental education of individuals takes place, among other things. People influence each other through suggestion, persuasion, imitation, public opinion, traditions, etc. A systematic approach is an important condition for any upbringing. Environmental education of the younger generation cannot be carried out except through the joint efforts of the family, school, university, the state, its bodies, economic organizations, civil society, scientists, etc. gradually, over a long time.

¹ © Азарнов Н.Н., 2022г.

² © Жордания А.Д., 2022г.

Keywords. Environmental education. Human interaction and environmental education. Socio-psychological phenomena generated by the interaction of people. Environmental education of people. Mutual influence of people on actions and actions. A systematic approach to solving the problem of environmental education of people

Каждая личность, осуществляя различные виды деятельности в разнообразных организациях, взаимодействует с другими людьми, соблюдая определенные нормы и правила, в том числе экологические. Невозможно представить деятельность учителя, рабочего, страхового агента, банковского служащего и т.д. как автономную, отделенную от других лиц деятельность. Любое общество состоит из взаимосвязанных организаций. Организации – это исторически сложившиеся формы социального взаимодействия, в которых протекает деятельность людей по производству, рекламе, страхованию и т.д. общественного продукта. Каждый индивид, осуществляющий деятельность, объективно включен во взаимодействие с другими людьми, действует в соответствии с установленными нормами и правилами.

Любое действие человека по отношению другой личности вызывает ответное действие, порождая взаимодействие. Ответное действие строится с учетом внутренних условий строя мыслей, чувств, установок, убеждений человека, образа целостной ситуации взаимодействия.

Следовательно, взаимодействие – это действия двух и более лиц по отношению друг к другу, обусловленные единством предмета, места и времени их деятельности [1,2,3,4].

Материалы исследования свидетельствуют о том, что характерными чертами взаимодействия людей являются: естественность их действий по

отношению друг к другу; необходимость и объективность взаимных действий; устойчивость и двусторонность действий; дискретность взаимодействия; разрушаемость; социально-психологические явления, обусловленные действиями людей.

Взаимодействие людей осуществляется в определенных ситуациях, Ситуация – это частный случай объективно существующего социального взаимодействия. В ситуации взаимодействия в деятельности двух и более лиц порождаются:

- взаимное внимание или отсутствие его на какое-то время;
- взаимное восприятие и отсутствие данного явления на какое-то время;
- взаимопонимание, или недопонимание, или непонимание сторон [5,6];
- межличностные отношения – позитивные или негативные;
- общее мнение – согласие или разногласие;
- выяснение отношений, ссоры, конфликты или их отсутствие;
- общее настроение – позитивное или негативное;
- традиции – положительные или отрицательные;
- общение;
- социально-психологический климат – благоприятный или неблагоприятный и т.д. Указанные явления способствуют или препятствуют достижению целей действий взаимодействующих лиц, а также влияют



на них психику конструктивно или деструктивно.

Теоретический анализ литературных источников, а также материалы исследовательской работы социального взаимодействия в организациях, проведенной в период с 2015 по 2020 гг., позволяют сделать некоторые обобщения, связанные с проблемой экологического воспитания людей в современных условиях.

Во-первых, проблема экологического воспитания человека, осуществляющего различные виды деятельности в организациях и общающегося с другими с другими людьми в разных местах и времени не может быть решена традиционно. Она не может быть решена только за счет выявления, описания, развития и т.д. тех психических свойств и качеств, которые необходимы отдельной личности для выполнения различных действий в соответствии с экологическими нормами и правилами. Хотя и это очень важно.

Указанная проблема может решаться, как представляется, на уровне изменений и развития адекватных представлений и отношения людей к природе. Во всех организациях, в которых протекает жизнь и деятельность человека, начиная с семейной организации, должно вестись экологическое просвещение и должны строго соблюдаться экологические нормы. Соблюдение этих норм конкретными лицами должно находить безусловное одобрение в обществе. Нарушители должны осуждаться общественным мнением. В организациях должны устанавливаться и поддерживаться традиции соблюдения людьми экологических норм и правил. То есть применительно к каждой личности создаются такие социально психологические условия, при которых он

вынужден соблюдать установленные нормы. В реальной жизни мало что делается в интересах развития экологических представлений и соответствующих убеждений людей со стороны общественных организаций, средств массовой информации, государства, семьи, школы и т.д. [7,8].

В настоящее время значительная часть людей, умышленно или не умышленно нарушает экологические нормы в повседневной жизни. Их нарушение порождает негативные последствия – загрязнение окружающей среды, гибель флоры и фауны, разрушение озонового слоя, истощение природных ресурсов, разрушение и видоизменение ландшафтов, ухудшение здоровья и социально-экономического благополучия людей и т.д.

Во-вторых, осуществляя деятельность по производству продукта, люди естественным образом создали сеть организаций. Многие организации являются формальными – существующими официально, некоторые – неформальными. К неформальным организациям относятся, в том числе, теневые организации - сложившиеся формы взаимодействия людей, осуществляющих скрытую противоправную деятельность, наносящую непоправимый ущерб нашей природе. Это неформальные организации по вырубке лесов, охотничьи и рыболовные артели и т.д. Указанные организации имеют определенную организационную структуру. Кроме того, они не изолированы от других организаций, в том числе официальных. Они тесно связаны с ними. Некоторые представители официальных организаций нелегально сотрудничают с криминальными элементами, помогают

им, уведомляют о предстоящих действиях правоохранительных органов и т.д.

Большой вред окружающей природе наносят обычные люди, которые поджигают леса, поля, мусорят, устраивают несанкционированные свалки, ломают кустарники и деревья и т.д.

К сожалению, в настоящее время в нашей стране сложились и функционируют определенные организации и схемы взаимодействия и поведения людей, наносящие вред природе.

В интересах экологического воспитания населения должны активно работать средства массовой информации – радио, телевидение, литература и

искусство. Принципиально должны действовать правоохранительные органы. В стране должна функционировать такая система взаимодействия людей, которая предполагала бы бережное отношение к природе.

Краткий социально-психологический анализ проблемы экологического воспитания людей позволяет заключить, что указанная проблема носит системный, комплексный характер. Она может быть решена лишь совместными усилиями государства, его органов, хозяйственных организаций, гражданского общества, ученых постепенно, в течение длительного времени.

Литература

1. Азарнов Н.Н. Социально-психологические условия успешной деятельности личностей в производственном цехе//Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – М.: РосНОУ - 2010. - №1, С.-40-51.
2. Азарнов Н.Н. Семья как организация, как форма социального взаимодействия//Актуальные проблемы психологии семьи и семейного консультирования Материалы научно-практической конференции. Под редакцией профессора Н.Н. Азарнова. М.: РосНОУ- 2011. - С. 3-10.
3. Азарнов Н.Н., Азарнова А.Н. Способы предупреждения межличностных конфликтов в производственных организациях// Вестник Российского нового университета. – М.: РосНОУ - 2014. - № 1. - С. 38-40.
4. Азарнов Н.Н. Психологические предпосылки деятельности личностей в производственном цехе// Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – М.: РосНОУ - 2009. - №1, - С.-137-14
5. Бодалев А.В. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, - 1982. – 281с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1975. – 304с.
7. Социальная психология: учебное пособие /Отв. Ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 351с.

ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СТРУКТУРЫ И СТРУКТУРНО ОБУСЛОВЛЕННОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

В настоящей статье рассматривается понятие переживания в контексте личности в целом, а также понятие личностной структуры и структурно обусловленного переживания. Осмысление данных понятий связано с насущной потребностью современной психологической практики в теоретических моделях, направленных на осмысление и адекватное описание сути консультативного и психотерапевтического взаимодействия.

Ключевые слова: переживание, личностная структура, структурно обусловленное переживание, паттерны личностной структуры, консультирование, психотерапевтическое взаимодействие.

A.N. Azarnova

THE CONCEPT OF PERSONAL STRUCTURE AND STRUCTURALLY CONDITIONED EXPERIENCE IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY

This article examines the concept of experience in the context of personality as a whole, as well as the concept of personal structure and structurally conditioned experience. The comprehension of these concepts is connected with the urgent need of modern psychological practice in theoretical models aimed at understanding and adequately describing the essence of consultative and psychotherapeutic interaction.

Keywords: experience, personal structure, structurally conditioned experience, patterns of personal structure, counseling, psychotherapeutic interaction.

В литературе, посвященной методологии и методам психологического консультирования и психотерапии, в последние годы отмечается возрастание интереса к понятию переживания. В связи с обострившейся необходимостью осмысления содержания и динамики консультативного и психотерапевтического взаимодействия научные и научно-практические

изыскания, направленные на решение данного вопроса, являются остро актуальными.

Продолжая отечественную психологическую традицию, основанную на работах А.Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Ф.В. Бассина, Ф.Е. Василюка [2,3], под переживанием мы понимаем форму, в которой субъекту непосредственно, феноменологически

¹ © Азарнова А.Н.

дан(представлен) личностный смысл какого-либо явления, события, ситуации. Характерными атрибутами переживания являются его довербальный характер, доступность символизации, различная степень воспринимаемой отчетливости, варьирующаяся возможность нахождения субъектом внутренней дистанции по отношению к нему и совершению по отношению к нему внутриспсихических действий [1]. Предметом рассмотрения в настоящей статье будет понятие структурно обусловленного переживания, тесно связанное с понятием личностной структуры.

Личностной структурой мы называем совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих паттернов личности, обнаруживающих высокую степень устойчивости во времени и опосредующих взаимодействие данной личности с другими людьми и миром в целом. Личностная структура – понятие, которое ближе всего можно соотнести с понятием характера (под которым обычно понимают совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, в которых выражаются типичные для нее способы поведения и эмоционального реагирования). Понятие характера обычно отграничивают от индивидуально-психологических особенностей, в которых выражаются ценности личности и ее значимые потребности. Именно это обстоятельство не позволяет нам использовать здесь понятие характера – так или иначе, понятие личностной структуры теснейшим образом связано со значимыми потребностями и ценностями конкретной личности.

Когнитивные паттерны, лежащие в основе личностной структуры, представляют собой совокупность убеждений, представлений, суждений

личности относительно себя, других людей, мира в целом. Данные когнитивные паттерны образуют некую внутреннюю систему координат, в которой получают оценку те или иные события и явления. Это могут быть, например, представления об окружающем мире и других людях («Мир опасен», «Человек человеку волк»), о самом себе («Я сильный», «Я нежеланный»), о стратегиях адаптации и реализации себя в окружающей физической и социальной реальности («Показывать свои эмоции – показывать свои слабости»). Когнитивные паттерны личностной структуры, по моему мнению, соотносятся с понятием глубинных убеждений личности в когнитивной психотерапии А. Бека; в клиент-центрированной психотерапии, описывая Я-концепцию конкретной личности, обычно обозначают ее в терминах когнитивных паттернов.

Эмоциональные паттерны, образующие личностную структуру, представлены так называемыми структурно обусловленными (связанными с личностной структурой) переживаниями, которые представляют собой характерные для данной личности «хронические», стабильные во времени и неизменяющиеся переживания, ригидные и не имеющие потенциала к изменению.

Поведенческие паттерны, образующие личностную структуру, представляют собой характерные для данной личности способы вести себя в определенных физических и социальных ситуациях.

Когнитивные, эмоциональные, поведенческие паттерны, образующие личностную структуру, не существуют по отдельности друг от друга, они теснейшим образом переплетены.

Существенно отметить, что личностная структура не является

центром человеческой личности, тем, что ею управляет. С уверенностью можно утверждать, что у человека существуют возможности для осознания, рефлексии собственной личностной структуры, что потенциально дает ей возможность **выбора** того или иного отношения к ней и связанного с этого выбора той или иной эмоциональной, когнитивной, поведенческой реакции на ту или иную внешнюю или внутреннюю ситуацию. Эти возможности обеспечиваются наличием у человека наблюдающего аспекта эго. Это – некий «внутренний наблюдатель», не включенный в переживания, как бы наблюдающий их со стороны, с определенной дистанции. Развитие способности к такому внутреннему отстраненному наблюдению за текущими процессами лежит в основе огромного количества психотерапевтических приемов и техник: техники «зеркало» в психодраме, приема диссоцирования от переживания в НЛП, техник обучения наблюдению за внутренними процессами в когнитивной терапии, основанной на осознанности (Mindfulness-based Cognitive Therapy) З. Сигала, М. Уильямса и Д. Тисдейла, методики снижения стресса с помощью медитации полноты осознания Д.Кабат-Зинна, фокусирования Ю. Джендлина и многих, многих других [4].

С нашей точки зрения, личностная структура может быть описана посредством двух основных показателей: доминирующей темы (тем) (отражающей содержательный аспект личностной структуры, то, что в психоаналитической литературе называется типом личностной организации) и качества ее внутреннего устройства (отражающей формальный аспект личностной структуры, то, что называется психоаналитиками уровнем личностной организации).

Содержательный аспект личностной структуры отражен в доминирующих темах, конституирующих ее, повышенно значимых для данной конкретной личности, темах, связанных с внутренними вопросами, ответы на которые человек ищет всю жизнь. Генетически содержательный аспект личностной структуры, по-видимому, определяется в наибольшей мере двумя обстоятельствами: а) врожденной повышенной чувствительностью к фрустрации определенных потребностей и б) фрустрациями и травмами, перенесенными в период детства и, далее, взросления. **Формальный аспект личностной структуры** (качество ее внутреннего устройства), в отличие от содержательного, определяющегося через повышенную значимость для личности определенных потребностей, **отражает качество организации внутреннего мира человека**. Традиционно вопрос об уровнях личностной организации и критериях их выделения разрабатывался психоаналитически ориентированными авторами (Кернберг, МакВильямс [5] и др.). Для них дифференцирующими критериями уровня личностной организации являются: предпочитаемые защиты, уровни интеграции идентичности, способность к наблюдению собственной патологии, природа первичного конфликта, переноса и контрпереноса.

На феноменологическом уровне личностная структура представлена в самосознании в виде ригидных паттернов внутреннего диалога и связанных с ними ригидных, так называемых структурно обусловленных переживаниях. Обратимся к пояснениям.

Самосознание человека, его сознание самого себя и своего внутреннего мира имеет диалогическую



природу и устроено как некий внутренний диалог. На это обстоятельство не раз указывал Л.С. Выготский; именно в диалоге, вначале диалоге интерперсональном, диалоге между ребенком и значимым взрослым закладываются основы самосознания.

На феноменологическом уровне самосознание человека представлено совокупностью внутренних диалогов, которые изначально по своему происхождению были внешними, интерсубъектными, а затем интериоризировались и перешли во внутренний план. Субъектами этих диалогов являются изначально ребенок и значимый для ребенка взрослый, когда же они переходят в интрапсихический план, это представлено в самосознании таким образом, будто «кто-то во мне» обращен к «кому-то». Эта обращенность не имеет конкретной вербальной формы, это не буквально развернутый вопрос, который звучит в нашей голове, это скорее

ощущение какого-то внутреннего движения, потребности, обращенной к кому-то, при этом содержание потребности четко ощущается на уровне переживания, но не всегда может быть четко вербализовано.

Болезненно переживаемые и остро лично значимые модели внутриличностного диалога образуют ядро того, что называется личностной структурой; это та болезненно значимая для человека потребность, болезненно значимая тема (темы), которую он всегда носит с собой. Мы говорим о том, что соотносимо с понятиями базовой травмы или базовой фрустрации; важно, что как бы ни складывались внешние обстоятельства, эти модели внутреннего диалога сохраняют и свою болезненность (с той или иной степенью), и свою значимость. При этом многие события внутренней и внешней жизни обрабатываются через призму значимого паттерна внутриличностного диалога.

Литература

1. Азарнова А.Н. Быть живым. Работа с переживанием в психологическом консультировании и психотерапии. М.: Ленанд. – 248с.
2. Бассин Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла // Вопросы психологии, 1973, №6, с. 13-23.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. – 200с.
4. Лайнен Марша М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. М.: Вильямс, 2019. – 592с.
5. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: Независимая фирма «Класс», 2016. – 592с.

Р.М. Айзатуллина¹
Е.В. Серегина²
Д. Чичковская³

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Особую актуальность сегодня представляют всесторонние исследования, посвященные вопросам внедрения технологий искусственного интеллекта в самых разных сферах жизнедеятельности общества. В статье анализируются проблемы и перспективы применения искусственного интеллекта в образовании. Выявлены определенные риски использования искусственного интеллекта в образовательном процессе. По мнению авторов, решение данной проблемы, невозможно без соответствующей технической и методической подготовки субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, проблемы, перспективы, технологии, субъекты образования, риски.

R.M. Aizatullina
E.V. Seregina
D. Chichkovskaya

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODERN EDUCATION

Comprehensive research devoted to the introduction of artificial intelligence technologies in various spheres of society is of particular relevance today. The article analyzes the problems and prospects of using artificial intelligence in education. Certain risks of using artificial intelligence in the educational process have been identified. According to the authors, the solution of this problem is impossible without appropriate technical and methodological training of the subjects of the educational process.

Key words: artificial intelligence, education, problems, prospects, technologies, subjects of education, risks.

Сегодня мы наблюдаем как образование трансформируется в подвижную и открытую систему. Внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов способствует появлению новых подходов в образовании. Суть цифровой

трансформации образования выражается в достижении каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровых технологий, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной

¹ © Айзатуллина Р.М., 2022г.

² © Серегина Е.В., 2022 г.

³ © Чичковская Д., 2022 г.



реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; обеспечения общедоступного широкополосного доступа к интернету, работы с большими данными [4, с. 36].

Впервые термин «искусственный интеллект» был введен известным специалистом в области информатики Джоном МакКарти на Дартмутском семинаре 1956 года. Тот семинар по искусственному интеллекту собрал ведущих специалистов того времени по вопросам моделирования функций человеческого разума и естественного интеллекта.

Под искусственным интеллектом (ИИ) в науке понимается способность интеллектуальных систем и алгоритмов осуществлять творческие функции, традиционно выполняемые человеком. Ключевой задачей ИИ является интеллектуальное моделирование достижимых познавательных процессов [1].

Искусственный интеллект в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 г., утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» определяется как комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека [6].

Считаем, что для того, чтобы оценить проблемы и перспективы использования технологий ИИ в современном образовании уместно

рассмотреть содержание, основные методы и опыт применения ИИ в учебно-воспитательных процессах.

Сегодня известны новые типы ИИ-систем:

- «умные помощники», такие как: Cortana от Microsoft, Siri от Apple, GoogleNow;

- Echo от Amazon и т. д., которые способны объединять одновременно несколько «интеллектуальных» функций и возможностей: распознавание речи, анализ персональной информации о конкретном пользователе и умение ее интерпретировать на некоем базовом уровне, помощь в интернет-поиске и прочее;

- самообучающиеся ИИ-системы, которые способны давать ответы на различные вопросы, требующие знания фактологической информации;

- существует несколько платформ: Stepik, logiclike (для маленьких учеников), Examer.

Мы согласны с мнением автора статьи «Стратегия развития высшего образования в России» Р.А. Амировым о том, что несмотря на столь бурное развитие ИИ-систем, ИИ никогда не сможет полностью заменить человеческий труд. Человек должен обладать особыми качествами и чувствами, которые трудно воспроизвести в ИИ: интуицией, креативным мышлением, критическим суждением, когнитивной гибкостью, сочувствием, доброжелательностью и т. д. [1].

Теоретический анализ проблемы позволил нам выделить преимущества ИИ в образовательном пространстве: искусственный интеллект предоставит возможность обучать каждого индивидуально, не затрачивая при этом много времени; люди смогут заниматься самообразованием, не посещая

образовательные организации; технология также будет полезна для быстрой и тщательной проверки ЗУНов у обучающихся, даст возможность отслеживать успеваемость каждого обучающегося, исходя из его способностей (адаптивное обучение).

Очевидно, что внедрение искусственного интеллекта в образовательном процессе включает в себя и определенные риски:

- требование непрерывности повышения технических компетенций участников учебно-педагогических процессов независимо от материально-технических условий [2];

- неспособность (на сегодняшний день) искусственного интеллекта-суперкомпьютеров к восприятию широкого спектра социально-психологических взаимодействий и состояний субъектов образования (радость, удивление, раздражение, волнение и т.п.) [3], поверхностность выводов искусственного интеллекта в эмоционально-психологической области;

- унификация навыков и компетенций в рамках основных научно-образовательных дисциплин, формализация профессиональных знаний, снижение трудовой результативности выпускников;

- отсутствие «живой коммуникации», которая сказывается на эффективности деятельности большинства субъектов образования;

- ухудшение оперативной памяти субъектов образования (особенно в системе довузовского образования) в связи с биологическими изменениями в структуре мозговой деятельности, вызванными новой существенной нагрузкой на их ментальное состояние [5].

Проведенный анализ данной проблемы позволил нам сделать вывод о том, что искусственный интеллект является инновационной разработкой человечества, которая все активнее применяется в образовании. Однако решение данной проблемы невозможно без соответствующей технической и методической подготовки субъектов образовательного процесса.

Выражаем благодарность научному руководителю Головятенко Татьяне Альбертовне!

Литература

1. Амиров Р. А. Стратегия развития высшего образования в России // Вестник НГИЭИ. 2019. № 8 (99). С. 105–117.
2. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С.Ю. Князева ; пер. с англ.: А.В. Паршакова. – Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovaniiizmenenie-tempov-obucheniya/> (дата обращения 02.03.2021).
3. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 65–72. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-zarubezhnogo-opyta-vliyaniya-iskusstvennogo-intellekta-na-obrazovatelnyy-protsess-v-vyshhemuchebnom-zavedenii> (дата обращения 11.03.2021).



4. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г.
5. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. – 2018. – № 6. – С. 41–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-i-iskusstvennyy-intellektyeforiya-i-alarmizm> (дата обращения 04.03.2021).
6. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» // Президент РФ: Официальный сайт. - 2019. - URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения 09.04.2021).

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работе представлен подробный план урочной и внеурочной работы с младшими школьниками по формированию ЭКО культуры, для определения эффективности работы приведён оригинальный тест-опросник.

Ключевые слова: экологическая культура, младший школьник, экология, проектная деятельность, урочная и внеурочная ЭКО работа.

M.S. Hayrapetova

THE MAIN DIRECTIONS OF THE TEACHER'S WORK ON THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The paper presents a detailed plan of scheduled and extracurricular work with younger schoolchildren on the formation of ECO-culture, an original test questionnaire is given to determine the effectiveness of the work.

Keywords: ecological culture, primary school student, ecology, project activities, scheduled and extracurricular ECO work.

В наше время динамичных изменений и кардинальных сдвигов в обществе проектирование становится принципиально новым эффективным способом проведения адекватных требованиям и времени изменений в образовании [5; 6].

Педагогическое проектирование - это сложная, специально организованная деятельность по осуществлению комплексных разработок и многоплановых исследований в области развития педагогики и образование в целом [7; 10].

Проблема взаимосвязи человека с природой не нова, можно сказать, что она существовала всегда, но никогда ещё в

истории человечества она не стояла так остро, как в начале XXI века.

Ускорение научно-технического развития, появление новых отраслей промышленности (например, производство ядерных реакторов) во многом раз по сравнению с предыдущей эпохой усилили антропогенное воздействие на природную среду. Потребительское отношение к природе наносит ей тяжёлый, иногда непоправимый ущерб. Почвенный покров земли, атмосфера и гидросфера загрязняются отходами производства, даже околоземное космическое пространство уже засорено частями разрушающих космических аппаратов. Хотя в последнее

¹ © Айрапетова М.С., 2022 г.

время во многих странах принимаются меры по сохранению окружающей среды, их, тем не менее, оказывается недостаточно для того, минимизировать отрицательное воздействие на природу. По мнению авторитетных учёных (Н.Н. Моисеев, И.Д. Зверев, Н.А. Рылов, Г.А. Ягодин, С.О. Шмидт.) вопрос о выживании человечества во многом зависит от уровня экологической образованности и воспитанности граждан.

Экологическая культура – это часть общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, установок и ценностей, качающихся взаимоотношения человека и природы, обеспечивающих гармоничность сосуществования человеческого общества и окружающей природной среды [4; 8].

В решении данной задачи ключевую роль играет школа. Актуальность экологической проблемы сегодня обусловили постановку перед теорией педагогики и практикой школы задачу огромной экономической и общественной значимости: формирование ЭКО культуры новых поколений, и особую роль здесь играет воспитание младших школьников, так как именно в этом возрасте знание об окружающей среде переходят в осознанное убеждение о ценности природы, внимания к ней и необходимости ответственного и бережного отношения к окружающему миру [1; 2; 3].

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, когда формируются навыки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, устойчивые познавательные потребности и интересы, обеспечивается усвоение и принятие социальных норм, нравственное развитие,

включающее в себя в том числе и ответственное, осознанное отношение к окружающей среде [11]. Основными задачами ЭКО воспитания в младшем школьном возрасте являются:

1) дать обучающимся общие знания о мире людей и природы, о взаимоотношениях в системах «человек – природа», «человек – человек» и «природа – природа»;

2) совершенствовать познавательную, творческую и практическую деятельность обучающихся;

3) способствовать развитию личностных качеств учеников: экологической, санитарно-гигиенической, моральной и этической культуры, чувству ответственности за происходящее вокруг;

4) на основе всех предыдущих ступеней развития формировать экологически зрелую, гармоничную и ответственную личность, способную на активные действия в деле охраны окружающей среды.

Проектирование работы по формированию культуры у младших школьников должно содержать четыре основных аспекта: научно-познавательный, ценностный, нормативный, практико-деятельностный. Эти аспекты должны быть отражены как в учебной, так и во внеурочной работе. В учебной работе они реализовались в основном в процессе преподавания предмета «Окружающий мир», а также частично в таких предметах, как «Литературное чтение» и «Русский язык», «Труд». Во внеурочной деятельности реализовывалось в кружковой деятельности, в воспитательных мероприятиях. Рассмотрим, как формирование ЭКО культуры осуществлялось в учебной работе. Формирование ЭКО культуры в учебной

работе в основном осуществлялось в рамках программы «Окружающий мир». Каждая прорабатываемая тема была подкреплена наглядными пособиями (например, схема миграции птиц), таблицами (экологические цепочки), фильмами (редкие животные и растения и их охрана). Обучающиеся готовили доклады по темам курса (например, «Зимующие птицы Москвы», «Редкие растения Подмосковья»). Урочная деятельность в данном случае, тесно связана со внеурочной, кружковой, в рамках которой обучающиеся готовят не просто доклады, но сложные групповые проекты по тем же темам: «Перелётные птицы», Красная книга». В состав некоторых уроков могут быть включены интерактивные игры (например, при изучении экологических цепочек, видового разнообразия животного мира), небольшие конкурсы (блиц) соревнующихся команд в форме «вопрос – ответ» (сначала вопросы задаёт учитель, потом команды друг другу). Отдельные уроки окружающего мира могут быть проведены в ближайшем парке или на пришкольном участке.

Важное значение в освоении предмета «Окружающий мир» и его экологической составляющей играет индивидуальная работа обучающихся с объектами природы, собирание гербариев, коллекций семян, плодов, минералов, подготовке наглядных пособий для уроков окружающего мира, регулярное ведение дневников наблюдений за погодными явлениями, поведением птиц и насекомых в зависимости от метеоусловий и времени года.

Бесспорно, основная часть экологической информации приходится на уроки «Окружающего мира», но и в план преподавания других дисциплин

необходимо вводить экологическую составляющую. Прежде всего, это касается предметов «Русский язык», «Литературное чтение».

В последние годы учителями-практиками наработан огромный материал по тематике: Герман М.Я., Воробьева Е.А., Переверзева К.А. «Экологическое образование и воспитание младших школьников на уроках окружающего мира в рамках ФГОС НОО», Кузьмина Н.А., Еськова С.И., Удоденко Т.И. «Формирование экологической культуры младших школьников через проектно-исследовательскую деятельность», Некрасова О.Ю. «Формирование у младших школьников экологического отношения к природе на уроках окружающего мира». Таковы основные направления работы по формированию ЭКО культуры в начальной школе.

Для проверки эффективности этой работы нами разработана оригинальная методика, позволяющая выявить уровень экологического развития младших школьников. Данная методика, направлена на актуализацию экологических знаний младших школьников и практическое их применения (данный тест был сконструирован нами самостоятельно).

Целью данной методики является выявление сформированности экологической культуры

Перечень вопросов

1. Сколько видов птиц можно встретить в Московской области?

А) меньше 100

Б) около 200

В) около 300

2. Можно ли трогать найденные вами птичьи гнёзда, доставать из них яйца?

А) да



- Б) скорее нет, но точно не знаю
В) нет
3. Что вы сделаете, если случайно найдёте в траве птенца-слепыша?
А) поскорее покину это место
Б) возьму на руки, сфотографирую
В) возьму домой
4. Что вы сделаете, если увидите в лесу ежа?
А) пройду мимо
Б) поймаю и принесу домой
В) поймаю и поселю на приусадебном участке
5. Птицам зимой холодно и голодно. Как вы относитесь к этому?
А) равнодушно
Б) с сочувствием
В) делаю кормушки и насыпаю туда корм
6. Чем можно подкормить птиц зимой?
А) любой оставшейся от людей едой
Б) семечками, белым хлебом, несолёными орешками, салом
В) не знаю, но обязательно прочитаю об этом
7. Есть ли у вас домашнее животное? Как вы в него относитесь?
А) нет, и не хочу заводить
Б) нет, но хотел бы иметь
В) есть, очень его люблю и забочусь о нём
8. Есть ли у вас комнатные растения?
А) нет, я ним равнодушен
Б) есть, иногда их поливаю
В) есть, забочусь и ухаживаю за ними
9. Вы были на пикнике. Как вы поступите с тем, что осталось после него?
А) оставлю на месте
Б) закопаю
В) соберу в пакет и выброшу в ближайший мусорный контейнер
10. На пикнике вы решили разжечь костёр. Какое место вы выберете?
А) под деревом
Б) на открытом пространстве с сухой травой
В) вблизи палатки с подветренной стороны
11. Вы приехали на отдых на берег водоёма. Там много мусора. Как вы поступите?
А) оставлю всё как есть
Б) Расчищу небольшое пространство для себя
В) соберу весь, какой смогу, мусор в пакет и выброшу в ближайший мусорный контейнер
12. Вы съели на улице банан. Как вы поступите со шкуркой?
А) выброшу на тротуар
Б) положу на видное место, чтобы дворники её убрали
В) Выброшу в ближайший мусорный бак
13. Друг пригласил вас на встречу с известным экологом и просмотр фильма о дикой природе и её защите. Как вы поступите?
А) откажусь, мне это неинтересно
Б) пойду, если не будет ничего более интересного
В) пойду обязательно
14. В вашей школе начал работать экологический кружок. Вы примете в нём участие?
А) нет
Б) может быть
В) обязательно приму
15. Вы пошли в лес и увидели там много бурелома, сухостоя. Как вы отреагируете?
А) никак, меня это не беспокоит
Б) меня это огорчает, но я ничего не могу поделать
В) вместе с родителями мы напишем обращение в местный

экологический штаб с просьбой принять необходимые меры

Ключ: 1-в, 2-в, 3-а, 4-а, 5-в, 6-б, 7-в, 8-в, 9-в, 10-б, 11-в, 12-в, 13-в, 14-в, 15-в.

Обработка результатов: подсчитывается количество правильных ответов, их сумма характеризует уровень имеющихся экологических знаний у обучающихся.

Низкий уровень - от 0 до 10 правильных ответов. Характеризуется отсутствием умений применения знаний об окружающей природе животных и растений; дети не имеют представлений о существенных сторонах познаваемого объекта

Средний уровень - от 11 до 20 верных ответов. Характеризуется

ситуативным применением знаний об окружающем в собственной деятельности.

Высокий уровень - от 21 до 30 правильных ответов. Характеризуется полностью высоким уровнем практического применения знаний об окружающей действительности в собственной деятельности.

В заключении следует отметить, что появившиеся в последнее время разработки и методики по данной тематике, несомненно обогатили педагогическую науку в целом, особенно в практической её части, но проблема ЭКО воспитания настолько актуальна, важна и относительно нова, что требует дальнейших серьёзных исследований.

Литература

1. Бабанова Т.А. Эколого-краеведческая работа с младшими школьниками // Начальная школа. 2003 № 9. С. 16-19.
2. Барковская О.М. Содержание, цель и задачи программы начального экологического воспитания // Начальная школа. 2004. №2. С. 32-33.
3. Бобылева Л.Д. Повышение эффективности экологического воспитания // Биология в школе. 2006. №3 С. 57-59.
4. Бондаренко Т.М. Экологические занятия с детьми 6-9 лет. Практическое пособие для учителей начальных классов // ТЦ «Учитель» - Воронеж. 2008. С.153-164.
5. Головятенко Т.А. Взаимосвязь компетентности педагога к профессиональной деятельности. Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2015. № 1. С. 51-54.
6. Головятенко Т.А. Субъектно-деятельностные образовательные технологии в работе педагога. Вестник университета. 2011. № 6. С. 29-31.
7. Дерюгина А.Н. Проектная деятельность – путь к экологической культуре младших школьников. // Экологическое образование, 2004, № 4, С. 21
8. Ермаков Е.Н. Особенности непрерывного экологического образования. // Начальная школа. 2006. №7.
9. Зайцева С.К. Экология для младших школьников. // Начальная школа. 2005. №4.
10. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. М: Академия, 2005. 288 с.
11. Юдина Е.И. Развивающие занятия с младшими школьниками: Учебное пособие. М.: РосНОУ, 2016. 144 с.

К ВОПРОСУ О ПЕРЕФОРМАТИРОВАНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В условиях интеграции цифровых технологий в образовательную сферу, все чаще встаёт вопрос о необходимости применения информационного контента в процессе обучения и обмена опытом. «Цифровая экономика», как один из основных аспектов государственной стратегии развития социально-экономической политики страны в ближайшие двадцать лет, требует от субъектов высшего образования подготовки высококвалифицированных кадров. Именно выпускники вузов составят основу кадровой силы, которая должна обладать необходимым уровнем «цифровых компетенций». В ближайшие пять – десять лет ожидается появление новых специальностей, которые будут иметь отличное от предыдущих профессий содержание. Современные реалии требуют от академического общества инновационных подходов в области преподавания, где педагог должен постоянно повышать свой профессионально - личностный потенциал. В сложившейся социальной и политической обстановке, именно цифровые технологии помогают осуществлять обмен опытом и проведение исследований на площадках вузов наиболее беспрепятственно и с минимальными финансовыми затратами.

Ключевые слова: академическая мобильность преподавательского состава, цифровые компетенции, информационное поле, инновационные центры, внутренняя академическая мобильность.

A.N. Alexandrova

ON THE ISSUE OF REFORMATTING ACADEMIC MOBILITY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

In the context of the integration of digital technologies into the educational sphere, the question of the need for the use of information content in the learning process and the exchange of experience is increasingly being raised. The "digital economy", as one of the main aspects of the state strategy for the development of socio-economic policy of the country in the next twenty years, requires the subjects of higher education to train highly qualified personnel. It is university graduates who will form the basis of the personnel force, which should have the necessary level of "digital competencies". In the next five to ten years, new specialties are expected to appear, which will have different content from previous professions. Modern realities require innovative approaches from the academic society in the field of teaching, where the teacher must constantly improve his professional and personal potential. In the current social and political situation, it is

¹ © Александрова А.Н., 2022 г.

digital technologies that help to exchange experience and conduct research at university sites most freely and with minimal financial costs.

Keywords: academic mobility of teaching staff, digital competencies, information field, innovation centers, internal academic mobility.

Высокие технологии все чаще встраиваются в повседневную жизнь общества. Социально – экономические отношения всесторонне используют цифровой контент в процессе взаимоотношения между субъектами социума. Соответственно, обществу требуются высококомпетентные кадры для осуществления поставленных задач. Образовательная сфера, в данном контексте оказывается в фокусе профессионально – личностных развивающих методик. Современный ритм развития цифровых технологий задает тон активной интеграции передовых методов обучения и развития, не только в экономической, но и в образовательной среде.

Целью нашего исследования на данном этапе является выявление возможностей осуществления процесса академической мобильности преподавателей, в условиях цифровизации образовательной сферы, принимая во внимание гипотезу о неизбежности интегрирования цифровых технологий в процесс обучения.

Материалы и методы исследования. В данном исследовании мы взяли за основу материалы нормативных актов, определяющие первостепенные задачи в области образовательных технологий Российской Федерации. Анализ нормативно - правового контента и изучение статистических данных, а также построение вывода о возможности осуществления процесса академической мобильности являются методологической основой нашего исследования.

В исследуемой проблематике осуществления академической мобильности в условиях информатизации образования центральным становится вопрос цифровизации содержания образовательного процесса. Важным для дальнейшего исследования проблемы осуществления академической мобильности преподавателей высшей школы в условиях цифровизации, представляется непосредственное участие государства, как инициатора повсеместного внедрения цифровых технологий в процесс обучения.

Исходя из цели нашего исследования, необходимо дать краткое определение процесса академической мобильности, как инновационного движения в университетском сообществе.

Академическая мобильность подразумевает под собой перемещение студентов, преподавателей и ученых - исследователей с целью обучения, обмена опытом или проведения исследований на базе вуза принимающей стороны[1].

Академическая мобильность осуществляется в период, определенный совместным договором вузов участников процесса академических обменов и исключает возможность иммиграции. По завершении обучения, преподавания или проведения исследований субъекту необходимо вернуться в свое учебное заведение или основное место проведения исследований [2].

Придерживаясь данного положения, мы должны обратить внимание на то, что академическая мобильность имеет форму внутренних и международных обменов. Внутренняя



академическая мобильность, позволяет субъектам данного процесса, перемещаться в другое учебное заведение внутри страны, В свою очередь международные академические обмены, подразумевают перемещение участников в вузы – участники за пределами страны проживания.

Здесь уместно обратить внимание, на тот факт, что в основном процесс академических обменов направлен в сторону студенческого сообщества, как наиболее мобильной части академической мобильности. Приобретая опыт обучения в других вузах, и возвращаясь в свое учебное заведение студенчество, привносит новые ноты в социальную жизнь университета. Здесь уместно заметить, что преподаватели остаются в стороне от происходящих перемен, т.к. в силу обстоятельств, они находятся все в той же среде вуза.

В этой связи в педагогике разворачивается исследование по вопросам академических обменов преподавательского состава.

Академическая мобильность преподавателей высших учебных заведений рассматривается многими учеными как один из основных факторов профессионального развития.

Прежде всего, это «повышение качества научных исследований», повышение компетентностного уровня преподавательского состава, вовлечение в образовательный процесс зарубежного учебного потенциала и применение инновационных методик преподавания в различных областях науки [5].

Мы намеренно обращаем внимание на особую важность формирования академической мобильности преподавательского состава в условиях цифрового пространства. В контексте государственной стратегии

развития информационного общества в Российской Федерации на 2017- 2030 утвержден план развития информационного поля. Пункт 4 настоящего нормативно- правового акта определяет понятия информационного общества и информационного пространства.

Информационное общество определяется как среда, в которой уровень применения и доступности информации оказывает значительное влияние на условия жизни субъектов этого сообщества.

Информационное поле это совокупность информационных ресурсов, развитых участниками информационной среды, а также средств взаимодействия информационных систем и необходимого цифрового доступа к основным информационным источникам [8].

Особое значение в свете новых задач приобретает разработка эффективных путей реализации вышеизложенной государственной стратегии.

В рамках подготовки высококомпетентных специалистов Правительством Российской Федерации принимается ряд программ, нацеленных на подготовку высококвалифицированных кадров. Целью этих проектов является создание новых специальностей, которые будут тесно взаимосвязаны с цифровыми технологиями и искусственным интеллектом [10].

Усиление внимания к проблеме академической мобильности преподавательского состава связано в первую очередь с внедрением и разработкой цифрового контента в высших учебных заведениях. Оснащение учебных площадок современным инновационным оборудованием. В этой

связи возникает острая необходимость в преподавателях, обладающих цифровыми компетенциями в области преподавания и научных исследований.

Сотрудничество вузов, направленное не только на международные связи, но и на внутренний образовательный контент дает возможность выпустить мотивированных и высоко - ориентированных специалистов.

Мы намеренно обращаем внимание на особую важность формирования академической мобильности преподавателей высших учебных заведений в условиях цифрового пространства, т.к. именно в современных реалиях сложилась острая необходимость применения информационных технологий. Цифровая экономическая среда, эпидемиологическая ситуация и повсеместное цифровое оснащение общественной и социальной жизни все больше требует вовлечения кадров, прекрасно разбирающихся в цифровых технологиях.

Результатом современной образовательной политики является организация бизнес – школ и новаторских площадок на базах инновационных центров, где предоставляется возможность повышения квалификации и компетентностного уровня преподавательского состава.

Инновационный центр Сколково предлагает международные открытые форматы (Open enrollment) повышения квалификации преподавателей, где можно обменяться опытом и получить новые знания в режиме он-лайн. На мероприятиях такого уровня собираются специалисты из разных областей науки, с разнообразными воззрениями на вопросы в науке и преподавании. Программы повышения квалификации центра

включают в себя немаловажный аспект обучения – управление и взаимодействие в команде [7].

В Российской Федерации в 2020 году в рамках проекта «Кадры для цифровой экономики» на базе университета Иннополис можно пройти курсы повышения квалификации в контексте программы «Цифровые профессии». Этот проект включает в себя обучение «цифровым компетенциям», которые были определены Министерством Науки и Высшего Образования РФ. Данные компетенции включают в себя способность принимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности [9].

Способность справляться с вызовами в командной работе приобретает особое значение в преподавательской деятельности.

Несомненную важность обращения к проблеме осуществления академической мобильности преподавательского состава, как возможности повышения лично – профессионального уровня приобретает тот факт, что важнее воспитать умение приобретать знания и пользоваться ими [3].

Академическая мобильность преподавательского состава подразумевает беспрепятственное передвижение из одного университета в другое учебное заведение с целью передачи знаний студентам и одновременно приобретения передового профессионального опыта [4].

Процесс академической мобильности тесно связан с социально – экономическими явлениями, происходящими в общественно жизни.



С 2020 года и по настоящее время вследствие тяжелой эпидемиологической ситуации (COVID – 19), значительный процент университетов широко использует ЦТ в процессе обучения и осуществления академических обменов.

Международная ассоциация университетов в 2020 году провела статистическое исследование по вопросу влияния COVID –19 на высшее образование в мире. Опрос проводился с 25 марта до 17 апреля 2020 года. Было опрошено 576 респондентов из 424 университетов и других институтов высшего образования в 109 странах. По итогам исследования 91% респондентов ответили, что быстро смогли переключиться на дистанционный формат работы. Особенно это касается наиболее востребованных ВУЗов Соединенных Штатов Америки, Великобритании, Австралии и Канады. Учебные заведения вышеуказанных стран являются лидерами цифровизационного процесса в образовании.

Однако 64 % участников опроса выразили уверенность, в том, что ограничения в начале пандемии значительно ослабили академические контакты как внутри стран, так и за их пределами. По мере развития эпидемиологических событий, ситуация изменилась в противоположную сторону.

Мы намеренно обращаем внимание на особую важность формирования академической мобильности в условиях цифрового пространства.

По сравнению с началом пандемии COVID – 19, на сегодняшний день, значительное число университетов пользуется цифровыми технологиями в полном объеме. Дистанционная форма обучения означает использование цифровых технологий во всех аспектах

университетской жизни, в том числе и в процессе академической мобильности.

Здесь уместно обратить внимание на сравнительный анализ влияния эпидемиологических ограничений на уровень академической мобильности в мире и на примере Российского Нового университета. По данным Международной ассоциации университетов количество физической формы академической мобильности как преподавателей, так и студентов в первую волну COVID – 19 сократилось. 83% ВУЗов отменили перемещения сотрудников и студентов в рамках академических обменов внутри стран и за их пределами.

По данным Международного отдела Российского Нового Университета г. Москва (РОСНОУ) в 2019-2020 учебном году 100% участников международной академической мобильности участвовали в мероприятиях на очной основе.

По мере развития событий, связанных с новой короновирусной инфекцией, процесс академической мобильности стремительно трансформировался в новую форму. Цифровая форма образовательных обменов опытом приобрела положительную окраску.

60% прерванных международных контактов восстановилось в большинстве мировых университетов. Значительная часть общения проходит посредством интернет-технологий [6].

В Российском Новом Университете в 2020 году участие в международных программах обмена сократилось на 75%, а в 2021 году 100% субъектов академических обменов перешли на цифровую форму участия.

Результаты проведенного нами анализа материалов позволяет нам сделать некоторые частные выводы,



представляющие интерес для нашего исследования.

Заслуживает быть отмеченным, что осуществление академических обменов преподавательского состава в целях обретения новых знаний и обмена опытом в современном образовательном поле, невозможно без применения интернет контента. Концепция «Цифровой экономики» и эпидемиологическая ситуация в мире и в стране позволяет в полной мере использовать цифровые технологии в обучении. Информационные технологии позволяют осуществлять практику общения участников академических процессов посредством взаимодействия цифровых контентов и технологических платформ.

Осуществление академической мобильности преподавательского состава имеет индивидуализированный характер и во многом зависит от мотивированности самого участника образовательного процесса. Зачастую преподаватели не настроены на самостоятельное повышение профессионального уровня. Основным препятствием является финансовый аспект и большая занятость на месте работы в вузах.

Значительное число университетов и инновационных центров предлагают свои услуги по вопросу повышения квалификации на платной основе.

Компенсировать эти затраты возможно за счет государственных грантов.

Здесь уместно обратить внимание на то, что при большом выборе интернет площадок и программ, позволяющих разнообразить процесс обучения. Студенческое сообщество, это передовая часть нашего общества, которое будет составлять костяк высококвалифицированных кадров в будущем. Стремление к знаниям, это та задача, которую необходимо ставить перед собой педагогу вуза.

Сложность этой задачи состоит в том, чтобы мотивировать уже сложившуюся личность, в лице студента, на приобретение и применение знаний нового уровня. Этой цели может достигнуть только преподаватель, который наделен опытом и навыками применения инновационных технологий. Педагог должен улучшать свои профессиональные качества необходимыми компетенциями и непрерывно расширять кругозор и находиться на волне происходящих в мире и стране изменений.

Огромную роль в решении этих задач играет процесс академических обменов преподавательского состава. Необходимо обращаться не только в сторону международных контактов, но и осуществлять коллаборационную активность с вузами внутри страны.

Литература

1. Byram, M., Dervin, F. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008). URL: <http://eprints.usq.edu.au/8075/4/Binder1.pdf> (дата обращения: 19.12.2021)
2. Болонский процесс (до 2010г). Экономический факультет МГУ им. Ломоносова. URL: <https://www.econ.msu.ru/departments/cphe/cmias/ehee/bp/> (дата обращения: 19.12.2021)
3. Выготский, Л. С. Психология и учитель / Л. С. Выготский // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — Москва: Международная педагогическая академия, 1995. — с. 253–258.



4. Микова И.М. Основные вопросы понятия академической мобильности преподавателей // в сборнике: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Сборник материалов III межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. 2019. 371-373 с.
5. Микова И.М. Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. // Сборник материалов III межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. 2019. 371-373 с.
6. Отчет Международной Ассоциации Университетов. URL: <https://www.iau-aiu.net/> (дата обращения: 19.12.2021)
7. Сколково. Открытые образовательные программы. URL: <https://www.skolkovo.ru/open-programs/> (дата обращения: 19.12.2021)
8. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/> (дата обращения: 19.12.2021)
9. Университет Иннополис. URL: <https://innopolis.university> (дата обращения: 19.12.2021)
10. Чернышенко Д. В феврале 2022 года стартует второй отбор заявок на создание кампусов мирового уровня. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=43702 (дата обращения: 19.12.2021)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье автор описывает использование инновационных образовательных технологий при подготовке студентов высших учебных заведений; выделяет ключевые факторы, определяющие дальнейшее развитие российского образования; провозглашает ряд задач в учебно-методической работе ВУЗов для создания конкурентоспособности образовательных организаций; описывает направления работы по повышению информационной компетентности преподавателей ВУЗов; подчёркивает популярные инновационные технологии в ВУЗах и описывает автоматизированную обучающую систему образования.

Ключевые слова: образовательные инновации, система образования, высшие учебные заведения, студенты, автоматизированная обучающая система, профессиональный рост педагога.

T.A. Anosova

USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDENTS TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the article, the author describes the use of innovative educational technologies in the process of students training in higher educational institutions; highlights the key factors that determine the further development of Russian education system; proclaims a number of tasks in the educational and methodological work of higher education institutions to create the competitiveness of educational organizations; points out the areas of work to improve the informative competence of university teachers; emphasizes popular innovative technologies in universities and identifies an automated teaching education system.

Key words: educational innovations, education system, higher educational institutions, students, automated learning system, professional growth of a teacher.

Система образования в любой стране является уникальной и подстраивается к требованиям государственной власти, общества и к

экономическому развитию страны. Не последнюю роль в этом процессе играет всемирная глобализация, которая направлена на всемирную

¹ © Аносова Т.А., 2022 г.

экономическую, политическую, культурную и религиозную интеграцию и унификацию. Можно отметить, что к изменению системы высшего профессионального образования в России нас подталкивает: «смена политического статуса России, как одного из сильнейших игроков на рынке; переход российской экономики на статус развивающихся экономик мира; несоответствие потенциала научной базы реальным потребностям страны; демографический кризис; неравномерность и неустойчивость рождаемости по территориальному признаку; отрицательная динамика технологического роста в стране; сложная экономическая ситуация» [5, с. 221].

В высшем образовании России можно выделить ключевые факторы, определяющие её дальнейшее развитие: глобализация образования, политические риски, проблема источника ресурса, дисбаланс между центром и периферией, инбридинг, старение кадров, бюрократизация и отсутствие эффективного менеджмента [3] – это те вызовы, при грамотном решении которых высшие учебные заведения нашей страны смогут стать лидирующими, конкурентоспособными, инновационными и комфортными для российских и иностранных студентов. При этом необходимо решить ряд задач в учебно-методической работе ВУЗов:

- разработать корпоративные инвариантные дидактические стандарты (учебный план, учебная программа, учебное пособие по курсу, методические рекомендации, база тестовых заданий и упражнений);

- провести анализ учебно-методического обеспечения по каждому преподаваемому курсу и привести его в соответствие с установленными

корпоративными, международными или дидактическими стандартами;

- ввести в практику организации учебного процесса смешанное обучение по ряду дисциплин (интернет-обучение, экстернат, самообразование);

- разработать «модульные» учебные планы непрерывного образования: профильная школа – колледж – ВУЗ;

- реализовать принцип: от обучения – к работе (учеба через всю жизнь) [4, с. 8].

Дополнительно выступает ещё одна важная задача, требующая решения. Непосредственная подготовка, а точнее повышение квалификации в сфере информационных технологий, в частности, преподавателей старшего поколения, это именно та категория, которая наиболее не подготовлена в данной области. Поэтому необходимо повышать информационную компетентность преподавателей ВУЗов. Для этого необходимо осуществлять подготовку по следующим направлениям:

- теоретическая подготовка заключается в процессе усвоения материала, связанного с информационными технологиями (на курсах повышения квалификации, получение информации при общении с более молодыми коллегами, самостоятельно);

- практическая подготовка направлена на отработку полученных знаний, формирование умений и навыков (работа в стандартных компьютерных программах: Word, PowerPoint, Excel, Paint и др., программы для подготовки различных заданий для студентов: Hot Potatoes, Kahoot, Google Forms и др., различные сервисы и сайты: Skype, Zoom, Instagram, eLibrary.ru и др.);



- психологическая готовность сводится к побуждению желания и минимизированию боязни у педагогов узнавать и использовать в своей работе современные компьютерные технологии и глобальное медиапространство;

- рефлексия педагога, направленная на осмысление своих новых знаний, умений, навыков и связанных с ними успехов, и неудач, а также использование полученного опыта в профессиональной деятельности;

- интринсивная мотивация – внутренняя мотивация на осознанное желание работать в направлении совершенствования полученного опыта, а не мотивация, обусловленная внешними условиями и обстоятельствами.

Важно понимать, что использование и применение инновационных технологий в высших учебных заведениях во многом зависит от профессионального роста педагога, который состоит из следующих компонентов: профессиональная готовность, педагогическая деятельность, отсутствие профессиональной деформации, непрерывное образование, трансляция педагогического опыта, субъективное благополучие и благоприятный психологический климат, как та «оболочка», в которой происходит трудовая деятельность педагога и его мотивация достижения успеха [9, с. 46]. Именно педагог, который находится в состоянии постоянного профессионального развития, способен вводить в образование инновационные технологии, призванные повысить эффективность высшего образования в России.

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трёх основных аспектах, как отмечает Б.Р. Мандель: социально-экономическом,

педагогическом, организационно-управленческом [6, с. 88], и от сути этих аспектов зависят условия, в которых происходят инновационные процессы в образовании.

Инновационные образовательные технологии должны отвечать ряду требований: актуальность, новизна, технологичность, практическая значимость, эффективность – положительная высокая результативность внедрения инновационных технологий [2, с. 13-14]. Внедрение в образовательную среду инновационных технологий, основанных на принципах целостных моделей педагогического процесса с диалектическим единством методологии и средств их реализации, является важной составляющей данного процесса. Инновационные технологии призваны оптимизировать образовательный процесс, создавая субъект-субъектную обстановку сотворчества, ориентированную на будущую профессиональную жизнь студентов [1, с. 25].

В научной литературе представлены различные классификации образовательных инноваций. В данной статье классификацию инновационных методов обучения опишем, опираясь на труды О.Н. Хохловой:

- «по характеру учебно-познавательной деятельности: 1) имитационные: а) игровые (игры, тренинги), б) неигровые (кейс-стади); 2) неимитационные: а) нетрадиционные лекции, б) дискуссии, в) поисковые практические работы, г) самостоятельная работа;

- по численности участвующих: 1) индивидуальные, 2) работа в парах, 3) групповые, 4) коллективные;

- по месту проведения: 1) аудиторные, 2) внеаудиторные (выездные);



- по учебным целям: 1) выбор тактики действий в общении, конфликтных ситуациях; 2) проектирование и конструирование объектов; 3) ранжирование предметов и действий по различным признакам; 4) демонстрация и развитие разнообразных умений и навыков; 5) решение исследовательских, управленческих, социально-психологических, конструкторских, педагогических и других задач; 6) оптимизация процессов и структур» [7, с. 12-13].

В высших учебных заведениях России наибольшей популярностью пользуются следующие инновационные технологии: информационные (компьютерные) технологии обучения; тренинговые практические занятия; активные методы обучения; проектное обучение; модульное обучение; кейсовое обучение; технологии интегративного обучения; здоровьесберегающие технологии обучения и др. [1, с. 26-27]. В сложившейся сегодня непростой ситуации в ВУЗах особенно актуальны информационные (компьютерные) технологии обучения, а именно

использование в образовании автоматизированной обучающей системы (АОС). Данная система может быть представлена двумя видами по характеру управления: без обратной связи и с обратной связью. В данном случае мы понимаем под обратной связью наличие ответной реакции (педагога, одноклассников) и внешнюю оценку деятельности студента. Разомкнутая АОС представлена изложением содержания дисциплин в текстовом виде (электронные текстовые материалы по дисциплинам, электронные учебники (в широком понимании) с последовательной структурой (скан бумажной версии учебника) и гипертекстовой структурой (электронный учебник, имеющий перекрёстные ссылки), а также электронные учебники рубежного контроля (после изучения учеником, система выставляет оценку), мультимедийные учебники, электронная библиотека и т.п.) и видео-звуковым виде (презентации, обучающие фильмы, обучающие программы, аудио/аудиовизуальные записи лекций, видеоконференции и т.п.).



Рис. 1. Автоматизированные Обучающие Системы

Замкнутая АОС представлена так же, как и разомкнутая с той лишь разницей, что в ней обучение построено не на самоконтроле, а на внешнем контроле и ответной реакции со стороны педагога, одноклассников. В данной системе действия и ответы студента влияют на его дальнейшее обучение. В таких системах используются программы, в которых по результатам усвоения предыдущего материала происходит дальнейшее обучение (открывается новый материал, или идёт передача контрольного задания, или идёт повторение предыдущего материала). В данной системе обучения предпочтение отдаётся именно видео-звуковому формату, но также есть доступ и к текстовому формату обучения [6].

АОС позволяет осуществлять инклюзивное образование – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [8], т.е. любой человек из любой точки мира на протяжении всей жизни может обучаться, при этом имея поддержку, некую свободу, определённый уровень

самоорганизованности и возможность получить достойное образование. Но стоит помнить, что, какая бы ни была совершенная автоматизированная обучающая система, она должна идти только в дополнение к очному обучению. Именно личность педагога, которая играет немаловажную роль в процессе обучения, не сможет передать никакая современная компьютерная система. И не всякая АОС способна в полной мере использовать инновационные образовательные технологии, которые должны строиться на разумном использовании инновационных технологий на базе традиционных устоев системы высшего образования в России. Именно такие образовательные инновации призваны повышать учебную, а в дальнейшем и профессиональную мотивацию студента; способствуют эффективному развитию профессиональной компетентности, личностных качеств и формированию ценностных ориентаций личности и создают успешную адаптацию и конкурентоспособность личности в современном медиа-глобальном обществе.

Литература

1. Аносова Т.А., Сапожникова О.Б. Ретроспективный взгляд на инновационные педагогические технологии // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 6. С. 24-29.
2. Багаутдинова А.Ш., Клещева И.В. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 1. С. 10-20.
3. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Перспективы развития системы Высшего образования в России // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015. Том 7. Вып. 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/111PVN315.pdf> (дата обращения 23.08.2021).
4. Бубнов Г.Г., Малышев Н.Г., Плужник Е.В., Солдаткин В.И. Высшее профессиональное образование в координатах глобализации // Электронный журнал Cloud of Science. 2013. № 1. С. 5-9.



5. Игotti И.Н., Шейнова И.П. Проблемы и перспективы развития высшего образования в России // Приоритетные направления развития науки и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 10 февраля 2018 года. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 220-222.
6. Мандель Б.Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 342 с.
7. Современные образовательные технологии в вузе: справочник / автор-составитель канд. ист. наук, доц. О.Н. Хохлова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. 42 с.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d969bee0c3ee7a/ (дата обращения 01.12.2021).
9. Ширяева В.В. Профессиональный рост педагога как необходимое условие развития инновационной системы образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 5. С. 38-48.

Ж.Е. Асанова¹
Л.Т. Джалмухамбетова²
Д.Е. Нурахан³

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

В данной статье раскрывается содержание экспериментальной работы по развитию общительности детей 3-4 лет в условиях детского сада. Определены объект, предмет, задачи. Гипотеза исследования. Раскрыто содержание экспериментальной работы, показаны ее результаты, определены некоторые условия развития общительности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова. Взаимодействие и общение детей на занятиях, во время игр и прогулок, Общительность как психическое качество ребенка, Необщительность, Развитие общительности детей в условиях детского сада.

Zh.E. Asanova
L.T. Dzhalmukhambetova
D.E. Nurakhan

PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF SOCIABILITY OF CHILDREN IN KINDERGARTEN

This article reveals the content of experimental work on the development of sociability of children 3-4 years old in kindergarten. The object, subject, and tasks are defined. The hypothesis of the study. The content of the experimental work is disclosed, its results are shown, some conditions for the development of sociability of preschool children are determined.

Keywords. Interaction and communication of children in the classroom, during games and walks. Sociability as a mental quality of a child. Unsociability. Development of sociability of children in kindergarten.

Актуальность исследования. правило, избегают играть, Некоторые дети, посещающие общаться, взаимодействовать друг с детский сад в возрасте 3-4 лет, другом. Однако, в условиях проявляют замкнутость, современного детского сада необщительность. Они, как именуются все необходимые

¹ © Асанова Ж.Е., 2022 г.

² © Джалмухамбетова Л.Т., 2022 г.

³ © Нурахан Д.Е., 2022 г.



предпосылки, способствующие психическому развитию детей, в том числе их общительности. Это учебная и игровая деятельность, протекающие в ситуациях взаимодействия, общение детей с воспитателями и между собой [1-6].

Объектом исследования является общение детей 3-4 лет как социально-психологическое явление. Предметом исследования - психологические условия развития общительности детей в условиях детского сада. Цель исследования: выявление и обоснование психологических условий, способствующих развитию общительности у детей, посещающих детский сад.

Задачи исследования: дать психологическую характеристику общительности детей 3-4 лет; обосновать методику изучения общительности детей данного возраста; спланировать и осуществить исследование уровня общительности детей; провести эксперимент по развитию общительности у необщительных детей; обобщить и

проанализировать результаты экспериментальной работы.

Гипотеза исследования состояла в том, что развитие общительности у необщительных детей возможно при создании в детском саду определенных психологических условий – повышения социально-психологической компетентности воспитателей, включения необщительных детей в ситуации взаимодействия и общения, требующие проявления их коммуникативных качеств.

Выборку исследования составили восемнадцать детей 3-4 лет. Из них 10 девочек, 8 мальчиков. Исследование проводилось в период с декабря 2020 года по май 2021 года.

Методы исследования и развития общительности детей наблюдение, беседы с воспитателями и родителями детей, развивающий эксперимент.

Содержание основных этапов исследования. Исследование проводилось в три этапа. На подготовительном этапе



разрабатывался план исследования. Проводилась работа по диагностике общительности детей. Выявлялись необщительные дети. На этапе собственно исследования осуществлялся эксперимент по развитию общительности у таких детей. На третьем этапе анализировались, обобщались и интерпретировались результаты исследования.

Ход исследования. В начале с помощью наблюдения было организовано изучение общительности детей непосредственно в группе на занятиях, во время игр, приема пищи, прогулок и т.д. Наблюдаемый признак – инициируемая ребенком ситуация общения. По количеству таких ситуаций, инициируемых ребенком за определенный период времени, можно судить о его относительной общительности. Наблюдение осуществлялось в течение месяца. Задача усложнялась тем, что некоторые дети нерегулярно посещали детский сад по разным причинам (болезнь, отъезд семьи на

отдых и т.д.). Как оказалось многие дети достаточно общительны. Количество инициируемых каждым ребенком ситуаций общения за час в период прогулок и игр составило 10-15 ситуаций. В то же время отдельные дети – Платон, Федя, Леша и Вероника - показали невысокие результаты общительности – 3-4 инициируемых ситуаций общения. Беседы, проведенные исследователем с родителями этих детей, подтвердили результаты наблюдений. Данные дети были необщительными.

В дальнейшем был спланирован и проведен эксперимент, направленный на развитие общительности указанных детей. Была разработана целевая программа работы, которая включала следующие основные мероприятия:

- занятия с воспитателями, посвященные созданию благоприятных социально-психологических условий для развития общительности детей;

- определены ситуации учебно-развивающих занятий и игр, в которые необходимо было включать необщительных детей в интересах развития у них общительности;

- разработан перечень различных дел, которые планировались для поручений необщительным детям;

- определены ведущие роли в играх, к исполнению которых, планировалось привлечь необщительных детей;

- воспитателям вменялось в обязанность поддерживать с такими детьми особо доверительные отношения;

- планировалось поощрение детей за активность на занятиях и на прогулках и т.д.;

- осуществлялось консультирование воспитателей и родителей в работе по развитию общительности детей и т.д.;

- создавался благоприятного психологического климата в группе детей.

Экспериментальная работа проводилась с необщительными детьми в течение шести месяцев. Она дала положительные результаты. Произошли заметные сдвиги в развитии общительности этих детей (см: таблицу №1).

Таблица 1 — Количество инициируемых ситуаций общения детей до и после эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Количество инициируемых ребенком ситуаций общения в период прогулок и игр до эксперимента	Количество инициируемых ребенком ситуаций общения в период прогулок и игр после эксперимента	Примечание
1.	Вероника	3-4	10-12	
2.	Леша	3-5	9-11	
3.	Платон	3-4	10-11	

4.	Федя	4-5	11-12	
----	------	-----	-------	--

Как видно из таблицы, количество инициируемых ситуаций общения у детей возросло. Дети стали более общительными, более контактными. Более коммуникабельными. На это обстоятельство указали и воспитатели, и родители этих детей.

Как показало исследование, главными особенностями общения детей являются непосредственность, раскованность, эмоциональная насыщенность, подражание друг другу во всем [7-12]. Дети бегают, визжат, принимают причудливые позы, издают неожиданные звуко сочетания и т.д.

Взаимодействие и общение придаёт им уверенность в себе и приносит яркие эмоциональные переживания.

В ходе исследования рабочая гипотеза подтвердилась. Развитие общительности у необщительных детей возможно при создании в детском саду определенных психологических условий – повышения социально-психологической компетентности воспитателей, включения необщительных детей в ситуации взаимодействия и общения, требующие проявления их коммуникативных качеств

Литература

1. Азарнов Н.Н. Деятельность и общение личностей как основные сферы их жизни//Человеческий капитал. М.: 2017. №3 (99). С.45-46.
2. Азарнов Н.Н. Социально-психологические основы взаимодействия личностей в деятельности//Психология обучения. М.: 2017. №7.С.103-111.
3. Азарнов Н.Н. Взаимопонимание личностей в деятельности//Вестник Российского нового университета. Выпуск 1. Психологические науки. Педагогические науки. Иностранные языки. – М.: РосНОУ, 2013. С. 15-22.
4. Азарнов Н.Н. Совместная деятельность и язык как факторы становления высшей ступени развития психики личности// Высшее образование сегодня. М.: 2021. - № 5. С-41-45.
5. Азарнов Н.Н. Психологические основы познания людьми друг друга в деятельности и общении // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – М.: РосНОУ, 2015. № 4. С. 31-36.



6. Азарнов Н.Н. Методология социально-психологического исследования//Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – М.: РосНОУ, 2008. №1. С.153-167.
7. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития / М.Р. Битянова. - М.: МГППУ, 2006. 96 с.
8. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды/ А. А Бодалев. - М.: Педагогика, 2001. 270 с.
9. Галигузова Л.И. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. 2000. № 5. 46 с.
10. Общение детей в детском саду и семье / Под. ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1990. 88 с.
11. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. А.Г. Рузской. М., 1989. 92 с.
12. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. 160 с.

УДК: 373.3

К.Н. Афанасьева¹
С.Н. Серова²
Ю.А. Пирогова³

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие речи на этапе начального общего образования является важной задачей языкового образования. Представляющее одно из направлений в развитии речи детей, лексико-семантическая работа является очень важной в работе учителя, так как она способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения и письма). Обогащение словаря ребенка тесно связано с развитием его мышления. В слове в обобщенной форме закрепляются накопленные человечеством знания о мире, и, овладевая словом, как понятием, ребенок присваивает и эти знания, и сам способ их кодирования – обобщение.

Ключевые слова: словарный запас, дети младшего школьного возраста, образная речь, словарный запас, учитель, лексико-семантическая работа.

K.N. Afanasyeva
S.N. Serova
Yu.A. Pirogova

LINGUODIDACTIC ASPECTS OF VOCABULARY FORMATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The development of speech at the stage of primary general education is an important task of language education. Representing one of the directions in the development of children's speech, lexico-semantic work is very important in the work of a teacher, as it contributes to the improvement of all types of speech activity (speaking, listening, reading and writing). Enriching a child's vocabulary is closely related to the development of his thinking. In the word, the accumulated knowledge about the world is consolidated in a generalized form, and, mastering the word as a concept, the child appropriates both this knowledge and the very method of their coding – generalization.

Keywords: vocabulary, primary school children, figurative speech, vocabulary, teacher, lexico-semantic work.

Известно, что младший школьный возраст является важным периодом для развития речи ребенка. У детей младшего

школьного возраста как правило, при нормальном развитии речь достигает высокого уровня, накапливается

¹ © Афанасьева К.Н., 2022 г.

² © Серова С.Н., 2022 г.

³ © Пирогова Ю.А., 2022 г.



значительный запас слов, возрастает удельный вес простых распространенных и сложных предложений; вырабатывается критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь [7]. Обогащение запаса слов у обучающихся является одной из основных задач наряду с работой по грамматике, орфографии, пунктуации и развитию устной и письменной речи [5].

Исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Ф.А. Сохина, В.В. Давыдова показывают, как к младшему школьному возрасту у детей развивается понимание образной стороны речи, то есть развивается осмысленное восприятие, проявляющееся в понимании содержания и нравственного смысла произведения, появляется способность выделять и замечать средства художественной выразительности. Мы знаем, что словарный запас каждого человека строго индивидуален, формируется и изменяется в течение всей жизни. С.В. Плотников в своей книге «Развитие лексикона ребенка» подчеркивает, что лексикон человека – это динамическая самоорганизующаяся система, изменяющаяся по мере накопления человеком знаний и речевого опыта для удовлетворения его коммуникативных потребностей. Автор считает, что наиболее интенсивные перемены в словарном запасе происходят на ранних возрастных этапах, в детстве, а процесс приближения детского лексикона к словарному запасу взрослого осуществляется постепенно. Динамика этих изменений зависит во многом от речевой среды, внимания окружающих ребенка взрослых к его речи, познавательной активности самого ребенка [3].

В работах ученых подчеркивается, что источники пополнения детского словарного запаса могут быть как педагогически контролируемые, так и неконтролируемые. Так, к педагогически неконтролируемым источникам относятся: речь окружающих ребенка людей, взрослых и сверстников. В данной ситуации ребенок может заимствовать не только то, что соответствует литературной норме, но и то, что выходит за ее рамки, например, просторечную лексику, диалектизмы, жаргонизмы, разнообразные ошибки словоупотребления; художественная и научно-популярная литература, с которой ребенок знакомится в семье или, позже, при самостоятельном чтении; средства массовой информации и прежде всего телевидение, роль которого в последнее время очень велика – сейчас даже в речи ребенка раннего возраста можно встретить слова, явно заимствованные из телевизионных рекламных роликов; кинофильмы, театральные постановки, выставки, которые ребенок посещает с родителями или самостоятельно, тексты популярных песен и т.д.» [2]. Исследователи считают процесс обучения основным фактором, влияющим на лексикон ребенка на всех возрастных этапах, так как в это время происходит ознакомление детей с новыми для них явлениями действительности, формируются представления из разных областей знания. Новые для ребенка знания проникают в его сознание вместе со словами, их обозначающими. А речь педагога, тексты учебных книг и художественных произведений, словари являются педагогически контролируемыми источниками пополнения словарного запаса детей» [2, с. 14].

Лексико-семантическая работа – это систематическая и целенаправленная деятельность учителя, которая должна обеспечивать овладение детьми лексикой родного языка и независимо от этапа обучения должна решать основные задачи, направленные на:

- количественное обогащение словарного запаса детей, то есть усвоение новых, ранее неизвестных слов, а также новых значений уже известных слов. К слову сказать, М.Р. Львовым установлено, что ежедневно лексикон младшего школьника должен пополняться примерно 5-7 новыми единицами, из которых не менее половины усваивается на уроках родного языка [2];

- качественное совершенствование словаря - уточнение семантики известных слов, установление семантических связей между словами (синонимических, антонимических и т.д.) и разными значениями многозначного слова, усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах, наблюдение над использованием слова как средства создания художественного образа;

- активизацию словаря – перевод слов из пассивного словаря в активный. Как известно, пассивная часть индивидуального словаря, т.е. слова понимаемые, но не употребляемые в речи, всегда больше активной его части. Важно помнить, что у ребенка разница между объемом пассивного и активного словаря более значительна, чем у взрослого, это связано с несформированностью механизмов отбора слов при порождении речи и приводит к лексической бедности, однообразию, неточности речи детей. Поэтому учитель должен максимально способствовать совершенствованию этих механизмов, чтобы ребенок мог выразить

мысли свободно, адекватно задаче и условиям общения;

- устранение нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных), их замена литературными эквивалентами и перевод из активного словаря в пассивный [1].

Подводя итоги отметим, все задачи лексико-семантической работы тесно связаны и должны решаться в комплексе. Знакомя детей с новым словом, педагогу необходимо раскрыть его значение, установить его связи с уже известными словами, организовать наблюдение над особенностями функционирования слова и побуждать к использованию нового слова в речи. Таким образом, работа учителя должна строиться поэтапно и делиться на этапы: семантизации, уточнения и активизации, которые в комплексе обеспечивают его усвоение. Лексико-семантическая работа в начальной школе неотделима с изучением лексики как одного из уровней языковой системы, с усвоением знаний по лексикологии и формированием специальных учебно-лексикологических умений. Учителю необходимо помнить, что в начальной школе формируются учебно-лексикологические умения, связанные с определением значения слова, подбором к нему синонимов и антонимов, обнаружением слов, употребленных в переносном значении и т.п. [4]. Представляющее одно из направлений в развитии речи детей, лексико-семантическая работа является очень важной в работе учителя, так как она способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения и письма). Обогащение словаря ребенка тесно связано с развитием его мышления. В слове в обобщенной форме закрепляются накопленные человечеством знания о

мире, и, овладевая словом, как понятием, ребенок присваивает и эти знания, и сам способ их кодирования – обобщение [6]. В результате не только формируется определенный образ мира в сознании ребенка и усваивается языковая картина мира с ее специфическими

национальными чертами, закрепленными в языке, но и развивается понятийное мышление. Из этого следует, что овладение лексикой родного языка, является необходимым условием умственного развития ребенка.

Литература

1. Андрюхова, Л.Л. Уроки развития речи: Методика и практика преподавания /Л.Л.Андрюхова. Ростов н /Д. : Феникс, 2013. 320 с.
2. Плотникова С.В. Лексикон ребенка: закономерности овладения словарем и методика его развития: учебное пособие / С. В. Плотникова. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. 216 с.
3. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка / С.В. Плотникова. М.: ФЛИНТА, 2018.
4. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Методические пособия по русскому языку. М. : Дрофа, 2012. 48 с.
5. Речевое развитие младших школьников / под ред. Н. С. Рождественского. М. : Просвещение, 2008. 222 с.
6. Тарасенко Е. В. Модели предложений с предикатами эмоционального отношения в речи младшего школьника // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. № 6. С. 139-141.
7. ФГОС начальное общее образование. [Электронный ресурс]: веб-сайт «ФГОС начальное общее образование» - Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Дата обращения: 28.10.2021)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЛИЦ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРНОГО ПРОЖИВАНИЯ НА ПОЗДНИХ СТАДИЯХ ОНТОГЕНЕЗА

В связи с ростом продолжительности жизни, увеличивается процент людей, находящихся на поздних этапах онтогенеза. Увеличивается доля людей, по тем или иным причинам находящихся в условиях стационарного проживания, что, несомненно, в определенной степени является психотравмирующим фактором. Специалисты психологи, работающие в организациях стационарного проживания должны обладать определенной теоретической базой, способствующей более глубокому пониманию данной проблемы. В статье рассмотрены основные направления работы в рамках психологической поддержки, включающие индивидуальное психологическое консультирование и работу в психологической группе. Представлены ключевые моменты, которые следует учитывать при проведении индивидуального психологического сопровождения. Проанализированы основные цели группового психологического консультирования лиц, находящихся в условиях стационарного проживания.

Ключевые слова: индивидуальное психологическое консультирование, поздние стадии онтогенеза, психологическая группа, психологическое сопровождение, условия стационарного проживания.

A.I. Babiyy

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF PERSONS IN STATIONARY LIVING CONDITIONS AT THE LATE STAGES OF ONTOGENESIS

Due to the increase in life expectancy, the percentage of people at the later stages of ontogenesis is increasing. The proportion of people who, for one reason or another, are in stationary conditions is increasing, which, undoubtedly, is to a certain extent a psycho-traumatic factor. Psychologists working in organizations of inpatient living should have a certain theoretical base that would contribute to a deeper understanding of this problem. The article discusses the main areas of work in the framework of psychological support, including individual psychological counseling and work in a psychological group. The main points that should be taken into account when conducting individual psychological support are presented. Analyzed the main goals of group psychological counseling of persons in inpatient living conditions.

Keywords: individual psychological counseling, late stages of ontogenesis, psychological group, psychological support, inpatient living conditions

¹ © Бабий А.И., 2022 г.

В настоящее время в России, равно как и во всем мире увеличивается средняя продолжительность жизни, что, в свою очередь, ведет к увеличению числа пожилых людей. Согласно теории эпигенеза Э. Эриксона, возрастной промежуток человека старше 60 лет называется поздней зрелостью. Позитивным выходом из кризиса, характерного для данной стадии онтогенеза является приобретение мудрости и принятие последнего этапа своей жизни, отсутствие сожалений о прожитой жизни и страха перед неизбежностью будущего [1]. В случае деструктивного разрешения кризиса, присущего данному возрастному этапу, человек будет испытывать целую гамму негативных эмоций, таких как агрессия, страх, грусть, тревога, сожаление и др.

Отягчающим фактором, при разрешении кризиса поздней зрелости может являться тот факт, что человек находится не в собственном доме, в постоянном окружении родных и близких, а в условиях стационарного проживания [2]. Причины поступления в стационарное социальное учреждение могут быть различными:

- физическое одиночество, отсутствия семьи, родных и близких;
- сложные отношения или проблемы в семье различного рода;
- внутренние убеждения человека и т.д.

Не подвергается сомнению тот факт, что смена места жительства в пожилом возрасте является мощным психотравмирующим фактором, а, следовательно, требует особых способов разрешения психологической напряженности, включая психологическое консультирование. Вне зависимости от причин, по которым

состоялся переезд в стационарное учреждение, человеку необходимо весь адаптационный период находится под наблюдением психолога для возможности осуществления психодинамического наблюдения и поддержания или коррективы психологического состояния.

Одним из важных факторов, позитивно влияющих на психофизиологическое состояние человека, адаптирующегося к новым условиям проживания, является возможность непрерывного психологического сопровождения специалистами, работающими в организации стационарного проживания. Основная работа, направленная на психологическое сопровождение лиц пожилого возраста в условиях стационарного проживания, включает в себя индивидуальное психологическое консультирование и групповую работу [3].

Индивидуальное психологическое консультирование поможет человеку, находящемуся в сложном процессе адаптации к новым обстоятельствам жизни. В ходе психологического консультирования человека, находящегося на позднем этапе онтогенеза, ключевое значение приобретает ретротерапия, работа с воспоминаниями. Анализируя в сопровождении психолога свою жизнь, акцентируя внимание на приятных и позитивных моментах, приходя к выводу о значимости воспоминаний о своей жизни, кризис последнего этапа онтогенеза может быть пройден благоприятно. Результатом благоприятного разрешения данного кризиса будет мудрость и спокойствие, принятие и благодарность своей судьбе. В



ходе индивидуального консультирования людей пожилого возраста одной из важнейших задач в принципиально новой жизненной ситуации является задача поиска новых смыслов, смысложизненных ориентаций, в решении которой может помочь психолог. Также важным моментом психологического консультирования является переосмысление экзистенциальных ценностей, оценка собственных возможностей, ресурсов, необходимых в заданных условиях. Таким образом, основными ключевыми моментами индивидуального психологического консультирования лиц, находящихся в условиях стационарного проживания являются:

- поиск новых смыслов;
- переосмысление ценностей;
- осмысление собственных

ресурсов.

Естественно, это лишь основные моменты, на которые психологу стоит обратить внимание в процессе индивидуальной работы с людьми, находящимися на поздних этапах онтогенеза. Следует отдельно подчеркнуть важность формирования теплых и доверительных отношений с психологом в течение индивидуального психологического консультирования людей пожилого возраста, так как это может послужить одним из факторов, позитивно влияющих на психоэмоциональное состояние человека, адаптирующего к принципиально новым условиям жизни. В процессе психологического сопровождения пожилых людей, особую значимость приобретают не только профессиональные, но и личностные качества психолога, такие как эмпатия, терпеливость, чуткость

На ряду с индивидуальной работой, чаще всего для человека, находящегося в условиях стационарного проживания бывает необходимо участие в психологических группах. Особое значение в рамках групповой работы приобретает возможность социализации, реализации социальных навыков, необходимых для преодоления чувства одиночества. Расширение социального круга, удовлетворение потребности в аффилиации, поиск единомышленников и людей, оказавшихся в похожей ситуации – важнейшие составляющие групповой работы. Психологические группы для пожилых людей, проживающих в стационарных учреждениях, является средством для поддержания чувства собственной идентичности, а также потенциальному развитию и реализации творческих способностей [4].

Таким образом, к основным целям группового психологического консультирования на поздних этапах онтогенеза можно отнести:

- развитие чувства принятия и поддержки членами группы;
- поддержание социальных навыков;
- получение обратной связи;
- возможность найти близких по духу и мировоззрению людей;
- преодоление чувства одиночества;
- развитие творческих способностей.

В данной статье были рассмотрены основные особенности психологического консультирования клиентов, находящихся в условиях стационарного проживания на поздних стадиях онтогенеза, однако ими не исчерпывается такой сложный и глубокий процесс как психологическая поддержка людей пожилого возраста.

Литература

1. Жучкова С.М. Психологическая помощь пожилым людям в поиске смысложизненных ориентаций // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. №. 7. С. 228-234.
2. Ремизова К. А. Психологическое консультирование пожилых людей: проблемы и основные задачи // Социокультурные исследования: история и современность. 2016. С. 160 -165.
3. Скорospelова Ю.А., Каяшева О.И. Клиент-центрированное психологическое консультирование по вопросам одиночества людей пожилого возраста // Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса. 2016. С. 299 - 303.
4. Сухорукова Е.В., Диянова З.В. К вопросу о развитии временной перспективы лиц пожилого возраста в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии. 2018. С. 263-265.



Е.А. Барина¹

Научный руководитель:
Е.С. Кузьмина

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье представлены особенности мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития. Также подробно рассматриваются расстройства наглядно-действенного, наглядно-образного и вербально-логического мышления.

Ключевые слова: задержка психического развития, младший школьник, мыслительная деятельность, минимальная мозговая дисфункция.

E. Barinova

THE FEATURES THINKING OPERATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDRENS WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

This article presents the features of mental operations of younger schoolchildren with mental retardation. Disorders of visual-effective, visual-figurative and verbal-logical thinking are also considered in detail.

Key words: mental retardation, elementary school children, mental activity, minimal cerebral dysfunction.

Термин «задержка психического развития» обозначает полиморфную группу детей, рамки которой, во многом, определяются социальными критериями, а именно: уровнем требований, предъявляемых обществом к обучаемости и поведению ребёнка, его умственному и личностному развитию. Состояния, относимые к ЗПР, являются составной частью более широкого понятия: пограничная интеллектуальная недостаточность [2].

С научной точки зрения, нарушение мыслительных операций у младших школьников с задержкой

психического развития относится к числу наименее изученных разделов педагогики. Но тем не менее, наиболее актуальным на сегодняшний день. Её подходы к освоению тесно связано со взглядами на мозговую организацию Н. П. Бехтеревой, А.Р. Лурия, Е. Д. Хомской и др. Благодаря данным разработкам, в области специальной педагогики и нейропсихологии, в настоящее время, мы можем получить представление о нарушении мышления, в зависимости от патологии в области функционирования зоны его обеспечения.

¹ © Барина Е.А., 2022 г.

В детской психологии расстройство мышления у детей принято сопоставлять с видами мышления. Вследствие этого выделяются следующие нарушения: наглядно-действенное, наглядно-образное, а также вербально-логическое.

У детей с задержкой психического развития наглядно-действенное мышление наиболее интенсивно прогрессирует в дошкольном, а также в младшем школьном возрасте и является наиболее сохранным, нежели чем остальные виды мышления. Важно отметить, что наглядно-действенное мышление может страдать и у нормотипичных детей, это наблюдается в решении наглядно-действенных задач. В данном случае дети не могут перейти от неосмысленной манипулятивной игры к осмысленной (сюжетной игре). Это связано с недостаточной проходимость проводниковых связей, которые соединяют зоны проявления раздражителя в существующей сенсорной системе, в мозге с лобными долями. Вследствие этого восприятие анализаторов не получают должного осмысления.

В нарушении наглядно-образного мышления у младших школьников с задержкой психического развития чаще всего наблюдается отставание и своеобразие. Благодаря исследованиям З.М. Дунаевой, С.А. Домишкевича, В.А. Пермяковой, Н.В. Елфимовой, Т.А. Стрекаловой выяснилось, что у детей с задержкой психического развития превалируют: конкретность мышления, скудное развитие мыслительных операций. Расстройство наглядно-образного мышления выражается в обеднении образов, «стоящих за словом» [1]. Как показала практика, у таких детей существуют определённые проблемы в

рисовании, сложности в узнавании символических изображений, пиктограмм. Также отмечаются проблемы в системе работ с графическими диктантами. Данные нарушения связаны с отклонениями определенных связей, которые соединяют речевые зоны, а также зоны мозга, которые поставляют образы объектов внешнего мира. Например, слово «тарелка» без анализаторного и зрительного поддержания осложняется восприятием ребёнка.

Расстройства вербально-логического мышления. У младших школьников с задержкой психического развития наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении (представления, чувственные образы, предметы). Если нормотипичные школьники способны рассуждать, объяснять, делать выводы, то у детей с ЗПР возникают явные проблемы в построении простейших логических цепочек. Нарушения логического мышления проявляются в виде непонимания условия задачи. В счётных операциях наблюдаются сложности в переключении с одной модели задачи на другую, нарушение арифметического счёта, который проявляется в переходе через десяток.

Кроме того, помимо основных расстройств мышления имеет место быть и нарушение фрагментарности мыслительных процессов. Она выражается в разрушении процесса мышления на побочные линии. В последствии, те или иные события, которые являются второстепенными, могут оцениваться как главные, первостепенные. Незначительные детали возводятся в ранг значимых. В то же время основная логика событий искажается. Например, на вопрос, почему зимой холодно, а летом жарко, ребёнок

может ответить, применяя алогизм: «Зимой нужно снеговика лепить, а летом можно собирать ягоды». В данном случае ответ не соответствует сути вопроса. Эти нарушения вызваны

несформированностью височно-лобных взаимодействий и проявляются в виде неполноценности проводниковых связей между зонами коры мозга, обеспечивающими все виды мышления.

Литература

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии теория и практика. Издательство АСТ, 2021 с. 224.
2. Московкина А.Г., Уманская Т.М. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебное пособие. Издательство Прометей, 2018, с. 4.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО КОУЧИНГОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ФИТНЕСА

В статье рассматривается ряд условий эффективности коучингового сопровождения в сфере физической культуры и фитнеса: выбор коуча, готовность клиента к коучинговому сопровождению, точная постановка целей, содержание коучингового сопровождения, применение специфических методов.

Ключевые слова: коучинг, физическая культура, фитнес, коучинговое сопровождение

A.A. Belov

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE COACHING SUPPORT IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND FITNESS

The article presents the conditions for the effectiveness of coaching support in the field of physical culture and fitness: the choice of a coach, the client's readiness for coaching support, the exact setting of goals, the content of the coaching support, the use of specific methods.

Keywords: coaching, physical education, fitness, coaching support

Коучинг – система, которую успешно используют для повышения эффективности спортивных команд и индивидуальных спортсменов по всему миру.

Технология коучинга направлена на развитие личности, максимальное раскрытие физического и психического потенциала человека для повышения его личностной, а также профессиональной производительности.

Коуч может работать в связке с тренерами и учителями, способствуя достижению максимально высоких результатов и поддержанию мотивации к победе, а также ресурсного состояния спортсмена.

Эффективность коучинга зависит от целого ряда условий. Это и правильный выбор коуча, и готовность клиента полностью довериться своему наставнику, и точная постановка целей, психологические условия и т.д. Неоспоримое преимущество данного вида занятий состоит в том, что в процессе взаимодействия коуча и клиента не только определяются четкие задачи, ориентиры, планы последнего, но и предпринимаются совершенно конкретные шаги к их достижению и реализации. Соблюдение условий повышает эффективность, люди обретают уверенность и прочее, укрепляют силы и здоровье.

¹ © Белов А.А., 2022 г.

В ходе работы рассмотрены условия и методы коучингового сопровождения для личностей, которые занимаются фитнесом, а также для тренеров, которые учатся у коучей или которые помогают им в осуществлении своей профессиональной деятельности.

Для успешной оценки и формирования теоретического и эмпирического исследования в отношении коучинг сопровождения людей, занимающихся фитнесом, требуется:

- 1) определить понятие фитнес и цели занятия и преподавания фитнеса;
- 2) обозначить субъекты с которыми будет работать коуч;
- 3) выбрать подходящие методы и стратегии взаимодействия;
- 4) определить критерии оценки проделанной работы.

Необходимо понять, с какой сферой деятельностью предстоит работать коучу. Какое определение даётся фитнесу? Фитнес - оздоровительная технология, внедряющая методы физкультурно-оздоровительной деятельности, опирающегося на смежные естественные и технические науки, благодаря чему разрабатывается система занятий физической культурой, включающая не только поддержание хорошей физической формы, но и интеллектуальное, эмоциональное, социальное и духовное начало [4, с. 7].

Для успешной реализации задач целеполагания и стратегического развития следует разобраться, какие цели преследует занятие фитнесом.

Следующим вопросом, которым необходимо задаться при проведении исследования по тематике коучингового сопровождения, "Кто является клиентом коуча?". Исходя из выбранной темы, можно дать обобщённый ответ, люди,

которые занимаются фитнесом, но при более пристальном изучении возникают следующие группы:

- 1) люди, которые занимаются фитнесом индивидуально, на дому, в спортзале или в любой другой обстановке, которая комфортна для них;
- 2) люди, которые занимаются в сопровождении фитнес-тренера;
- 3) фитнес-тренеры, которые сами ищут личностного роста и совершенствования своих способностей;
- 4) люди которые хотят заниматься фитнесом, но не могут это сделать в силу определённых обстоятельств.

Также немаловажным является критерий оценки фитнес-тренеров, с которыми будет работать коуч или которые пожелают повысить свою квалификацию и стать фитнес коучами, на данную тему было проведено исследование эмоционального (симпатии к тренеру), поведенческого (результатам и ходу работы подопечного и тренера) и гностического (оценки профессионального навыка тренера подопечным) компонента среди следующих категорий людей, ставших фитнес-тренерами:

- 1) бывших профессиональных спортсменов;
- 2) тренеров, имеющих специальное образование, которые впоследствии пришли из профессионального спорта;
- 3) специалистов, которые непосредственно подготавливались по специальности фитнес-тренера.

По итогам исследования выяснилось, что наилучшие результаты по показателям, имеющим особое значение для фитнес-коучей, имеют люди, непосредственно подготовленные по направлению фитнес-тренера [2, с. 302-303]. На основании чего можно сделать вывод, что фитнес-тренеры

подготовленные по данной специальности сумеют освоить специальность фитнес-коуча легче и быстрее, чем остальные претенденты на такую должность и что таким фитнес-тренеры комфортно сотрудничать и обмениваться важной результативной информацией с коучем, который работает с клиентом по направлению фитнеса.

В РФ в недавнем времени были приняты изменения в ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», которые теперь вносят основные понятия и цели преследуемые деятельностью фитнес-центров и фитнес-тренерами [1]. Но как можно видеть в документе не регламентирована сама работа фитнес-тренеров и не дано их определение, что затрудняет качественное определение специалистов этой сферы, а тем-более фитнес-коучей, поскольку само понятие коучинг отсутствует в Российском законодательстве. Из-за отсутствия нормативно-правовой базы, достаточно сложно сориентироваться в работе фитнес-коучей, оценить результаты их работы и проконтролировать, что оказываемые ими услуги безопасны и не вредят здоровью подопечных.

В дальнейшем выделяется наиболее важные субъекты коучинг сопровождения людей, занимающихся фитнесом, фитнес-коучи. К фитнес-коучу предъявляются такие-же требования, как и к фитнес-тренеру, это означает, что специалист носящий это звание, обязан разбираться в основополагающих науках, формирующих физическую культуру фитнеса, биохимии, кинезиологии, физиологии, психологии и иных, но также исходя из вышеизложенного, обязательным навыком является помощь в достижении поставленных целей клиентом, раскрытия ему возможностей

его личности, опираясь на основные методы и инструменты коучинга, формировать стратегию развития клиента и достижения им целей, находить индивидуальный подход к каждому из подопечных и стараться лучше разобраться в клиенте в процессе общения для получения обратной связи и положительной реакции по результатам проделанной работы.

Следовательно, фитнес-коуч должен как фитнес-тренер формировать тренировочный план, план питания, следить за физическим состоянием подопечного, давать наставления по работе в виде демонстрации упражнений самостоятельно и подсказкам по технике выполнения упражнений. Как коуч, в его обязанности входит поурочное планирование, подбор материала в соответствии с потребностями и возможностями подопечного, избрать метод взаимодействия с клиентом и найти к нему подход используя методы психологии, избрать методы подачи материала к примеру:

- 1) видео материалы, на которых могут демонстрироваться техники выполняемых упражнения и методики фитнеса;
- 2) презентация, где будут продемонстрированы цели фитнеса и система достижения поставленных целей, виды фитнеса и к примеру используемый инвентарь в ходе тренировок;
- 3) учебный материал в виде учебников и практических заданий;
- 4) дополнительные тексты;
- 5) возможность передать часть обязанностей в какой-либо сфере фитнеса фитнес-коучу, фитнес-тренеру или коучу который лучше подготовлен в определённом вопросе или предложение клиенту заниматься у такого тренера, что

позволит достичь поставленной цели подопечному.

Также важно объединение уроков в соответствующие этапы, на основании которых легче формировать систему целей и оценить полученные результаты на основании индивидуально подобранного программного цикла тренировок, по завершению которого можно наблюдать положительный результат [3, с.363-366].

В итоге приходим к следующему выводу, основными специалистами, занимающимися коучинг сопровождением людей, занимающихся фитнесом являются фитнес-коучи. Для фитнес-коуча применяются особые

этические требования и требования по научному познанию и навыкам, ему необходимо сочетать в себе все профессиональные компетенции фитнес-тренера и коуча вместе, что усложняет получение им такого звания. Фитнес-коуч, как и обычный коуч пользуется множеством методов донесения информации и психологического воздействия на человека, для достижения поставленных его подопечным целей. Сфера фитнес-коучинга, как и фитнеса и коучинга не имеют под собой большой законодательной базы, что побуждает к проведению исследований в правовой сфере и научному обоснованию методов работы фитнес-коучей.

Литература

1. Федеральный закон от 02.08.2019 N 303-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" в части совершенствования деятельности фитнес-центров"
2. Бирюкова Г.М., Кутейников А.Н., Поляков Д.Ю. Факторы профессиональной успешности фитнес-инструктора // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. №7(161). С. 300-304.
3. Леготкин А.Н., Лопатина А.Б. Роль педагога-тренера в методике преподавания физической культуры // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 363-367
4. Сапожникова О.В. Фитнес: [учеб. пособие] / О. В. Сапожникова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 144 с.

МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СРЕДНИХ КЛАССАХ С РАЗНЫМИ УЧЕБНЫМИ ПРОГРАММАМИ

В статье рассматривается мотивация школьников как один из важнейших приоритетов школьного воспитания в современном мире. Проведено эмпирическое исследование сравнения уровня школьной мотивации для обычного класса и для класса программы «Математическая вертикаль» общеобразовательной школы города Москвы. Показано, что в начале обучения уровень мотивации не различается у исследуемых когорт учеников.

Ключевые слова: мотивация школьников, анкета Н.Г. Лускановой, «Математическая вертикаль», психолого-педагогическое сопровождение в школе, общеобразовательная школа.

A.G. Belyaev

MOTIVATION TO TEACH STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS IN SECONDARY CLASSES WITH DIFFERENT CURRICULA

The article examines the motivation of schoolchildren as one of the most important priorities of school education in the modern world. An empirical study of comparing the level of school motivation for a regular class and for a class of the program "Mathematical vertical" of a comprehensive school in Moscow is carried out. It is shown that the level of motivation does not differ among the studied cohorts of students.

Key words: motivation of schoolchildren, N.G. Luskanova, "Mathematical vertical", psychological and pedagogical support at school, secondary school.

Обучение в школе ставит перед учащимися и их педагогами множество сложных задач. Одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом в школе, является развитие/поддержание мотивации к обучению у учеников. Особенно важной эта задача выглядит для современного школьного образования, поскольку от учащихся требуется не просто усваивать тот материал, что дается преподавателем на уроках, но также становится необходимым умение

самостоятельно добывать знания для решения нестандартных задач [5, с. 233]. Поэтому чрезвычайно важным представляется формирование внутренней мотивации к обучению у школьников. Вместе с тем, возрастающее количество данных указывает на то, что в средней школе интерес к обучению и, соответственно, мотивация к обучению, неуклонно падает [5, с. 233].

В современной школе успеваемость учащихся и,

¹ © Беляев А.Г., 2022 г.

соответственно, их знания, определяют с помощью оценок. Оценки также являются одним из немногих способов воздействия учителя на ученика в средней и старшей школе [1, с. 24].

Мотивацию можно условно разделить на познавательную и достиженческую, иными словами мотивацию на знания и мотивацию на оценку [1, с. 24]. В реалиях современной школы педагогу подчас сложно отделить одну мотивацию от другой, особенно в условиях высокого уровня загруженности и большого количества учеников в классах. Поэтому на первый план в таких случаях выходит работа школьного психолога, который с помощью специального анкетирования может определить уровень мотивации учащихся и, соответственно, при необходимости подсказать педагогу, в каких случаях нужно поднимать уровень мотивации учащихся. Педагоги же имеют в своем арсенале ряд методов по стимулированию мотивации к обучению у своих учеников. В качестве примера можно привести проектную деятельность с учениками, что развивает их коммуникабельность, дает возможность проявить индивидуальные способности ребенка и его личностные качества, а также заслужить похвалу [2, с. 63]. Также для повышения уровня мотивации можно использовать дидактические игры, комплексы познавательных задач межпредметного характера и другие занимательные материалы [3, с. 31].

Одной из плохо исследованных проблем современного образования является уровень мотивации школьников в специализированных классах общеобразовательных учреждений. Например, запущенная относительно недавно в Москве программа «Математическая вертикаль»,

направленная на обучение школьников с углубленным изучением математики и естественно-научных предметов, остается вообще практически неисследованной [4, с. 23].

В связи с этим мы поставили перед собой задачу оценить, каков уровень мотивации у обучающихся в обычном классе и в классе программы «Математическая вертикаль» в общеобразовательной школе города Москвы в начале обучения. Для этого в первой учебной четверти проводили анкетирование среди учеников 7-х классов общеобразовательной школы с использованием анкеты Н.Г. Лускановой, состоящей из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. В исследовании принимали участие обучающиеся обоих полов, анкетирование проводили анонимно. После анкетирования ответы учащихся переводили в баллы, подсчитывали баллы для каждого обучающегося и усредняли полученные значения для обычного класса и для класса программы «Математическая вертикаль». Статистическую обработку результатов проводили с использованием t-критерия Стьюдента.

Среднее количество баллов в обычном классе составило 15 ± 2 (среднее \pm стандартная ошибка среднего, при максимально возможном количестве баллов 30, 8 учеников), а в классе программы «Математическая вертикаль» составило 16 ± 2 (9 учеников, $p > 0.05$). Таким образом, мотивация учащихся, определяемая с использованием анкеты Н.Г. Лускановой, не различалась между исследуемыми классами школьников. Обнаруженный нами факт представляется несколько удивительным в свете того, что

ученики в классе программы «Математическая вертикаль» проходят специальный отбор, что может оказывать влияние на мотивацию учеников и усиливать влияние родителей на мотивацию своих отпрысков. Однако, если принять во внимание то, что ученики математического класса были собраны из разных классов, а состав обычного класса

не сильно изменился, то временное снижение общего уровня мотивации в начале обучения вполне объяснимо построением нового коллектива, привыканием к новым преподавателям и более строгим требованиям. В любом случае, следует отметить, что данный вопрос требует дальнейшего более тщательного изучения.

Литература

1. Каширина В.В. Соотношение мотивации на знание и на оценку у старших школьников // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2005. № 2 (46). С. 24-27.
2. Новикова Е.И. Использование метода проекта на уроке информатики с целью повышения мотивации школьников // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 2. С. 62-64.
3. Стукалова Е.А. Креативность учителя как средство развития учебной мотивации школьников // Альманах мировой науки. 2015. № 2-1 (2). С. 31-32.
4. Феоктистова С.В., Беляев А.Г. Личностные особенности подростков, обучающихся в математическом классе средней общеобразовательной школы (гендерный аспект) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1 (54). С. 23-31.
5. Хлопкова Н.А. Мотивация к предметным знаниям у школьников // Экология Центрально-Черноземной области Российской Федерации. 2012. № 2 (29). С. 233-234.

ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Данная статья отражает определение эффективных путей коррекционной работы по развитию слухоречевой памяти в системе подготовки к школе дошкольников с общим недоразвитием речи. Основная цель статьи заключается в обосновании и определении содержания коррекционного воздействия по нормализации слухоречевой памяти у дошкольников общим недоразвитием речи. При разработке методики по развитию слухоречевой памяти у дошкольников, учитывалось положение о тесной взаимосвязи развития и функционирования высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, речи, мышления. Важно отметить, что работа по развитию слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи включается в структуру работы по нормализации фонематических функций, лексико-грамматического строя речи и ведётся с учётом индивидуально-психологических особенностей проявления дефекта в соответствии с этапом логопедической коррекции. Это позволяет осуществлять более эффективную деятельность в данном направлении.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, особенности, слухоречевая память, подготовка к школе, старшие дошкольники, дидактические игры.*

N.I. Bunescu

PREPARATION FOR SCHOOL PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

This article reflects the definition of effective ways of corrective work on the development of auditory-speech memory in the system of preparation for school for preschoolers with general speech underdevelopment. The main goal of the article is to substantiate and determine the content of corrective action to normalize auditory-speech memory in preschoolers with general speech underdevelopment. When developing a methodology for the development of auditory-speech memory in preschoolers, the provision on a close relationship between the development and functioning of higher mental functions: perception, attention, memory, speech, thinking was taken into account. It is important to note that work on the development of auditory speech memory in preschoolers with general speech underdevelopment is included in the structure of work on the normalization of phonemic functions, lexical and grammatical structure of speech and is carried out taking into account the individual psychological characteristics of the manifestation of the defect in accordance with the stage of speech therapy correction. This allows for more efficient activities in this direction.

Key words: *general speech underdevelopment, features, auditory-speech memory, preparation for school, older preschoolers, didactic games.*

Актуальность. Число неуспевающих школьников по оценке

различных источников составляет в России более 30% от общего числа



учащихся, а по зарубежным данным, количество детей, сталкивающихся с трудностями в обучении, колеблется от 3 до 20%. Пытаясь выяснить причины школьной неуспеваемости, специалисты все чаще обращают внимание на детей дошкольного возраста, которым предстоит начать обучение. К числу детей, представляющих группу риска в начале обучения, можно отнести детей, посещавших коррекционные дошкольные учреждения, в том числе детей с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы относящихся и к звуковой, и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте (Р.Е. Левина, 1964).

Большинство этих детей после окончания специальных учреждений обучается по массовой школьной программе. Имеющаяся в последние годы тенденция к обучению с шести лет, усложнение и интенсификация школьных программ, особенно в начальном звене, ставит таких детей в ещё более неравные «стартовые» условия по сравнению с детьми, не имевшими проблем в речевом развитии.

Правильная, развитая речь является одним из основных показателей готовности ребёнка к успешному обучению в школе. Недостатки речи могут привести к неуспеваемости, породить неуверенность ребёнка в своих силах, а это будет иметь далеко идущие негативные последствия. Речевые нарушения у детей, как известно, сопровождаются несформированностью других психических функций, в том числе памяти.

Исследования памяти детей с ОНР, проведённые И.Т. Власенко, Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркушей, О.Н. Усановой, Т.И. Дубровиной и др. показали, что у данной группы детей особенно страдает развитие слухоречевой памяти.[2, 11, 15] Исследователи указывают на низкий объём слухового запоминания, быстрое забывание и стирание полученной информации, разнообразные ошибки воспроизведения. Поэтому проблема развития и коррекции слухоречевой памяти в процессе подготовки к школе дошкольников с ОНР особенно актуальна. [3,9]

Было установлено, что не только степень развития речи зависит от уровня развития памяти ребёнка, но и уровень развития памяти зависит от степени сформированности речи. [10]

При подготовке дошкольников с ОНР к школе основополагающая логопедическая работа ведётся над коррекцией и развитием звукопроизношения, лексики, грамматики, слоговой структуры слова, фонематического восприятия и связной речи. Так как эти речевые компоненты развиваются во взаимосвязи с мнестической деятельностью, в которую входит слухоречевая память, то и работу по развитию слухоречевой памяти следует вести в структуре работы над фонематическими функциями, лексикой и грамматическим строем речи, связной речью.

Как мы уже знаем, ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. [4] Современные ученые подчеркивают, что игра, с одной стороны, помогает развитию высших психических функций детей, в том числе и слухоречевой памяти, а с другой - может служить и эффективным средством преодоления трудностей в этом развитии,

«генератором» процесса психолого-педагогической коррекции. [1,6] Важное место в формировании слухоречевой памяти Т.И. Дубровина отводит дидактической игре. [7,8,9] Дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка. Она является и игровым методом обучения дошкольного возраста, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности.

В методической литературе представлен широкий спектр дидактических игр для детей с речевыми нарушениями. [13,16] В процессе подготовки к школе детей дошкольного возраста с ОНР в логопедической работе используются различные дидактические игры, например:

1. «Города» (развитию звукового анализа способствует всем известная игра в города. Однако, по тем же правилам можно называть любые слова или слова заранее заданной тематической области. Например, стол – лук – кошка - арбуз).

2. «Звуковые ассоциации» (придумывание слов, начинающихся на определённый звук).

3. Игра в ассоциации с мячом (в этом варианте игры ребёнку нужно распределять внимание между придумыванием слова и мячом).

4. «Рифмы» (в этой игре ребёнок должен ориентироваться на конец слова: носик – ротик и т. д.).

5. «Телефон»

6. «Считалки» (они способствуют развитию **слухоречевой памяти**. Это упражнение помогает выявить детей, которые плохо подхватывают ритмическую организацию стиха, что может быть симптомом слабости переработки слуховой информации).

Так же используются игры А. В. Семенович типа «Магазин», где ребёнок запоминает список продуктов, которые ему нужно купить в магазине. Запоминание разных цепочек слогов, слов, ассоциаций, в количестве от 2 до 10. Восстановление пропущенных слов, исключение лишних слов, нахождение одинаковых пары слов.

На ряду с дидактическими играми для развития слухоречевой памяти на занятиях по подготовке к школе используется мнемотехника. Это различные «Пиктограммы». После прочтения рассказа по лексической теме, чтобы его запомнить, дети зарисовывают каждый смысловой фрагмент, а потом воспроизводят его по своим рисункам. Также шифруем предложения, скороговорки, словосочетания на заданный звук. Ищем предметы по зашифрованным вербальным инструкциям.

Применение мнемотехники способствует повышению мотивации детей к запоминанию и рассказу, придаёт им уверенности, позволяет усваивать структуру рассказа, помогает сохранять и припоминать информацию. Мнемосхемы помогают ребёнку воспроизвести рассказ педагога или по его образцу составить свой. Применяться могут не сами изображения предметов, а их символы, обозначения, это помогает детям самим легко составить мнемосхему, подобрать нужное слово к изображению и запомнить его. Зрительная опора в этом случае способствует укреплению слухоречевой памяти. Использование на различных занятиях мнемосхем, помогает детям эффективнее воспринимать и перерабатывать слуховую информацию, сохранять её в своей памяти и воспроизводить при необходимости.

Заучивание наизусть скороговорок, считалочек, пословиц, поговорок, стихотворений и текстов проводится так же с применением мнемосхем и мнемотаблиц.

Была создана картотека дидактических игр по развитию слухоречевой памяти с использованием опоры на сохранные зрительный, тактильный и двигательный анализаторы. Представленная картотека игр будет

способствовать увеличению объёма непосредственного запоминания и кратковременной памяти, содействовать развитию произвольности мнестической деятельности, развивать перцептивные навыки – приёмы тонкого анализа вербальной информации. Данные игры и упражнения представлены в Таблице 1 и могут быть использованы в работе учителя- логопеда, педагога – психолога и воспитателя.

Таблица 1 Картотека дидактических игр по развитию слухоречевой памяти

Лексическая тема занятия	Дидактическая игра	Цель игры	Методические рекомендации
Осень	«Запомни нужные слова»	развитие кратковременной слухоречевой памяти	из предложенных фраз (рассказов) логопедом ребёнок запоминает только те слова, которые обозначают: погодные условия осенью, транспорт, растения и т. п.
Деревья	«Запоминаем вместе»	развитие кратковременной слухоречевой памяти	один ребенок называет любое дерево; второй повторяет названное слово название дерева и добавляет к нему свое слов, название другого дерева; третий повторяет первые два слова и добавляет третье и т.д.
Овощи	«Повтори и продолжи»	развитие кратковременной слухоречевой памяти, ассоциативной слухоречевой памяти	ребёнок называет какое-нибудь слово. Следующий участник игры повторяет это слово и добавляет новое. Таким образом, каждый из участников повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце новое слово, например: "помидор какой?" Ответы: Зеленый, сладкий, круглый, большой, сочный, тяжелый, спелый, вкусный и т.д.
Огород	«Урожай»	развитие кратковременной слухоречевой памяти	один ребёнок озвучивает, какие овощи собрал на огороде, другой запоминает все предметы, которые он назвал; и добавляет свои, овощи не должны повторяться

Лес	«Дерево-ягода-гриб»	развитие долговременной слухоречевой памяти и слухового внимания	ведущий указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «Дерево-ягода-гриб...» Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трёх) назвать в данном случае гриб. Если ответ правильный, ведущий продолжает игру, если ответ неверный — ребёнок выбывает из игры. Названия не должны повторяться.
Одежда	«Пиктограмма»	развитие зрительной и долговременной слухоречевой памяти	ребёнку читается текст по лексической теме или произносится ряд слов, для того чтобы запомнить, он должен каждое слово подходящее к данной теме как-то изобразить (зарисовать). Затем ребёнка просят по его зарисовкам воспроизвести слова.
Игрушки	«Магазин»	развитие кратковременной слухоречевой памяти	один ребёнок озвучивает список покупок, другой запоминает все предметы, которые надо купить; игра начинается с 1 - 2 предметов, постепенно увеличивая их количество до 5-10, и идёт в магазин за товарами далее дети меняются.
Посуда	«Отгадай посуду»	развитие смысловой слухоречевой памяти	детям предлагается запомнить пары слов н-р: ложка-тарелка, крышка –кастрюля, нож-вилка, чашка –блюдец и т.д. и логопед просит запомнить вторые слова из каждой пары. Затем называет первое слово пары, а ребенок должен вспомнить и назвать второе слово. Задание можно постепенно усложнять, увеличивая количество пар слов и подбирая в пары слова с отдалёнными смысловыми

Зима	«Восстанови слово»	развитие кратковременной слухоречевой памяти	ребёнку зачитываются 5-7 слов, по лексической теме: снег, дерево, холод, дети и т.д., после ряд читается заново с пропуском одного из слов; ребёнок должен назвать пропущенное слово.
Домашние животные	«Цепочка ассоциаций»	развитие зрительной и смысловой слухоречевой памяти	необходимо запомнить несколько между собой слов, по лексической теме, например: дом, собака, кот, окно, сарай, корова и т.д; для этого необходимо применить метод искусственных ассоциаций; представьте себе дом, во дворе коричневая собака, на окне сидит пушистый кот, потом выпрыгивает в окно и оказывается во дворе, где стоит корова и ест сено и т.д.; если дети затрудняются, можно предложить им подобрать подходящую сюжетную картинку.
Дикие животные	«Зашифруй предложение»	развитие зрительной и долговременной слухоречевой памяти	для запоминания даются короткие завершённые высказывания, например; «Волк выбежал из леса», «Заяц сидит под кустом» и т.д. Логопед предлагает ребёнку «зашифровать» предложение с помощью условных изображений так, чтобы запомнить его (например: волк + ёлка + стрелка и т. п.). В течение одного занятия рекомендуется давать для запоминания не более 2 — 3 фраз.

Все игры систематизированы и распределены с учётом тематики групповых логопедических занятий, а также сделаны методические указания к их использованию на занятиях. Данный практический материал позволит оптимизировать логопедическую работу по формированию слухоречевой памяти и

будет способствовать более успешной подготовке к школе дошкольников с ОНР.



Литература

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Бакумова, С.П. Нейропсихологическое исследование неречевых функций детей дошкольного возраста с ОНР / С.П. Бакумова, И.В. Егорова // Специальное образование. – 2014. - Выпуск № X, том I. – 17-19 с.
3. Волкова, Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
4. Выготский, Л.С. Память и её развитие в детском возрасте / Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008.– 646 с.
5. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Владос, 2000. – 317 с.
6. Дубровина, Т.И. Особенности слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи/ Т.И. Дубровина // Специальная психология. - 2010. - № 3/4. -5-15 с.
7. Дубровина, Т.И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Т.И. Дубровина; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. - М., 2010. – 68 с.
8. Дубровина, Т.И. Экспериментальное изучение памяти дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.И. Дубровина, И.Ю. Левченко // Дефектология. – 2014. – № 3. – 45-52 с.
9. Журавлева, Ю.Б. Особенности развития слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня/ Ю.Б. Журавлева // Педагогические науки. – 2017. - №67 – 1-4 с.
10. Иванова, А.С. Исследование слухоречевой и зрительной памяти у детей с общим недоразвитием речи III уровня/ А.С. Иванова, Е.П. Андреева // Молодой ученый. – 2016. – №21. – 819-822 с.
11. Истомина, З.М. Развитие памяти: Учебно-методическое пособие/ З.М. Истомина. – М.: Просвещение, 1998. – 120 с.
12. Коваленко Ю. В. Развитие слухоречевой памяти у детей с ОНР III уровня/ Ю.В. Коваленко // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2013. – № 1. – ART 130104. –1-6 с.
13. Левченко, И.Ю. Особенности памяти дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И.Ю. Левченко, Т.И. Дубровина // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2013. - № 2(56). - 5-12 с.
14. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти/ Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008.– 646 с
15. Москалец, А.В. Особенности развития слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи/ А.В. Москалец // Специальное образование. – 2016. - № XII, том II.
16. Пономаренко, К.Ю. Дидактическая игра как средство коррекции слухоречевой памяти детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи/ К.Ю. Пономаренко // Учебно-методический кабинет) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. –http: http://pedkopilka.ru/blogs/kristina-yurevna-ponomarenko/didakticheskaja-igra-kak-sredstvokorekci-sluharechevoi-pamjati-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchimnedorazvitiem-rechi.html
17. Феоктистова С.В., Васильева Н.Н. Диагностика адаптации младших школьников к обучению в школе – Москва, Издательство «АдамантЪ», 2014– 100с.



18. Феоктистова С.В., Дорошенко О.В. Формирование творческой речевой активности дошкольников с функциональными нарушениями зрения /Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология, 2016, №1— 60-69 с.

УДК: 37.011

С.М. Васильев¹

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ПОНЯТИЯ "БУЛЛИНГ" В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

В статье приводится анализ основных подходов к понятию «буллинг», его форм, а также проводится попытка выделения общих черт данного феномена.

Ключевые слова: буллинг, насилие, социальное напряжение.

S.M. Vasilev

COMPARATIVE ANALYSIS OF DEFINITIONS OF THE CONCEPT OF "BULLING" IN DOMESTIC SCIENCE

The article provides an analysis of the main approaches to the concept of "bullying", its forms, as well as an attempt to highlight the general features of this phenomenon.

Keywords: bullying, violence, social tension.

В последние годы произошла серия инцидентов в российских школах, связанная с применением насилия школьниками по отношению к отношению к одноклассникам и преподавателям. Спектр данного насилия крайне широк – от «обычных» избиений до случаев т.н. «колумбайна».

По мнению отдельных исследователей[4] благоприятной почвой для распространения подобного становится высокая атомизация общества, потеря межличностных и межгрупповых контактов, а также дисфункция социальных институтов.

Подобный всплеск насилия среди прочего является показателем роста напряжения в школьной среде. Феномен социального напряжения и травли в школьной среде активно исследуется в последние годы. Обычно для определения используются термины «насилие в

школе», «Травля в школе», либо «школьный буллинг».

Следует оговориться, что понятие «буллинг» понимается несколько шире, нежели просто понятия «насилие» или «травля». Понятия «насилие» и «травля» имеют достаточно четко выраженную коннотацию некоего действия, несущего вред, тогда как буллинг может выразиться не только в действии, но в иных мягких, однако являющихся психологически болезненных, формах проявления агрессии – например таких, как игнорирование.

В научных рамках буллинг имеет смысл рассматривать как многоаспектное явление, имеющее влияние как на личность подростка, так и на общую атмосферу в коллективе, образовательном учреждении.

Ю.Л. Макарова выделяет три основных подхода к определению буллинга: буллинг как насилие; буллинг

¹ © Васильев С.М., 2022 г.



как взаимодействие; буллинг как поведение [6].

Исследователи, использующие первый подход, склонны определять буллинг как разновидность намеренного причинения вреда хулиганом (булли), жертве. В зависимости от ситуации вред может иметь характер как физического (прямое причинение вреда здоровью, вовлечение в употребление психоактивных веществ, сексуальное насилие), так и психологического (унижение достоинства, оскорбления, иные виды психологического насилия).

При этом необходимо отметить, что данная классификация является наиболее общей, и различные исследователи выделяют различные формы выражения насилия, которые могут считаться буллингом. Так например Мерцалова [7], выделяет 5 форм выражения буллинга - насилие физическое, эмоциональное, вербальное, психическое и сексуальное. Бердышев же [12] говорит от 3 формах насилия – словесное, поведенческое и физическое (которое собственно и является «буллингом» в общепринятой форме).

Отдельно исследователями отмечаются следующие особенности насилия, позволяющие отличить буллинг от «обычного» деликвентного поведения: продолжительность и повторяемость данного насилия [12], [8], [10]; превосходство булли над жертвой (физическое, либо административное) [8], либо неспособность жертвы защититься [10], [13]

Так же существует мнение[5], что буллинг является «узаконенным групповым насилием и способом установления внутригрупповой иерархии».

Исследователи, придерживающиеся второго подхода (Буллинг как взаимодействие) определяют буллинг как разновидность группового деструктивного поведения, либо межличностного взаимодействия [9])характеризующийся нанесением физического или эмоционального вреда человеку. Внутри данного подхода возможно, как выделение единой фигуры обидчика, так и возложение функций «обидчика» на малую группу.

Согласно мнению А.А. Бочавер и К.Д. Хломова наиболее активно буллинг проявляется в закрытых сообществах, характеризующихся недобровольностью участия [3]. К сообществам такого типа могут относиться школа, армия, рабочие коллективы и др. В указанных группа каждый из участников не может по собственному желанию покинуть некомфортную для него среду и не может выбирать партнеров по взаимодействию. Данная специфика внутригруппового взаимодействия создает особые условия, благоприятствующие возникновению и распространению буллинга. Таким образом буллинг выступает как консолидирующий фактор и средство самоорганизации группы, а также становится способом регулирования эмоционального напряжения – как внутриличностного, так и внутригруппового – обусловленного пребыванием индивида в искусственно организованной группе

Исследователи, придерживающиеся третьего подхода, определяют буллинг как разновидность негативного поведения индивида, выражающийся в намеренном нанесении физического, либо психологического вреда.

При этом отдельно отмечается повторяемость [11], [2], либо регулярность [8] данного поведения.

Объектом буллинга может выступать как отдельный индивид [11], так и группа [8].

Проанализировав вышесказанное можно выделить следующие черты буллинга как явления: повторяемость и постоянность негативных действий со стороны «булли» в отношении «жертвы»; заметно выраженное неравенство между «булли» и «жертвой» внутри социальной группы; буллинг имеет своей целью реализацию потребностей личности

«булли» (как правило – потребности в популярности); наличие социальной структуры внутри социальной группы (при этом не всегда совпадающей по составу с ней), непосредственно в буллинге участия не принимающей, но принимающей роль «оценщиков», либо «зрителей» (буллинг-структура); негативное влияния буллинга на всех участников, в т.ч. и на членов буллинг-структуры.

Литература

1. Berger K.S. Invitation to the life span / K.S. Berger. – Third edition. – New York, NY: Worth Publishers : Macmillan Learning, Macmillan Higher Education Company, 2016. – 599 с.
2. Olweus D. Bullying at School What We Know and What We Can Do / D. Olweus. – 2013.
3. Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 3. – С. 149-159.
4. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований / И.Д. Белеева [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 131-136.
5. Дахин А.Н. Буллинг в школе и не только... / А.Н. Дахин // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6.
6. Макарова Ю.Л. Теоретические подходы к определению буллинга / Ю.Л. Макарова // Научный форум: Педагогика и психология. – Москва, 2017. – С. 14-20.
7. Мерцалова Т.А. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т.А. Мерцалова // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25-32.
8. Ожиёва Е.Н. Буллинг как разновидность насилия. Школьный буллинг / Е.Н. Ожиёва // Научная индустрия европейского континента- 2008. – Прага, 2008.
9. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 6.
10. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость : диссертация на соискание звания кандидата психологических наук / В.Р. Петросянц. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2011. – 210 с.
11. Бердышев И. Лекарство против ненависти [Электронный ресурс]. – URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200501822> (дата обращения: 03.12.2021).
12. Лейн Д. Школьная травля (буллинг) / Д. Лейн // Детская и подростковая психотерапия : Практикум по психотерапии / пер. Н. Мухина. – С.-Пб: Питер.

Научный руководитель:
Феоктистова С.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена проблемам формирования цифровой компетентности педагогов. Рассмотрены теоретические аспекты цифровой грамотности преподавателей, выявлены условия формирования данной компетенции у современных педагогов, определены пути и способы решения проблем по формированию цифровой компетентности педагогов.

Необходимость цифровизации и информатизации системы образования является требованием и условием соответствия современному цифровому обществу. В статье определяется составляющая понятия «цифровая компетентность педагога», описываются ее элементы.

Информационная компетентность является одной из основных, она заключается в готовности вести дистанционную образовательную деятельность, использовать компьютерные и мультимедийные технологии, цифровые образовательные ресурсы, вести школьную документацию на электронных носителях.

Охарактеризованы условия и факторы формирования данной компетентности. Отдельное внимание уделяется информационно-образовательной среде образовательного учреждения, ее компонентам как фактору успешного формирования цифровой компетентности педагогов. Уровень сформированности цифровой компетентности оказывает влияние на взаимодействие педагога со всеми участниками системы образования – администрацией, обучающимися и их родителями (законными представителями). Представлены возможности применения инструментов цифровой образовательной среды на уроках и обоснованы аспекты их влияния на эффективность образовательных результатов. В статье представлены также условия эффективного развития цифровой компетентности педагогов в условиях образовательной организации.

В статье описываются проблемы, препятствующие эффективному формированию цифровой компетентности педагогов, названо отсутствие достаточной материально-технической базы и высокоскоростного интернета, отсутствие мотивации педагогического состава, устаревшие методики обучения, незаинтересованность администрации образовательной организации и выше стоящих органов, недостаточная обеспеченность обучающихся для работы в домашних условиях.

Ключевые слова: цифровая грамотность, компетенции, педагог, электронное обучение, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронная образовательная среда.

A. V. Golubova

¹ © Голубова А.В., 2022 г.



THEORETICAL ANALYSIS OF APPROACHES TO THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS

The article is devoted to the problems of formation of digital competence of teachers. The theoretical aspects of digital literacy of teachers are considered, the conditions for the formation of this competence among modern teachers are identified, ways and means of solving problems on the formation of digital competence of teachers are determined.

The need for digitalization and informatization of the education system is a requirement and conditions of compliance with the modern digital society. The article defines the component of the concept of "digital competence of a teacher", describes its elements.

Information competence is one of the main ones, it consists in the willingness to conduct distance educational activities, use computer and multimedia technologies, digital educational resources, and maintain school documentation on electronic media.

The conditions and factors of the formation of this competence are characterized. Special attention is paid to the information and educational environment of an educational institution, its components as a factor in the successful formation of digital competence of teachers. The level of digital competence formation influences the interaction of the teacher with all participants in the education system - the administration, students and their parents (legal representatives). The possibilities of using the tools of the digital educational environment in the classroom are presented and the aspects of their influence on the effectiveness of educational results are substantiated. The article also presents the conditions for the effective development of digital competence of teachers in an educational organization.

The article describes the problems hindering the effective formation of digital competence of teachers, the lack of sufficient material and technical base and high-speed Internet, the lack of motivation of the teaching staff, outdated teaching methods, disinterest in the administration of an educational organization and higher-ranking bodies, insufficient provision of students to work at home.

Keywords: digital literacy, competencies, teacher, e-learning, distance learning, distance learning technologies, electronic educational environment.

Реалии времени диктуют свои условия и предъявляют новые требования к компетентности специалистов разных сфер жизни общества. Современное общество – цифровое, поэтому система образования, как важная составляющая общества, также становится объектом цифровизации и информатизации, чтобы соответствовать вызовам времени.

Педагог должен обладать цифровой грамотностью. Документооборот, электронные журналы, новые технологии в учебном процессе – все это требует соответствия

компетентности педагогически кадров. В педагогике «цифровая грамотность» — это та же совокупность начальных (базовых) знаний, компетенций в области повседневного применения информационных технологий.

Цифровая компетентность педагога подразумевает систему определенных требований, предъявляемых к нему цифровым миром: наличие знаний о возможностях компьютера, мобильных устройств, технологичных гаджетов; понимание значения цифровой образовательной



среды в учебном процессе и умение ее создать; наличие навыка работы с цифровыми образовательными ресурсами; обладать навыком создания цифрового контента; использование цифровых технологий, площадок, сервисов и т.д. [1, с. 7]

Одна из основных проблем в педагогике – это отсутствие мотивации и желания педагогических кадров старшего поколения осваивать современные технологии. Но начиная с 2020 года, с появлением такого явления как пандемия, данный процесс стал развиваться динамично. Связано это, прежде всего, с введением дистанционного обучения. Педагоги всех поколений были вынуждены приспосабливаться к новым условиям, осваивать технологии и методическое обеспечение, сопутствующие дистанционному обучению.

Также начиная с 2020 года стали активнее развиваться различные площадки, сайты для обучения педагогов. Стали организовываться и проводиться форумы, семинары, конференции в дистанционном формате, разрабатываться и внедряться образовательные программы дополнительного профессионального образования. Все это значительно повысило уровень цифровой компетентности педагогов всех уровней системы образования.

Необходимость создания на базе каждой образовательной организации информационно-образовательной среды закреплена в Федеральных государственных стандартах (ФГОС).

В соответствии с ФГОС информационно-образовательная среда должна: включать в себя комплекс образовательных ресурсов, в том числе цифровые ресурсы; обеспечивать информационно-методическую

поддержку учебного процесса, его планирование и ресурсное наполнение; поддерживать дистанционное взаимодействие его участников. [2, с. 49]

Цифровая компетентность педагога формируется в тесной взаимосвязи с другими участниками образовательного процесса. Она оказывает непосредственное влияние на уровень цифровой грамотности обучающихся и эффективность освоения предметов и дисциплин, учебную мотивацию.

При условии компетентности педагога в сфере информационных технологий, у учащихся под его влиянием также формируются важные для современного общества качества и умения в сфере цифровой грамотности, также развивается глобальное мышление, способность к принятию нестандартных решений, командное мышление, коммуникативность и профессиональная мобильность.

Использование на уроках форм и методов работы в цифровой образовательной среде позволяет активизировать исследовательскую деятельность обучающихся, повысить качественные результаты обучения, делает процесс обучения практико-ориентированным и т.д.[2]

Взаимодействие с современными родителями обучающихся также целесообразно осуществлять с применением дистанционных технологий. Кроме того, родители периодически принимают участие в анкетированиях, опросах, родительских форумах, что требует от них владения цифровыми навыками под руководством педагога.

Администрация образовательной организации и выше стоящие инстанции также полностью вовлечены в профессиональное цифровое сообщество,



деятельность их зависит от уровня владения цифровой грамотностью всех участников системы образования.

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс требует от педагога и изменения направлений методической деятельности. Так, создаются новые рабочие образовательные программы с применением новых форм и методов обучения. Преподавателями создаются методические разработки по внедрению дистанционного обучения и технологий цифровизации, разрабатываются или внедряются тренажеры, электронные тесты, задания; разрабатываются веб-сайты учебного назначения и т.д. Положительной тенденцией стало разработка и внедрение авторских дидактических, методических, учебных программных средств.

Меняется сама форма проведения занятия. Все чаще учителя проводят интегрированные уроки с применением мультимедийного сопровождения.

Для успешного формирования цифровой компетентности педагогов необходимо изменение методики обучения в широком смысле. То есть на ступени получения будущим педагогом высшего или среднего образования, должны формироваться все профессиональные компетенции во взаимосвязи с цифровой компетентностью. Методика преподавания должна отвечать требованиям современного цифрового общества, конечно в опоре на традиции.

Достижение педагогом необходимого уровня цифровой компетентности определяется наличием следующих факторов:

наличие действующего
Федерального государственного

образовательного стандарта (любой ступени образования);

наличие необходимой цифровой материально-технической базы в образовательной организации – компьютеров, сети Интернет, программного обеспечения;

мотивация педагога к освоению цифровых технологий, заинтересованность администрации образовательной организации;

дополнительное образование и самообразование преподавателя в сфере цифровой грамотности.

В настоящее время имеется ряд проблем, которые препятствуют внедрению цифровых технологий в образовательные организации и, соответственно, формированию цифровых компетенций педагогов. Одним из таких препятствий является недостаточное оснащение большого числа российских школ и колледжей, вузов, особенно в сельской местности и малых городах. Также не везде есть высокоскоростной интернет. В домашних условиях большинство детей имеют лишь мобильные устройства, в семьях отсутствуют персональные компьютеры и ноутбуки, либо имеется одно устройство на несколько членов семьи. Все это значительно тормозит цифровизацию учебного процесса.

Также необходима систематизация в процессе внедрения в образовательные организации информационно-коммуникативных технологий, его нормативно-правовое регулирование на уровне государства, региона, образовательной организации, а также поддержка со стороны управляющих органов и материальное обеспечение со стороны бюджета регионов и муниципалитетов.

Таким образом, формирование цифровой компетентности педагогов – это сложный, многоуровневый процесс, зависящий от ряда факторов и условий и представляющий собой систему мер, условий, методов, приемов.

Выражаю благодарность научному руководителю Феоктистовой Светлане Васильевне.

Литература

1. Жилина Л.В., Головачева О.В. Современная цифровая образовательная среда как ресурс реализации ФГОС // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога.: Сб. материалов участников конф. [Электронный ресурс]. – Электрон.текстовые дан. (1 файл pdf: 133 с.). СПб.: Из-во «Международные образовательные проекты», 2019. С. 6-8.
2. Корнеева Л.А. Современная и безопасная цифровая образовательная среда. // Потенциал цифровой трансформации предпринимательства: Материалы международной научно-практической конференции. – Саратов: Общество с ограниченной ответственностью «Институт исследований и развития профессиональных компетенций», 2019. С.49 - 51.

УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ КАК ГОТОВНОСТЬ И СПОСОБНОСТЬ ВЗРАЩИВАТЬ БУДУЩЕЕ

В современном образовании, в процессе обучения и воспитания школьников воедино стягиваются прошлое, настоящее и будущее, традиционное перемешивается с инновационным. Успешность и результативность прогрессивного развития общества во многом зависит от тех, кто работает с детьми, а также от тех, кто управляет современной школой.

Ключевые слова: управление, школа, руководитель, традиции, инновации, будущее, управленческое мастерство, педагогическое искусство, образование.

V.S. Gorbunova

SCHOOL MANAGEMENT AS A WILLINGNESS AND ABILITY TO NURTURE THE FUTURE

In modern education, in the process of teaching and educating schoolchildren, the past, present and future are pulled together, the traditional is mixed with the innovative. The success and effectiveness of the progressive development of society largely depends on those who work with children, as well as on those who run a modern school.

Keywords: management, school, leader, traditions, innovations, future, managerial skills, pedagogical art, education.

Управлять чем-либо или кем-либо достаточно тонкое, в большинстве своем, далеко не всегда однозначное искусство. Каждая профессиональная человеческая деятельность, в обобщенном смысле, является результатом достаточно большого количества проб и ошибок, и управленческая деятельность не является исключением из этого правила. Не существует такого показателя, который позволил бы с точностью до десятых и сотых процента определить истинную склонность человека к определенному виду трудовой деятельности [2]. Поэтому каждый человек, начиная с самого рождения пытается отыскать свое профессиональное предназначение лишь

путём множественных попыток в каком-либо ремесле, оценивая каждую апробацию знаком «+» или «-», и, в зависимости от своего стартового социального потенциала. В конечном итоге, путем осмысления и рефлексии успешных попыток самореализации человек, находясь в достаточно зрелом возрасте, оказывается на том или ином рабочем месте, где эффективность функционирования во многом зависит от его знаний, умений и навыков, приобретенных на протяжении всей предшествующей жизни. Особое значение имеет это в том случае, когда карьерное продвижение выводит его на руководящие посты.

¹ © Горбунова В.С., 2022 г.

На руководителя всегда обращено большое внимание, поэтому каждый его просчет не остается незамеченным, непременно сказывается на подчиненных ему людях, т.е. управленческая должность всегда сопрягается с огромной долей ответственности. Следовательно, руководитель должен обладать намного большей, широкоформатной компетенцией в различных сферах жизни и профессиональной деятельности. Поговорка «Век живи – век учись» актуальна для управленцев всех уровней и всех типов организаций. Особенно ярко это обнаруживается, когда речь идет об образовательных организациях.

Управляя школой, её руководитель обращен в будущее, которое ежедневно через детей возвращается в образовательном пространстве учебного заведения. Данный постулат должен быть глубоко осознан каждым директором школы, да и всем остальным педагогическим составом образовательного учреждения. Без рационального и конструктивного подхода, на основе многовековых, проверенных на практике знаний, умений и навыков, с учетом устойчивой, способной противостоять деструктивным воздействиям, здоровой моралью, невозможно представить современный мир в перспективе, хотя бы, лет десяти, или возможно, но тогда только как мир сплошь покрытый завесой беспорядка и хаоса.

Срез знаний выступает значимым и объективным методом определения продуктивности функционирования школьного учреждения, обнаруживая на финальном отрезке результативность всей целенаправленной педагогической деятельности, осуществляемой на всех предшествующих этапах её планирования и реализации. Поскольку именно

обучающийся, воспитанный и образованный, выпускник, знающий и владеющий определенными компетенциями, позволяющими ему полноценно функционировать в окружающем социуме, является целью всей образовательной деятельности.

Наряду с этим, образ современного руководителя должен формироваться соответственно современным требованиям со стороны общества. Директору современного учебного заведения следует не упускать из виду инновационную сторону образовательного процесса, не отставать от времени, т.е. для успешного осуществления его деятельности требуется большая доза свободы и самостоятельности в сочетании с разумным контролем [1]. Современный руководитель образовательной организации должен постоянно демонстрировать социальную мобильность и личностно-позиционную гибкость соразмерно происходящей ситуации. От него требуется и ожидается открытость нововведениям, готовность и способность быстро схватывать постоянно обновляющиеся тенденции развития общества и общеобразовательной школы.

Без хорошего и качественного организованного образования ни одна страна не сможет функционировать эффективно, стабильно и долговечно, реально действующей силой современности выступают именно знания. Верный путь давно уже найден, но необходима всесторонняя концентрация усилий, для того чтобы он не был утрачен.

Каков будет облик ближайшего и отдаленного будущего? Время покажет, но создается (возникает) это будущее уже сегодня, его ростки закладываются в школе, его потенциал возвращается в



пространстве современного детства. управленческого мастерства и
Поэтому от руководителя любой педагогического искусства.
современной образовательной
организации требуется высокий уровень

Литература

1. Шнейдер Л.Б. О человеко-центрированных образовательных инновациях в информационном обществе//Культура в образовании, образование в культуре: Материалы научно-практической конференции. М., МПСУ, 2012. – С.5-10.
2. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: изд-во «Юрайт», 2019. – 328 с.

УДК 378.06

О.П. Давыдова¹
М.А. Быковская²

ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья посвящена тенденции развития дополнительного образования детей в России. Автор анализирует проблемы и положительные тенденции в развитии дополнительного образования в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, личностное становление ребенка.

O.P. Davydova
M.A. Bykovskaya

THE TREND OF DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE RUSSIAN FEDERATION

The article is devoted to the development trend of additional education of children in Russia. The author analyzes the problems and positive trends in the development of additional education in educational institutions.

Keywords: additional education of children, personal formation of a child.

В соответствии с Федеральным Законом РФ «Об образовании в РФ» (от 21 декабря 2012 года, № 273-ФЗ) в современной системе образования выделено дополнительное образование детей как самостоятельный, самоценный вид образования. Одной из основных характеристик дополнительного образования является ее персонализация в соответствии с индивидуально-личностными особенностями развития каждого ребенка, стимулирование познавательной мотивации и развитие творческих возможностей детей, а так же организация свободного времени. Стоит отметить, что уникальные возможности дополнительного образования позволяют

расширить всю систему общего образования.

По мнению ученых (В.А. Березина, В.П. Голованов, С.В. Гущина, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, Л.Г. Логинова, О.М. Чеков, А.И. Щетинская и др.), тенденции развития дополнительного образования в России, связаны с получением нового образовательного статуса, в ситуации перехода от внешкольного воспитания к дополнительному образованию.

В настоящее время дополнительное образование – является действующим направлением образования, объединяющее развитие, воспитание и обучение личности.

¹ © Давыдова О.П., 2022 г.

² © Быковская М.А.



Степень развития дополнительного образования детей можно характеризовать следующими факторами: создание нормативно-правовой базы дополнительного образования; совершенствование материально-технической базы; расширение внебюджетной деятельности; подготовка кадров по вопросам дополнительного образования; наличие комплекса методического сопровождения дополнительного образования; соответствие дополнительного образования социальному заказу; реализация личностно права на свободный выбор ребенка.

Основываясь на свободном выборе разнообразных видах образовательной и творческой деятельности, в процессе формирования личностного и профессионального самоопределения, дополнительное образование предлагает вариативное обучение, выходящее за рамки основного образования [3; 4]. При этом, не становясь изолированным или локальным, реализуемым только в учреждениях дополнительного образования, проникая во все типы образования, такие как общеобразовательные школы, дошкольные образовательные организации (ДОО), учреждения культуры и спорта и др. Дополнительное образование позволяет реализовать социальный заказ и помогает заполнить пространство знаний, которые ребенок недополучает в других образовательных организациях.

Несмотря на весь потенциал дополнительного образования, остается проблема получения услуг детям с ограниченными возможностями и проживающим в сельской местности. Стоит отметить, что однообразные предложения дополнительного

образования, негативно сказываются на его привлекательности и востребованности. В современном мире востребованы такие направления как: техническое, эколого-биологическое, туристско-краеведческое, спортивное, которые требуют использования новых информационных и коммуникационных технологий, развития техносферы учреждений [2, с.25].

Не информированность педагогов дополнительного образования формирует проблему, связанную с разработкой программ дополнительного образования. При разработке, которых делается упор на общеобразовательные программы, в основе которых ФГОС, тогда как программы дополнительного образования нового поколения принципиально отличаются от общеобразовательных и являются «равноправными, взаимодополняющими друг друга компонентами» [1, с. 42].

Одновременно с этим разработанная нормативная база дает четкую структуру к написанию программ дополнительного образования. В целях удовлетворения социального запроса увеличивается количество программ, рассчитанных на продолжительное обучение (более 3х лет), для старшекласников, для разновозрастных групп, для одаренных детей [2, с.27].

Положительная тенденция наблюдается в подготовки педагогов дополнительного образования в системе высшего профессионального образования, в увеличение курсов переподготовки педагог в разных направлениях дополнительного образования, предоставляя выбор для личностного роста педагога.

По мнению А.В. Золотаревой, внедрение инновационных, экспериментальных площадок, связанных

с созданием региональных или муниципальных центров, РИПов на базе образовательных организаций, приводит к обеспечению дополнительных финансовых средств, что даст возможность для развития дополнительного образования.

В настоящее время дополнительное образование развивается в дошкольных и общеобразовательных организациях.

К тенденциям развития дополнительного образования в дошкольных образовательных организациях относится: выполнение социального запроса родителей, через открытие студий, кружков, т.к. дети долго работающих родителей не могут получить дополнительное образование; занятия проводятся с детьми во второй половине дня, когда воспитанники свободны от освоения основной образовательной программы ДОО; численность детей принимающих участие значительно меньше, а отведенное время на реализацию дополнительных занятий больше, что позволяет педагогу осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку и раскрыть его творческие возможности; интеграция

дополнительного образования с образовательной программой ДОО [2].

Считаем, что предоставление дополнительных образовательных программ в ДОО, позволит улучшить материально-техническую базу, увеличить денежные средства в фонде развития образовательной организации, поднимает его имидж среди населения.

Тенденциями развития школьного дополнительного образования можно назвать: реализация программ дополнительного образования с учетом новых требований, направленных на удовлетворение потребностей обучающихся; в программе развития включено дополнительное образование; интеграция внеурочной деятельности с дополнительным образованием [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что все участники образовательного процесса заинтересованы в его развитии. В последнее время По отзывам, родителей, они высоко оценивают качество программ дополнительного образования.

Литература

1. Дополнительное образование детей: педагогический поиск. Сборник научно методических статей с международным участием / под общей редакцией Б.П. Черника. Вып. 2. - Новосибирск: Агентство «Сибпринт», 2020.
2. Золотарева А.В. Современные проблемы дополнительного образования детей: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014.
3. Семёнова М.А., Дятлов Е.В. Особенности проектирования образовательных программ дополнительного внутришкольного образования. В сборнике: Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований. Сборник статей III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. Сост. Т.А. Головятенко. Киров, 2021. С. 254-258.
4. Семёнова М.А., Дятлов Е.В. Педагогическое проектирование в системе внутришкольного дополнительного образования. Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2020. № 3. С. 25-29.

5. Семёнова М.А., Дятлов Е.В. Педагогическое проектирование как механизм внедрения инновационных процессов во внутришкольном дополнительном образовании. В сборнике: Актуальные проблемы профессиональной социализации субъекта жизни. сборник материалов Рязанской сессии научной школы профессора В.С. Агапова. 2019. С. 108-111.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается специфика коррекционного воздействия в условиях дошкольного учреждения по развитию речевой коммуникации. Анализируются благоприятные условия для дальнейшего успешного обучения детей в школе.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативная компетентность, комплексное коррекционное воздействие, ограниченные возможности здоровья, тяжелые нарушения речи.

O.V. Dzyuba

CURRENT ISSUES OF FORMATION COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

The article deals with topical issues of the formation of communication skills in older preschool children with disabilities. The specifics of the correctional impact in the conditions of a preschool institution for the development of speech communication are revealed. The favorable conditions for further successful education of children at school are analyzed.

Keywords: communication skills, communicative competence, complex correctional impact, limited health opportunities, severe speech disorders.

Активные инновационные процессы в социально-экономической и политической жизни современного общества, поставили систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных и поиску новых подходов к формированию личности дошкольников, их разностороннему развитию и социальной адаптации в современном обществе.

Модернизация образования на современном этапе предполагает в качестве одного из основных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса в детском дошкольном учреждении развитие познавательных и

коммуникативных способностей личности, воспитание участников открытого педагогического процесса с развитыми коммуникативными умениями. Дошкольнику, чтобы стать образованным, легко адаптирующимся в социуме, коммуникабельным, необходимо овладеть не только коммуникативными навыками, но и коммуникативной культурой.

В.А. Сухомлинский говорил, что одной из важных задач воспитания личности ребенка дошкольного возраста является введение его в мир человеческих отношений.

¹ © Дзюба О.В., 2022 г.

Несовершенство коммуникативных умений, речевая инактивность не обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника.

В настоящее время отмечается тенденция увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это констатируют специалисты различных областей: медики, педагоги, психологи, логопеды. Воспитанники имеют множество ограничений в различных сферах деятельности, в том числе коммуникативной. Дети лишены широких контактов, возможности получать социальный опыт от других. У большинства детей недостаточно сформирована речевая коммуникация и связная речь, что создает барьеры в межличностном взаимодействии. Это проявляется в следующем: воспитанники в основном малоразговорчивы с педагогом и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя многие понимают обращенную к ним речь. Часто это сопровождается повышенной тревожностью, напряженностью в контакте, страхами, агрессивностью, обидчивостью. Поэтому развитие коммуникативных навыков является актуальным для данной категории детей.

Указанные проблемы в развитии коммуникативной компетенции детей с ОВЗ спонтанно не преодолеваются, они требуют специально организованной работы по их коррекции. Коррекция недостаточно развитой коммуникативной компетентности детей с ОВЗ направлена на изменение системы ценностных

ориентаций личности ребенка и включает в себя воздействие на мотивационную сферу воздействия дошкольника с ОВЗ, его коммуникативную деятельность, коммуникативную культуру на основе комплексного и индивидуального подхода через создание оптимальной развивающей предметно-пространственной среды и погружения ребенка в совместную деятельность со взрослыми и детьми в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Дошкольнику, чтобы стать образованным, легко адаптирующимся в социуме, коммуникабельным, необходимо овладеть коммуникативной компетенцией, которая во много определяется развитием речи. Речь – одна из важнейших психических функций, «зеркало» протекания мыслительных операций, эмоциональных состояний, она играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребенка.

Нарушения речевой функции не могут не сказаться отрицательно на развитии процесса коммуникативной компетентности. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, порождает специфические черты общего и речевого поведения, приводит к снижению активности в общении.

Тяжелое недоразвитие речи сопровождается незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, указывает на факт наличия стойких нарушений коммуникативного акта, что, в свою очередь, затрудняет, а иногда вообще делает невозможным развитие коммуникативной компетентности детей.

Можно выделить особенности коммуникативной компетентности детей



старшего дошкольного возраста с тяжелым недоразвитием речи, к которым относятся: наличие развернутой фразовой речи с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики; характерно неточное понимание и употребление обобщенных понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значениями; словарный запас ниже чем у детей без речевой патологии; трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры; недостаточная дифференциация звуков на слух; низкая речевая активность и недостаточная критичность к своему дефекту; нарушение фонематического восприятия; отмечаются нарушения коммуникативной функции – снижение потребности в общении, несформированность способов коммуникации (диалогической и монологической речи), незаинтересованность в контактах, неумение ориентироваться в ситуации общения и негативизм.

Пребывание детей в дошкольном образовательном учреждении создает благоприятные условия для проведения систематической работы по формированию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в дошкольном возрасте.

Недостатки речевого развития (фонематического и словарного) детей данной категории поддаются коррекции и развитию, но это происходит более медленными темпами, чем развитие других коммуникативных навыков, таких как – контактность в общении, инициативность, доброжелательность, взаимодействие, использование невербальных средств общения.

Указанные проблемы спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагога дошкольного образовательного учреждения специально организованной работы по их коррекции на основе

комплексного и индивидуального подхода через создание оптимальной развивающей среды и погружения ребенка в совместную деятельность со взрослыми и детьми.

Коррекция всех компонентов коммуникативной системы, системных свойств речи предполагает моделирование программы обучения с учетом особенностей и возможностей детей, понимаемое нами как наиболее адекватно обеспечивающее коррекционно-развивающее воздействие на познавательную и эмоционально-волевую сферы (создание индивидуальных программ обучения; недопустимость стандартизации методических приемов; подбор дидактических материалов, являющихся оптимальными для каждого ребенка (по содержанию, количеству темпу усвоения); индивидуальную организацию коррекционных занятий).

Одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных способностей, имеющих большое значение для психологического развития и эмоционального состояния ребенка, является игра.

Можно выделить основные методы и формы работы с дошкольниками с ОВЗ: развивающие и дидактические игры (речевые игры, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, игры-соревнования, подвижные игры, творческие игры, игры-инсценировки и др.); беседа; сказкотерапия; библиотерапия; музыкотерапия; психогимнастика, моделирование и анализ ситуаций и др.

Проводимые занятия по развитию коммуникативной деятельности дошкольников должны включать в себя разнообразные формы и задания: проигрывание этюдов; инсценировки с использованием различных эмоциональных состояний; свободное и тематическое рисование; музыкальное

сопровождение; чтение художественных произведений и обсуждение стихов; упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); импровизация; рассказы детей; сочинение историй; мини-конкурсы и т.п.

Дети старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи испытывают трудности в усвоении языковой системы. Поэтапное формирование аналитико-синтетической деятельности осуществляется в игровой форме. На занятиях по обучению грамоте такие дети овладевают навыками звукобуквенного анализа и синтеза, что является залогом дальнейшего успешного обучения в школе. У них увеличивается объем словаря, совершенствуется грамматический строй речи. Воспитанники учатся выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения.

С целью оптимизации работы педагогов дошкольного учреждения по реализации названного направления работы у дошкольников с тяжелым нарушением речи необходимо проводить психолого-педагогическое просвещение персонала, в частности, работу по изучению: возрастных особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи; оптимальных путей организации общения между детьми с общим недоразвитием речи; принципов коммуникации детских групп; методов работы с родителями.

С этой целью надо использовать такие формы работы, как лекции, беседы, групповые консультации, анкетирование, подбор психолого-педагогической литературы, а также тренинги профессионально-педагогической компетентности, межличностного общения.

Можно выделить основные задачи, стоящие перед дошкольным учреждением в

работе с родителями по развитию коммуникативной компетентности дошкольников с ОВЗ:

- изучение семей детей с ОВЗ, привлечение родителей к активному участию в развивающих занятиях дошкольного учреждения;

- изучение семейного опыта по развитию коммуникативной компетентности детей;

- просвещение родителей в области организации коммуникативной деятельности дошкольников.

Необходимо формировать заинтересованность родителей в развитии коммуникативной компетентности ребенка; обеспечивать присутствие и участие группы родителей в развивающих занятиях, проводимых воспитателем и логопедом с группой дошкольников с тяжелым нарушением речи; посещение и активную работу родителей на собраниях – семинарах, посвященных проблеме развития коммуникативной компетентности; обращение родителей за консультациями к воспитателям, логопеду и психологу по вопросам возникших трудностей в работе с ребенком по развитию его коммуникативной компетентности и др.

Вариативное использование дидактических материалов, моделирование методов и приемов обучения в целях развития коммуникативной компетентности дошкольников с тяжелым нарушением речи с учетом: степени выраженности речевого нарушения, когнитивного стиля восприятия информации, когнитивной гибкости возможно осуществить в процессе работы только при реализации совокупности психолого-педагогических условий.

В результате комплексного коррекционного воздействия многие коммуникативные трудности,



свойственные детям с ОВЗ значительно уменьшаются, что в дальнейшем поможет детям реализовать свой потенциал и постепенно овладеть более высоким уровнем общения, коммуникативной готовностью к школе.

Литература

1. Агранович З.Е. Овладение техникой речи в дошкольном возрасте // Дошкольная педагогика. - 2005. - № 5.
2. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: Дис. канд. псих. наук. – М., 2002.
3. Антипова Ж.В. Формирование словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. - М.- Воронеж, 2001.
4. Ахунджанова С.А. Особенности форм и функций речи дошкольника в различных ситуациях общения: Дис. канд. психол. наук. – М., 1986.
5. Бариленко Н.В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности // Вопросы психологии - 1996. - № 4.
6. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста, Наука – практике, М., Каисса, 2008.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
8. Венгер Л.А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? - М., 1994.
9. Вольская О.В. Формирование вербального общения дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности: Дис. канд. пед. наук. – М., 2006.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. Т.3. - М., 1982.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собрание сочинений - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2.
12. Гойфман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. М.: ИНФРА - М, 2001.
13. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией //Дефектология. – 1995 - № 6.
14. Гриншпун Б.М., Селиверстов В. И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. - М., 1994.
15. Денисова Н.Н. Формирование коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с ОВЗ. Образовательная социальная сеть. nsportal.ru, 2020.
16. Дзюба О.В., Порошина О.А., Хлебникова Т.С. Прописи для подготовки детей к обучению грамоте в двух частях. – М., 2021.
17. Дзюба О.В., Порошина О.А., Хлебникова Т.С. Картинный материал для изучения гласных и согласных звуков. – М., 2021.
18. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. - М: Просвещение, 1995.
19. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растенников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении – М.: МГУ, 1990.
20. Калабина Т.С. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в различных видах деятельности, Дефектология Проф, 2020.
21. Кривченко Т.А. Компетентность общения и подходы к ее формированию / Проблемы качества образования. – М., 2004.
22. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.- СПб, 2001.
23. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М., 1998.



24. Лямина И.П. Начальные этапы формирования общения у детей с общим недоразвитием речи: Дис. канд. пед. наук. – М., 2006.
25. Муравьева О.И. Коммуникативная компетентность как проблема общей психологии // Сибирский психологический журнал. - 2001 - №14-15.
26. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи // Психолингвистика и современная логопедия. - М., 1997.
27. Погосова Н.М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей. - СПб: Речь, 2006.
28. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
29. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М. Просвещение, 2009. / Автор -составитель Г.В. Чиркина.
30. Репринцева Г.И. Коррекция эмоциональных и коммуникативных нарушений у детей и подростков методами игротерапии // Вестн. психосоциал. и коррекц. - реабилитац. работы. - 1995. - № 3.
31. Сидорова Ю.В. Использование дидактических игр в работе логопеда // Дошкольная педагогика. - 2003. - № 5.
32. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ. - М.: АРКТИ, 2004.
33. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Дис. канд. пед. наук. – М., 1999.
34. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, М., Айрис - пресс, 2005.
35. Юанаева Э.А. Формирование социально - коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в дошкольном образовании через игровую деятельность, Казань, 2020.

КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье раскрываются особенности проявления когнитивных барьеров педагогического взаимодействия в ситуации дистанционного обучения, проанализированы вопросы, связанные с эффективностью действий преподавателей в ситуациях барьерности.

Ключевые слова: психологический барьер, когнитивный барьер, социокогнитивный конфликт.

E.A. Domyreva

COGNITIVE BARRIERS IN PEDAGOGICAL INTERACTION

The article reveals the peculiarities of the manifestation of cognitive barriers of pedagogical interaction in the situation of distance learning, analyzes the issues related to the effectiveness of teachers' actions in situations of barrier.

Keywords: psychological barrier, cognitive barrier, sociocognitive conflict.

Современное образование в последние годы оказалось в сложной ситуации неопределенности, когда во многом изменились не только традиционные формы и методы работы, полностью поменялась вся образовательная среда, обнажив трудности и проблемы нового педагогического взаимодействия.

Измененные условия преподавания привели к возникновению психологических барьеров, которые выступили факторами потери и искажения смысла информации в процессе взаимодействия. О.Ф. Джигоева, анализируя психологические барьеры в общении, считает их основной причиной конфликтных ситуаций, проблем общения и социализации, подчеркивая деструктивную роль: снижение эффективности коммуникации,

возникновение напряжения и отрицательных переживаний [1].

Образовательная деятельность невозможна вне тесной связи с коммуникацией как передачей смыслов участниками или группой. Причем, эффективность коммуникации определяется не только единством передаваемых значений между участниками, но и единством понимания содержания сообщений. Уточнение этого содержания и постепенное возникновение единого понимания может проходить в ходе конструктивного преодоления когнитивных барьеров, которые наряду с затрудняющей или стимулирующей функциями понимания несут в себе и собственно-познавательную.

Сегодня эффективность данной коммуникативной деятельности в рамках педагогического взаимодействия оказалась под влиянием ряда факторов,

¹ © Домырева Е.А., 2022 г.

которые сами по себе уже являются барьерными. Дистанционный формат обучения, онлайн-пространство, отсутствие обратной связи и возможности использовать невербальные средства общения – далеко не все трудности, преграды на пути передачи смыслов участниками совместной образовательной деятельности. Необходимость соотносить свои знания, умения, точки зрения с позициями других участников деятельности и выработать единую стратегию решения задач в сложившейся непростой ситуации требует от участников педагогического взаимодействия повышенной активности в действиях, активной позиции в деятельности при преодолении барьеров в моменты обмена знаниями и координации разных точек зрения.

В данном контексте актуально обратиться к понятию «социокогнитивный конфликт» А. Перре-Клермон: «...когнитивный конфликт, порожденный социальным взаимодействием, может стать определяющим условием динамики интеллектуального развития», который при данном виде социального взаимодействия требует от ребенка мобилизации внутренних ресурсов, активизации позиции ученика в деятельности, а значит, носит развивающий характер, динамизируя саму учебную деятельность [8, с. 184].

Исследуя мыслительную деятельность детей, М. Доналдсон подчеркивала, что при интерпретации услышанного на понимание ребенка оказывают влияние несколько факторов: знание языка, оценка намерений взрослого, проявляющихся в невербальных формах поведения, и то, как он себе представляет физическую сторону ситуации, если взрослые в ней вообще

отсутствуют [3]. Современные когнитивные барьеры как внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности, проявляются под воздействием всех вышеперечисленных факторов дистанционного обучения.

Когнитивные барьеры интерпретируются неоднозначно и в существующих определениях отражаются различные взгляды на природу, развитие и методы их исследования. Простое расхождение в смыслах, когда одному и тому же термину, суждению придается либо разное значение, либо разный личностный смысл (Л.И. Божович); разное отношение людей к одним и тем же вещам, характерный признак которого невыполнение требования (М.С. Неймарк); невосприимчивость к отдельным педагогическим воздействиям и ко всей системе в целом (Л.С. Славина); разный смысл одних и тех же явлений для участников общения, который инициирует преграду для принятия новых значений по типу когнитивного диссонанса Л. Фестингера (Р.П. Козлова) и др.

С нашей точки зрения, понятия смысловой и когнитивный барьер расходятся в своем значении. Возникновение когнитивных барьеров в современной образовательной ситуации связано не только с несовпадением смыслов, невозможностью учета мотивов поступков, поведения или несформированной самооценкой обучающихся. Они порождаются отсутствием личного общения с преподавателем, сложностями самомотивации и самодисциплины, высоким уровнем тревожности и даже техническими проблемами в ходе дистанционного обучения.

Изучая проблемы взаимоотношений педагога с детьми, С.М. Илюсизова подчеркивает особую важность авторитета педагога, так как именно он оказывает большое влияние не только на интеллектуальное развитие ребенка, но и на формирование важных сторон личности ребенка, таких, как: невротизм, тревожность, развитие социально-моральных качеств, ответственности, на освоении социальных норм и т.д. [4]. Когнитивные барьеры в современном образовательном пространстве могут быть результатом острого неудовлетворения потребностей детей в позитивных отношениях со значимым взрослым.

С другой стороны, ситуация совместной деятельности способствует возникновению конфликта (барьера) между различными точками зрения: индивид обязан принимать в расчет свои действия и действия партнера по деятельности и выработать такую форму решения задачи, которая «стирала» бы имеющиеся различия. Причем, в условиях непосредственного взаимодействия людей психические процессы протекают существенно иначе. В.А. Кольцова установила зависимость степени воздействия общения и результата мыслительной деятельности от позиции, которую занимает участник взаимодействия в совместной деятельности: пассивной или активной [5]. Информационное взаимодействие участников, в процессе которого осуществляется обмен знаниями, взвешивание и оценка различных точек

зрения, выступающее важным фактором повышения продуктивности мыслительной деятельности, затруднено в изменившихся условиях общения

При зависимости возникновения когнитивных барьеров в деятельности от уровня подготовленности, мотивации, навыков группового решения мыслительных проблем, уровня развития коммуникативных способностей, основные трудности - в формировании активной позиции детей в деятельности по решению общегрупповой проблемы, созданию условий для максимального включения каждого участника взаимодействия в эту деятельность [5].

Анализируя факторы, стимулирующие и препятствующие развитию педагогов, полученные в результате проведенного исследования на базе ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (220 педагогов разного возраста пяти стажевых групп от 2 до 30 лет работы), можно выделить следующее. Большинство испытуемых практически не выразили свое согласие с перечнем препятствующих факторов, лишь по 15% педагогов выделили среди них следующие: собственная инерция, здоровье, ограниченность во времени и ресурсах, жизненные обстоятельства, 8% педагогов к препятствующим факторам отнесли недостаточно адекватную обратную связь с коллективом и руководителем, в частности, отсутствие информации о себе, которую можно было бы считать объективной [2].

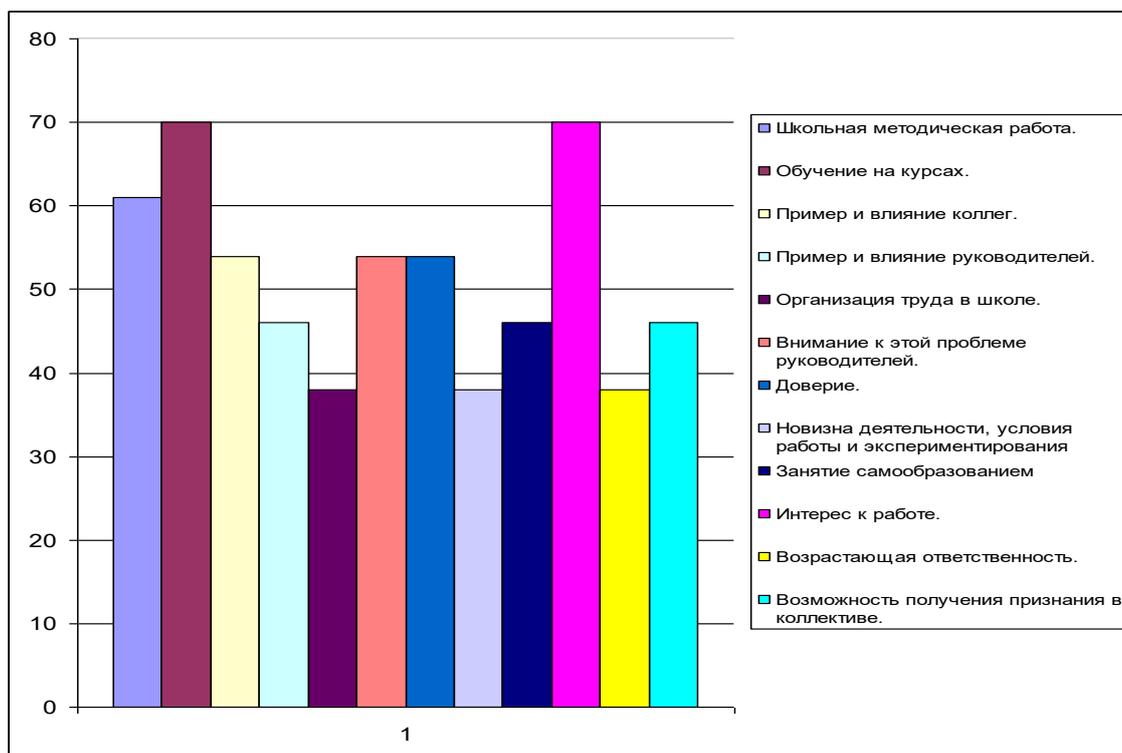


Рис. 1. Распределение результатов исследования стимулирующих факторов развития педагогов

Наиболее популярный стимулирующий фактор развития (70% испытуемых) связывают с мотивацией, например, интерес к работе, обучение и повышение квалификации. 60 % педагогов выделяют в качестве такого фактора выделили методическую работу, организованную в образовательной организации, 54% отметили вариант, известный в психологии как косвенное подкрепление - пример коллег, внимание руководителей, а также доверие. 46% - самообразование, и только 38% испытуемых выбирают в качестве стимулирующего фактора новизну деятельности, условия работы, связанные с экспериментированием.

Таким образом, интересующий нас в связи с проблемой возникновения когнитивных барьеров в ситуации дистанционного обучения фактор «новизна деятельности» находится на одном из последних мест выбора. Значит,

педагоги не рассматривают его как способствующий их развитию и саморазвитию. Это характерное для сегодняшнего времени отношение к нововведениям, которые, к сожалению, становятся для педагогов больше препятствующим эффективному выполнению профессиональной деятельности фактором.

А.А. Осипова и В.М. Голубова, анализируя концепт «психолого-познавательный барьер» отмечают, что на пути познания нового перед человеком встает целый ряд преград внешнего и внутреннего характера. Преодоление этих преград дает возможность человеку выйти на новый уровень познания и развития [7].

Поэтому проблему когнитивных барьеров сегодня следует рассматривать с точки зрения психологии преодоления. В современной ситуации развития образования решение профессиональных задач невозможно без формирования

«барьероустойчивости» и конструктивного преодоления психологических барьеров в педагогической деятельности [6]. Решению данной цели сегодня, когда постоянно возникает необходимость в понимании, когда его автоматизм перестает действовать, может способствовать введение спецкурсов, направленных на обучение конструктивному преодолению психологических трудностей в педагогической деятельности.

Литература

1. Джигоева О.Ф., Анализ психологических барьеров в процессе социализации // Успехи современной науки. 2016. Т.10. № 12. С. 125 - 127.
2. Домырева Е.А., Психологические барьеры в деятельности педагога при реализации ФГОС // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности. сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию. 2019. С. 216 – 221.
3. Доналдсон М., Мыслительная деятельность детей. – М.: Педагогика, 1985 - 192 с.
4. Илюсизова С.М., Учитель и ученик: проблемы взаимоотношений. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. - 108 с.
5. Кольцова В.А., Усвоение понятий в условиях непосредственного общения // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. С. 60 – 79.
6. Назметдинова И.С., Столярова С.С., Понимание психологических барьеров и барьероустойчивости в психологической науке // Современная наука. Новый взгляд: Сборник научных докладов.- Варшава, 2015. С. 87 – 91
7. Осипова А.А., Голубова В.М., Москаленко А.Е., Зеленов А.А., Концепт «психолого-познавательный барьер» в научно-психологическом дискурсе // Российский психологический журнал. 2016. Т.13. № 1. С. 51 – 60.
8. Перре-Клермон А., Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. - М.: Педагогика, 1991. - 245 с.

КОПИНГ- СТРАТЕГИИ, КАК СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

В статье рассматривается копинг-поведение в работах отечественных и зарубежных авторов. Описаны понятие «копинг-поведения» в работах исследователей, психоаналитический, диспозиционный и когнитивно-поведенческий подходы совладающего поведения в зарубежной психологии. Также представлены формы и аспекты копинг-поведения. Заключение содержит выводы относительно совладающего поведения в семейных конфликтах.

Ключевые слова: копинг-поведение, совладающее поведение, копинг-стратегии, психология совладания, семейные конфликты, защитные механизмы.

K.A. Zhdanova

COPING STRATEGIES AS WAYS TO RESOLVE FAMILY CONFLICTS

There is a coping behavior in the works of domestic and foreign authors in the article. «Coping behavior», psychoanalytic approach, dispositional approach, cognitive behavioral approach in the foreign psychology are described. Forms and aspects of coping behavior are presented too. The conclusion inferences about coping behavior in family conflicts.

Key words: coping behavior, coping strategies, coping psychology, family conflicts, defense mechanism.

Одной из важнейших функций семьи является обеспечение адаптации человека к социальным переменам. Именно поэтому в настоящее время – время глобальных социально-экономических трансформаций – особое значение приобретает качество семейных отношений, наличие у супругов взаимопонимания и взаимной поддержки. Однако сложность современных социальных процессов, отражаясь в пространстве семьи, приводит к широкому распространению семейных конфликтов, которые нарушают привычный уклад жизнедеятельности, вызывают эмоциональную нестабильность членов семьи, мешают

полноценному осуществлению их социальных и семейных ролей.

Исследования показали, что в настоящее время конфликты имеют место в почти 80% семей. Оставшиеся 20% семей констатируют наличие «ссор» по различным поводам.

До сих пор изучение копинг-стратегий связывалось или с характеристиками семейных отношений (такими, как удовлетворенность супругами браком, например [1]), или с этапами жизненного цикла семьи (ожидание ребенка, рождение второго ребенка, развод). Более детального рассмотрения способов разрешения

¹ © Жданова К.А., 2022 г.

супружеских конфликтов в зависимости от длительности брака не проводилось.

Выбор каждым из супругов копинг-стратегии, соединяющей в себе когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики поведения в конфликте имеет решающее значение для того, как разрешится семейный конфликт. Копинг-стратегии позволяют сохранить, восстановить и контролировать семейную целостность и развивать семейные отношения.

Проблеме психологии совладания, как одной из наиболее актуальных проблем современной психологии, посвящены работы Л.И. Анцыферовой. Ею выявлена тенденция, которая заключается во взаимосвязи аспектов совладающего поведения людей в стрессовых ситуациях (копинг-поведения) и психологии труда (организационной психологии). С другой стороны, проблема совладающего поведения в рамках общей психологии и психологии личности не раскрыта должным образом. Л.И. Анцыферова объясняет это недостаточной оформленностью в данных областях категории понятий. Таким образом, изучение проблемы «копинг-поведения» только в одной области психологического знания является неправомерным, так как с ситуациями, вызывающими совладающее поведение, человек сталкивается в разных областях, на всем протяжении своей жизни.

Копинг-поведение демонстрирует готовность индивида к решению жизненных проблем, приспособлению к обстоятельствам (И.Г. Малкина-Пых). Копинг-поведение рассматривается с позиций психологии личности, с ориентацией на трудную жизненную ситуацию, которая является поводом для запуска механизмов копинг-поведения.

Зарубежными авторами понятие копинг-поведения трактуется неоднозначно. Так, копинг рассматривается как один из способов психологической защиты (используется для ослабления напряжения: N. Naan), как постоянная предрасположенность человека отвечать на события определенным образом (R.H. Moos), как динамический процесс, определяемый ситуацией, стадией конфликта, как усилия (по управлению ситуацией и ее внешними и внутренними требованиями (Лазарус, Фолькман), как постоянно изменяющийся процесс, включающий в себя 3 стадии (Уиллс, Шиффман), как реакция индивида на стресс (Carpenter V.N.), как процесс мобилизации личностных ресурсов и ресурсов среды с их последующим оптимальным использованием (К. Муздыбаев).

Зарубежная психология имеет три основных подхода к исследованию стратегий совладания. Психоаналитическое направление исследует механизмы психологической защиты (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, А. Фрейд, К. Хорни и др.). Одним из важнейших аспектов теории Фрейда является его взгляд на тревогу, которая рассматривается как функция эго, позволяющая человеку реагировать на угрозу личности адаптивным способом.

Психологическая защита является противоречивым свойством в структуре личности. З. Фрейд рассматривает «защиту» как средство устранения эмоционального напряжения, оберегающее человеческую психику от травм, но препятствующее осознанию иллюзий относительно черт своего характера поведения, которые затрудняют разрешение проблем. Понятие защиты предполагало уход от проблемы, что противоположно понятию «совладание».

Сторонники диспозиционального подхода (Д. Роттер, Г. Олпорт, С. Мадди и т.д.) копинг рассматривают в качестве относительно стабильных черт личности или стиля поведения человека. Рассматриваемый подход ориентируется на поиск особых качеств личности, которые способствуют эффективному совладанию с трудностями.

Представителями когнитивно-поведенческого подхода (Р.С. Лазарус, С. Фолкман, Ф.К. Халлиган, Б.К. Хоустон) копинг рассматривается в качестве суммы когнитивных и поведенческих усилий, которые индивид затрачивает для ослабления влияния стресса. Р. Лазарус и С. Фолкман выделили восемь основных копинг-стратегий [55]:

планирование решения проблемы, которое предполагает усилия, направленные на изменение ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы;

конфронтационный копинг, предполагающий агрессивные усилия, определенную степень враждебности и готовности к риску;

принятие человеком ответственности (признание собственной роли в возникновении проблемы, а также попытки ее решения);

самоконтроль (усилия человека, направленные на регулирование собственных действий и эмоций);

положительная переоценка (усилия человека, направленные на поиск достоинств существующего положения дел);

поиск социальной поддержки (обращение человека за помощью к окружающим людям);

дистанцирование (когнитивные усилия для того, чтобы отделиться от ситуации, уменьшить ее значимость);

бегство-избегание (усилия человека, направленные к бегству от проблемы).

Когнитивный подход к преодолению основан на ряде положений: способность человека справляться с той или иной проблемой зависит от его отношения к ситуации (понимается в форме сознательной оценки ситуации в качестве благополучной, содержащей угрозу, потерю, вред или стимул);

люди способны прибегать к разным стратегиям преодоления, изменяя их под влиянием конкретных требований определенной проблемы;

действия, направленные на преодоление, включают в себя и проблемно-ориентированные, и направленные на эмоции стратегии;

содержание задачи определяет то, какие стратегии будут способствовать успешной адаптации.

Исследованием копинг-поведения и стратегий копинга занимаются и исследователи в рамках отечественной психологии (С.К. Нартова-Бочавер, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова и т.д.). Одной из первых в рамках отечественной науки стала С.К. Нартова-Бочавер, предложившая свое определение копинга. Копинг рассматривался ей как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, а также значимостью для человека и его психологическими возможностями.

С.К. Нартова-Бочавер выделяет следующие формы совладающего поведения:

- реальное решение проблем;
- поиск человеком социальной поддержки;
- истолкование возникшей ситуации в свою пользу;
- защита и отвержение проблем;

- уклонение и избегание;
- сострадание по отношению к самому себе;
- снижение уровня самооценки;
- эмоциональная экспрессия.

Психология совладания, таким образом – это наука, выявляющая механизмы разного уровня регуляции человеком своего поведения. Данное упорядочивание поведения имеет своим конечным результатом выработку приемлемого уровня взаимодействия с обстоятельствами жизни и их изменение относительно собственных намерений.

Тогда, копинг-поведение включает в себя состояние готовности личности при решении различного рода жизненных трудностей.

Это поведение, направленное на адаптацию в жизненных обстоятельствах и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. Данное умение взаимосвязано с такими психологическими свойствами, как «Я-концепция», локус контроля, эмпатия, а также условиями среды [27].

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

- в зарубежной психологии получили распространение три основных

подхода к изучению совладающего поведения – это психоаналитический, диспозиционный и когнитивный подходы;

- каждый из основных подходов к изучению совладающего поведения по-разному описывает его сущность и феноменологию, механизмы и условия реализации, что обуславливает различные методы диагностики совладающего поведения.

- как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке, выделяются различные стратегии совладающего поведения, отличающиеся определенной степенью эффективности в сложной ситуации;

- супруги в процессе семейной жизни при конфликтных ситуациях могут применять различные стратегии совладающего поведения, которые основываются на действии механизмов психологической защиты. Данные стратегии могут быть адаптивными, либо неадаптивными, что в конечном счете определяет успешность разрешения конфликта между супругами и дальнейшее развитие их взаимоотношений.

Выражаю благодарность научному руководителю Феоктистовой Светлане Васильевне.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Антонов, А.И., Медков, В.М. Социология семьи. – М.: «Наука», 2016. – 267 с.
3. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Словарь конфликтолога. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
4. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2016. – 551 с.
5. Бонкало Т.И., Маринова Т.Ю., Феоктистова С.В., Шмелёва С.В. Диадические копинг-стратегии супругов как фактор латентных дисфункциональных отношений в семье: опыт эмпирического исследования в условиях пандемии // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 3. С. 35—50.



6. Вакулина, О.С. Семейное консультирование и семейная терапия в рамках социальной работы с семьей // Российский журнал социальной работы. 2008. №2/8. – 4 с.
7. Ветрова, И.И., Ковалева, Ю.В. Копинг-стратегии в семье в период ожидания ребенка. – Материалы конференции «Психология XXI века». – СПб., 2007. – 42 с.
8. Витек, К. Проблемы супружеского благополучия. – М.: «Прогресс», 2008. – 136 с.
9. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
10. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
11. Земска, М. Семья и личность. – М.: «Прогресс», 1986. – 135 с.
12. Крадохвил, С. Основные типы семейных проблем и их решение / Райгородский Д.Я. Психология семьи: учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – С. 639-720.
13. Крадохвил, С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – М.: Медицина, 1991. – 336 с.
14. Крюкова, Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. №3, 112 с.
15. Курамшев, А.В. К трансформации семейных ролей в современном российском обществе: // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. № 2. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2002. – С. 139 - 147.
16. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. Л.И. Скворцов. - М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2016. - 1376 с.
17. Основы психологии семьи и семейного консультирования. Под общ. ред. Н. Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
18. Соловьев, Н.Я. Семья в социалистическом обществе. – М.: Политиздат, 1981. – 63 с.
19. Сысенко, В.А. Супружеские конфликты. – М.: МЫСЛЬ, 1989. – 176 с.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО УРОКА МАТЕМАТИКИ

В статье представлена сущностная характеристика системно-деятельностного подхода как методологической основы современного урока математики. Определены основные задачи учителя, работающего в условиях реализации системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, математика, личностно-ориентированное обучение, творчество, самостоятельность, обучающийся, общеобразовательная школа.

O.A. Zolotareva

N.G. Sakharova

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF A MODERN MATHEMATICS LESSON

The article presents the essential characteristic of the system-activity approach as the methodological basis of a modern mathematics lesson. The main tasks of a teacher working in the conditions of the implementation of a system-activity approach are defined.

Keywords: system-activity approach, mathematics, personality-oriented learning, creativity, independence, student, secondary school.

Великая цель образования – это не знания, а действия.

Герберт Спенсер

В основе современной стратегии модернизации российского образования лежит личностно-ориентированное обучение, при котором приоритетной целью образования становится развитие способностей у обучающихся самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения [7]. Так, одной из важнейших

задач общеобразовательной школы сегодня является развитие умений, позволяющих обучающимся самостоятельно добывать информацию и активно включаться в творческую, исследовательскую деятельность. Вот почему актуальным становится внедрение в процесс обучения методов и приемов, направленных на формирование и

¹ © Золотарева О.А., 2022 г.

² © Сахарова Н.Г., 2022 г.

развитие у обучающихся умений самостоятельно и творчески учиться [1].

Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 году и разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Хуторской и др.). В работах ученых системный подход рассматривается как универсальный инструмент познавательной деятельности и выступает как средство формирования целостного мировоззрения, в котором человек чувствует неразрывную связь со всем окружающим миром [4]. А деятельностный подход представлен основой к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения обучающегося в учебном процессе [2]. Быть субъектом, по мнению исследователей, значит быть хозяином своей деятельности, умеющей ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты [3]. Основной целью деятельностного подхода является воспитание личности школьника как субъекта жизнедеятельности.

Являясь методологической основой федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности и базируется на реализации системы дидактических принципов: *принцип деятельности*, где обучающийся не получает в готовом виде, а «добывает» знания самостоятельно; *принцип непрерывности*, включающий преемственность между всеми ступенями и этапами обучения; *принцип целостности*, позволяющий формировать

у обучающихся обобщенного системного представления о мире. Математика, как показывает практика, являясь одним из основных предметов общеобразовательной школы развивает логическое мышление у обучающихся, обеспечивает качество усвоения других предметов, например, в освоении гуманитарных дисциплин. Математические умения и навыки находят практические применения в трудовой и профессиональной подготовке школьников; *принцип вариативности*, побуждает обучающихся к решению математических задач несколькими способами, что требует более глубокого исследования различных способов их решения. То есть, обучая математике, учителю необходимо ставить акцент на общее развитие обучающегося, а именно на развитие логического мышления, математической речи, пространственного воображения, интуиции и адекватному принятию решений в ситуациях выбора; и наконец, *принцип творчества*, который заключается в приобретении обучающимися собственного опыта в оригинальном решении той или иной математической задачи.

Главной задачей обучения математики в общеобразовательной школе: научить обучающихся рассуждать и мыслить. Считаем, что ни один школьный предмет не может сравниться с возможностями математики в воспитании мыслящей личности. Принципы системно-деятельностного подхода на уроках математики, конечно, усложняют работу учителя, так как процесс обучения строится не на разработанных кем-то предписаний, а в результате совместной с обучающимися поисковой деятельности, направленной на приобретение новых знаний, повышение интереса как к результату собственной деятельности. В

деятельностной парадигме предполагается наличие у детей познавательного мотива (желания научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно освоить); выполнение обучающимися определенных действий для приобретения недостающих знаний; выявление и освоение обучающимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания; формирование у школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Задача педагога при введении нового материала состоит не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен

здать проблемный, поисковый тон уроку, организовать исследовательскую деятельность учеников, чтобы они сами додумались до решения проблемы и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях [5].

В заключении отметим, что основной задачей учителя математики, работающего в условиях реализации системно-деятельностного подхода является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у обучающихся появилась устойчивая потребность в творческом преобразовании учебного материала и способности к этому с целью овладения новыми знаниями в результате собственной поисковой деятельности на уроке.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18 – 22.
2. Головятенко Т.А. Качество образования как ценность. В сборнике: Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. 2015. С. 180 – 182.
3. Головятенко Т.А. Субъектно-деятельностные образовательные технологии в работе педагога. Вестник университета. 2011. № 6. С. 29 –31.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М. : Политиздат, 1977.
5. Фисенко Т.И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения. URL: <http://www.allbest.ru>.
6. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Эйдос : интернет-журн. 2012. № 2. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>.
7. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31 –38.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В данной статье актуализируются особенности формирования и повышения конкурентоспособности образовательной организации. При этом автором выделяются дефиниции конкурентоспособности, которые соответствуют системе управленческой деятельности руководителя образовательной организации в аспекте формирования конкуренции на рынке образовательных услуг. Результаты теоретического анализа позволяют обобщить понимание конкурентоспособности образовательной организации, выделить особенности формирования, а также повышения данного явления. Также, по итогам статьи автором представлены позиции, отражающие действия руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: конкурентоспособность, образовательная организация, руководитель, повышение конкурентоспособности, особенности формирования конкурентоспособности.

M.G. Ishkhanian

FEATURES OF THE FORMATION AND IMPROVEMENT OF THE COMPETITIVENESS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

In this article, the particularities of the formation and increasing the competitiveness of an educational organization are updated. At the same time, the author highlights the definitions of competitiveness that correspond to the system of managerial activity of the head of an educational organization in the aspect of the formation of competition in the educational services market. The results of the theoretical analysis allow us to generalize the understanding of the competitiveness of an educational organization, to highlight the features of the formation, as well as the increase of this phenomenon. Also, according to the results of the article, the author presents positions reflecting the actions of the head of the educational organization.

Keywords: competitiveness, educational organization, manager, increasing the competitiveness, particularities of formation the competitiveness.

В современном мире конкуренция на рынке образовательных услуг ставит перед образовательными организациями проблему, вследствие которой нужно искать пути повышения их конкурентоспособности, что

обуславливает необходимость выделения особенностей процесса формирования конкурентных преимуществ образовательных организаций, а также повышения их конкурентоспособности.

¹ © Ишханян М.Г., 2022 г.

Концепция конкурентоспособности является предметом многочисленных дискуссий. Стоит остановиться на рассмотрении различных определений «конкурентоспособность».

Исследованием механизмов конкуренции занимались теоретики экономической теории, специалисты в области менеджмента и маркетинга. В соответствии с положениями современной экономической теории, под конкуренцией понимается борьба, осуществляемая экономическими субъектами между собой в целях получения возможности владения конкретными благами [4]. Также, профессор Гейдельбергского университета Александрас Руткаускас утверждает, что конкурентоспособность – это способность предоставлять продукты и услуги более эффективным и действенным образом по сравнению с другими фирмами в том же бизнесе; это способность эффективно управлять ресурсами компании и получать к ним доступ [6].

Что касается сферы образования, можно выделить следующие трактовки термина. Конкурентоспособность образовательной организации – это способность подготавливать высококлассных специалистов, способных выдерживать конкурентную борьбу на конкретном внешнем и внутреннем рынке труда, разрабатывать и внедрять конкурентоспособные инновации в своей сфере, вести эффективную производственную политику во всех отраслях своей деятельности [1, с. 6]. По мнению ряда исследователей, в частности Н.В. Голубятниковой конкурентоспособность образовательной организации проявляется как способность

учебного заведения конкурировать на рынке образовательных услуг посредством обеспечения более высокого качества, доступности (бесплатности) образования [5]. Такой автор как Н.И. Пащенко определяет «конкурентоспособность» как «...оказание должного уровня образовательных услуг, удовлетворяющих потребности общества по подготовке профессионалов, а также потребности по развитию, созданию и реализации научно-методической и инновационной продукции как в настоящее время, так и в будущем» [2]. По мнению Э.Р. Рафиковой, конкурентоспособность образовательной организации можно представить, как способность противостоять на рынке другим образовательным учреждениям по степени удовлетворения своими образовательными услугами конкретной общественной потребности и по эффективности научно-образовательной деятельности [3].

Из приведенных выше дефиниций можно сделать вывод о том, что для формирования и повышения конкурентоспособности образовательной организации необходимо:

Подготовить работников образовательной организации на должном уровне.

Использовать современные информационные технологии в образовательном процессе.

Материально-технически, финансово и кадрово обеспечить образовательный процесс.

Предоставлять высокое качество образовательных услуг.

Литература

1. Дочкин С.А. Конкурентоспособность вуза как результат развития системы дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 1 (34).
2. Пащенко Н.И. Конкурентоспособность вузов и стратегии их деятельности в условиях региональной конкуренции: дис. ... канд. экон. наук. Уфа, 2012. – 216 с.
3. Рафикова Э.Р. Технологии оценки деятельности конкурентов на рынке образовательных услуг как концептуальный вектор алгоритма управления маркетинговой политикой учреждений профессиональной переподготовки работников образования: дис. д-ра эк. наук: 08.00.05 / Э.Р. Рафикова. Сочи, 2011. 299 с.
4. Третьякова Е.А. Экономика. Практикум [электронный ресурс]: учебное пособие / Е.А. Третьякова, А.А. Носков; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2020. 290 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/noskov-tretiakova-ekonomika-praktikum.pdf>
5. Филькевич И.А., Платонова Е.Д., Мкртчян Д.Г. Теоретико-методологические подходы к повышению конкурентоспособности образовательных организаций // Вестник Евразийской науки, 2018 №6, <https://esj.today/PDF/71ECVN618.pdf> (доступ свободный).
6. Rutkauskas A. On the sustainability of regional competitiveness development considering risk // Baltic Journal on Sustainability. – 2008. – 14. 89-99. 10.3846/2029-0187.2008.14.89 - 99.

ТРУДОВАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья раскрывает вопрос трудовой мотивации педагогов, значимость этого феномена для результата педагогической деятельности. Рассматриваются две теории трудовой мотивации: двухфакторная теория мотивации Ф. Герцберга и модель "Мотивационного комплекса трудовой деятельности" А. А. Литвинюка. На основе этих теорий приводятся примеры факторов мотивации и удовлетворенности трудом педагогов.

Теория Ф. Герцберга наиболее популярна и общепризнанная. Она применима к разным профессиям. На ее основе выделяются 2 группы факторов: гигиенические и мотивационные. Согласно его теории на рабочем месте помимо факторов, отвечающих за удовлетворенность трудом, действуют факторы «неудовлетворенности». В совокупности представленные группы факторов приводят к высокой мотивации труда.

Выделение факторов трудовой мотивации зависит от культурного аспекта, в связи с чем, приведенная в статье, теория А. А. Литвинюка является для нас интересной.

Его модель «Мотивационного комплекса трудовой мотивации» включает в себя 5 групп факторов трудовой мотивации: приобретения, удовлетворения, избегания наказания, безопасности, подчинения. Такой комплексный подход позволяет рассмотреть вопрос трудовой мотивации, применяя в разных трудовых ситуациях. В статье также приводится взаимосвязь данных групп факторов между собой: включение в действие одной группы факторов активизирует последующие, изменение одного фактора ведет за собой изменение другого либо воздействие только одного ведущего фактора.

Основываясь на данных двух теориях, приводятся специфичные факторы трудовой мотивации педагогов. Рассмотренные теории позволят прогнозировать факторы мотивации и удовлетворенности трудом педагогов.

Ключевые слова: трудовая мотивация, педагог, факторы мотивации, обучающиеся, педагогическая деятельность, мотив

V.S. Kazanbayeva

LABOR MOTIVATION OF TEACHERS: THEORETICAL ANALYSIS

The article reveals the issue of labor motivation of teachers, the significance of this phenomenon for the result of pedagogical activity. Two theories of labor motivation are considered: the two-factor theory of motivation by F. Herzberg and the model of the "Motivational complex of labor activity" by A. A. Litvinyuk. On the basis of these theories, examples of motivation factors and satisfaction with the work of teachers are given.

¹ © Казанбаева В.С., 2022 г.

The theory of F. Herzberg is the most popular and generally accepted. It is applicable to different professions. On its basis, 2 groups of factors are distinguished: hygienic and motivational. According to his theory, in addition to the factors responsible for job satisfaction, there are factors of "dissatisfaction" in the workplace. Together, the presented groups of factors lead to high motivation of work.

The selection of factors of labor motivation depends on the cultural aspect, and therefore, the theory of A. A. Litvinyuk given in the article is interesting for us.

His model of the "Motivational complex of labor motivation" includes 5 groups of factors of labor motivation: acquisition, satisfaction, avoidance of punishment, security, submission. Such an integrated approach allows us to consider the issue of labor motivation, applying it in different work situations. The article also shows the relationship of these groups of factors to each other: the inclusion of this group of factors activates subsequent ones, a change in one factor leads to a change in another, or the impact of only one leading factor.

Based on these two theories, specific factors of teachers' work motivation are given. The considered theories will make it possible to predict the factors of motivation and satisfaction with the work of teachers

Keywords: work motivation, teacher, motivation factors, students, pedagogical activity, motive

В настоящее время остро обсуждаются вопросы профессионального выгорания и мотивации работников. Множество научно-исследовательских сообществ, группы ученых диагностируют уровни мотивации и выгорания в профессиях, тем самым доходят до конкретных показателей и разрабатывают рекомендации на их основе. Теоретический анализ проблемы исследования позволяет убедиться, что представители разных профессиональных групп, представители определенного пола, возраста и даже типа темперамента имеют субъективные источники трудовой мотивации. На все времена остается важность высокого уровня трудовой мотивации педагогов.

Замотивированный преподаватель – залог благополучия всей страны. Только замотивированный педагог способен заряжать имеющимися знаниями и вдохновлять своих подопечных на эффективное профессиональное будущее.

Данная статья посвящена анализу трудовой мотивации. Вопрос трудовой мотивации детально раскрыт такими исследователями как Генри Мюррей и его 20 потребностей, порождающих трудовую мотивацию, разносторонние теории потребностей К. Альдерфера, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланда, теория ожидания В. Врума, теория справедливости Дж. С. Адамса. Однако, наиболее востребованной является двухфакторная теория Герцберга, которая позволяет выделить две группы факторов, формирующих трудовую мотивацию. Рассмотрим ее подробнее. Фредерик Герцберг еще с середины 50-ых годов XX века начал изучать вопрос трудовой мотивации. Он один из первых отчетливо раскрыл содержание удовлетворенности трудом и трудовой мотивации. Его теория берется за классическую.

Теория Герцберга основана на классификации потребностей и более адекватна российской практике даже в ставшем традиционным изложении. Согласно этой теории, все мотивы делятся на гигиенические факторы, связанные с

окружающей средой, в которой осуществляется работа (сюда входят условия труда, его оплата и другие факторы, связанные с физиологическими потребностями человека), и непосредственно мотивации – факторы, связанные с характером и сущностью работы. Причем Герцберг считал, что гигиенические факторы не являются мотивами, но при отсутствии их обеспечения возникает неудовлетворенность работой. Исходя из теории Герцберга, в производственном процессе действуют не только стимуляторы (т. е. последовательность в удовлетворении потребностей), но и антистимуляторы, которые связаны практически со всем спектром организационных факторов, т. е. со стратегией компании, с действующими способами контроля и с системой оплаты труда. Повышение производительности труда возможно не только за счет подъема уровня оплаты, но и за счет уменьшения числа антистимуляторов. Ими могут стать рутинный характер труда, неполная загруженность исполнителя и т. д. Борьба с антистимуляторами можно варьированием продолжительности рабочего дня, изменением форм оплаты, участием в прибылях и прочими методами. [5, с. 181]

Проблематика профессионально-личностной мотивации педагогов оснащена Асеевым В. Г., Маслоу А., Бакурадзе А. Б., Гузеевым В. В. Мы решили рассмотреть мотивации труда педагогов с точки зрения классических моделей удовлетворенности трудом, теорий трудовой мотивации, чаще применяемых в управлении бизнесом.

Согласно рассмотренной теории Ф. Герцберга в педагогической деятельности гигиеническими факторами мотивации труда выступают: заработная плата,

возможные социальные льготы, мотивирующие компенсации с участия в мероприятиях или печати научных статей, возможность карьерного роста и достижение ученой степени, доверительные отношения между коллегами и начальством, взаимодействие с детьми и молодежью. Мотивационные факторы педагогов: статус, признание коллег и подопечных, ответственность за совершенствование поколения, важность предназначения профессии, приобщение к социальному слою интеллигенции.

При этом многие привыкли рассматривать теорию Ф. Герцберга с позиции разных выделенных групп факторов. В то время как, в сущности это разный уровень трудовой мотивации. Гигиенические факторы позволяют достичь общей удовлетворенности трудом, лояльности к своей работе. Мотивационные факторы – те факторы, без которых вполне можно работать. Необходимость активировать вторую группу факторов возникает желанием достичь высоких показателей труда и максимальной отдачи работников. Показательно для педагогической деятельности: педагог остается удовлетворенным при свежем ремонте в аудиториях и стабильной заработной плате, его деятельность будет размеренной. Когда появляется дополнительная ответственность в виде творческих кружков, участия в олимпиадах – это может вызвать «азарт» в работе и дополнительную мотивацию. При положительных результатах или побед и достижений, такой педагог будет чувствовать себя реализованным.

При выделении факторов, влияющих на мотивацию педагогов необходимо учитывать культурный контекст. В связи с этим нам особо интересны труды российских ученых.



Одна из современных моделей мотивации труда представлена исследователем вопроса удовлетворенности трудом, доктором экономических наук А. А. Литвинюка.

Модель «Мотивационного комплекса трудовой деятельности» А. А. Литвинюка основана на выявлении силы действия различных мотивов на трудовую деятельность. В теории выделено пять групп мотивов: приобретения, удовлетворения, безопасности, подчинения, энергосбережения. Рассмотренные группы мотивов не обособлены друг от друга, а находятся в равноправной взаимосвязи. Кроме того, модель включает в себя описание самого мотивационного процесса и предусматривает возможность прогноза трудового поведения. [3, с. 60]

Согласно данной теории все мотивы, действующие на работника, в целом можно свести к пяти основным группам:

1) приобретения (МА) – основаны на естественном желании человека получать за выполненную работу определенное вознаграждение (в форме выплаты любых материальных благ, а также моральных поощрений).

Педагоги помимо заработной платы имеют путевки, материальная помощь в связи со значимыми событиями, покупки проездного билета, предоставления места жительства, покупки учебно-методической литературы, оплата прохождения курсов.

2) удовлетворения (МЕ) – сказываются на выборе человеком такого вида деятельности, который приносит бы ему положительные эмоции как в процессе труда, так и при достижении определенных результатов трудовой деятельности. Эта группа субъективных факторов. Стоит спросить каждого

педагога, что мотивирует его в работе и ответ каждого будет разным: радость общения, возможность передачи опыта и знаний, престиж профессии и пр. [3, с. 60]

3) безопасности (MS) – основываются на стремлении человека избежать наказания. Нежелательные санкции могут заключаться в лишении каких-либо материальных благ, в административных взысканиях, дисциплинарной ответственности и т.д. в случае недостижения определенных результатов деятельности. [3, с. 60]

Результат педагогической деятельности зависит в равной степени от педагога и обучающегося. Однако ответственность за низкие показатели в учебе обучающегося будет на совести педагога. В этом случае фактор безопасности порождает требовательность, строгость, «запугивание» по отношению к обучающимся. Появляется ощущение «навязывания» знаний, как ненужного товара и это непременно снижет трудовую мотивацию. Здесь возникает противоречие, чрезмерное стремление к «безопасности» трудовой деятельности вызывает снижение мотивации педагога.

4) подчинения (MD) – обусловлены общественным характером жизнедеятельности человека. Работник стремится выполнять трудовую деятельность в соответствии с социальными нормами, ролевыми предписаниями, принятыми в данном коллективе. [3, с. 60]

Деятельность педагога – творческая деятельность, она сопряжена тем же вдохновением, проявлением индивидуальности, которое сопровождается в работе артистов к примеру. Социальные ожидания могут сформировать у педагога нацеленность на результат, перфекционизм, стремление



непрерывного обучения и повышения квалификации – всё это играет роль в достижении успеха и демонстрирует позитивный стереотипный образ педагога. Всё это допустимо и даже полезно до того момента, пока педагог сосредоточен на процессе обучения и действует в ответ на активность своих обучающихся. Трудовая мотивация снижается при слепом следовании социальным стандартам и ожиданиям окружающих, при уничтожении всего индивидуального в себе, при снисходительном отношении к своему предназначению.

5) энергосбережения (MP) – включаются при выборе из вариантов с прочими равными условиями такого вида деятельности, который потребует минимальных затрат энергии. Это свойство «сохранения энергии» носит биологический характер и присуще любой биологической системе. Чем большими совокупными «энергетическими запасами» (к которым можно отнести уровень материального обеспечения, уровень социального развития человека, его место в общественной иерархии), обладает человек, тем меньшее влияние на него оказывает данная группа мотивов. [3, с. 61]

Педагог в работе помимо прямых обязанностей обучения детей имеет дело с отчетностью, взаимодействие с коллегами и родителями, планирование программы обучения, чтение учебных пособий и научных работ. Утомившись в работе с обучающимися, педагог может «прикрываться» множеством иных обязанностей и даже выражать досаду по поводу накопившихся дел. При том, что на самом деле происходит «избегание» наиболее энергозатратной обязанности обучения детей. Такое поведение уже

оценивается как отсутствие мотивации в работе.

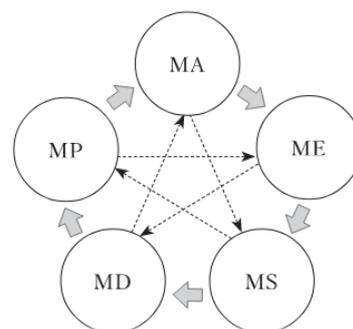


Рис. 1. Упрощенная схема мотивационного комплекса

Мотивы действуют друг на друга согласно представленной выше схеме с помощью трех видов связей: [3, с. 62]

1) активационные связи (А-связи) – на рисунке отображены с помощью «полных» стрелок. Направления данных стрелок указывают изменение (увеличение или уменьшение) силы действия последующих мотивов в зависимости от изменения (увеличения или уменьшения) влияния предыдущих мотивов;

2) угнетающие связи (У-связи) – на рисунке представлены в виде пунктирных стрелок. У-связи означают обратное действие по направлению стрелки, т. е. при увеличении силы одних мотивов происходит ослабление мотивов, находящихся с ними в У-связи;

3) противоугнетающие связи (П-связи) – на рисунке не представлены. Данные связи возникают при наличии сбоя в мотивационном комплексе, т.е. при действии определенной группы мотивов с большей силой, нежели влияния всех прочих групп, в результате чего человек реализует свою деятельность лишь по отношению к воздействию данной группы. П-связи компенсируют влияние угнетающих мотивов на угнетаемые, таким образом, имеют противоположную У-связям направленность, их действие

приводит к сохранению устойчивости мотивационного комплекса. [3, с. 62]

Трудовые мотивы педагога поддаются тем же зависимостям. Так согласно первой связи мотивация приобретения в виде премий и достойного оклада, влекут следующие мотивы удовлетворения, подчинения, безопасности и энергосбережения. Согласно второй, угнетающей связи, та же мотивация приобретения может увеличить силу мотивации безопасности, а безопасность в свою очередь увеличивает мотивацию энергосбережения. Желание получить материальные блага или моральные поощрения в работе увеличивает мотивацию избегания выговоров, низких показателей в успеваемости обучающихся и по итогу приводит к мотивации сохранения материального обеспечения и в целом морального благополучия. Примером П-связи может служить мотивация некоторых педагогов

действовать в работе исключительно в соответствии с ожиданиями окружающих, тем самым, устойчивым является мотивация подчинения. Зная взаимосвязь разных групп факторов, можно прогнозировать эффективность педагога в работе, воздействуя на стимулы, усиливая мотивы.

Проделанный теоретический анализ трудовой мотивации на основе материала Ф. Герцберга и А. А. Литвинюка позволяет обозначить специфичные факторы труда в деятельности педагогов. Мотивация педагога зависит от премий и заработка (как у большинства профессий), степени творческой самореализации, радости от общения с детьми и молодежью, сопричастности к выстраиванию поколения будущего, возможности передачи опыта и много другое. При этом мотивов в большинстве случаев несколько, и они взаимодействуют друг с другом, вызывая новые реакции педагога.

Литература

1. Вечерин А. В. Субъективные факторы удовлетворенности трудом сотрудников организаций / А. В. Вечерин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. № 2 С. 96 - 111.
2. Иванова Т. Ю. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики / Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин // Исследования в организационной психологии. Социологические науки. 2012. № 3. С. 2 - 15
3. Литвинюк А. А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика : учебник для бакалавров / А. А. Литвинюк. М. : Издательство Юрайт, 2019. 398 с. — (Бакалавр. Академический курс). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/425887/p.104> (дата обращения: 23.11.2021).
4. Пономарёв И. П. Мотивация работой в организации./И. П. Пономарев. М.: ЕдиторияJ^ УРСС, 2004. 224 с.
5. Теория менеджмента : учебник для вузов / А. Н. Мардас, О. А. Гуляева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2021. 307 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-07387-4. Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/472177/p.181> (дата обращения: 23.11.2021)
6. Barbara A. Sypniewska Evaluation of Factors Influencing Job Satisfaction / Barbara A. Sypniewska // Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie. 2014. № 8 С. 57-72.

УДК: 808.2

П.С. Колескина¹
Т.Н. Конопелько²
Р.Ю. Ролдугина³

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЯМИ ПО КАРТИНЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проблема развития речи обучающихся младшего школьного возраста всегда будет актуальной для педагогического сообщества, так как данный период считается благоприятным для речевого развития детей. Предложенная методика работы над сочинениями по картине на уроках русского языка в начальной школе эффективна, по мнению авторов, так как она способствует как повышению уровня развития речи обучающихся, так и их общей культуры.

Ключевые слова: методика написания сочинения по картине, русский язык, урок, младший школьник, развитие речи.

P.S. Koleskina
T.N. Konopelko
R.Y. Roldugina

THE METHODOLOGY OF WRITING AN ESSAY ON A PAINTING IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL

The problem of speech development of primary school students will always be relevant for the pedagogical community, since this period is considered favorable for the speech development of children. The proposed method of working on the essays on the painting in the lessons of the Russian language in elementary school is effective, according to the authors, as it contributes both to improving the level of speech development of students and their general culture.

Keywords: the technique of writing an essay on the painting, Russian language, lesson, junior student, speech development.

Как известно процесс формирования умения свободно и правильно выражать свои мысли и чувства с помощью языковых средств у младших школьников – это процесс сложный и длительный, требующий особых усилий и мастерства со стороны учителя [9]. Сочинения развивают в детях

творческое начало, оттачивают чувство языка, приучают гибко пользоваться им, имеют большое воспитательное значение, повышают речевую культуру младшего школьника в целом [1].

Проблема развития речи обучающихся младшего школьного возраста традиционно рассматривается в

¹ © Колескина П.С., 2022 г.

² © Конопелько Т.Н., 2022 г.

³ © Ролдугина Р.Ю., 2022 г.



теории и практике преподавания русского языка как одна из важнейших. Еще в XVIII–XIX вв. особое значение этой проблеме придавали крупные ученые М.В. Ломоносов, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский и др. В своих работах они рассматривали вопросы становления речи в общем развитии ребенка, изучали роль упражнений в процессе развития навыков связной речи детей. В своих трудах к вопросу необходимости целенаправленного формирования умений и навыков устной и письменной речи обращались Ф.И. Буслаев, Н.Ф. Бунаков, И.И. Срезневский, А.М. Пешковский, развитием современной методики преподавания русского языка занимаются ученые - М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, Е.В. Архипова, Г.И. Банщикова, Г.С. Щеголева и др. Однако до настоящего времени остается неразрешенным противоречие между необходимостью более эффективного развития письменной монологической речи детей младшего школьного возраста методическими трудностями, которые испытывает учитель, осуществляющий эту деятельность на практике.

Известно, сочинения по картине проводятся во всех классах и перед учителем стоят непростые задачи: научить обучающихся понимать содержание картины, видеть ее художественные достоинства и, конечно, создавать сочинение. При описании картины необходимо научить ребенка выделять главное и второстепенное, видеть детали и определять отношения между частями, описывать все в нужной последовательности. То есть дети должны знать, о чем писать, как писать, в каком порядке писать [6].

По мнению К.Д. Ушинского, «картина позволяет учащимся организовывать наблюдение, опираясь на

личный жизненный опыт», поэтому сочинение по картине может рассматриваться и как сочинение по личным наблюдениям и впечатлениям. Из этого следует, что сочинение по картине может быть, с одной стороны, сочинением-описанием картины на основе увиденного, а с другой стороны, сочинением по поводу картины на основе увиденного, слышанного или прочитанного ранее [8].

Так или иначе написания сочинения обучающимися во многом зависит от того, как осуществлялась подготовка на уроке. Рассмотрим этапы работы. На первом этапе происходит ознакомление обучающихся с темой и целью работы; на втором – учитель берет вступительное слово или дает слово подготовленным обучающимся, которые рассказывают о художнике, его творческом пути; дальше дается время на неторопливое рассматривание; заводится беседа по картине с одновременным анализом ответов обучающихся; ведется словарная работа; на четвертом этапе составляется плана сочинение (коллективное или самостоятельное составление, в зависимости от подготовленности класса); дальше составляются образцы высказывания (искусствоведческий текст; текст, составленный учителем; устное сочинение одного-двух обучающихся с последующим рецензированием его другими обучающимися или учителем); на следующем этапе учителем дается самостоятельная письменная работа над сочинением по картине; и завершает работу анализ сочинений обучающихся (учитель указывает на находки и недостатки, проводится работа над допущенными ошибками) [4].

Готовясь к уроку, учитель должен сам прежде всего внимательно

рассмотреть картину, определить ее тему, идейное содержание, выявить, какими средствами художественной выразительности пользуется художник, раскрывая свой замысел. Во вступительном слове дается информация о художнике, о том, как мастер работал над созданием картин, представить галерею его произведений, и, наконец, познакомить с картиной, которую обучающиеся будут рассматривать на уроке.

Рассматривание репродукции является одним из важных этапов в работе с картиной. Неспешное рассматривание картины имеет большое значение для развития мышления обучающихся, так как мышление взаимосвязано с восприятием. Еще К.Д. Ушинский писал: «Образы, непосредственно воспринятые нами из внешнего мира, являются единственным материалом, над которым и посредством которого работает наша мысль» [8]. В процессе рассматривания картины у обучающихся развивается способность наблюдать, образно мыслить, целостно воспринимать произведение живописи в соответствии с замыслом художника.

Младший школьник, рассматривая картину, обращает внимание на то, что его больше волнует, интересуется, что явилось для него новым, неожиданным. Практика показывает, что именно в этот момент определяется отношение ученика к картине, формируется его собственное понимание данного произведения искусства. Мы убедились, что такое общее знакомство с картиной дает импульс чувству и воображению, порождает желание высказаться, хотя обучающиеся возможно будут затрудняться самостоятельно составлять речевое произведение, так как их словарный запас еще невелик. Поэтому в

этот период не следует предоставлять обучающимся самим себе, необходим анализ картины под чутким руководством учителя. Не надо забывать, что цель анализа картины – расширить первоначальное восприятие, помочь обучающимся понять образный язык искусства и сформировать умение анализировать картину как произведение искусства в единстве содержания и формы. Анализ картины осуществляется в ходе беседы, при этом приемы ведения беседы по картине, как мы убедились, имеют свои особенности, так как они связаны со спецификой произведения искусства и выражается в том, что учитель анализирует картину в единстве содержания и средств художественного выражения. Собственно, этим определяется характер вопросов и решается основная задача – помочь обучающимся понять взаимообусловленность содержания и средств выражения. Скажем, рассматривая сюжетную картину, учитель может задать такие вопросы: «Что изображено на картине?», «Где и в какое время происходит действие?», «Что можно сказать о героях, изображенных на картине?». Часто, передавая содержание картины, обучающиеся называют много глаголов, обозначающих действия, состояние героев картины. Как правило, учитель в процессе беседы записывает глаголы на классной доске, а позже они употребляются при составлении устного рассказа школьниками.

Приведем еще один пример. Рассматривая картину-пейзаж, учитель может задать такие вопросы: «Что изобразил художник на полотне?», «Какой цвет является основным в картине? Почему?», «С помощью каких красок художник создает впечатление, например, летнего солнечного дня?».

«Чтобы создать у нас радостное или тревожное настроение, какие краски использует художник?», «Какого цвета снег на картине? Почему?», «Какие цвета использовал художник, чтобы описать зимнее небо?». Можно структурировать вопросы. Например, вопросы, связанные с определением сюжета картины и способами его выражения.

С помощью структурного анализа выявляется тема и основная мысль картины, роль изобразительных средств в раскрытии замысла художника. При этом учитель должен помнить о том, чтобы вопросы были точными, лаконичными, понятными обучающимся, то есть соответствовали уровню их подготовки [7]. Так как правильно поставленные вопросы помогают обучающимся рассматривать картину в единстве содержания и средств художественной выразительности, видеть и понимать образный язык произведения изобразительного искусства, способствовать организации наблюдения обучающихся по картине, обращению их внимания как на главное, так и на выразительные детали [8].

Наводящие вопросы должны быть направлены на активизацию мыслительной и речевой деятельности обучающихся путем использования приемов сопоставления, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей [2; 3]. В процессе беседы учителю необходимо помочь обучающимся выявлять авторскую позицию и формировать самостоятельное суждение о произведении. Важным этапом урока развития речи при обучении написанию картины является последовательность, в которой нужно описывать картину.

Словарная работа должна способствовать расширению словаря

школьников, обогащению их речи изобразительно-выразительными средствами языка и активизации пассивного словаря. Учителю необходимо помнить, что во время беседы внимание должно быть сосредоточено на отборе наиболее точных и ярких языковых выразительных средств.

В ходе беседы обучающиеся осуществляют коллективный поиск слов, необходимых для описания произведения живописи, ребята подбирают образные языковые средства: эпитеты, сравнения, эмоционально-окрашенные слова. Как правило, если учитель умело организует словарную работу, помогает обучающимся в отборе необходимых слов, то в классе устанавливается творческая атмосфера соревнования по подбору нужной лексики. В этот момент направлять внимание обучающихся на отбор таких слов и языковых средств, которые характеризовали бы конкретные предметы или явления, изображенные на картине [5].

Проведенный анализ детских работ показал, что при описании картины школьники используют разнообразные прилагательные, обозначающие цвет, оттенки. Например, описывая сирень, они использовали прилагательные: розовая, бело-розовая, нежно-розовая, жемчужная, лиловая, фиолетовая, светло-фиолетовая, темно-фиолетовая, бордовая, красная и т.д.

И наконец, этап составления плана высказывания по картине. Данную работу можно проводить как коллективно, так и самостоятельно. Однако считаем, что на начальном этапе лучше использовать коллективное составление сначала простого плана, а затем более сложного. При этом важно учитывать жанр сочинения, так как план предопределяет тип и стиль предстоящего высказывания.

План является обязательным элементом урока развития речи с описанием картины, поскольку этот прием обучения, тесно связанный с умением систематизировать собранный материал, подготавливает обучающихся к написанию собственного речевого произведения. Учитель может предложить обучающимся изменить план по своему усмотрению, внести в него новые пункты [10]. Можно использовать еще такой прием: при подготовке к написанию сочинения-описания картины школьникам учителю следует показать образец высказывания, представить им, например, искусствоведческий текст. А можно использовать созданный учителем текст или готовые тексты из учебника, устный рассказ одного из обучающихся. Учителю при подборе текста к рассматриваемой на уроке картине необходимо опираться на следующие принципы: доступности, информативности, художественной и эстетической ценности, композиционной завершенности; жанра и стиля текста с учетом поставленной коммуникативной задачи; объема текста (в соответствии с возрастными возможностями обучающихся и условиями урока).

Практика показала, что разработанная методика работы над сочинениями по картине эффективна, так как она способствует как повышению уровня развития речи обучающихся, так и их общей культуры.

Литература

1. Арефьева С.А. Синтаксико-стилистический аспект работы над сочинениями разных типов (на основе учета особенностей речи учащихся): дисс. ... докт. пед. наук. М., 1998. 488.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.:
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1996.



4. Гришина, О.Б. Методика обучения по картине в начальной школе / О.Б. Гришина // XIV Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (19–23 апреля 2010 г.) ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». Томск: Издательство ТГПУ, 2010 С. 16-18.
5. Жукович, М.М. Сочинение по картине как речевое упражнение комплексного характера / М.М. Жукович, О.О. Харченко // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 5 С. 121-127.
6. Зорина, М.Е. Методика работы над изложением и сочинением: текстоцентрический подход / М.Е. Зорина, А.В. Соколова // Филологический класс. 2014. № 1. С. 105-111.
7. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1990.
8. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская А.И. Методика преподавания русского языка. М.: Академия, 2004.
9. Мисаренко Г.Г. Развитие речи учащихся 2–4 классов: конструирование и анализ предложений. Волгоград: Учитель, 2011.
10. Ходякова, Л. А. Живопись на уроках русского языка: теория и методика разработки уроков: учеб. пособие / Л. А. Ходякова. М.: Флинта, 2000. – 352 с.
11. Ушинский К.Д. Об учебно-воспитательной работе. М. 1939. Ушинский К.Д. Родной язык в начальной школе. М.Л.: АПН, 1946.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В данной статье рассматривается процесс эмпирического изучения результатов коррекционной работы по формированию оптико-пространственного восприятия у детей младшего школьного возраста. По результатам проведенного исследования разработаны рекомендации по корректирующей работе с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: восприятие зрительное, оптико-пространственное восприятие, методология, младшие школьники, нарушение зрения, эмпирическое изучение.

M. V. Kolchina

ANALYSIS OF THE RESULTS OF EMPIRICAL STUDY OF PECULIARITIES OF OPTICAL-SPATIAL PERCEPTION IN YOUNGER PUPILS WITH VISUAL IMPAIRMENT

This article examines the process of empirical study of the results of correctional work on the formation of optical-spatial perception in children of primary school age. Based on the results of the study, recommendations were developed for corrective work with children of primary school age.

Keywords: visual perception, optical-spatial perception, methodology, primary schoolchildren, visual impairment, empirical study.

Оптико-пространственные представления являются важным элементом во взаимодействии человека с находящейся вокруг средой, являясь важным условием ориентации человека в ней. Оптико-пространственные представления являются одним из видов восприятия при помощи зрительного анализатора.

Нарушения оптико-пространственных представлений у детей младшего школьного возраста негативно

сказываются на речевой и познавательной работы, на процесс обучения детей, тем более на овладении им орфографически-правильной письменной речи. Роль пространственного представления в развитии детской речи, пространственного восприятия является очень важной, делающей первичную базу для формирования детской речи и мыслительного процесса.

Специфика развития пространственного ориентирования детей

¹ © Колчина М.В., 2022 г.

с нарушениями зрения обусловлена затруднениями в восприятии пространства и его свойств. Так, у детей с нарушениями зрения, наблюдаются трудности в определении пространственных характеристик предметов (формы, величины), пространственных отношений (направлений, удаленности, местонахождения объектов), в понимании словесных обозначений пространственных свойств и отношений. [4]

Дети с нарушениями зрения, не могут полноценно овладевать навыками пространственного восприятия, и нуждаются в систематическом обучении. [1]

Недостаточное развитие пространственных представлений является одной из частых причин неуспеваемости ребенка в школе, проблем в формировании навыков письма, чтения [5].

Для формирования оптико-пространственного восприятия у детей необходим определенный бытовой и

игровой опыт, который дети получают как в процессе обучения, так и в повседневной жизни. [2].

Эксперимент проводился на базе Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1524». В исследовании приняли участие 7 детей с нарушением зрения в возрасте 7-8 лет. В выборку исследования вошли дети с нарушением зрения, также у них наблюдалось нарушение навыков пространственной ориентировки, проявляющееся в страхе перед незнакомым местом или предметом.

Для того, чтобы реализовать цель эксперимента нами была выбрана методика «Лабиринт» Л.А. Венгера[5] и определен диагностический инструментарий.

Для анализа и обобщения результатов данного исследования были выявлены уровни развития оптико-пространственного восприятия и их характеристики, что отражено в таблице 1.

Таблица 1 Уровни сформированности оптико-пространственного восприятия и их характеристика

Уровни	Характеристика
Высокий	<ul style="list-style-type: none">- Ребенок может определить и назвать пространственные направления, взаимосвязь между объектами как в реальном, так и в воображаемом пространстве;- Ребенок не испытывает трудностей в определении и назывании формы объектов и их частей, в расчленении объектов и объединении их из частей в реальном и мысленном плане, в обобщении объектов по форме и пространственному расположению;- Ребенок свободно выражает в речи результаты деятельности и способы их достижения, доказывает свои суждения, использует геометрическую терминологию.

Средний	<ul style="list-style-type: none"> - Ребенок определяет и называет форму объектов и их частей, расчленяет реальные объекты и образы на части и воссоздает их с незначительными затруднениями; - Ребенок может обобщать объекты по признакам формы, структуры, пространственного расположения; - ребенок свободно выражает результат своих действий, но испытывает затруднения в отражении способов достижения результата, в доказательстве суждений.
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> - Ребенок затрудняется в определении, различении и назывании основных пространственных направлений, местоположения объектов относительно других объектов в трехмерном и двухмерном реальном пространстве; - Ребенок испытывает трудности при определении и назывании формы объектов и их частей; -Ребенок не способен определить объекты по наличию или отсутствию пространственных признаков, не выделяет закономерности в пространственном расположении объектов; - Ребенок не способен определить последовательность своих действий и их результаты в речи

В результате проведенного исследования высокие результаты, характеризующие оптико-пространственное восприятие детей не выявлены (рис. 1).

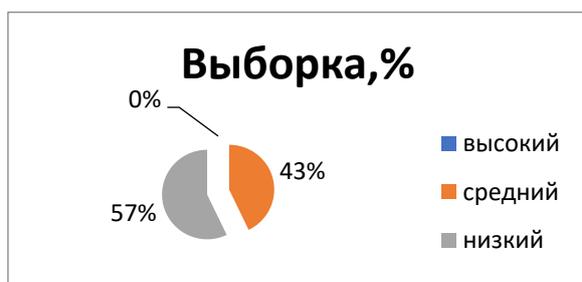


Рис. 1. Результаты изучения состояния оптико-пространственного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения

Низкий уровень выявлен у 4 детей, что составило 57% выборки.

Средний уровень сформированности оптико-пространственного восприятия представлений выявлен у 43% учащихся.

В результате проведения эмпирического эксперимента было выявлено, что многие дети испытывают трудности при выполнении заданий и допускают следующие ошибки:

-в задачах 1-2 дети не всегда учитывали направления поворотов;

-в задачах 3-4 – не всегда был учтен характер ориентиров;

-в задачах 5-6 в сочетании ориентиров в заданной последовательности;

-в задачах 7-10 одновременно допускались ошибки и в ориентире и в направлении поворотов.

В связи с этим возникает потребность в проведении опытно-экспериментальной работы, направленной на коррекцию уровня сформированности оптико-

пространственного восприятия у младших школьников.

Нами разработана и апробирована коррекционная программа по формированию оптического-пространственного восприятия младших школьников с нарушением зрения, основанный на игровом подходе.

В результате проведенной коррекционной работы в группе учащихся выявлены два высоких показателя оптического-пространственного восприятия, что составило 28% выборки учащихся (рис. 2).



Рис. 2 Результаты изучения состояния оптического-пространственного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения на контрольном этапе исследования

Низкий уровень выявлен так же в двух случаях. В трех случаях результаты показателя оптического-пространственного восприятия относятся к среднему уровню.

Сопоставив результаты проведения констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что использование дидактических игр в развитии оптического-пространственного восприятия у старших дошкольников является результативным.

Таким образом, подтверждается значимость дидактической игры в формировании оптического-пространственного восприятия.

На основе проведенного исследования нами были разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию оптического-пространственного восприятия у младших школьников с нарушениями зрения с использованием современных технологий.

Литература

1. Алексеев О.Л. Системно-информационный подход в изучении и обучении детей с нарушениями в развитии / О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы международного теоретико-методологического семинара – Ч. 1 / ГОУ ВПО МПГУ. – М., 2009. – С. 5–12; с. 161.
2. Персикова Е. Н., Кутрань О. Н. Развитие пространственного ориентирования и зрительного восприятия у детей с нарушением зрения с помощью нестандартного оборудования // Молодой ученый. 2016. №11. С. 1507-1514.

3. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : Владос, 2008. – 87 с.
4. Развитие пространственных представлений у младших школьников: практ. задания и упражнения / авт.-сост.: Л.А. Выткалова, П.В. Краюшкина. – Волгоград: Учитель, 2009. – С. 15; 39.
5. Шеботинова Е.А. Диагностика зрительно-пространственного восприятия в младшем школьном возрасте. International Journal of Professional Science. 2019. № 4. С. 17-25. [Электронный документ]
https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38167238_28337228.pdf (дата обращения 01.09.2021)

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Непрерывное профессиональное развитие для каждого специалиста в современном мире становится детерминантой сохранения необходимой квалификации, и конкурентоспособности. В статье анализируется обучение педагога в рамках непрерывного профессионального развития. Автор исследует концепцию непрерывного развития, ее применимость его в деятельности педагогов. Очерчиваются базовые принципы модели управления процессом непрерывного профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: непрерывное развитие, непрерывное образование, обучение, гуманизация образования, образовательный процесс, технологизация образования.

I.I. Komarova

THE MANAGEMENT MODEL OF THE PROCESS OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS

Continuous professional development for every specialist in the modern world is becoming a determinant of maintaining the necessary qualifications and competitiveness. The article analyzes the teacher's training within the framework of continuous professional development. The author explores the concept of continuous development, its applicability in the activities of teachers. The basic principles of the management model of the process of continuous professional development of teachers are outlined.

Keywords: continuous development, continuous education, training, humanization of education, educational process, technologization of education.

Заканчивается первая четверть двадцать первого века - эпоха, в которой адаптация людей к быстрым социальным трансформациям сопровождается непрерывным развитием профессиональных компетенций [2]. Педагог наряду с другими агентами на рынке труда нуждается в постоянном обновлении информации. В условиях неопределенности меняющегося мира критически важно не допустить рост

числа будущих преподавателей с низким уровнем инновационной культуры, отсутствием способности учиться в течении всей жизни [1].

Непрерывное развитие - это непрерывающееся, осуществляемое по доброй воле стремление к получению новых знаний. Данное направление повышает уровень социальной интеграции, профессиональных и личностных качеств, а также

¹ © Комарова И.И., 2022 г.

благоприятствует обретению
самодостаточности,
конкурентоспособности, увеличивает
шансы улучшить место работы. Процесс
обучения распространяется на все
периоды жизни человека. За последние
полвека развитие в области науки и
технологий оказали существенное
влияние на процесс получения
образования [4, с. 47]. Становится
проблематично разграничить данное
понятие на пространство (школа,
институт) и время для реализации
полученного образования (рабочее
место). Сейчас обучение позиционируется
как нечто происходящее перманентно как
следствие ежедневных интеракций с
внешним миром.

Непрерывное профессиональное
развитие педагогов является процессом,
охватывающим их обучение в различных
социальных институтах, включающих не
только университеты, центры повышения
квалификации, места работы, но также
пространства проведения досуга. Одно из
относительно новых ответвлений
непрерывного развития — это открытые
онлайн-курсы, в которых ведущий
предоставляет программу для участия
неограниченного количества человек. Не
все из таких семинаров подразумевают
обязательное получение сертификатов, а
зачастую просто являются интересными и
познавательными образцами
непрерывного развития на протяжении
всей жизни [5, с. 279].

Модель управления процессом
непрерывного развития должна включать
в себя приобретение навыков и
компетенций на протяжении всей жизни
педагога [6, с. 359]. Отчет Юнеско
выдвигает концепцию системного
видения образования, включающего в
себя два ключевых параметра: длящееся
всю жизнь обучение и опора на четыре

ключевых принципа (учиться тому, как
учиться, учиться делать, учиться
быть, учиться сосуществовать вместе с
другими людьми) [9]. Единожды
полученное образование, как правило,
устанавливает превосходство
полученного обучения в ущерб другим
знаниям, способствующим развитию
человека. Отчет Юнеско отмечает
важность таких ценностей как интенция
на обучение в течение всей жизни,
развитие имеющихся навыков,
компетенций.

Создание модели управления
непрерывным профессиональным
развитием педагогов ведет к осознанию
главенства креативных качеств,
творческих потенций человека в жизни
общества. Возможности непрерывного
развития лежит в исследовании
эволюционного механизма изменения
человека. Модель непрерывного развития
требует от учебного заведения
функционирования на основе цифровых
технологий и инноваций,
способствующих постоянному
самосовершенствованию человека.
Необходимость непрерывного
профессионального развития
обуславливает технологизацию процесса
обучения и детерминируют
формирование набора инструментов,
обеспечивающих расширение горизонта
профессиональных качеств и навыков
специалистов. Управление непрерывным
развитием, как отмечают Т.А. Сенкевич и
Модулина О.Б., является комплексной
интеллектуальной работой, определяемой
в процессе установления целей и
составления планов необходимых задач,
мотивации и структурирования
деятельности педагогов, реализации
наблюдения за процессами и контролем
результатов [8, с. 62].



Доступная для каждого педагога сеть интернет играет важную роль в обучении на протяжении всей жизни, так как дает возможность приобрести актуальные знания. На данный момент повышать дистанционно уровень педагогической квалификации можно практически из любого города России. С 2019 года берет свой отсчет реализация федерального проекта «Учитель будущего». Данный проект направлен на внедрение в образовательное пространство систем для непрерывного профессионального развития педагогов. Основой для развертывания обучающих программ служат узловые точки непрерывного развития педагогов, которые располагаются во всех восьмидесяти пяти субъектах РФ [7, с. 14].

В современном мире человеку необходимо получение образования, длящегося всю жизнь, взамен базового уровня подготовки, полученного в молодости и служащего основой его профессиональной деятельности. Социально-гуманитарное знание приходит к осмыслению непрерывного профессионального развития в качестве необходимой данности трудового пути каждого агента социальных взаимоотношений. С точки зрения развития педагогов - это перспектива раскрытия их потенциала, профессиональных способностей, с точки зрения социума - система воспроизводства высококвалифицированных специалистов.

Главенствующее условие создания модели непрерывного развития педагогов - мировоззренческая позиция, в которой человек позиционируется как ключевая социально-экономическая и духовная ценность. На данный момент в обучении зачастую допускается формальная передача информации, а не гармоничное развитие способностей и мотивации к непрерывному образованию. Модель управления процессом непрерывного образования не должна обходить стороной наблюдаемое противоречие между принципами гуманистической модели образования и подходом к управлению образованием исходя из принципов его эффективности. Критерии не должны определяться исключительно на основе экономических запросов [3, с. 136].

Модель управления непрерывным образованием педагогов должна соответствовать ряду условий, которые будут способствовать включению каждого педагога в процесс развития профессиональных качеств и педагогической деятельности как составляющей культуры, стимулировать постоянно эволюционировать в своих способностях условиях меняющегося мира. К таким условиям мы относим конструирование ландшафта развития педагогов руководствуясь принципами системности, гуманизации, непрерывности, инвариантности, профессиональной направленности с применением в образовательной практике репродуктивных методов.

Литература

1. Алисов Е.А., Корнева Е.Н., Кравченко С.А., Подымов Н.А., Подымова Л.С., Петрошенко А.И. Инновационные подходы и технологии в общем и профессиональном образовании. Москва-Курск, 2018.



2. Головятенко Т.А. Взаимосвязь компетентности и готовности педагога к профессиональной деятельности. Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2015. № 1. С. 51-54.
3. Гребеннинова В.М., Узунова Г.П. Тенденции развития непрерывного профессионального образования педагогов // Современные наукоемкие технологии. – 2020. - №3. – С. 133-137.
4. Гулиев Ф.И. Влияние информационных технологий на сферу образования в современном обществе // Материалы ивановских чтений. – 2020. - № 3(29). – С. 47-51.
5. Зарицкая В.Г. Организационно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов в системе непрерывного образования с использованием дистанционных образовательных технологий // Шамовские педагогические чтения школы управления образовательными системами. – 2021. – С. 277-282.
6. Фетисова Т.Н. Непрерывное профессиональное образование в современных условиях как вызов образовательным организациям высшего образования // Академическая публицистика. – 2021. - №3. – С. 357-360.
7. Комарова И.И. Основные направления непрерывного профессионального развития педагогов города Москвы. – 2021. - №3. – С. 12-17.
8. Сенкевич Т.А., Модулина О.Б. Управление развитием образовательной среды непрерывного профессионального роста педагогов. – 2020. - №1. С. 58-62.
9. Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris, UNESCO. – 1996. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (дата обращения 11.01.2022).

В.Б. Кононыхина¹
А.С. Огнев²

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО

В статье эмоциональный интеллект – компетенция будущего рассматривается в качестве основного фактора развития эмоционального интеллекта. Развитие эмоционального интеллекта позволяет человеку через понимание и управления эмоциями своими и другого быть эффективным не только в обществе и на работе, но и в кругу друзей и близких.

Ключевые слова: эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект, навыки, способности.

V.B. Kononykhina
A.S. Ognev

EMOTIONAL INTELLIGENCE IS THE COMPETENCE OF THE FUTURE

In the article, emotional intelligence - the competence of the future is considered as the main factor in the development of emotional intelligence. The development of emotional intelligence allows a person to be effective not only in society and at work, but also in the circle of friends and relatives through understanding and managing their own and others' emotions.

Keywords: emotions, intelligence, emotional intelligence, skills, abilities.

Современное общество в последнее время живет в быстромеменяющемся мире, что не может в свою очередь не отражаться и не влиять на человека. С одной стороны, общество ставит новые задачи, которые необходимо решать быстро и эффективно, с другой – сам человек предъявляют повешенные требования к себе. В разных ситуациях кто-то может быстро адаптироваться, переключаться и реализовывать поставленные задачи, а кто-то нет. Это зависит от того каким набором способностей или навыков обладает человек. При этом важным на сегодняшний день способностям или навыкам не учат в детском саду, в школе

или в институте, но без них в современном мире становится сложно. Сегодня понятие «эмоциональный интеллект» входит в нашу жизнь, как компетенция будущего, как главная компетенция успешных и эффективных людей.

Популярность темы эмоционального интеллекта связана с выходом в 1995 г. книги «Эмоциональный интеллект» Д. Гоулмана. И уже тогда «сторонники популистских подходов к эмоциональному интеллекту заявляли, что он является «ключом» к успеху во многих сферах жизни» [1, с.26].

Первые разработки эмоционального интеллекта начались в 1990 г. П. Сэловеем и Д. Мэйером.

¹ © Кононыхина В.Б., 2022 г.

² © Огнев А.С., 2022 г.

Исследователи разработали структуру эмоционального интеллекта, которая состояла из способностей: определять, выражать, контролировать и использовать полученную информацию от эмоций. Данные способности распространяются на свои эмоции и эмоции другого человека. В дальнейшем эта структура будет основой для последующих моделей эмоционального интеллекта у других исследователей. В 1999 г. совместно с Д. Карузо П. Сэловей и Д. Мэйер дорабатывают модель эмоционального интеллекта. В результате получается новая модель – «модель способностей П. Сэловея, Д. Мэйер, Д. Карузо», где когнитивная способность – это основная составляющая эмоционального интеллекта. Следующие исследователи в свои модели к когнитивным способностям добавляют личностные характеристики. Так появились смешанные модели эмоционального интеллекта. В модели Д. Гоулмана (1995) акцент делается на навыки: личностные и социальные. В свою модель Р. Бар-Онам (1997) включает такие компоненты как управление стрессом и хорошее настроение. К. Изард (2001) – эмоциональную саморегуляцию. У Д.В. Люсина (2004) допускается введение личных характеристик – это интерес и анализ поведения как своего, так и другого, ценности и эмоциональные переживания. М.А. Манойлова (2004) рассматривает как единое целое когнитивные, эмоциональные и волевые процессы эмоционального интеллекта. Модель Э.Л. Носенко и Н.В. Ковригой (2003) основывается на личностных признаках, таких как добросовестность, открытость новому, способность сохранять эмоциональную устойчивость, дружелюбность и экстраверсия [1].

В результате многообразия моделей сегодня нет единого определения

понятия «эмоционального интеллекта», но при этом каждый исследователь (Д. Мэйер, Д. Гоулман, Р. Бар-Она, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова и др.) делает акцент на определяющих словах данного понятия и это – «эмоции» и «интеллект». Под эмоцией мы понимаем субъективную реакцию на конкретную ситуацию. Зная основные базовые эмоции можно сказать, что реакция в данном случае возможна положительная, отрицательная или нейтральная. К положительным эмоциям относятся интерес и радость, к нейтральной – удивление, а к отрицательным эмоциям – отвращение, гнев, презрение, горе, стыд, вина, страх [3]. Что касается интеллекта, то это осознание и понимание данной конкретной ситуации. Каждый из нас обладает эмоциями и интеллектом, но у каждого уровень развития будет свой.

В свое время Аристотель в трактате «Риторика» описывает связь между когнитивными и эмоциональными процессами «как нечто, столь сильно преобразующее человеческое состояние, что это отражается на его способности к рассуждениям и сопровождается удовольствием и страданием» [Цит. по: 4, с. 18]. Аристотель, живший 4 века до нашей эры, предполагал, что наличие любой эмоции можно контролировать посредством рассудка.

Таким образом, эмоции и интеллект связаны друг с другом. Поэтому в первую очередь это связь позволяет осознавать и управлять своими эмоциями, а в дальнейшем – и эмоциями другого. Получается, что сам эмоциональный интеллект состоит из внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта [7]. Сегодня эмоциональный интеллект относят к навыку, который можно и нужно развивать.



Все навыки делятся на *hard skills* – «жесткие» и *soft skills* «гибкие» или «мягкие». «Жесткие» навыки – это профессиональные навыки, которые можно оценить и проверить. Так «жесткие» навыки можно получить в образовательных системах, таких как школа, колледж, институт и т.д. «Мягкие» навыки – это личные качества человека, их трудно оценить или проверить, но они необходимы для эффективного взаимодействия между людьми. «Мягкие» навыки применимы в любой профессиональной области. Умение объединить в разных ситуациях и «жесткие» и «мягкие» навыки сегодня востребовано и позволяет человеку чувствовать себя уверенно в любой ситуации [5].

Эмоциональный интеллект относят к «мягким» навыкам. В быстроменяющемся мире в большем приоритете человеческие навыки, то есть «мягкие», чем технические. Доказательство этому пандемия 2020 года. В это непростое время компаниям, сотрудникам, учащимся, да и просто всем людям необходимо было быстро перестроиться на удаленную работу, учебу и т.д. Сейчас практически у каждого есть выход в интернет с помощью любого электронного устройства (телефона, планшета, компьютера и т.д.) поэтому реализовать это было несложно. Но возникли другие проблемы, которые относятся к человеческим навыкам. Так, например, нехватка живого общения, выстраивания коммуникаций с близкими и коллегами, организация и совмещение работы и быта и т.д. Эффективно прошли пандемию те у кого лучше были развиты «мягкие» навыки [9].

На основании опросов работодателей сегодня наиболее востребованы «мягкие» навыки – это

навыки самоорганизация, анализ ситуации, адаптация к быстроменяющейся ситуации, умение работать в команде, устанавливать эффективно взаимодействовать с людьми разного статуса и т.д. Все эти навыки входят в структуру эмоционального интеллекта [9].

Исследование в компании Siemens показало, что после внедрения эмоционального интеллекта вовлеченность лидеров повысилась на 139%, а сотрудников на – 46% [10].

Исследователи международной компании McKinsey определили набор навыков, которые в будущем будет необходим и который позволит найти престижную работу, где достойный уровень оплаты труда, хороший коллектив и работа приносящая удовольствие. McKinsey выделяет основные группы навыков, к которым отнесли: личные качества, когнитивные, умение взаимодействовать друг с другом и цифровые навыки без них в нашем мире уже никуда. Большая часть навыков относятся к компонентам эмоционального интеллекта [2].

Также есть исследования, не только в сфере бизнеса, но и в сфере образования. Западные исследователи установили связь эмоционального интеллекта с успеваемостью у студентов колледжа факультета «сестринское дело». Результаты исследования показали, что годовая оценка напрямую зависит от эмоционального интеллекта. По итогам исследования авторы рекомендуют повышать значимость эмоционального интеллекта на момент поступления и включить курс эмоционального интеллекта в основную программу [11].

Исследования эмоционального интеллекта и успеваемости у пакистанских студентов-менеджеров



показало, что уровень эмоционального интеллекта позволяет спрогнозировать успеваемость. При том, что есть явные различия в культурных и социальных сферах в западных и южноазиатских обществах результаты исследований эмоционального интеллекта и успеваемости оказались схожими. Также по итогам исследования авторы рекомендуют включать развитие эмоционального интеллекта в учебный процесс [12].

Авторы книги «Тренировка IQ: Ваш путь к успеху» Й. Б. Тайлакер и У. Визингер определили, что 80% успеха в личной жизни, социальной сфере определяется уровнем эмоционального интеллекта и оставшиеся 20% – это умственные способности личности – интеллект [8].

Еще одно исследование показало, что 60–80% информации при общении передается невербально и 20–40% – вербально. Большая часть межличностного общения и передача информации собеседнику происходит через мимику, жесты, язык тела и др. Доказано, что невербальные сигналы больше в 5 раз, чем вербальные и,

следованно, в 5 раз больше передают информации другому человеку. Невозможно подменить язык тела, жесты, мимику – это сразу будет идти в противовес со сказанными словами [6]. Таким образом, большая часть эмоционального интеллекта за пределами словесного описания. Поэтому дополнительно для определения эмоционального интеллекта можно использовать методы арт-терапии, проективные методики, метафорические карты, песочную терапию и др.

Сегодня существуют программы по развитию эмоционального интеллекта. Большинство программ направлено на бизнес и карьеру. Но сейчас набирают большую популярность программы по развитию эмоционального интеллекта у детей. Большая нагрузка в образовательных учреждениях, дополнительные занятия, экзамены, общение со сверстниками и взрослыми и т.д. говорит о том что со всем этим нужно как-то справляться. Поэтому детям необходимо осваивать азы эмоционального интеллекта, чтобы переход во взрослую жизнь был эффективным.

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Главные навыки на рынке труда будущего: исследование MGI URL: <https://www.mckinsey.com/ru/our-insights/essential-skills-for-the-labor-market-of-the-future-mgi-research> (дата обращения: 04.12.2021).
3. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 439с.
4. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.
5. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в XXI веке URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e728cbc9a79476476f6eb4e> (дата обращения: 04.12.2021).
6. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике. СПб.: Речь, 2001. 416 с.



7. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
8. Тайлакер Й. Б., Визингер У. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху. М.: Астрель, 2004. 174 с.
9. Что такое Soft Skills навыки и как их развивать? URL: <https://www.kadrof.ru/articles/58267> (дата обращения: 04.12.2021).
10. Эмоциональный интеллект – ресурс будущего URL: <https://vc.ru/hr/192934-emocionalnyy-intellekt-resurs-budushchego> (дата обращения: 04.12.2021).
11. Sharon D. Does the level of emotional intelligence affect the degree of success in nursing studies / Sharon D., Grinberg K. // Nurse Education Today. 2018. Vol. 64. P. 21– 28.
12. Zahid A. Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students / Zahid A., Asima M., John Pellitteri J. // The International Journal of Management Education. 2019. Vol.17. P. 286–293.

СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ВЫЗОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В статье раскрывается понятие ситуации неопределенности, восприятие ситуаций неопределенности, представлены классификации ситуаций неопределенности в педагогической деятельности, проанализированы вопросы, связанные с реагированием, функционированием, эффективностью действий преподавателей в ситуациях неопределенности.

Ключевые слова: ситуации неопределенности, профессиональная деятельность преподавателей, саморегуляция, профессиональная устойчивость.

E.N. Konyukhova

N.A. Podymov

SITUATIONS OF UNCERTAINTY AS A CHALLENGE IN THE ACTIVITY OF A TEACHER

The article reveals the concept of a situation of uncertainty, the perception of situations of uncertainty, classifications of situations of uncertainty in pedagogical activity are presented, issues related to the response, functioning, effectiveness of teachers' actions in situations of uncertainty are analyzed.

Keywords: situations of uncertainty, professional activity of teachers, self-regulation, professional stability.

Общество и вся система образования регулярно бросают вызов преподавателям в связи с постоянными переменами, связанными с цифровизацией и инновационными преобразованиями, которые несут в себе элемент неопределенности и влияют на успешность профессиональной деятельности. Преподаватели вынуждены быстро реагировать и уметь перестраивать профессиональную деятельность в постоянно развивающемся мире, меняющемся события, условия и обстоятельства. Именно поэтому возникает острая необходимость в

преподавателе, который, минуя стрессовые ситуации, будет действовать в ситуациях неопределенности, при этом творчески самореализовываться, иметь собственный выбор и свободу в принятии решений и действий. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы реагирования, функционирования, адаптации и эффективности действий преподавателей в ситуациях неопределенности [6].

Ситуации неопределенности имеют важное значение в профессиональной деятельности педагога; характер и результаты

¹ © Конюхова Е.Н., 2022 г.

² © Подымов Н.А., 2022 г.

профессиональной деятельности педагога всегда будут зависеть от степени неопределенности, возникающей в ней [1, с.13].

Современному преподавателю просто необходимо уметь перестраивать свою профессиональную деятельности под возникающие ситуации неопределенности, используя нестандартные методы, которые позволяли бы, в первую очередь, сберечь физическое и психологическое здоровье, а главное, способствовали бы профессиональному росту и развитию.

Важно отметить, что при правильно выбранной стратегии реагирования в подобных ситуациях, преподаватель будет открывать новые грани своей личности, которые в последствии окажутся перспективами для его профессиональной карьеры и всего образования в целом. Такие перспективы открыты для профессионально устойчивых преподавателей, которые обладают стрессоустойчивостью и саморегуляцией, имеют внутреннюю стабильность, умеют рефлексировать, а главное, готовы рисковать, быстро и четко действовать в непредвиденных обстоятельствах.

Актуальная проблема исследования феномена неопределенности пока недостаточно изучена в методологии, теории и практике отечественной психологии и педагогики. В то же время нарастание требований к системе образования, компетентности учителей и преподавателей высшей школы в целом бросают вызов учебным заведениям и послевузовскому образованию. Характерным признаком проблемы образования является пребывание отдельного человека и социума в состоянии возрастающей

внешней и внутренней неопределенности [3, с. 24].

Исследованию ситуации неопределенности посвящены исследования Е.Г. Кригер, Т.В. Корниловой, Э.Р. Хабибуллина, Т.П. Бутенко, Л.С. Подымовой и других.

Г. М. Льдокова ситуации неопределенности связывает с переживанием психических состояний отрицательной модальности, которые проявляются негативным настроением, депрессией, неуверенностью в своих возможностях, высокой степенью напряженности (выраженность тревожности, фрустрации, агрессии, ригидности) [7, с. 352].

Э. Р. Хабибуллин под ситуациями неопределенности понимает «ситуации профессионально-педагогического взаимодействия, когда полностью или частично отсутствует информация о возможных ее исходах, и педагогу необходимо быть готовым к риску и проявлять его в своей деятельности, но только тогда, когда прогнозируемая вероятность позитивного события выше вероятности наступления негативных последствий» [6, с. 352].

В семантическое пространство слово «неопределенность» входят такие понятия, как неизвестность, случайность, непредсказуемость, нечеткость, проблемная ситуация, непонятность, расплывчатость.

Во многих научных публикациях делается акцент на том, что неопределённость порождает множественность выбора различных альтернатив. Неопределенность – это многовариантность будущего развития ситуации, неоднозначность исхода и выбора инструмента для ее решения. Неопределенность появляется, когда изменяются условия и обстоятельства,

необходимые для осуществления привычных и стандартных способов жизнедеятельности [2, с. 66].

Кригер Е.Э классифицирует ситуации неопределенности в педагогической деятельности по следующим критериям:

– по источникам возникновения ситуации неопределенности в профессиональной педагогической деятельности: внутренние и внешние;

– по возможностям, которые дают ситуации неопределенности развитию личности в педагогической деятельности: развивающие и препятствующие развитию;

– по возникновению в условиях педагогического процесса: «неопределенность моделирования педагогического процесса (возникают в выборе модели, среди имеющихся в психолого-педагогической науке; в построении собственной модели педагогической деятельности участников педагогического процесса; компиляции при создании вариантов моделей из уже имеющихся)»; неопределенность «регуляции педагогического взаимодействия (выбор и организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности, позволяющих преодолевать сопротивление в развитии личности, внутренние психологические барьеры); неопределенность коммуникации (выбор содержания продуктивного общения и способов доведения его до восприятия и смыслов учащихся)» [4, с. 10]

Неопределенность не всегда возникает от недостатка информации, зачастую и от избытка. Ситуации неопределенности могут оказывать как положительный, так и отрицательный эффект на личность преподавателя. Часть педагогических ситуаций, несущих в себе

неопределенность, способствуют развитию, так как создают условия быстрого реагирования, генерации новых идей при решении профессиональных задач, позволяют преподавателю критически мыслить, раскрывать новые возможности, самосовершенствоваться в профессиональной сфере. Отрицательный эффект появляется в том случае, когда, попадая в неопределенность, преподаватель не может принять решение, начинает сомневаться, тем самым, не удовлетворяя свои профессиональные задачи, попадает в ситуацию стресса, которая может привести к нарушениям здоровья и к психологическому выгоранию.

В настоящее время ситуаций неопределенности в педагогической деятельности исчерпывающее количество, преподавателю просто необходимо научиться их использовать в педагогических целях, получая положительный эффект. Для этого важно уметь вовремя диагностировать свои психологические возможности и чаще рефлексировать.

К одной из таких уникальных ситуаций неопределенности в педагогической деятельности привела пандемия, вызванная Covid-19, затронувшая абсолютно все сферы жизни одновременно. Резкий переход к формату дистанционного обучения всерьез увеличил нагрузку преподавателей. Привычные задачи, такие как проверка домашних заданий, коммуникация с обучающимися, стало выполнять сложнее. Стоит отметить, что поиск новых средств преподавания и освоение нового формата работы сказались на балансе личного и рабочего времени, что усилило переживание стресса.

Большинство людей не осознают или осознают в задержкой происходящие

в мире и в их жизни изменения. Тем не менее эти изменения отражаются в их деятельности. Люди также реагируют на новые, предъявляемые им жизнью и обществом требования. Происходят изменения в структуре личности, в мотивации, в мышлении. У человека начинает формироваться активное отношение к новой деятельности. Внешние, изменившиеся условия позволяют раскрыться специфическим личностным качествам, отвечающим требованиям жизни [5].

Таким образом, ситуации неопределенности требуют от преподавателей готовности к ним. Из-за

двойственности эффекта, важно еще в студенческие годы формировать у будущих преподавателей профессиональную устойчивость, которая поможет избегать стрессовые ситуации и риски в профессиональной деятельности, ведь это значимый личностный ресурс к неопределенности. В зависимости от восприятия людьми ситуации неопределенности можно расценивать либо как возможность для личностного роста или развития, когда приходится генерировать оригинальные идеи и стратегии поведения, либо невозможность нахождения решений выхода из них.

Литература

1. Баева И.А., Тауренис А.Н. Психологическое проектирование профессиональной деятельности педагога в условиях неопределенности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. № 186, С. 13 - 19.
2. Бустубаева С.М. Ситуации неопределенности профессиональной среды: признаки и характеристика // Новые импульсы развития: вопросы научных исследования. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 62 - 70.
3. Дудина М.Н. Феномен неопределенности: психолого-педагогический аспект // Человек в условиях неопределенности. Сборник научных трудов: в 2-х томах. Под общ. и науч. ред. Е.В. Бакшутовой, О.В. Юсуповой, Е.Ю. Двойниковой. 2018. С. 23 - 30.
4. Кригер Е.Э. Типы ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности педагога // Вестник ТГПУ 2014. 1 (142). С. 9 – 12.
5. Подымов Н.А. Психологический анализ педагогической деятельности // Вестник Тверского Государственного Университета. Серия: педагогика и психология, 2008 г., № 4, С. 4 – 24.
6. Подымова Л.С. Самоопределение педагогов в ситуации неопределенности// Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения. Сб. научных трудов XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, 2019. С. 661 - 663.
7. Тарелкин А.И. Манипуляция в высшей школе как ситуация неопределенности // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества. материалы VI международной научной конференции. 2016. С. 351 - 356.

В.А. Кочкина¹
Т.В. Решетило²
С.И. Стравняк³

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПУТИ И АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ФИНАНСОВОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА

В педагогической деятельности можно достичь многого и от неё можно получить тоже немало. Но это всего лишь замысел, стремления, ожидания, притязания. В реальности возможны разные исходы. На профессионализацию и карьерное продвижение влияют многочисленные – как внешние, так и внутренние - факторы. Важную роль здесь играет администрирование и уровень притязаний самой личности, за которым обнаруживается проблематика финансового благополучия. Эмпирическим путем установлено, что нормативная занятость педагогической деятельностью среди способов, ведущих к финансовому благополучию педагога, не фигурирует. Однако респонденты не уповают, главным образом, на внешние обстоятельства, их ответы демонстрируют интернальный локус контроля при невысоком уровне притязаний. Очевидно, что авторитет педагогической профессии и ценность учительского труда надо всемерно поддерживать и укреплять административными ресурсами.

Ключевые слова: уровень притязаний, педагог, труд, финансовое благополучие, карьерное продвижение, мастерство.

V.A. Kochkina
T.V. Reshetilo
S.I. Stravnyak

MANAGERIAL WAYS AND ADMINISTRATIVE MEANS OF REALIZING THE LEVEL OF CLAIMS AND FINANCIAL WELL-BEING OF THE TEACHER

In pedagogical activity, you can achieve a lot and you can also get a lot from it. But this is just a plan, aspirations, expectations, claims. In reality, different outcomes are possible. Professionalization and career advancement are influenced by numerous factors, both external and internal. An important role here is played by the administration and the level of claims of the individual himself, behind which the problems of financial well-being are revealed. Empirically, it has been established that normative employment in teaching activities does not appear among the ways leading to the financial well-being of a teacher. However, respondents do not rely mainly on external circumstances, their answers demonstrate an internal locus of control with a low level

¹ © Кочкина В.А., 2022 г.

² © Решетило Т.В., 2022 г.

³ © Стравняк С.И., 2022 г.



of claims. It is obvious that the authority of the teaching profession and the value of teachers' work must be fully supported and strengthened with administrative resources.

Keywords: level of claims, teacher, work, financial well-being, career advancement, skill.

Общая направленность деятельной активности работающего человека определяется уровнем притязаний во взаимосвязи с его желаниями и ожиданиями, мотивационными и личностными характеристиками, ценностными ориентирами и целевыми устремлениями. Притязание при этом понимается как осознанная целенаправленная ориентация на материальный, социальный или духовный результат, требующая постановки и решения определенных задач, реализации соответствующих действий и поведенческой активности [1; 8]. Тогда в уровне притязаний обнаруживаются целевая устремленность, денежная мотивация; профессиональные предпочтения и оценка личностных ресурсов и возможностей [8].

Стремление к финансовому благополучию – важный аспект жизнедеятельности любого работника, в том числе педагогического сотрудника. Оно является одновременно и средством, и показателем реализации его уровня притязаний, что, безусловно, известно управленческому персоналу любого учебного заведения. Каждый человек ориентирован на приемлемый для жизнеобеспечения денежный доход. Экономическая ситуация ставит любого труженика перед необходимостью стать добытчиком, обеспечивать семью, она же порождает переживания по поводу своего заработка [2], [3]. Очевидно, что здесь обнаруживается прямая связь с уровнем притязаний, что актуализирует стартовую готовность к изменениям в области своего профессионального самоосуществления. Опыт показывает, что стремление к

достатку не покидает человека в течение всей его жизни [4].

Эмпирическим путем от педагогов (средний возраст 37 лет) получены ответы на вопрос: «Каким путем можно разбогатеть?»

Респонденты называют:

Интернет-маркетинг

Различные телевизионные шоу

Создание новой идеи (продукции, товара и т.п.)

Создание видеороликов на YouTube

Открытие своего бизнеса

Увеличение трудовой занятости, много работать, перерабатывать на рабочем месте.

Судя по полученным ответам, нормативная занятость педагогической деятельностью среди способов, ведущих к финансовому благополучию, не фигурирует. Разве что принять во внимание указание на перегруженность, попытку перерабатывать на рабочем месте. Со стороны администрации образовательного учреждения этому настрою педагогов следует уделять пристальное внимание, т.к. многократное увеличение нагрузки может приводить к физическому и душевному истощению [4], [7].

В качестве возможных действий по достижению финансового благополучия, реализации уровня притязаний респонденты перечисляют следующее: инвестиции в своё образование; повышение финансовой грамотности; развитие талантов и способностей; полное принятие ответственности за собственную жизнь; ответственное отношение к своему делу, к своим

обязанностям; планирование, грамотное распределение ресурсов и времени; упорное движение к цели (наличие четкой и понятной цели).

Как видим, респонденты не уповают на внешние обстоятельства, ответы демонстрируют интернальный локус контроля. Из бесед с педагогами, имеющими невысокий уровень притязаний, становится ясно, что они стремятся к реализации своего уровня притязаний, осознают, несмотря на высокую оценку своих достоинств, необходимость изменений, самосовершенствования, но боятся неудач, неопределенности, не готовы к рискам, предпочитают быть осторожными, не очень спешат прибегать к инновациям. Стабильность - важная составляющая их жизни, дальше этого зачастую дело не идет [6]. Во всяком случае, их собственные желания особой деятельной активности не продуцируют, в сопряжении с долгими размышлениями нет созидательных намерений перестроить свою жизнь на лучший лад. Вероятно, это заканчивается не деятельной реализацией уровня своих притязаний, а переходом в зону «размытых надежд». Следовательно, это должно стать особой заботой администрации образовательной организации, ей необходимо более активно поощрять инициативу и результативность педагогического труда, привлекая к этому материальные и моральные средства.

Что же мешает педагогу выйти на путь карьерного продвижения, ведущего к реализации высокого уровня притязаний? Сами респонденты указывают на следующие причины:

Недостаток амбиций.

Неправильное применение своего образования.

Недостатки самодисциплины.

Прокрастинация.

Дефицит решительности, энтузиазма и настойчивости.

Негативные эмоции.

Семейная поглощенность.

Неприятие рисков.

Привыкание («прирастание») к рабочему месту.

Неспособность сфокусироваться на приоритетах.

Недостаток коммуникативных и организационных навыков.

В целом, продвигаясь в профессиональном развитии, педагоги выбирают обычный для средне статического работающего человека с невысоким уровнем притязаний путь (О-путь): от выбора обычного образа жизни через получение соответствующего образования к жизненному обустройству и приемлемой обеспеченности. Другие стратегические варианты и тактические ходы остаются не задействованными. Возможно, здесь сказывается дефицит управленческого мастерства руководителей образовательного учреждения, обеспечивающего пути для реализации финансового благополучия и использующего административные средства для активизации уровня притязаний педагогических работников.

Таким образом, если исходить из того, что карьера — это продвижение в какой-либо сфере деятельности; достижение популярности, славы, уровня притязаний и финансового благополучия; обозначение рода занятий, профессии, педагогический корпус останавливается на последнем. Карьера в учебном заведении — это просто учительский труд. Однако и в образовательных организациях ситуация меняется, появляется возможность аттестоваться на высшую категорию, показать себя на

профессиональных состязаниях (конкурс «Учитель года»), продемонстрировать свой высокий методический уровень в грантовых проектах, на сопряженных с педагогикой административных должностях. Параллельно будет увеличиваться честолюбие педагогического работника, совершенствоваться его технологический арсенал, расти мастерство, а вслед за этим – придет и долгожданный момент реализации уровня притязаний, и ожидаемое финансовое благополучие.

На успешность карьерного продвижения и реализацию уровня притязаний влияют: а) компетентность учителя; б) специальная профессиональная эрудиция, в) профессиональное мастерство, г) технологическое разнообразие используемых приемов и способов осуществления деятельности; а также аксиологическая, характерологическая,

информационная и общекультурная направленность личности [5]. Немаловажную роль играет здесь и управленческое мастерство руководителей школы.

Безусловно, несмотря на постоянные и неоднократные попытки ниспровержения, авторитет педагогической профессии и учительского труда надо всемерно поддерживать и укреплять и административными ресурсами. От профессиональной и личностной результативности педагога зависит, выйдут ли в мир дети как исполнители-потребители или как создатели. Это понимали и раньше, это актуально и для эпохи цифровизации. В системе отношений «человек – человек» талантливый, авторитетный, компетентный специалист незаменим, а в учебном заведении он по-прежнему играет главную роль [4], [5], [6].

Литература

1. Бороздина Л.В. Уровень притязаний: классические и современные исследования. М., Акрополь, 2011. 322 с.
2. Горбачева Е. И., Купрейченко А. Б. Отношение личности к деньгам: нравственные противоречия в оценках и ассоциациях// Психологический журнал. Т. 27, № 4. 2006, С. 26 – 38.
3. Психологическая экспертиза: современность и тенденции развития: монография / О.А. Белобрыкина, В.Л. Дресвянников, Л.Б. Шнейдер, И.Е. Валитова, К.Л. Лидин, Г.А. Вартанян / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, В.Л. Дресвянникова. Новосибирск: «Немо Пресс», 2016. – 180 с.
4. Современная реальность: вызовы, риски, перспективы/Шнейдер Л.Б., Андронникова О.О., Белобрыкина О.А., Ковалева Ю.В., Кошенова М.И., Зыкова М.Н., Хусяинов Т.М., Муханова Е.Д., Лимонченко Р.А. // Объединенный иллюстрированный каталог материалов международных и общероссийских выставок-презентаций научных, учебно-методических изданий и образовательных технологий. М., 2019. – с. 87 – 89.
5. Шнейдер Л.Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации// Высшее образование сегодня, № 5, 2021. – С.52 – 59.
6. Шнейдер Л.Б. Профессионализация молодежи: ментальная и информационная готовность к труду и карьерному продвижению// Патриотизм и профессионализация в контексте гражданской лояльности: сборник научных статей / отв. ред. Л. Б. Шнейдер, И. В. Егоров. – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – 102 с. – С. 83 – 94.

7. Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н. Педагогический труд как источник стресса и поддерживающий ресурс // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство, 2020, № 1. С. 64 – 71.
8. Shneyder Lidiya Bergardovna, Egorov Ilya Vladimirovich and Kozintseva Polina Alexandrovna. The level of aspiration as an indicator of a person's desire for financial well-being//SHS Web of Conferences.

*Научный руководитель:
Подымова Л.С.*

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье раскрывается понятие гражданской идентичности в контексте различных теоретических подходов, излагаются компоненты гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотизм, самосознание.

T.G. Krasnov

ANALYSIS OF THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF CIVIC IDENTITY

The article reveals the concept of civil identity in the context of various theoretical approaches, outlines the components of civil identity.

Keywords: civic identity, patriotism, self-awareness.

Понятием «гражданская идентичность» апеллирует множество зарубежных и отечественных психологов, педагогов, философов, социологов, политологов. Исследователи Т. Хайдеггер, Ю. Хабермас, Ф. Фукуяма в разное время обращали внимание на формирование идентичности в полиэтноконфессиональных сообществах, где анализировали влияние социокультурных факторов на изменение систем идентификаций индивидов. (Хотя необходимо отметить, что само понятие «гражданственности» в первую очередь разрабатывалось в западной философской и социологической традиции – видным примером предстают Н. Луман, У. Бек, Ю. Хабермас).

Без внимания не остались аспекты формирования гражданской

идентичности в эпоху повсеместной глобализации (Ю.В. Арутюнян, Л.Д. Гудков, А.В. Кузнецова, Е.А. Кублицкая, Ю.А. Левада, В.И. Пантина, И.С. Семененко, В.Г. Федотова, В.А. Ядов). Недавние диссертации Е.М. Арутюновой, Э.М. Дымова, В.Ю. Журавлевой, И.В. Коноды, Е.Л. Омельченко, В.В. Титова, М.А. Юшина, С.М. Дробижевой детально рассматривают вопросы формирования идентичности в современной России.

Аспекты изучения гражданской идентичности детерминированы в зависимости от того, какими профессиональными интересами обладает исследователь. Понятие «гражданская идентичность» определяется и трактуется неоднозначно, от исследования к исследованию оно отличается не только по характеристикам, но и по смыслу. До

¹ © Красанов Т.Г., 2022г.

этого толкованием термина, в первую очередь, были заняты лишь социологи и политологи.

Для социальных психологов это, в первую очередь, вопрос самоотождествления. Философия, социология и история больше затрагивают вопрос «наполнения» самоотождествления какими-либо характеристиками, что указывает на более узкую или более широкую трактовку. При этом опорой для всех исследователей составляют труды Э. Эриксона, который под идентичность понимал именно самоотождествление, зиждущееся на социально-культурной основе, что непосредственно затрагивает вопросы связи гражданской идентичности с идеологией. Г. Тэджфел и Дж. Тернер отмечали, что роль государства в создании символов и идеологий непосредственно влияет на формирование социального восприятия человека [10].

Исследователь В.А. Тишков в одних случаях рассматривает гражданскую идентичность как лояльность к государству, а в других как чувство солидарности и «принадлежности к одному народу и признание государства своим» [9], что подчеркивает дихотомию по отношению отдельно к государству и отдельно к народу. В ряде других работ подчеркивается принципиальное отличие идентичностей государственной и гражданской. В данном случае гражданская идентичность существенно отличается от государственной и этнической идентичности, т.е. не подразумевает единую аксиологическую составляющую, культуру и пр.

Сравнительно недавно дефиниция термина появилась в отечественной педагогике. При этом в педагогической науке необходимость разработки данного термина (касающегося формирования

гражданской идентичности учащихся) возникла в связи с формированием образовательных стандартов общего образования второго поколения и по-прежнему является актуальной при переходе к ФГОС третьего поколения. Для предметного и тщательного понимания данной темы необходимо самым детальным образом разобраться в самом термине «гражданская идентичность».

Идентичность де-факто означает осознание человеком своей принадлежности к самым разным социальным, национальным, экономическим, профессиональным, политическим и многим другим группам, общностям и пр. Тем самым идентичность предстает как метапонятие; поэтому жизненно необходимым становится его конкретизация через призму содержания посредством гражданственности. Именно здесь возникает синонимичность значения термина «гражданская идентичность» как вида или формы патриотизма – в частности, труд А.В. Кузнецовой и Е.А. Кублицкой так и называется: «Гражданский патриотизм – основа формирования новой российской идентичности» [4], несмотря на то, что сама монография была посвящена анализу кризиса макроидентичности в государстве в условиях геополитических изменений в постсоветских странах. Трудности, возникающие у ученых в рамках их исследований, а именно вопрос сепарации или объединения гражданской идентичности, не удивительны. В этом случае интересно заметить, что в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения, в Главе II (требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования), в положении 9.1

указано, что личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [7]. Действовавший образовательный стандарт по сути определял патриотизм как одну из множества составных частей «гражданской идентичности». В Федеральном государственном стандарте третьего поколения, в Главе IV (требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования), пункте 42.1. (личностные результаты) гражданское воспитание и патриотическое воспитание предстают уже отдельными параметрами, причём пункт 42.1.2 сообщает, что впредь «осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России» [8] является составной частью патриотического воспитания. Тем самым можно отметить, что в рамках действующего законодательства термин «патриотизм» и «гражданская идентичность» не предстают синонимичными, однако их «рокировка»

и, как следствие, неочевидность их взаимосвязи, по сути, ставит современных учёных в тупик. Исходя из этого, проблема определения терминов, их границ, взаимосвязи, наполнения и пр. целиком и полностью «ложится на плечи» исследователей.

Можно констатировать, что гражданская идентичность определяется как [6]:

Осознание человеком принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, которое имеет для индивида значимый смысл;

Явление надындивидуального сознания, представляющее признаком гражданской общности, которое характеризует эту общность как субъект-коллектив.

Первая дефиниция определений непосредственно затрагивает вопрос включения отдельных индивидов в гражданское сообщество через осознание индивидами принадлежности к нему. С данной точки зрения гражданская идентичность изучается как часть социальной идентичности, т.е. индивидуального знания о том, что человек, так или иначе, является частью социальной группы вместе с аксиологическим личным смыслом группового членства. Получается, что гражданская идентичность – лишь одна из множества других идентичностей. Общее коллективное чувство объединяет человека с огромной общностью, тем самым позволяя ему чувствовать себя не только частью единого целого, но и частью того целого, которое его своеобразным образом «поддерживает», т.е. индивид будет настроен более уверенно перед социальной реальностью (не всегда очевидной, понятной, и часто сложной) во всех своих проявлениях.



Гражданская идентичность – по сути квинтэссенция фиксации гомогенности интересов индивида с социальной общностью. Гражданская идентичность выполняет множество функций: защитную, самореализации, самовыражения (в политической и социальной сферах жизни общества). При этом, в отличие от политических взглядов, в частности выражаемых через абстрактное (в силу его полярности и неоднородности) чувство патриотизма, принадлежность индивида к гражданской общности чаще всего определяется обстоятельствами, на которые человек влиять не в силах (рождение, проживание), т.е. по сути они предстают данностью, а не сознательным решением. Социальная роль гражданина не во всех случаях принимается индивидом позитивно из-за того, что восприятие социальной группы приходит именно как задаваемое извне.

Вторая дефиниция термина гражданской идентичности затрагивает вопрос «жизни» и «динамики» гражданской общности как целостного, коллективного, совокупного субъекта-организма. В данном случае гражданская идентичность характеризуется именно как итог самоосознания общности, т.е. по сути – ее качество, измеряемое взаимосвязанностью, взаимозависимостью членов данной общности, скреплённой совместной активностью. Как вывод из вышеуказанного следует, что гражданская идентичность предстает как самый высокий и сложный уровень развития субъектности общества. Логической причиной самого существования государства предстает огромная социальная группа, обладающая традициями, единой исторической судьбой, языком и культурой, коей и является гражданская общность.

Понятие «гражданская идентичность», по мнению ученых [3], включает в себя следующие элементы: когнитивный – знание о принадлежности индивида к конкретной социальной общности; ценностный – наличие принятия или неприятия своего отношения к этой общности; эмоциональный – принятие или неприятие гражданской общности в качестве группы членства, как результат действия двух первых.

Но в предложенной выше структуре гражданской идентичности, важно отметить, отсутствует деятельностный компонент, что в большей мере удовлетворяет научные изыскания социологов (для последних наиболее важными являются когнитивные и ценностные показатели), нежели педагогов.

В педагогике, в отличие от философии, политологии, социологии внимание исследователей акцентируется больше на том, какой смысл имеет осознание человеком своей принадлежности к конкретной социальной общности. В частности, Александра Александровна Логинова в своём диссертационном исследовании, посвященном проблеме формирования гражданской идентичности школьников, смогла более четко и структурированно обозначить компоненты и содержание гражданской идентичности. К ним относятся нижеизложенные компоненты [5].

Когнитивный компонент (т.е. сами знания о таком явлении, как «гражданская идентичность», о гражданине, общности граждан, о символике государства, об основных законах России). Он образует знания о том, кто такой гражданин и что он из себя представляет, какая в стране сложилась гражданская общность, какая

имеется государственная символика; немаловажными здесь являются знания по Отечественной истории, культуре и политике. Когнитивный компонент по сути предстает основой для развития мотивов действий и поступков.

Ценностный компонент (т.е. положительное отношение к своей Родине, к истории Отечества, к своей и иной культуре, воспитание в соответственном ключе). Содержание ценностного компонента гражданской идентичности школьника образуют ценности: «Родина», «благородство», «великодушие», «ответственность», «долг», «гордость», «справедливость», «законопослушание» и др.

Деятельностный компонент (т.е. реализация гражданской позиции в повседневной жизни, в частности - в общении и деятельности). Содержание деятельностного компонента формируют действия и поступки, связанные с участием в гражданских акциях, социальных проектах, соблюдение общественного порядка и др.

Именно в этой связи ожидаемо возникает проблема конструирования гражданской идентичности, интерес к исследованию и реализации которой необычным образом объединяет политологов и педагогов. Для политологов данный вопрос возникает в связи с необходимостью преобразования или улучшения имеющейся политической жизни, для педагогов – по сути предметная и «полевая» задача в связи имеющимися образовательными стандартами ФГОС второго и третьего поколений. Проблема конструирования гражданской идентичности также выражена в своеобразной дихотомии. Для одних исследователей гражданская идентичность предстаёт неизменяемой данностью. Для других исследователей очевидно, что гражданская идентичность есть некий проект и формируемый конструкт, ограниченный средой, в которой он будет существовать. Мировой опыт скорее свидетельствует о возможности конструирования идентичности [2].

Литература

1. Дробижина Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России. М., 2006. С. 10–30.
2. Зазнаев О.И. Канадская национальная идентичность: проблемы формирования // Ученые записки Казанского ун-та. Гуманитарные науки. 2012. Т. 154, кн. 1. С. 231.
3. Ефименко В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «Гражданская идентичность» // Теория и практика общественного развития. 2013. №11. С.252.
4. Кузнецова А.В., Кублицкая Е.А. Гражданский патриотизм – основа формирования новой российской идентичности. М., 2005. [Электронный документ] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002833711>. Проверено 10.12.2021.
5. Логинова А. А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов: дис. к. пед. н. Самара, 2010. [Электронный документ] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004606752>. Проверено 10.12.2021.
6. Монастырский Д.В. Гражданская идентичность: теоретические подходы к исследованию и формирующие ее факторы // Гуманитарий Юга России. 2017. № 1. С.185.



7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный документ] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>. Проверено 10.12.2021.
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный документ] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>. Проверено 10.12.2021.
9. Тишков В.А. Российский народ. История и смысл национального самосознания. М., 2013. С.22.
10. Тэджфел Х., Тернер Дж. Психосоциальная идентичность. Способ смотреть на вещи // Избранные труды. Нью-Йорк, 1995; Теория социальной идентичности межгрупповых поведения // Психология межгрупповых отношений. Чикаго, 1986.

УДК 376.1

М.И. Кузьмина

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье рассматривается проблема развития произвольного внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также описан констатирующий эксперимент, раскрывающий особенности свойств внимания экспериментальной группы.

Ключевые слова: произвольное внимание, старшие дошкольники, задержка психического развития (ЗПР), свойства внимания, устойчивость, концентрация, объем, переключаемость, распределение.

M.I. Kuz'mina

EXPERIMENTAL STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

This article discusses the problem of the development of arbitrary attention of preschool children with mental retardation, and also describes a ascertaining experiment that reveals the features of the properties of the attention of the experimental group.

Keywords: voluntary attention, older preschoolers, mental retardation (PSD), attention properties, stability, concentration, volume, switchability, distribution.

Произвольное внимание является одним из наиболее важных показателей психического развития ребенка, поскольку определяет уровень познавательного, эмоционального развития, уровень сформированности тех или иных умений и навыков, подготовку к школьному обучению и к общению со сверстниками [1]. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют свои специфические особенности в развитии произвольного внимания: это и рассеянность, низкий объем развития внимания, низкий уровень устойчивости и концентрации внимания.

Изучением особенностей развития произвольного внимания детей с задержкой психического развития занимались В.И. Лубовский, К.С. Лебединский, Д.С. Забрамная и другие.

Исследования многочисленных авторов показали, что произвольное внимание старших дошкольников с задержкой психического развития имеет ряд особенностей, что сказывается на обучении и воспитании детей.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень развития произвольного внимания у детей 6–7 лет с задержкой психического развития.

Экспериментальной базой исследования явилась МБОУ ЦПМСП



«Радуга» г. Балашиха, Московской области.

В исследовании принимали участие 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования - внимание детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для получения более точной информации, касающейся уровня

развития произвольного внимания детей с задержкой психического развития, нужно применять методики, которые позволяют выявить уровень сразу нескольких показателей развития внимания. Для диагностики выделенных показателей была разработана диагностическая карта методик изучения уровня развития.

Таблица 1 – Диагностическая карта методик изучения уровня развития произвольного внимания детей 6-7 лет с ЗПР

№	Показатель	Диагностические задания
1	Устойчивость произвольного внимания	«Домик» (Н.Н. Гуткина)
2	Объем произвольного внимания	«Запомни и расставь точки» (Богомолов В.)
3	Переключаемость, распределение внимания	«Найди отличия» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)
4	Концентрация, целенаправленность деятельности	«Лабиринт» (С.Д. Забрамная)

Диагностическое задание 1 «Домик» (Н. Н. Гуткина)

Цель: выявить устойчивость произвольного внимания у детей 6-7 лет с ЗПР. Материал. Картинка с изображением домика, у которого ряд отдельных деталей представляют элементы прописных букв.

Проведение эксперимента осуществляется в индивидуальной форме. Ребенку предлагается на лежащем перед ним листе, используя карандаши, попытаться нарисовать точно такую картинку, которую он видит на демонстрируемом рисунке (перед ребёнком лежит изображение «домика»).

Диагностическое задание 2 «Запомни и расставь точки» (В. Богомолов) Цель: выявить у детей уровень объема произвольного внимания.

Материал. Лист, на котором изображены точки, лист, на котором пустые карточки. Лист предварительно разрезается на 8 маленьких квадратов, потом сложить их в стопку так, чтобы

наверху можно было увидеть квадрат с двумя точками, а внизу был расположен квадрат, на котором девять точек, остальные должны идти сверху вниз по порядку, в котором число точек последовательно увеличивается.

Проведение эксперимента осуществляется в индивидуальной форме. Ребенку предлагается поиграть в игру на внимание, в которой взрослый одну за другой показывает карточки с нарисованными на них точками, а ребенку предлагается рисовать эти точки в пустых клеточках в местах, на которых он видел эти точки на карточках. Затем взрослый экспонирует ребенку в последовательном порядке на протяжении 1-2 секунд каждую из 8 карточек, на которых изображены точки сверху вниз по очереди. Каждый раз, после демонстрации очередной карточки, ребёнок должен нарисовать увиденные

точки в пустые карточки в течение 15 секунд. За это время ребёнку предлагается вспомнить, где находились увиденные им точки и нарисовать их в пустой карточке.

Диагностическое задание 3 «Найди отличия» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

Цель: выявить уровень развития таких качеств внимания, как переключаемость и распределение.

Материал. 2 сюжетных рисунка, на которых есть 10 различий.

К просмотру детям предлагается одновременно 2 сюжетных рисунка, а также предлагается дать ответ на вопрос, в чём они видят различия на этих картинках.

Диагностическое задание 4 «Лабиринт» (С.Д. Забрамная).

Цель: выявить уровень развития концентрации внимания и целенаправленности деятельности.

Материал. Две картинки с изображением лабиринтов

Проведение эксперимента предполагает 2 серии, проводится в индивидуальной форме с детьми старшего дошкольного возраста. Детям демонстрируют рисунок с пояснением об изображении на нём лабиринта. На вход в лабиринт указывает стрелка, расположенная слева вверху, а на выход стрелка, расположенная справа вверху. Ребенку предлагается заостренной палочкой провести движение по рисунку, пройти как можно быстрее лабиринт с наиболее точным передвижением палочки без осуществления касаний палочкой стенок лабиринта.

Анализ результатов выполненных заданий позволяет сделать некоторые выводы об уровне развития произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Таблица 2 – Количественные результаты выявления уровня устойчивости произвольного внимания у детей 5-7 лет с ЗПР.

Уровень	Экспериментальная группа	
	Кол-во детей	в %
Низкий	6	60
Ниже среднего	2	20
Средний	2	20
Выше среднего	0	0
Высокий	0	0

Таблица 3 – Количественные результаты выявления уровня объема произвольного внимания у детей 5-7 лет с ЗПР.

Уровень	Экспериментальная группа	
	Кол-во детей	в %
Низкий	4	40
Ниже среднего	3	30
Средний	3	30
Выше среднего	0	0
Высокий	0	0

Таблица 4 – Количественные результаты выявления уровня переключаемости и распределения произвольного внимания у детей 5-7 лет с ЗПР.

Уровень	Экспериментальная группа	
	Кол-во детей	в %
Низкий	4	40
Ниже среднего	3	30
Средний	3	30
Выше среднего	0	0
Высокий	0	0

Таблица 5 – Количественные результаты выявления уровня концентрации внимания и целенаправленности деятельности у детей 5-7 лет с ЗПР.

Уровень	Экспериментальная группа	
	Кол-во детей	в %
Низкий	4	40
Ниже среднего	3	30
Средний	3	30
Выше среднего	0	0
Высокий	0	0

Высокий уровень развития произвольного внимания у детей 6-7 лет с ЗПР не установлен. Средний уровень развития произвольного внимания у детей 6-7 лет с ЗПР показали 3 детей (30%) экспериментальной группы. Ниже среднего и низкий уровень развития произвольного внимания у детей 6-7 лет с ЗПР выявлен у 7 детей (70%) экспериментальной группы.

На основании полученных данных можно сделать вывод о недостаточном уровне развития произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, так как для детей с задержкой психического развития характерны низкие показатели уровня развития внимания:

Для большинства детей характерно наличие низкого уровня развития таких качеств внимания как переключение, устойчивость и распределение внимания.

Для показателей внимания характерны нестойкость, кратковременность.

Дети испытывают трудности, переключая внимание с одного объекта на

другой, они затрачивают слишком много времени, выполняя задания.

Дети отличаются низкой концентрацией и устойчивостью внимания при выполнении задания, они часто отвлекаются от выполняемой работы.

Детям сложно распределять внимание. В случае необходимости выполнения какой-либо деятельности с одновременным выполнением другого задания, детям очень трудно выполнить поставленную перед ними задачу. Из предложенных двух вариантов деятельности, ими выполняется только одна, та которая им более привычна.

Детей необходимо часто побуждать к деятельности.

Таким образом, дети с задержкой психического развития характеризуется нарушениями внимания, проявляющимися в неустойчивости, сниженной концентрации, повышенной отвлекаемости, различной степени распределения, малом объеме памяти, трудностях произвольного внимания. Уровень продуктивности, распределения,

сосредоточенности, а также объема психического развития преимущественно внимания у детей с задержкой низкий.

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Рабочий учебник (в 4 модулях)//Модуль 3. Психология общения. -М.: РосНОУ, 2007. -96 с.
2. Бабкина Н.В. Система психологического сопровождения образования детей с задержкой психического развития // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15. № 3. С. 52-69.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе . М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с.
4. Забрамная С.Д. Боровик О.В. От диагностики к развитию: Пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Изд. 2-ое, переработанное и дополненное. - М.:В. Секачев, 2016.- 216 с.
5. Феоктистова С. В., Васильева, Н. Н. Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению. - Глобальный научный потенциал. - 2014. - № 9 (42). - С. 151-153.
6. Феоктистова С.В. Взаимодействие субъектов образовательной организации по решению задачи адаптации детей к обучению в школе // Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России: труды Международной научной конференции. - М.: РосНОУ, 2009. - С. 397-398.
7. Феоктистова С. В., Васильева Н. Н. Педагогическое сопровождение адаптации детей к обучению в школе: теоретические и практические аспекты. - М.: Российский новый университет, 2016. - 128 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье отражены результаты коррекционной работы по преодолению поведенческих нарушений у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Перечислены методы и приёмы, использованные в процессе экспериментального обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Раскрыты этапы коррекционной работы по формированию навыков социального поведения у обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, навыки социального поведения, коррекционная работа.

E.S. Kuzmina
N.Y. Petlyuk

CORRECTIONAL WORK TO OVERCOME BEHAVIORAL DISORDERS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article reflects the results of correctional work to overcome behavioral disorders in primary school children with autism spectrum disorders. The methods and techniques used in the process of experimental teaching of primary schoolchildren with autism spectrum disorders are listed. The stages of correctional work on the formation of social behavior skills in students with autism spectrum disorders are revealed.

Keywords: students with autism spectrum disorders, social behavior skills, correctional work.

Многие исследователи отмечают существенный рост распространенности расстройств аутистического спектра (РАС) в детском возрасте в последние годы.

Дети с расстройствами аутистического спектра, часть из которых в двадцатом веке признавались необучаемыми, в настоящее время все более полно включаются в современную систему образования [1]. Недостаточная

сформированность навыков социального поведения в сочетании с коммуникативными нарушениями значительно затрудняет их адаптацию в этой среде. Основной проблемой остаются поведенческие нарушения, затрудняющие интеграцию этих детей в образовательную среду [3].

Специфические проблемы адаптации у детей с РАС связаны, как правило, с тем, что они склонны избегать контакта, у них может отставать или

¹ © Кузьмина Е.С., 2022 г.

² © Петлюк Н.Ю., 2022г.

полностью отсутствовать разговорная речь, им трудно начинать и поддерживать разговор, дифференцировать свои и чужие переживания. Дети с РАС испытывают трудности при использовании невербальных средств общения в социальном взаимодействии (зрительный контакт, мимика, жесты и т.д.). Им трудно устанавливать адекватные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Ощущение собственной социальной и коммуникативной некомпетентности может приводить к аффективным реакциям в виде агрессии или самоагрессии.

Для успешной социальной адаптации ребенка с РАС в обществе необходимо оказание ему целенаправленной коррекционно-педагогической помощи.

Формирование навыков социального поведения является важнейшим направлением коррекционной работы по преодолению поведенческих нарушений этих детей. Работа в этом направлении тесно переплетается с занятиями по развитию коммуникации. В ходе работы над формированием социальных навыков поведения необходимо двигаться в двух направлениях - первое, это непосредственное накопление опыта социального взаимодействия, поведения в конкретных ситуациях, и второе – развитие социальной мотивации.

В работах отечественных исследователей (И.С. Бондарь, М.Ю. Веденина, Ю.Г. Зарубина, С.А. Морозов, М.Г. Попова, А.В. Хаустов) коррекционно-педагогическая работа с детьми с аутизмом описана достаточно подробно. Однако большинство исследований посвящены формированию у детей социально-бытовых навыков,

коммуникации, познавательной и игровой деятельности, в то время как проблемы формирования навыков социального поведения рассматриваются фрагментарно и преимущественно сторонниками прикладного поведенческого анализа.

Таким образом, тема исследования является актуальной как с практической, так и с теоретической точки зрения.

В статье представлен опыт коррекционной работы по преодолению поведенческих нарушений у младших школьников с РАС.

Целью коррекционной работы явилось проведение системы занятий, направленных на формирование навыков социального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста.

База исследования: ГКОУ СКОШИ №73 для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В исследовании участвовало 8 детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте 7-9 лет.

Предварительное диагностическое изучение было направлено на определение начального уровня сформированности навыков социального поведения у детей с РАС младшего школьного возраста. Навыки, подлежащие изучению, были отобраны в соответствии с рекомендациями А.В. Хаустова как наиболее значимые для успешной адаптации ребенка с РАС к условиям школьного обучения.

Исследовались следующие социальные навыки:

- 1) способность вести себя спокойно, находясь рядом со сверстниками (без криков, попыток убежать);
- 2) способность адекватно реагировать на дружеские прикосновения

сверстников (взять за руку, похлопать по плечу);

3) способность наблюдать за действиями сверстников;

4) способность подражать поведению сверстников, имитировать их действия;

5) способность адекватно реагировать на приветствие и приветствовать в ответ;

6) способность установить визуальный контакт перед началом взаимодействия;

7) способность предлагать совместную деятельность сверстнику и адекватно отвечать на попытки сверстника вовлечь в совместную деятельность;

8) способность привлекать к себе внимание;

9) способность взаимодействовать в групповых и парных играх;

10) способность соблюдать общие правила;

11) способность наблюдать за вниманием сверстников;

12) способность выполнять ту или иную деятельность совместно со сверстниками для достижения общей цели.

Для изучения данных навыков социального поведения у детей с РАС был использован метод наблюдения в различных ситуациях: на перемене, на уроке, на прогулке, в столовой, во время свободной игры, а также в условиях специально организованного психологического эксперимента (проблемные ситуации) и методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман), позволяющая более полно оценить картину развития социальных навыков.

Данные экспериментального исследования показали, что изучаемые навыки находятся на низком (50%) и на

среднем (50%) уровнях развития. Самые низкие результаты были выявлены при исследовании навыка целенаправленного взаимодействия со сверстником (вступление в контакт, наблюдение за вниманием сверстника, выполнение разных видов деятельности совместно со сверстником).

Анализ результатов диагностического изучения выявил необходимость проведения специальной коррекционной работы по формированию навыков социального поведения у младших школьников с РАС.

Коррекционная работа осуществлялась в течение 5 месяцев. Занятия проводились фронтально 1 раз в неделю в кабинете дефектолога. В кабинете была создана спокойная, доброжелательная обстановка. Из поля зрения детей были удалены все предметы, не относящиеся к занятиям.

В работе по формированию навыков социального поведения у детей с РАС использовались следующие методы и приемы:

- игровые методы (имитационные, хороводные, подвижные, ритмические, ролевые, настольные и др. игры);

- моделирование (взрослый демонстрирует модель социального поведения, ребенок наблюдает за его действиями, имитирует, а затем осуществляет их самостоятельно);

- видеомоделирование (визуальная модель желательного поведения или навыка создается путем демонстрации видеозаписи);

- социальные истории (создается история, иллюстрирующая проблемную ситуацию, объясняющая особенности поведения ее участников, их возможные реакции, эмоции и чувства, а также описывающая адекватную модель поведения ребенка);

- жетонная система подкрепления (позволяет положительно оценивать действия ребенка, подталкивая его к дальнейшему взаимодействию).

Коррекционная работа проводилась в виде фронтальных занятий. Занятия проводились 1 раз в неделю в двух подгруппах детей со сходными нарушениями численностью по 4 человека. Продолжительность одного занятия – 40 минут. Коррекционно-развивающая программа включала в себя 22 занятия, из которых 14 представляют собой основной блок.

В результате специального обучения у младших школьников с РАС формировались следующие навыки социального поведения:

- способность вести себя спокойно, находясь рядом со сверстниками (без криков, попыток убежать);

- способность спокойно реагировать на дружеские прикосновения сверстников (взять за руку, похлопать по плечу);

- способность наблюдать за действиями сверстников;

- способность подражать поведению сверстников, имитировать их действия;

- способность на приветствие, приветствовать в ответ;

- способность установить визуальный контакт перед началом взаимодействия;

- способность предлагать совместную деятельность сверстнику и адекватно отвечать на попытки сверстника вовлечь в совместную деятельность;

- способность привлечь к себе внимание;

- способность участвовать в простых играх в паре с другим ребенком;

- способность соблюдать общие правила;

- способность выбирать партнера для игры;

- способность наблюдать за вниманием сверстников;

- способность выполнять какую-либо деятельность вместе со сверстниками для достижения общей цели.

В программу коррекционных занятий были включены игры и упражнения, заимствованные из работ Зарубиной Ю.Г., Константиновой И.С., Бондарь Т.А., Поповой М.Г., Игумнова С.А., К. Фопель, Т. Ратынской.

Коррекционная работа проводилась в несколько этапов:

1. Ориентировочный (знакомство детей, эмоциональное вовлечение в совместную деятельность, создание в группе доброжелательной атмосферы, снятие тревожности и т.д.) – 3 занятия.

2. Основной (достижение основных целей и задач обучения) – 16 занятий.

3. Заклочительный (закрепление социально приемлемых форм поведения, отработка навыков и умений, сформированных в ходе занятий) – 3 занятия.

В основе проведения коррекционной работы лежал алгоритм формирования навыков, разработанный А.В. Хаустовым, включающий шесть шагов:

1) определение цели обучения, т.е. конкретизация навыка, который необходимо сформировать;

2) моделирование, демонстрация действия (наглядная демонстрация, видеомоделирование, социальные истории);

3) предоставление детям времени для выполнения действия;

4) предоставление подсказки, помощи в случае затруднения;

5) подкрепление попыток ребенка совершить действие самостоятельно;

6) закрепление навыка в повседневной жизни, при участии родителей, сверстников и т.д.

Структура группового занятия включала три этапа: разминку, основную часть и подведение итогов (рефлексию). Целью разминки являлось создание положительного эмоционального фона в группе, активизация внимания участников, настрой на занятие. Упражнения, предлагаемые во время разминки, выполнялись преимущественно в кругу. Это давало возможность детям увидеть и поприветствовать друг друга, сосредоточиться на лицах участников, на игровых и подражательных действиях.

Начало и конец занятия всегда были четко обозначены. Разминка начиналась с того, что все брались за руки и говорили: «Добрый день!». Далее проводилась игра-приветствие в нескольких вариантах. Эти игры повторялись от занятия к занятию, создавая ощущение предсказуемости ситуации, способствовали уменьшению тревожности.

Основная часть занятия включала различные виды игр, среди которых ритмические игры, игры на подражание, подвижные, ролевые и др. Ритм помогал ребенку организовать свое поведение и развивать навыки саморегуляции.

Основная часть занятий включала также большое количество игр, направленных на развитие и закрепление навыков социального взаимодействия со сверстниками в паре («Ладонь в ладонь», «Помоги другу», «Головомяч» и др.) и в группе (например, «Пчелиный король»).

Как правило, это игры, актуализирующие целый комплекс социальных навыков.

Игры всех типов повторялись от занятия к занятию, так как все дети с РАС воспринимали все новое с тревогой, поэтому новые игры вводились аккуратно и периодически повторялись.

В конце занятий проводились упражнения для релаксации. Выполнение этих упражнений способствовало снятию мышечного напряжения, нормализации эмоционального фона настроения. При этом вводились дополнительные средства мышечного расслабления, покачивание на большом мяче, массаж рук и ног с помощью массажных мячиков и валиков.

При встрече с трудностями в ходе коррекционных занятий детям оказывалась организующая помощь. Характер помощи менялся в зависимости от выраженности затруднения: от выполнения действия руками ребенка, до подсказки в виде показа картинки или повторения одного слова. Навык можно считать сформированным, когда ребенок использовал его без дополнительной подсказки.

Усилить социальную мотивацию детей в ходе коррекционной работы, а также мотивацию к использованию адекватных форм социального поведения помогало своевременное подкрепление [5]. На первых занятиях использовались материальные формы подкрепления (например, наклейки), которые сочетались с похвалой. Постепенно осуществлялся переход к социальным формам подкреплений, что достигалось достаточно быстро. Уже на первых занятиях значимыми для детей становились совместная эмоционально заряженная деятельность в свободной обстановке (игры с мыльными пузырями, воздушными шариками и т.д.) [4]. Таким образом, подкрепления начинали носить

более социальный характер и естественным образом вплетались в ход занятия. Такие подкрепления оказывались наиболее эффективными.

Повторная диагностика, проведенная после коррекционной работы, позволила выявить положительную динамику в развитии навыков социального поведения испытуемых [2].

Для получения более стойкого результата необходима длительная

систематическая коррекционная работа по формированию навыков социального поведения у обучающихся с РАС на протяжении всех лет обучения в школе.

При этом целесообразно уделить большее внимание индивидуальным формам работы, а также работе в подгруппах по 2 человека, которые должны предварять работу над формированием навыков социального поведения в группе.

Литература

1. Веденина М.Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом: дисс. канд. псих. наук. М.: 2000. 176 с.
2. Зарубина Ю.Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии «Круг». М.: Теревинф, 2012. 56 с.
3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: ч. 1-4. М.: Генезис, 2010. 542 с.
4. Хаустов А.В. Проблема социального взаимодействия и коммуникации у детей с ранним детским аутизмом // Современные тенденции специальной педагогики и психологии. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2003. С. 408-410.
5. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М.: 2015, 539 с.

Л.Н. Кулешова¹
В.Ю. Кудряшкина²
В.С. Лукашов³

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В данном исследовании поведение учащихся юношеского возраста в стрессовых ситуациях рассматривается как важная научная проблема, связанная с обсуждением особенностей их учебно-профессиональной деятельности, а также стратегий совладающего поведения в ситуациях подготовки и сдачи экзаменов. Нами учитывалось, что психические состояния учащихся в стрессовых ситуациях в значительной мере определяются их индивидуально-психологическими свойствами, особенности функционирования которых, их субъективная значимость, интенсивность, длительность протекания, в значительной степени обусловлены целями и мотивами учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим учитывалось, что особенности поведения учащихся юношеского возраста в стрессовых ситуациях связаны с используемыми ими ресурсами совладающего поведения, имеющимися в потенциальном состоянии и актуализируемыми в целях совладания с трудной жизненной ситуацией, связанной с учебно-профессиональной деятельностью.

В исследовании представлены особенности поведения в стрессовых ситуациях учащихся 11 класса, обучающихся в классе с углубленным изучением биологических дисциплин (17 человек). Как установлено, многие из них ориентированы на поступление и дальнейшее профессиональное обучение в медицинских вузах, на биологических факультетах вузов. Их профессиональные выборы связаны с интересами в областях молекулярной биологии и генной инженерии, медицины, деятельности фармацевтических и биотехнологических производств, в сферах почвоведения и науки о биоматериалах.

В исследовании выявлены группы учащихся, отличающихся по преобладающим стратегиям копинг-поведения в стрессовых ситуациях. Многим учащимся присущи стратегии проблемно-ориентированного копинг-поведения, часть учащихся отличают стратегии эмоционально-ориентированного копинг-поведения, никому из учащихся данного класса не присущи стратегии копинга, ориентированного на избегание.

Обращение к проблемам поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях открывает возможности для более полного использования ими ресурсов совладающего поведения в ситуациях, связанных со сдачей ЕГЭ, с подготовкой к поступлению в вузы.

Ключевые слова: личностные ценности, стрессовые ситуации, совладающее поведение, проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг.

¹ © Кулешова Л.Н., 2022 г.

² © Кудряшкина В.Ю., 2022 г.

³ © Лукашов В.С., 2022 г.



L.N. Kuleshova
V.Y. Kudryashkina
V.S. Lukashov

FEATURES OF BEHAVIOR IN STRESSFUL SITUATIONS OF ADOLESCENT STUDENTS

In this study, the behavior of adolescent students in stressful situations is considered as an important scientific problem related to the discussion of the features of their educational and professional activities, as well as coping strategies in situations of preparation and passing exams. We took into account that the mental states of students in stressful situations are largely determined by their individual psychological properties, the features of their functioning, their subjective significance, intensity, duration of course, are largely determined by the goals and motives of educational and professional activity. In this regard, it was taken into account that the peculiarities of the behavior of adolescent students in stressful situations are associated with the coping behavior resources they use, available in a potential state and updated in order to cope with a difficult life situation related to educational and professional activities.

The study presents the features of behavior in stressful situations of 11th grade students studying in a class with in-depth study of biological disciplines (17 people). As it is established, many of them are focused on admission and further professional training in medical universities, at biological faculties of universities. Their professional choices are related to their interests in the fields of molecular biology and genetic engineering, medicine, pharmaceutical and biotechnological industries, in the fields of soil science and biomaterial science.

The study identified groups of students who differ in the prevailing strategies of coping behavior in stressful situations. Many students have strategies of problem-oriented coping behavior, some students are distinguished by strategies of emotionally-oriented coping behavior, none of the students in this class have strategies of coping focused on avoidance.

Addressing the problems of behavior of high school students in stressful situations opens up opportunities for their fuller use of coping behavior resources in situations related to passing the Unified State Exam, with preparation for admission to universities.

Keywords: personal values, stressful situations, coping behavior, problem-oriented coping, emotionally-oriented coping.

Изучение особенностей поведения учащихся юношеского возраста в стрессовых состояниях многомерного и многоступенчатого процесса учебно-профессиональной деятельности, является актуальным и имеющим практическое значение [1; 3]. Психологический стресс рассматривается как «функциональное, психическое состояние организма и психики, которое характеризуется существенными

нарушениями субъективного состояния психического статуса и поведения человека» [5, с.26].

Нами учитывалось, что особенности поведения учащихся юношеского возраста в стрессовых ситуациях в значительной мере определяются их индивидуально-психологическими особенностями, специфика которых, их субъективная значимость, интенсивность, длительность



протекания, в значительной степени определяются целями и мотивами учебно-профессиональной деятельности [2; 4]. Это связано с осознанием личностью ресурсов совладающего поведения, «индивидуальных и средовых средств, условий, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может актуализировать, осознанно использовать при необходимости в целях совладания с трудной жизненной ситуацией» [5, с.316]. В связи с этим нами учитывается, что основой профессионального самоопределения старшеклассников является личностное становление, связанное с системой их ценностных ориентаций и предпочтений.

В данном исследовании изучаются особенности поведения в стрессовых ситуациях учащихся 11 класса, обучающихся в классе с углубленным изучением биологических дисциплин (17 человек). Обращение к проблемам поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях открывает возможности для более полного использования ими ресурсов совладающего поведения в ситуациях, связанных со сдачей ЕГЭ, с подготовкой к поступлению в вузы.

В исследовании особенностей поведения учащихся юношеского возраста в стрессовых ситуациях использованы методы наблюдения, беседы, эксперимента, теоретический анализ и обобщение, тестирование. Применялись психодиагностические методики исследования: мотивации успеха и боязни неудач (А.А. Реан), «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Крюкова Т.Л.), «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [3; 5].

Как показало исследование, многие из учащихся 11 класса,

получающих углубленную подготовку по биологическим дисциплинам, ориентированы на поступление и дальнейшее профессиональное обучение в медицинских вузах, на биологических факультетах вузов. Их профессиональные выборы обусловлены интересами в областях редактирования геномов, в молекулярной биологии и геномной инженерии, в медицине, на фармацевтических, и биотехнологических производствах, в сферах почвоведения и наук о биоматериалах.

В связи с этим выявлены группы учащихся, отличающихся по преобладающим стратегиям копинг-поведения в стрессовых ситуациях, связанных с учебно-профессиональной деятельностью. Многим учащимся присущи стратегии проблемно-ориентированного копинг-поведения (68%). Часть учащихся отличают стратегии эмоционально-ориентированного копинг – поведения (32%). Никому из учащихся данного класса не присущи стратегии копинга, ориентированного на избегание

Учащиеся, у которых выявлено преобладание проблемно-ориентированного копинга, в трудных ситуациях учебно-профессиональной деятельности предпочитают сосредоточиться на проблеме и думать о способах ее разрешения. Они уделяют значительное внимание распределению своего времени и выделению первоочередных задач учебной деятельности. Учащиеся обычно определяют план действий, и придерживаются его, стараются вникнуть в ситуацию, обдумать случившееся и способы действий. Наличие привычки к анализу проблемных ситуаций в изучении биологических дисциплин и контролю за ее протеканием свидетельствует о

сформированности познавательной мотивации. Их отличает быстрое нахождение смысла деятельности, определение целей и дифференциацию интеллектуальных операций. Многие ученики подчеркивали, что не боятся приложить дополнительные усилия и разработать несколько способов решения возникшей проблемы в учебной деятельности. Как отмечали учителя, учащиеся данной группы не боятся трудных, стрессовых ситуаций, в которых они становятся более собранными и энергичными.

Учащиеся, у которых выявлено преобладание эмоционально ориентированного копинг-поведения, прежде всего были склонны к переживаниям и обвинениям себя за нерешительность и повышенную тревожность, проявляемые в стрессовых ситуациях учебно- профессиональной деятельности. Их познавательная деятельность сопровождается яркими эмоциональными переживаниями, которые могут выражаться в «хаотичности мышления». Напротив, направленность на реализацию жизненно важных проблем, вера в их осуществление способствуют решению задач. Как установлено, для многих учащихся, проявляющих выраженные эмоциональные проявления в стрессовых ситуациях, профессиональный выбор связан с такой сферой занятости, которая, с их точки зрения, отличается предсказуемостью и стабильностью. Как установлено, процесс смыслообразования, осуществляемого ими в стрессовых состояниях, зависит от эмоционального состояния личности. Они проявили способность к пониманию отношений личности, репрезентируемых в эмоциях и управлении эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Учащихся данной группы отличает высокий уровень рефлексии. При осознании ими своего поведения в учебно- профессиональной деятельности проявляется выраженность внешнего локуса контроля, направленного на поиск способов успешного разрешения стрессовых ситуаций. Однако, в реальных ситуациях учебно- профессиональной деятельности, связанных со стрессовыми переживаниями, они нередко испытывали раздражение и проявляли склонность к самообвинениям. Как установлено, на субъективное оценивание ими собственного поведения в стрессовых ситуациях, связанных с протеканием учебно- познавательной деятельности, значительное влияние оказывает эмоциональное отношение к принятию интеллектуальных задач.

В целях оказания помощи нами разработана тренинговая программа, направленная на повышение уверенности в себе и самооценности, умения справляться с трудными жизненными ситуациями в условиях профессионального самоопределения, способствующая повышению стрессоустойчивости и формированию адекватных стратегий совладающего поведения у старшеклассников, обучающихся в классе с углубленной подготовкой по биологии. Основу тренинга составили упражнения: «Чего я хочу в будущем», «Что для меня моя жизнь», «Что я собой представляю», «Линия жизни», «Профессиональная успешность» [4; 6]. В процессе тренинга значительное внимание уделялось поиску и построению адекватных способов осуществления интеллектуальной деятельности личности в стрессовых ситуациях, связанных с учебно- профессиональной деятельностью, при использовании количественных и

качественных неформализованных средств.

Таким образом, как установлено в исследовании, особенности поведения в стрессовых ситуациях учащихся 11 класса, обучающихся в условиях углубленной подготовки по биологии,

обусловлены преобладанием в их деятельности копинга, ориентированного на решение проблемы(68%) или эмоционально ориентированного копинга(32%), оказывающих влияние на эффективность учебно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей. Монография. Под ред. А.С. Огнева. М.: изд. «Спутник+», 2021.
2. Кулешова Л.Н., Саванович В.В. Человек как субъект воспитания в истории психологии. М.: Изд. МГОУ, 2011.
3. Моделирование и оптимизация поведения человека: Монография. Под ред. А.С. Огнева. М.: Изд. «Спутник+», 2019.
4. Проблемы и достижения современной стрессологии. Монография. Под ред. А.С. Огнева. М.: изд. «Спутник +», 2020.
5. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2011.
6. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. Психологическое консультирование и психологическая коррекция. М.: изд. Юрайт, 2019.

Л.Н. Кулешова¹
Е.О. Пушкарева²
А. Ж. Сабирова³

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

У детей младшего школьного возраста учебная деятельность является ведущей, наиболее влияющей на их психическое развитие, поэтому особую актуальность имеет исследование, ориентированное на изучение особенностей познавательной деятельности детей, испытывающих трудности в учебе. Многие учащиеся, испытывающие трудности в учебе, отличаются низким уровнем готовности к обучению в школе, что проявляется в отвлекаемости внимания, в трудностях выделения фигуры из фона, в проблемах обобщения и выделения главного. Выполненное нами исследование показало, что общий уровень интеллектуального развития таких учащихся в большинстве случаев соответствует возрастным нормативам. Но отсутствует достаточный уровень произвольности внимания, что затрудняет умение подчиняться правилам, самостоятельно выполнять задания. У детей данной группы выявлена несформированность внутреннего плана действий. Особые трудности связаны со становлением высших форм произвольного запоминания, осознанием мнемической задачи и способов активной мыслительной обработки материала, стратегий его воспроизведения. Учащиеся данной группы испытывают трудности при выполнении действий в уме, планировании хода решения задач, анализе вариантов умственных действий во внутреннем плане. Как установлено в психологических исследованиях у детей, испытывающих трудности в учебе, психические познавательные процессы недостаточно интеллектуализируются и приобретают черты произвольности[3]. Младшие школьники, испытывающие трудности в учебе, нередко переживают эмоциональное неблагополучие, робость, замкнутость, или, наоборот, несдержанность, раздражительность, хвастливость. Эти дети нуждаются в особом внимании и поддержке, а также в специальной коррекционно- обучающей работе. В связи с этим в работе сделан акцент на использовании комплекса коррекционно-развивающих методов, способствующих формированию произвольности, познавательной мотивации и игровой вовлеченности детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности в учебе.

Ключевые слова: произвольность, произвольное внимание, внутренний план действий, коррекционно-развивающие занятия.

L.N. Kuleshova
E.O. Pushkareva
A. Zh. Sabirova

¹ © Кулешова Л.Н., 2022 г.

² © Пушкарева Е.О., 2022г.

³ Сабирова А.Ж., 2022 г.



FEATURES OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN EXPERIENCING LEARNING DIFFICULTIES

In children of primary school age, educational activity is the leading one, most affecting their mental development. The success of a child is determined by many factors: psychological readiness for school, the formation of educational motives, the system of relations with the teacher, classmates, parents, etc. Many students experiencing learning difficulties are characterized by a low level of readiness to study at school, which manifests itself in distractibility of attention, in the difficulties of distinguishing a figure from the background, in the problems of generalization and highlighting the main thing. Our research has shown that the overall level of intellectual development of such students in most cases corresponds to age standards. But there is a lack of a sufficient level of arbitrariness of attention, which makes it difficult to obey the rules and perform tasks independently. In children of this group, the lack of formation of the internal action plan was revealed. Special difficulties are associated with the formation of higher forms of voluntary memorization, awareness of the mnemonic task, active mental processing of the material, strategies for its reproduction. They have difficulty performing actions in their mind, planning the course of solving problems, analyzing solutions internally. Mental cognitive processes are insufficiently intellectualized and acquire features of arbitrariness. Younger schoolchildren who have difficulties in learning often experience emotional distress, shyness, isolation, or, conversely, intemperance, irritability, boastfully. These children need special attention and support, as well as special correctional training work. [Mukhina]. In this regard, the work focuses on game methods of correctional and developmental learning that contribute to the formation of arbitrariness, cognitive motivation and game involvement of primary school children experiencing learning difficulties.

Keywords: arbitrariness, arbitrary attention, internal action plan, correctional and developmental training.

В условиях развивающего обучения значительное внимание уделяется особенностям познавательной деятельности детей младшего школьного возраста, испытывающим трудности в учении. Учебная деятельность младших школьников является ведущей, оказывающей значительное влияние на психическое развитие детей и способствующей становлению произвольности, важного психического новообразования. Изучение познавательной деятельности младших школьников связано с многоаспектностью идей и методологических подходов, заложенных в трудах отечественных и зарубежных ученых [3; 4]. Как установлено, трудности в учебе могут

быть обусловлены дислексией, проявляющейся в овладении чтением, или дисграфией - в овладении письмом, или дискалькулией при изучении математики [1]. Также трудности в учебе могут быть связаны с проявлением у детей дефицита внимания, неспособности сосредоточиться на изучаемом материале, гиперактивности, слабого контроля побуждений и чрезмерной активности, комбинации этих проявлений – синдрома дефицита внимания и гиперактивности [5].

Трудности в учебе могут испытывать дети младшего школьного возраста, не имеющие сенсорных и моторных дефектов. Это может быть обусловлено многими факторами:



психологической неготовностью детей к школьному обучению, несформированностью компонентов учебной деятельности, неумением выделять и удерживать учебную задачу, отсутствием навыков самоконтроля. Как установлено, особые трудности связаны со становлением высших форм произвольного запоминания, осознанием мнемической задачи, способов мыслительной обработки материала и стратегий его воспроизведения [2].

Несмотря на обширный теоретический и эмпирический материал, посвященный исследованию рассматриваемой проблемы, она сохраняет свою высокую актуальность. Поэтому нами поставлена цель - изучить особенности познавательного развития детей, испытывающих трудности в учебе, и осуществить коррекционную работу, направленную на формирование произвольности как важного психического новообразования, способствующего интеллектуальному развитию младших школьников. Для выявления психологических особенностей познавательной деятельности учащихся, испытывающих трудности в учебе, нами проведено исследование в школах г. Москвы. Испытуемыми были 23 обучающихся младшего школьного возраста, испытывающие трудности в учебе. Использовались методы наблюдения, беседы, изучение результатов деятельности, тест диагностики способности к обучению в школе (Г. Витслака), ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йирасака.

Вначале обучающимся предлагалось составить рассказ по картинкам «Зима в лесу». Выполняя это задание, дети данной группы выделяли главный смысл недостаточно

обоснованно, обращали внимание на второстепенные детали, наиболее яркие и крупные (45%). В ходе вербального общения проявилось умеренно четкое произнесение ими звуков и использование преимущественно полных предложений. Несколько учащихся не смогли составить рассказ (17%). Дети описывали отдельные картинки, но не смогли установить значимые связи между ними. В ходе беседы эти учащиеся использовали преимущественно неполные предложения, также проявлялось нарушенное строение предложений и нечеткое произнесение звуков рядом детей данной группы. Другие дети в основном сохраняли отдельные смысловые связи между предложенными картинками, но не смогли выразить целостную смысловую связь между ними (43%). Их нередко отличало использование неполных предложений и нечеткое произнесение звуков.

В процессе беседы учитель отметила, что наиболее характерными ошибками, допускаемыми детьми, испытывающими трудности в учебе, в процессе изучения русского языка являются следующие:

- ошибки, вызванные трудностями в усвоении правил или неумением применить знакомое правило в письменной речи;

- пропуски гласных в ударной позиции, несоблюдение прописной буквы, опускание окончаний слов, слитное написание существительных с предлогом,

- зеркальное написание букв, неумение соблюдать интервалы между словами, неодинаковая высота букв.

В беседе учитель выделила ошибки, часто допускаемые детьми, испытывающими трудности в изучении математики:

- трудности в понимании условий задачи;

- несформированность порядкового счета;

- непонимание математических знаков и терминов;

- проблемы, связанные с пространственными представлениями.

Также учитель обратила внимание на ошибки, обусловленные невнимательностью детей:

- неправильное расположение задания в тетради,

- зеркальное написание цифр;

- чередование правильного оформления задания и неправильного;

- перестановка цифр при записи чисел второго порядка.

Как показало выполненное нами исследование, детей, испытывающих трудности в учебе, характеризует низкий уровень произвольности поведения и познавательных процессов. Они испытывают трудности при выполнении действий в уме, планировании хода решения задач, анализе вариантов решения во внутреннем плане. Дети нередко допускали ошибки при выполнении школьных заданий, которые могли исправить сами, если на это обращали более пристальное внимание. Их психические познавательные процессы недостаточно интеллектуализируются и приобретают черты произвольности. Между тем учеба требует умения подчиняться поставленным целям, быть дисциплинированным и ответственным, самостоятельно ставить цели, контролировать свое поведение,

основываясь на внутренних нормах и правилах.

У многих учащихся данной группы выявлено преобладание узколичных мотивов, связанных с преимущественной ориентацией на отметку и похвалу, что нередко проявлялось в признании достоинств списывания, исправления отметки. Также установлена выраженность мотивации избегания неудачи и низкий уровень развития мотивов, связанных с содержанием учения. Нами замечено наличие познавательного эгоцентризма, многие дети не могли понять точку зрения, если она касалась противоречий между их реальным поведением и моральными нормами поведения, требуемого учителем. Как замечено, дети с низкой самооценкой хуже учатся в школе и имеют проблемы в отношениях с одноклассниками [6].

Учащимся данной группы для коррекции трудностей в учебе были предложены задания в игровой форме, способствующие развитию зрительного и слухового восприятия и памяти, умения рассуждать, программировать и анализировать свои действия. Выполненная нами комплексная коррекция трудностей обучения в начальной школе была основана на заданиях, подготовленных сотрудниками Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии (НИЦДН) имени А.Р. Лурия [3]. Акцент был сделан на методах коррекционно-развивающего обучения, способствующих повышению мотивации и игровой вовлеченности детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации. Бакалавр и магистр. Академический курс. М.: Юрайт, 2020.



2. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2012.
3. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глазман, А.Е. Соболевой. М.: Смысл, 2019.
4. Кулешова Л.Н., Саванович В.В. Человек как субъект воспитания в истории психологии. М.: Изд. МГОУ, 2011.
5. Моделирование и оптимизация поведения человека: Монография. Под ред. А.С. Огнева. М.: Изд. «Спутник+», 2019. 180 с.
6. Пастернак Н.А., А.Г. Асмолов. Психология образования. М.: Юрайт, 2019.

Э.В. Лихачева¹
Ю.Н. Долгова²
Н.Н. Сторожилова³

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПОЗИТИВНОЙ ОЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЕРСПЕКТИВ СВОЕГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В статье рассматриваются психологические предикторы позитивной оценки обучающимися перспектив своего жизненного пути. В статье показано, что процесс и результаты жизненного самоопределения обусловлен воздействием внешних (социо- и этнокультурных) и внутренних (субъективных) факторов. К внутренним факторам можно отнести: готовность к жизненному самоопределению, ценностные ориентации личности, способность к самопознанию, ригидность личности др.

Ключевые слова: жизненный путь, жизненная перспектива, позитивная оценка, психологические предикторы, перспектива жизненного пути

E.V. Likhacheva
Yu.N. Dolgova
N.N. Storozhilova

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF POSITIVE ASSESSMENT BY STUDENTS PERSPECTIVES OF THEIR LIFE WAY

The article examines the psychological predictors of a positive assessment by students of the prospects of their life path. The article shows that the process and results of life self-determination are conditioned by the influence of external (socio- and ethnocultural) and internal (subjective) factors. Internal factors include: readiness for life self-determination, personal value orientations, the ability to self-knowledge, personality rigidity, etc.

Key words: life path, life perspective, positive assessment, psychological predictors, life path perspective

В психологической литературе по-разному описываются содержание жизненного самоопределения как психологического феномена. Как отмечает Т.Н. Мартынова, жизненное самоопределение является сложной категорией, объединяющие множество понятий: жизненный путь, жизненный

выбор, жизненная стратегия, жизненный стиль, жизненная позиция, жизненная перспектива и др. [8, с. 57-62].

Самоопределение личности, как указывает С.Л. Рубинштейн, можно наиболее полно рассмотреть в ее жизненном пути. Жизненный путь личности, по С.Л. Рубинштейну, не

¹ © Лихачева Э.В., 2022 г.

² © Долгова Ю.Н., 2022 г.

³ © Сторожилова Н.Н., 2022 г.

сводится к сумме жизненных событий. Это нечто целое. Однако в нем можно выделить этапы, которые взаимосвязаны, т.к. на одном этапе идет подготовка к следующему [9, с 641]. К.А. Абульханова-Славская отмечает, что мысли о жизненном пути и его этапах пришли С.Л. Рубинштейну на основе анализа работ Ш. Бюлер. Однако она, как показывает К.А. Абульханова-Славская, делала акцент на важности именно детского этапа развития в определении жизненного пути. По С.Л. Рубинштейну и К.А. Абульхановой-Славской в формировании личности важен каждый этап жизни.

Б.Г. Ананьеву принадлежит заслуга периодизации этапов (квантов) жизненного пути. В зависимости от социальных и возрастных аспектов жизни им были выделены детство, юность, зрелость и старость. В период детства осуществляется воспитание, обучение и развитие ребенка. В юности преобладает обучение, образование и общение. В период зрелости – личность решает задачи профессионального и социального самоопределения, создания семьи и реализации в общественно-полезной деятельности. В старости, наряду с уходом из общественно-полезной и профессиональной деятельности, у человека сохраняется активность в семье [2].

Однако, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, предложенная возрастная периодизация жизненного пути Б.Г. Ананьева, может не совпадать с личностными периодами жизненного пути. В одном и том же возрасте, одни люди могут опережать других в социальных этапах прохождения жизненного [1, с.23]. Период студенчества традиционно считают сензитивным периодом для жизненного самоопределения личности.

Рассмотрим возможные предикторы позитивной оценки обучающимися перспектив своего жизненного пути. Как показывает анализ литературных источников, жизненное самоопределение зависит от многих внешних и внутренних (субъективных) факторов. К внешним относятся этно- и социокультурные и гендерных факторы. Так, например, в исследованиях Н.Л. Быковой были выявлены этнически обусловленные особенности в самоопределении, проявлении активной жизненной позиции и осмысленности жизни. Обнаружилось, что татарские девушки характеризуются более низкими показателями осмысленности жизни и характеризуются менее активной жизненной позицией, чем юноши-татары. В отличие от них, русские девушки характеризуются более высокими показателями активной жизненной позиции и осмысленности жизни, чем русские юноши, которых отличает реакция ухода в критических ситуациях жизни и низкий процесс целеполагания [5].

О влияние социального контекста на жизненное самоопределение указывается и в зарубежных исследованиях [13; 14, р. 18-30]. Влияние социальной среды на формирование жизненных стратегий как компонента жизненного самоопределения было выявлено и в зарубежных исследованиях [13]. Так, P. and C. Cohen было выявлено, что формированию жизненных стратегий и перспектив препятствует низкий уровень жизни, низкое образование родителей, низкое качество семейного воспитания, отсутствие эмоциональной близости между родителями и подростками.

Как указывает С.В. Явон, в жизненном самоопределении молодежи

существенен гендерный фактор. Было выявлено, что для юношей в большей мере свойственна активная жизненная позиция, мобильность, поддержка друзей, быстрое трудоустройство и высокая зарплата, традиционные отношения в семье, гедонизм и потребительские ориентации, незаконные сексуальные связи. Девушки, в свою очередь, ориентированы на достижение успеха в профессии через получение образования, поддерживают эгалитарный тип семьи, функции материнства, толерантны к гомосексуальности [12, с. 177].

К внутренним факторам, влияющие на процесс жизненного самоопределения относятся ценности и ценностные ориентации [7, с. 17-18].

Как указывает Койкова Э.И., ценности являются объективной категорией, т.к. они определяются качествами независимой от субъекта объективной природой и социально-экономическими условиями общественного развития. В ценностных ориентациях выражается оценочное отношение субъекта к ценностям. Они представляют собой системно связанные социально значимые представления, которые реально детерминируют поступки и действия личности. В ценностных ориентациях аккумулирован весь жизненный опыт личности, и они формируют жизненную позицию человека [6, с. 277-278].

На процесс и результат жизненного самоопределения влияет готовность личности к жизненному самоопределению. По мнению Н.А. Тельновой, Т.Г. Анистратенко, готовность к самоопределению обусловлена наличием и полнотой системы социально-рефлексивных способностей личности и представляет собой сложную индивидуально-

психическую социально-личностной системой, включающей ценностно-ориентационный, системно-потребностный компоненты, мотивацию, от оптимальности соотношения которых зависит результат самоопределения личности [10, с. 51, 3, с. 181].

Т.Н. Мартынова опытным путем выявила у студентов три базисных типа готовности к жизненному самоопределению: оптимальный, ограниченный и неоптимальный. Было выявлено, что студенты с оптимальным типом готовности к жизненному самоопределению, в отличие от студентов с ограниченным и неоптимальным типом, характеризуются доминированием активной жизненной позиции, высокой степенью согласованности разных сфер жизнедеятельности, доминированием профессиональных и познавательных мотивов обучения в вузе, осознанным профессиональным выбором, ориентацией на качественное образование, профессиональную подготовленность, интересную и хорошо оплачиваемую работу, высокий статус в общественной и профессиональной жизни. Им также свойственны: оптимизм в оценках будущего и достижения ими поставленных задач; удовлетворенность разными сторонами жизнедеятельности, что является показателем высокого качества жизни и имеющихся адаптационных возможностей личности [8, с. 57-62].

По мнению Н.Ю. Будич, Т.В. Канаевой в процессе самоопределения ведущую роль играет самопознание личности. Как отмечается Н.Ю. Будич, рост самосознания личности дает ей диапазон выбора и свободу в самоопределении [4, с. 14-19]. При этом осознать себя, как указывает Н.А. Тельнова, означает придать смысл своему

бытию и найти повод к самодостраиванию и саморазвитию [10, с. 51]

С успешностью жизненного самоопределения, как отмечает Е.П. Федорова, также связаны особенности ригидности-флексibilityности личности. При высокой ригидности блокируются каналы выхода во внешнюю среду, а значит игнорируются возможности самоопределения личности, которые обнаруживаются при взаимодействии человека и среды, срабатывают фиксированные формы поведения [11].

Таким образом, как показал обзор литературы по вопросам жизненного самоопределения и жизненного пути, процесс и результаты жизненного самоопределения обусловлен воздействием внешних (социо- и этнокультурных) и внутренних (субъективных) факторов. К внутренним факторам можно отнести: готовность к жизненному самоопределению, ценностные ориентации личности, способность к самопознанию, ригидность личности др.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Анистратенко Т.Г. Самоопределение личности в повседневных жизненных практиках: трансдисциплинарный подход // Общество и право. – 2017. – №1 (59). – С. 177-181
4. Будич Н.Ю., Канаева Т.В. Взаимосвязь самосознания и самоопределения личности // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №25. – С. 14-19
5. Быкова Н.Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей: Дисс....канд.психол.наук. - Самара, 2005.
6. Койкова Э.И. Роль ценностных ориентаций в жизненном самоопределении студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №46-1. – С. 277-283
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
8. Мартынова Т.Н. Стратегии жизненного самоопределения студенческой молодежи в период профессиональной подготовки в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – №4-1 (56). – С. 57-62.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.
10. Тельнова Н.А. Специфика ценностного самоопределения человека в условиях модернизации современного общества // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 7, Философия. – 2012. – № 3(18). – С.51-58
11. Федорова Е.П. Жизненное самоопределение человека как предмет психологического исследования. Монография. – Иркутск: Изд-во БГУЭиП, 2008. – 155 с.
12. Явон С.В. Динамика жизненного самоопределения российской молодежи // Новое слово в науке и практике. – 2013. – №3. – С. 129-136
13. Cohen P., Cohen J. Life values and adolescence mental health / Lawrence Erlbaum Ass. Inc. – New Jersey, 1996
14. Wehmeyer M.L., Abery B.H. et. al. Personal Self-Determination and Moderating Variables that Impact Efforts to Promote Self-Determination // Exceptionality. – 2011. – Vol. 19. – P. 18-30

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Спектр деятельности бакалавра социальной работы многоплановый - это необходимо учитывать при подготовке будущих специалистов. Для направления подготовки «Социальная работа» вопрос является важным в связи с тем, что профессия предъявляет требования не только к знаниям, умениям и навыкам специалиста, но, и к его моральным, нравственным качествам, формирование которых необходимо предусматривать в образовательном процессе. Отношение к будущей профессии во многом определяется характером учебной работы, в рамках которой должна определенным образом моделироваться будущая профессиональная деятельность.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности, направление подготовки «Социальная работа».

G.V. Lutkene
Yu.A. Vasilyeva

SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF SOCIAL WORK, STUDENTS OF THE DIRECTION OF TRAINING "SOCIAL WORK"

The range of activities of the Bachelor of social Work is multifaceted - this must be taken into account when preparing future specialists. For the direction of training "Social Work", the question is important due to the fact that the profession makes demands not only on the knowledge, skills and abilities of a specialist, but also on his moral, moral qualities, the formation of which must be provided for in the educational process. The attitude to the future profession is largely determined by the nature of the educational work, within which the future professional activity should be modeled in a certain way.

Keywords: professional competence, formation of professional competence, training direction "Social work."

Социальная работа, пройдя свой путь институционализации, в настоящее время представляет собой профессиональную деятельность по

социальной защите, социальному обслуживанию, организации помощи и взаимопомощи людям и группам, попавшим в трудные жизненные

¹ © Люткене Г.В., 2022 г.

² © Васильева Ю.А., 2022 г.

ситуации. Сегодня требования к профессиональной подготовке бакалавров социальной работы меняются. Федеральные государственные образовательные стандарты определяют важнейшие целевые ориентиры в профессиональной подготовке, главные требования к образовательному процессу и организациям, осуществляющим его и где обозначена необходимость тесной взаимосвязи с работодателем [7]. Формирование профессиональной компетентности в области социальной работы изучали П.Д. Павленок [6], М.В. Фирсов [8], Н.Б. Шмелева [10; 11], Т.С. Базарова [2], Н.Ф. Басов [5], Е.И. Холостова [9]. В данных работах анализируются понятия «профессиональная компетентность», «формирование профессиональной компетентности», «сформированность профессиональной компетентности», «профессиональная компетентность бакалавров». Профессиональная компетентность социального работника – это и результат подготовки бакалавров по данному направлению подготовки. В.Ю. Ярецкий утверждает следующее: «... эффективность и высокая производительность труда социального работника во многом зависит от наличия четко усвоенной им системы знаний, умений и навыков, сформированности профессиональной компетентности, которая выступает специфической способностью индивида, необходимой для эффективного выполнения конкретных видов социальной работы. Она основывается на этических принципах, подразумевает постоянное профессиональное развитие и профессиональный рост» [12].

Первостепенное значение в процессе профессиональной подготовки бакалавра социальной работы имеет

формирование профессиональной компетентности в процессе обучения [3]. Кроме того, готовность выпускников к данному виду деятельности, обусловит их успешность в качестве профессионала социальной работы [4].

Формирование у студентов профессиональной компетентности в социальной работе содержит следующие компоненты. *Целевой* – планируемый результат обучения. *Содержательный* – содержание обучения, подлежащее изучению, представленное в виде перечня тем, интегрирующих знания и умения, полученные студентами при изучении других дисциплин. *Процессуальный* – формы, методы и средства обучения, использование которых наиболее целесообразно на данном этапе обучения – от репродуктивных к эвристическим. *Рефлексивно-оценочный* – методы и формы контроля, диагностический комплекс, способы и приемы побуждения студентов к рефлексии и самооценке.

Профессиональную готовность бакалавров социальной работы, надлежит развивать весь период обучения, применяя оптимальные методы обучения, которые включают и традиционные, и инновационные методы. В первый год обучения, определяется будущая профессиональная направленность, формируются духовно-нравственные качества, необходимые для социального работника. В период второго и третьего года обучения учебная деятельность направлена на развитие активности, самостоятельности, развитию творчества студентов, на осознание личной и общественной значимости деятельности специалистов социальной работы. На последнем этапе обучения, учебная деятельность сосредоточена на формировании профессиональной компетентности – это умение

анализировать особенности социокультурного пространства и обеспечение социального благополучия различных общественных групп; способность принимать решения в нестандартных ситуациях; умение вести альтернативный поиск для решения поставленных задач; проведение научных исследований; разработка и реализация социальных проектов; осознанная самообразовательная деятельность студентов; активизация жизненного и профессионального самоопределения.

Процесс профессионального обучения бакалавров направления подготовки «Социальная работа» включает дифференцированное профессионализированное содержание учебных дисциплин, элективных и факультативных курсов, формирование системы профессиональных компетенций в различных видах аудиторной и внеаудиторной работы, проведение индивидуальных консультаций преподавателей со студентами, дифференциацию и активизацию самообразовательной деятельности у студентов, участие потенциальных работодателей в комиссии по итоговой государственной аттестации выпускников вуза. В содержание различных видов практики заложена идея преемственности и последовательности усвоения различных технологий социальной работы таких как, ведение документации, организация социальных служб, разработка и участие в социальных проектах, социальная диагностика проблем населения, различные виды консультирования и т.д. Практика выступает как составной компонент образовательного процесса и одновременно средство формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста. В идеале знания,

полученные в теоретическом курсе обучения, дополняются умениями и навыками, полученными в ходе практики, и наоборот. Студенты выполняют реферативные, курсовые и выпускные квалификационные работы по тематике, отражающей многообразные аспекты профессиональной компетентности специалиста социальной сферы.

Под профессиональной компетентностью специалиста социальной работы, будем понимать, интегративное качество специалиста, системно-личностное образование, которое отражает единство его теоретической подготовленности и практической способности комплексно применять различные технологии для решения вариативных задач социально-профессиональной деятельности и позволяющее действовать самостоятельно, эффективно и ответственно, а также готовность к самообразованию в профессиональной среде.

Характер профессиональной деятельности требует от специалиста социальной работы знакомства с широким кругом вопросов: от организации системы социальной защиты и поддержки в целом, управления социальной работой и соответствующего законодательства, и заканчивая конкретными приемами работы с гражданами – получателями социальных услуг.

Можно выделить: аналитико-логические компетенции (анализировать, обобщать и систематизировать информацию, касающуюся обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия жизнедеятельности граждан; определять методы преодоления; выявлять и классифицировать показатели социально-психологической и правовой ситуации; уметь анализировать

содержание нормативно-правовых документов международного, федерального, регионального, локального уровней и др.), организационно-процессуальные компетенции (разрабатывать и эффективно применять социальные технологии современной социальной работы; участвовать в решении проблем клиентов с привлечением необходимых специалистов и мобилизации собственных ресурсов; планировать действия, технологии, формы и методы предоставления социальных услуг при организации предоставления социальных услуг, определенных индивидуальной программой предоставления социальных услуг; вести документацию, необходимую для предоставления социальных услуг гражданам и др.).

Подготовка в условиях учебно-воспитательного процесса социального профиля строится на основе принципов:

функциональности – это обеспечение будущего специалиста системой знаний, формирующей совокупность профессиональных и прикладных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями, функционалом специалиста социальной работы;

практико-ориентированности – это отбор содержательного и проблемного материала для организации учебного процесса на основе ситуаций профессиональной деятельности специалиста социальной работы;

принцип учета интересов и запросов студентов на практическую подготовку – когда место практики определяется индивидуальными запросами, научными интересами студентов, заданиями на курсовое и дипломное проектирование, а также

перспективой будущей профессиональной деятельности.

Реализация компетентного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Например, в рамках обучения студентов направления подготовки «Социальная работа» организуются и проводятся:

учебно-познавательные тематические экскурсии по таким дисциплинам, как: «История социальной работы», «Социальная работа в полиэтнической среде», «Социальная работа с семьей и детьми», «Социальное обслуживание населения» и др.

в рамках учебной дисциплины «Моделирование и проектирование в социальной работе» изучается социально-проектная деятельность как особая область социальной работы, основанная на анализе проблем в социальной сфере, моделировании социальных потребностей общества, а также ожидаемых последствий от исполнения социальных проектов;

в ходе аудиторных занятий также предполагается моделирование ситуаций будущей деятельности специалиста социальной работы – это учебные ситуационные задания, как вид учебного задания, с выраженным практико-ориентированным характером. Студенту для решения учебных заданий, необходимо предметное осмысление социальной ситуации; умение охарактеризовать условия, в которых может возникнуть та или иная ситуация, а также найти и предложить выход из социальной ситуации и т.д. Такие учебные

ситуационные задания эффективно применять для занятий на таких дисциплинах, как «Технологии социальной работы», «Методы исследования в социальной работе», «Основы социального страхования», «Социальная работа с семьей и детьми», «Социальная работа с пожилыми и инвалидами», «Социальная работа с молодежью» и др.;

научно-практические конференции, круглые столы, посвященные актуальным проблемам теории и практики социальной работы.

Кроме того, формирование навыков командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерских качеств может осуществляться в ходе работы в школе студенческого актива, в волонтерских мероприятиях, при проведении студенческих интеллектуальных командных игр, студенческих квестов, спортивных турниров по различным

видам спорта, межфакультетских игр КВН, тренингов «Мастерская лидерства» и в процессе воспитательной работы с обучающимися.

Таким образом, результат профессиональной подготовки зависит от взаимосвязанных составляющих: реализации целей обучения по направлению подготовки, принципов, содержания обучения, организации и управления всем учебным процессом. Профессиональное развитие бакалавра направления подготовки «Социальная работа», поддержание его конкурентоспособности направлено на достижение высокого уровня квалификации, профессионализма и компетентности. Профессиональная компетентность социального работника является одним из важных условий его успешной профессиональной деятельности, позволяет достигать высокой результативности труда.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике - М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2001/
2. Базарова Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. - Улан-Удэ, 2010. - 46 с.
3. Люкене Г.В., Мельников С.В. Социальная работа: вопросы и ответы. Учебное пособие / Москва, 2019.
4. Люкене Г.В. К вопросу о цифровизации социальных услуг как основы для цифровизации сферы социального обслуживания. В сборнике: Социально-экономические процессы современного общества. БОУ ВО «Чувашский государственный институт культуры и искусств» Минкультуры Чувашии. Чебоксары, 2021. С. 46-52.
5. Основы социальной работы: учебное пособие для вузов / Н. Ф. Басов [и др.]; под редакцией Н. Ф. Басова. - 5-е изд., испр. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2021. - 213 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-534-09616-3. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/473195> (дата обращения: 20.02.2021).
6. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы. Избранные работы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Павленок П.Д. - Электрон. текстовые данные. - М.: Дашков и К, 2015. - 592 с. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10986> . - ЭБС «IPRbooks»



7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.02.2018 № 76 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа»
8. Фирсов М.В. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2015. - 432 с.
9. Холостова Е. И. Социальная работа: учебник для вузов / Е. И. Холостова. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 755 с. — (Высшее образование). - ISBN 978-5-534-11998-5. - Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/457211> (дата обращения: 24.01.2021)
10. Шмелева Н. Б. Методика преподавания социальных дисциплин: социальная работа: учебное пособие для вузов / Н. Б. Шмелева. - Москва : Издательство Юрайт, 2021. - 202 с. - (Высшее образование). - Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/475710> (дата обращения: 21.03.2021)
11. Шмелева Н. Б. Теория и методика социальной работы. Профессионально-личностное развитие социального работника: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. Б. Шмелева. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 202 с. - (Профессиональное образование). - Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/456678> (дата обращения: 25.03.2021)
12. Ярецкий В.Ю. Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Ю. Ярецкий. - Москва, 2006. - 26 с.

Е.И. Маркелова¹
С.В. Феоктистова²
К.А. Жданова³

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ ВРАЧЕЙ- РЕВМАТОЛОГОВ СТАЦИОНАРА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Психологическая усталость и стресс являются важными проблемами в сфере здравоохранения во многих странах. Врачи более подвержены психологической усталости и стрессу, чем представители других профессиональных групп.

Цель: оценить распространенность психологической усталости врачей-ревматологов стационара с отдельным анализом влияния на её выраженность эпидемиологической обстановки – пандемия COVID-19.

Материал и методы: 34 (М/Ж -16/18) врача-ревматолога завершили анонимное обследование, средний возраст 35,5[29;44] лет, стаж работы 10,5[3,5;20] лет. В исследовании использовались опросник «Шкала оценки усталости» (Fatigue Assessment Scale, FAS) и методика «Психосоциальный стресс» Л. Ридера. Результаты представлены в виде медианы (Me) и интерквартильного интервала (25%;75%) при неправильном распределении признаков, в виде средней (M) и стандартного отклонения (SD) – при правильном распределении. Результаты считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Результаты: Психологическая усталость выявлена у 13 (38,2%) врачей-ревматологов, включенных в исследование. Высокий уровень стресса встречался у 7 (20,58%), средний – у 13 (38,23%), низкий – у 14 (41,17%) респондентов. Не отмечено достоверной связи между возрастом, полом, стажем работы, семейным положением и выраженностью психологической усталости. Негативное влияние пандемии COVID-19 на развитие усталости отмечено 14 (41%) врачами-ревматологами. Не выявлено достоверного различия между мужчинами и женщинами при оценке влияния пандемии COVID-19 на развитие психологической усталости: 5 (31,3%) и 8 (44,4%) соответственно, $p > 0,05$.

Выводы. Более трети врачей-ревматологов (41%) сообщили о негативном влиянии пандемии COVID-19 на выраженность психологической усталости. Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка, обусловленная пандемией COVID-19, является важным фактором психологической усталости среди врачей-ревматологов, работающих в стационарах.

Ключевые слова: психологическая усталость, врач-ревматолог, пандемия COVID-19.

Е.И. Markelova
S.V. Feoktistova
K.A. Zhdanova

¹ © Маркелова Е.И., 2022 г.

² © Феоктистова С.В., 2022 г.

³ © Жданова К.А., 2022 г.



ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL FATIGUE OF HOSPITAL RHEUMATOLOGISTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Background: Fatigue is a longstanding problem within the health-care occupations in many countries. Physicians are more vulnerable to fatigue than are those in other occupational groups.

Aim: Our objective was to evaluate the fatigue in hospital physicians during the COVID-19 pandemic.

Methods: 34 (M/F –16/18) physicians completed anonymous survey, mean age 35.5[29;44] years (ys), length of service 10.5[3.5;20] ys. The study used a self-administered questionnaire consisting of the Fatigue Assessment Scale (FAS). Me [Q75; Q50], mean \pm SD, (%), R was calculated. All $p < 0.05$ were considered to indicate statistical significance.

Results: Fatigue was found in 13(38.2%) out of the 34 physicians. The negative influence of outbreak COVID-19 on the fatigue severity were found in 14(41%) physicians. High stress levels were found in 7 (20.58%), average – in 13 (38.23%), low – in 14 (41.17%) respondents. We didn't find association between age, sex, length of service, marital status, and fatigue severity was identified. There were no significant differences in age, service experience, marital status and the frequency of the negative impact of the COVID-19 pandemic on the degree of fatigue between men and women.

Conclusions: Nearly half of physicians (14 [41%]) reported negative influence of the COVID-19 outbreak on the fatigue severity. The prompt outbreak of COVID-19 appear to be important factors in the fatigue among hospital physicians.

Key words: psychological fatigue, rheumatologist, COVID-19 pandemic

В декабре 2019 года в городе Ухань на территории Китайской Народной Республики впервые зарегистрирована вспышка инфекционного заболевания, возбудителем которой стал вирус нового типа из семейства РНК-содержащих коронавирусов, идентифицированный Международным комитетом по таксономии вирусов, как SARS-CoV-2, вызывающий заболевание COVID-19. Распространение заболевания было безудержным, в связи с чем 11 марта 2020 года Всемирной организацией здравоохранения объявлена пандемия COVID-19.

Пандемии оказывают колоссальное влияние на физическое и психическое здоровье всех слоев населения, однако на работников здравоохранения возлагается

непропорционально более тяжелая ответственность и нагрузка. Физическое и эмоциональное истощение, обусловленное большим объемом работы на фоне неуклонного увеличения числа пациентов, инфицированных SARS-CoV-2, нехватка средств индивидуальной защиты в начале пандемии, риск внутрибольничного инфицирования и страх передачи инфекции членам семьи, социальная изоляция, делают работников здравоохранения более уязвимыми к психологическим последствиям пандемии COVID-19.

Несомненно, профессия врача обладает огромной социальной важностью. В то же время её высокая патогенность способствует развитию у врачей болезненных состояний, проявляющихся в виде разочарования и



нарастающего желания смены профессии, деморализации, ухудшения психического здоровья, снижения устойчивости браков. Известно, что профессиональный и психологический стресс наряду с демографическими показателями и ментальным перенапряжением оказывают значительное влияние на развитие эмоциональных расстройств и синдрома хронической усталости. Под профессиональным стрессом понимается состояние физического и психического напряжения человека, а также физиологические нарушения, вызванные дисбалансом между его возможностями и объективными потребностями [8]. Исследования показали, что профессиональный стресс может напрямую влиять на психологическое благополучие, и косвенно – на взаимоотношения и здоровье сотрудников [7]. Особую актуальность оценка психологического состояния врачей приобретает в условиях пандемии COVID-19, в связи с возросшей ментальной и физической нагрузкой. Изучение психологического состояния врачей может оказать помощь в создании методов, способствующих повышению устойчивости к негативному воздействию психологического стресса на общую выносливость организма и профессиональную деятельность в период пандемии COVID-19.

Цель: оценить распространенность патологической усталости среди врачей-ревматологов стационара с отдельным анализом влияния на её выраженность эпидемиологической обстановки – пандемия COVID-19.

Материал и методы исследования

На базе ФГБНУ НИИР им. В.А. Насоновой проведено исследование психологического состояния врачей-ревматологов стационара с оценкой

влияния неблагоприятной эпидемиологической обстановки на фоне пандемии COVID-19.

Тестирование проходило с использованием, следующим методик: опросник «Шкала оценки усталости» (Fatigue Assessment Scale, FAS) [1, 4], методика «Психосоциальный стресс» Л. Ридера [2].

Опросник FAS был разработан группой нидерландских исследователей под руководством H.J. Michielsen и переведен на несколько европейских, в том числе русский язык. Опросник FAS состоит из 10 вопросов, из них – 5 вопросов психической и 5 физической усталости, на каждый вопрос предлагается 5 вариантов ответов (от 1(5) - никогда до 5(1) - всегда). Результаты опросника подсчитываются суммированием баллов, при этом в вопросах 4 и 10 баллы начисляются в обратном порядке - от 5 до 1. Значения по опроснику могут колебаться от 10 до 50 баллов. Чем выше балл, тем выше степень усталости. При показателе 22 балла и выше можно говорить о наличии у опрашиваемого синдрома патологической усталости.

Методика «Психосоциальный стресс» Л. Ридера. Скрининговая методика, состоящая из 7 утверждений. На каждое из утверждений обследуемый должен дать один из следующих вариантов ответов: да, согласен (1 балл); скорее согласен (2 балла); скорее не согласен (3 балла); нет, не согласен (4 балла). Общее количество баллов делится на количество ответов (с точностью до сотых), получается средний суммарный балл. Интерпретация результатов: высокий уровень стресса - от 1,00 – до 2,00; средний от 2,01-3,00; низкий 3,01 - 4,00 балла.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы Statistica 10 (StatSoft, USA). Результаты представлены в виде медианы (Me), 25 и 75 перцентиля. Для сравнения двух зависимых групп применялся критерий Вилкоксона. Анализ взаимосвязи двух признаков проводился с использованием

непараметрического корреляционного анализа Спирмена. Результаты считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Результаты

В исследование включено 34 врача-ревматолога (16 мужчин, 18 женщин). Общая характеристика респондентов представлена в таблице 1.

Таблица 1 Общая характеристика врачей, включенных в исследование

Показатели	Значения
Возраст, Me [25; 75 перцентиль]	35,5[29;44] лет
Стаж работы, Me [25; 75 перцентиль]	стаж работы 10,5[3,5;20] лет
Пол,	
Семейное положение:	
- женат/замужем, n	25 (73,5%)
- холост/не замужем, n	9 (26,6%)
Бытовые условия:	
- благоустроенная квартира, n	32 (94,1%)
- частный дом, n	2 (5,9%)

По данным опросника FAS усталость выявлена у 13 (38,2%) врачей-ревматологов. Среднее значение выраженности усталости по данным опросника FAS составило $21,3 \pm 6,2$ балла. Сравнительный анализ не выявил значимых различий по выраженности усталости между женщинами и мужчинами ($22,3 \pm 6,9$ и $20,1 \pm 5,3$ балла соответственно, $p = 0,3$). Не обнаружено связи между выраженностью усталости с возрастом, полом, стажем работы, семейным положением ($p > 0,05$).

Анализ результатов стрессоустойчивости врачей-ревматологов показал, что высокий уровень стресса встречался у 7 (20,6%), средний – у 13 (38,2%), низкий – 14 (41,2%) респондентов.

Негативное влияние пандемии COVID-19 на развитие усталости отмечено 14 (41%) врачами-ревматологами. Не выявлено достоверного различия между мужчинами и женщинами при оценке влияния пандемии COVID-19 на развитие

усталости: 5 (31,3%) и 8 (44,4%) соответственно, $p > 0,05$.

Обсуждение.

Пандемия COVID-19 оказала огромное психологическое воздействие на работников здравоохранения во всем мире. По данным нашего исследования в целом психологическая усталость выявлена у 38,2% врачей-ревматологов. Негативное влияние пандемии COVID-19 на развитие усталости отметили 41% опрошенных.

Недавние исследования показали, что пандемия COVID-19 повлекла не только серьезные проблемы в системе здравоохранения, но и стала причиной психологической усталости и стресса медицинских работников, способствовала развитию психологических нарушений, таких как тревога, депрессия или посттравматические расстройства [6].

По данным метаанализа, опубликованного в конце 2020 года, распространенность среди медицинских работников тревоги, депрессии, стресса, посттравматического стрессового

расстройства (ПТСР), бессонницы, психологического стресса и выгорания составила 34,4%, 31,8%, 40,3%, 11,4%, 27,8%, 46,1% и 37,4%, соответственно [3]. По нашим данным почти у 60% врачей-ревматологов выявлен высокий или средний уровень психологического стресса. Высокая распространенность данных психологических нарушений может быть обусловлен рядом причин – чувством неопределенности, связанным с эволюцией пандемии COVID-19; недостаточностью данных по эффективности существующих вакцин; высокой профессиональной нагрузкой; отсутствием социальной поддержки и выраженным страхом инфицирования членов семьи.

Согласно недавно опубликованному исследованию депрессия и ПТСР чаще выявлялись среди медицинских работников с низким уровнем социальной поддержки и большей продолжительностью ежедневной рабочей смены (>12 часов в день), также отмечена более высокая распространенность тревоги и депрессии

среди женщин по сравнению с мужчинами [5]. В нашем исследовании мы не выявили гендерного различия по частоте психологической усталости и тревоги среди врачей-ревматологов.

Высокая распространенность психосоциального воздействия COVID-19 на работников здравоохранения, привлекает пристальное внимание к данной проблеме и создаёт необходимость в разработке мер, направленных на её решение. Важным является наличие систем поддержки медицинских работников таких, как проведение сеансов телеконсультирования с использованием программ помощи медицинским работникам, доступные консультанты-психологи, 24-часовые психологические горячие линии и онлайн-консультации для работников здравоохранения, выпуск бесплатных пособий по самопомощи и другие подобные меры, которые помогут снизить неблагоприятное психосоциальное воздействие, обусловленное пандемией COVID-19.

Литература

1. Бикбулатова Л.Ф., Кутлубаев М.А., Ахмадеева Л.Р. Шкала оценки усталости (перевод на русский язык), адаптация и оценка психометрических свойств в стационарах клиник неврологии и терапии // Медицинский вестник Башкортостана. 2012. №1 (7). С. 37-42.
2. Копина О.С., Сулова Е.А., Заикин Е.В. Показатели психосоциального стресса при стенокардии и артериальной гипертонии // Материалы Всесоюзного Симпозиума "Многофакторная профилактика ИБС". Томск. 1989. С. 76.
3. Batra K., Singh T.P., Sharma M., et al. Investigating the Psychological Impact of COVID-19 among Healthcare Workers: A Meta-Analysis // Int J Environ Res Public Health. 2020. №17 (23):9096.
4. Michielsen HJ, De Vries J, Van Heck GL. Psychometric qualities of a brief self-rated fatigue measure: The Fatigue Assessment Scale (FAS) // J Psychosom Res. 2003. №54. P. 345 – 352.
5. Song X., Fu W., Liu X., et al. Mental health status of medical staff in emergency departments during the Coronavirus disease 2019 epidemic in China // Brain Behav. Immun. 2020. № 88. P. 60–65.
6. Wang S., Wen X., Dong Y., et al. Psychological Influence of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemic on the General Public, Medical Workers, and Patients With Mental Disorders and its Countermeasures // Psychosomatics. 2020. № 61(6). P. 616 - 624.



7. Wang Z, Liu H, Yu H, et al. Associations between occupational stress, burnout and well-being among manufacturing workers: mediating roles of psychological capital and self-esteem // BMC Psychiatry. 2017. №17. P. 364.
8. Yu S., Lu M.L., Gu G., et al. Association between psychosocial job characteristics and sickness absence due to low back symptoms using combined DCS and ERI models // Work. 2015. №51. P.411 – 421.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСККУСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос использования технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования. Сегодня в эпоху активного развития и применения информационных технологий высшему образованию, необходимо адаптироваться к постоянно растущим потребностям студентов и современным требованиям работодателей. Искусственный интеллект, как считает автор позволит изменить образовательный процесс и рынок труда, задавая новые стандарты в системе образования высшей школы.

Ключевые слова: искусственный интеллект, информационные технологии, высшее образование, онлайн-обучение, цифровое образовательное пространство, информатизация образования.

A.V. Medvedev

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

The article discusses the use of artificial intelligence technologies in higher education. Today, in the era of active development and application of information technologies, higher education needs to adapt to the ever-growing needs of students and modern requirements of employers. Artificial intelligence, according to the author, will change the educational process and the labor market, setting new standards in the higher school education system.

Keywords: artificial intelligence, information technology, higher education, online learning, digital educational space, informatization of education.

Образовательная система всегда оставалась и остается достаточно консервативной областью по сравнению с другими сферами человеческой деятельности. Несмотря на то что уровень информационной грамотности увеличивался, технологии передачи знаний долгое время были неизменными.

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 затронула все сферы человеческой жизни, в том числе сферу высшего образования, которая не была

готова в полной мере перейти к обучению в режиме онлайн. Тем не менее, именно благодаря этому образовательный процесс не остановился, а наоборот, начал активно развиваться. Возникли новые возможности для изучения и применения инновационных образовательных технологий, разработаны новые методические рекомендации, повысился уровень цифровой компетенции всех субъектов высшего образования. И сегодня с уверенностью можно сказать,

¹ © Медведев А.В., 2022 г.

что в период коронавирусной инфекции современное образовательное пространство вышло на новый уровень и никогда не будет прежним.

В условиях пандемии коронавирусной инфекции происходит непрерывное внедрение цифровых образовательных ресурсов, которые становятся наиболее востребованными в современном образовательном пространстве: появляются новые онлайн-курсы, используются видеолекции, проводятся конференции в онлайн формате, разрабатываются чат-боты, внедряются разнообразные платформы обучения, дистанционно принимаются зачеты и экзамены.

В связи с этим первоочередной задачей становится разработка и применение современных образовательных технологий. Решение данной задачи становится возможным благодаря рациональному использованию новых методов обучения на основе внедрения искусственного интеллекта [3, с. 99].

Понятие и содержание искусственного интеллекта развивается в течение 20 века, но настоящая популярность достигнута лишь сегодня благодаря увеличению объемов данных, совершенствованию алгоритмов и появлению современных средств вычислительных данных.

Многие ученые полагают, что идея создания искусственного интеллекта принадлежит Р. Луллию, который в XIV выступил с идеей реализации рассуждений и мыслительных процессов в интеллектуальной машине [2, с. 299-300]. На самом деле первые исследования, описывающие технологии искусственного интеллекта, появились в конце 1930-начале 1940-х годов благодаря созданию первых электронно-

вычислительных машин. В 1950-е годы А. Тьюрингом были проведены эксперименты, направленные на определение системы, подготовленной человеком, которую можно считать разумной с помощью имитационной игры-теста. В 1956 году Дж. Маккарти был введен термин «искусственный интеллект», согласно которому изучение искусственного интеллекта должно основываться на предположении, что каждый аспект обучения может быть описан настолько точно, что может быть создан некий механизм либо машина для его моделирования [5, с. 65].

На сегодняшний день существует множество трактовок искусственного интеллекта. В общем понимании искусственный интеллект – свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции человека, которые в обыденности считаются уникальными [1, с. 81]. Иными словами, искусственный интеллект рассматривается как наука и технология создания интеллектуальных машин, в том числе компьютерных программ [5, с. 65].

В образовательной системе искусственный интеллект рассматривается как инструмент, направленный на совершенствование методов и способов обучения, который улучшает и ускоряет учебно-педагогические и коммуникационные процессы [4, с. 88]. В системе высшего образования искусственный интеллект позволяет всем субъектам образования получать и обрабатывать дополнительную информацию для повышения качества учебно-педагогического процесса.

Искусственный интеллект позволяет студентам вузов эффективнее и быстрее получить необходимую информацию для освоения конкретной

дисциплины. Ключевая роль искусственного интеллекта заключается в выстраивании виртуальной образовательной среды, объединяющей различные технологии для получения студентами необходимых знаний, профессиональных компетенций и навыков.

К основным направлениям искусственного интеллекта в системе высшего образования можно отнести следующее:

- автоматизированный контроль уровня знаний студентов;
- отслеживание посещения мероприятий и выполнения заданий;
- регулирование и моделирование группового обучения;
- внедрение интеллектуальных обучающих систем.

На сегодняшний день невозможно представить онлайн-обучение без использования технологий искусственного интеллекта. Искусственный интеллект является составной частью обучения в онлайн формате, позволяя автоматически без участия преподавателя выстраивать учебный процесс и анализировать деятельность студентов. Обучение студентов в режиме онлайн становится наиболее эффективным, когда существует возможность анализировать результаты деятельности обучающихся и менять процесс обучения исходя из проведенного анализа.

Искусственный интеллект позволяет студентам различных курсов, возрастов и социума использовать преимущества для улучшения результатов учебной деятельности и воплотить идеи адаптации обучающихся в современном образовательном пространстве. Искусственный интеллект, анализируя огромный массив данных, позволяет отслеживать результаты

учебной деятельности и выявлять пробелы в знаниях студентов, тем самым помогая обучающимся находить и успешно усваивать необходимую информацию. Это делает образовательный процесс более информативным и привлекательным, а также учитывает предпочтения и интересы каждого индивидуума [8, с. 28].

Искусственный интеллект позволяет преподавателям сформировать индивидуальную учебную программу, выявлять интеллектуальные способности каждого студента в группе и даже работать в области инклюзивного образования. Возможность получать данные обучающихся, составление отчетов может помочь определить области, в которых требуется участие наставника. Поэтому искусственный интеллект позволяет разработать индивидуальную траекторию для работы с отдельным обучающимся с учетом сильных сторон каждого обучающегося. Благодаря искусственному интеллекту можно анализировать поведение студентов во время учебного процесса, оценивать их психоэмоциональное состояние. Таким образом, могут быть подобраны задания для обучения с учетом состояния студентов, а также факторов внешней среды, что позволяет делать процесс обучения наиболее эффективным.

Искусственный интеллект может являться необходимым инструментом для преподавателя при проведении тестов и экзаменов. При организации контрольных мероприятий в режиме онлайн интеллектуальные технологии позволят предотвратить списывание: проводится анализ изображения каждого студента, контролируется активность студента в использовании браузера, анализируются ответы на поставленные вопросы. Таким

образом, искусственный интеллект определяет самостоятельность выполнения контрольных мероприятий и позволяет предотвратить обман.

С другой стороны, – это профессиональная подготовка студентов в области изучения искусственного интеллекта, в том числе в режиме обучения онлайн, заключающаяся в самостоятельном проектировании и внедрении собственных интеллектуальных продуктов в сфере информационных технологий, которые помогут бизнесу, медицине и образованию, а значит, будут широко востребованы в профессии.

В России, несмотря на непростую эпидемиологическую обстановку, создаются все условия для развития и совершенствования технологий искусственного интеллекта. Например, государством поддерживаются стартапы студентов в данной области, выделяются гранты и субсидии, проводятся конкурсы, а также создаются институты и кафедры в ведущих вузах страны, направленные на изучение данной сферы.

Говоря о примерах применения искусственного интеллекта в сфере высшего образования, можно выделить следующие организации, сотрудничающие с ведущими высшими учебными заведениями всего мира и внедряющие искусственный интеллект в свои учебные программы в рамках онлайн обучения студентов:

- Ресурс Duolingo предназначен для изучения иностранных языков с использованием алгоритмов искусственного интеллекта в процессе онлайн-обучения. При использовании ресурса применяется индивидуальный подход к обучению, позволяющий распознать уровень подготовки обучающихся и необходимость

предоставления специальных материалов, совершенствующий уровень подготовки. При организации образовательного процесса распознаются интересы обучающихся, подбирается нужный уровень сложности и тема, которая будет интересна каждому. В курсе существует чат-бот, помогающий практиковать умения в разговоре с ним в реальном времени, представляя разговор с реальным человеком.

- Ресурс Querium предполагает виртуальное обучение как анализ шагов при решении проблем STEM. STEM-образование – целостная учебная программа, сочетающая 4 направления: естественные науки (science), технологии (technology), инженерия (engineering) и математика (mathematics). Программа Querium дает обратную связь о выполнении задания и в случае ошибки предоставляет инструкцию для исправления. Это не дает студентам впредь делать подобные ошибки. Платформа предлагает студентам персонализированные уроки небольшого объема с экспертной оценкой и пошаговыми инструкциями, а также мотивирует студентов на успех.

- Ресурс Alta by Knewton использует адаптивное обучение для выявления пробелов знаний обучающихся и заполнения их высококачественными учебными материалами, разработанными на основе собственной базы данных. Данный ресурс предоставляет студентами полноценное учебное пособие. В процессе работы с ресурсом распознается уровень подготовки каждого обучающегося по мере взаимодействия с курсом. Таким образом, студентам не приходится проходить тестирование для определения уровня подготовки, тем самым экономится время для



совершенствования в других областях познания [9].

На сегодняшний день наибольшим успехом использования искусственного интеллекта в сфере высшего образования пользуются инновационные продукты, разработанные стартапами ведущих вузов либо коммерческие проекты, в которых студенты и преподаватели принимают активное участие в разработке таких продуктов.

Одним из перспективных направлений развития технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования являются комплексные системы автоматизации, которые управляют всеми элементами учебного процесса. Например, продукт Stellic, созданный в партнерстве с Университетом Карнеги-Меллона, позволяет изменить технологию получения знаний для студентов. Основной целью продукта является повышение качества образования и повышение заинтересованности студентов в образовании, предоставляя огромные возможности студентам для обучения: адаптация и поддержка, групповое и адаптивное обучение, наличие менторства и постоянная техническая поддержка пользователей [6].

В России также существуют примеры применения искусственного интеллекта в системе высшего образования, однако эффективное развитие данных технологий требует полноценной компьютеризации образовательных и научных учреждений, что сегодня, к сожалению, не везде возможно.

Например, в Московской финансово-юридической академии внедрена технология Neuro Angel. Данный инновационный продукт создан для повышения качества образования и

разработки индивидуальной образовательной траектории студентов академии. Ресурс состоит из нейроинтерфейса, который считывает сигналы мозга, а также программы, которая оценивает психическое и эмоциональное состояние студентов, позволяющей получить рекомендации по его коррекции. Такой сервис позволяет определить продуктивное состояние студента для реализации каждого вида деятельности, исследовать эффективность обучения, а также степень вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Российский центр EDCrunch University, который действует на базе Национального исследовательского технического университета «МИСиС», создал платформу оценки успеваемости студентов, позволяющую стимулировать образовательный процесс, а также выявлять ошибки и недочеты в учебной деятельности студентов и своевременно предупреждать об этом. Главным преимуществом такой системы является непредвзятость в оценке деятельности студентов. Кроме того, искусственный интеллект позволит составить рейтинговые списки студентов, тем самым выявить лучших из них [6].

Таким образом, можно выделить следующие преимущества применения искусственного интеллекта в сфере высшего образования:

1. Быстрый мониторинг качества образования.
2. Эффективный и своевременный контроль за успеваемостью и посещаемостью студентами учебных дисциплин.
3. Организация планирования педагогических ресурсов, подбор необходимой литературы.
4. Многообразие методик и приемов: игровое обучение, программы для повторения материалов.



6. Наблюдение за проведением процесса оценки знаний.

7. Прогнозирование результатов деятельности студентов на основе статистики и наблюдения.

8. Доступность использования технологий всеми участниками образовательного процесса, возможность их внедрения в приложения и сервисы.

9. Возможность создавать собственные продукты в области искусственного интеллекта, формирование специалистов-новаторов.

Несмотря на то, что внедрение и развитие искусственного интеллекта в системе высшего образования требует большого количества времени проработки, внедрения и апробации, искусственный интеллект открывает существенные возможности для развития образования. Хотя применение

искусственного интеллекта сосредоточено в крупных организациях и требует больших инвестиций, постепенно открываются широкие возможности для студентов высших учебных заведений. Чем больше студенты и преподаватели смогут экспериментировать с использованием технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе, тем больше новых и эффективных способов применения они найдут. В недалеком прошлом использование Интернета требовало наличия специальных знаний и навыков, а сейчас распространено повсеместно. Образовательная система не стоит на месте, и в ближайшем будущем искусственный интеллект будет являться ключевым компонентом образования во всем мире.

Литература

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. 2020. № 3. С. 80 - 88.
2. Итинсон К.С., Чиркова В.М. К вопросу о влиянии искусственного интеллекта на сферу современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 1 (34). С. 299 - 301.
3. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные инновации и социальные науки. 2021. № 2. С. 98 - 113.
4. Лучшева Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: проблемы и перспективы // Научный Татарстан. 2020. № 4. С. 84 - 89.
5. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 65 - 72.
6. Применение искусственного интеллекта в высшем образовании: большие перспективы и неоднозначные последствия // ЛибИнформ. 2019. URL <http://libinform.ru/read/articles/Primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-vysshem-obrazovanii/> (дата обращения 02.12.2021).
7. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 41 - 49.
8. Чулюков В.А., Дубов В.М. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. 2020. № 3. С. 27 - 31.
9. AI in e-learning isn't theoretical—it's already here // LearnDash. 2020. URL <https://www.learndash.com/4-examples-of-ai-being-used-in-e-learning/> (дата обращения 04.12.2021).



НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Статья посвящена новым подходам к подготовке бакалавров социальной работы в цифровую эпоху. Подчеркивается, что в связи с тем, что сегодня высшее образование встраивается во всеобщую концепцию цифровизации, у преподавателей вуза появляются новые технологические подходы в онлайн-преподавании. В современной образовательной концепции определен новый вектор – blended learning, комбинирующий традиционное обучение с дистанционными и онлайн-методами. Именно он, по мнению автора, будет играть важную роль в образовании.

Ключевые слова: бакалавры, социальная работа, новые подходы, цифровизация системы образования, эффективность преподавания, блендет-обучение.

S.V. Melnikov

NEW APPROACHES TO THE PREPARATION OF BACHELORS OF SOCIAL WORK IN THE DIGITAL AGE

The article is devoted to new approaches to the preparation of bachelors of social work in the digital age. It is emphasized that due to the fact that today higher education is integrated into the universal concept of digitalization, university teachers have new technological approaches in online teaching. A new vector has been defined in the modern educational concept - blended learning, combining traditional learning with distance and online methods. It is he who, according to the author, will play an important role in education.

Keywords: bachelors, social work, new approaches, digitalization of the education system, teaching efficiency, blendet training.

Сегодня процессы перемен в системе образования связаны с внедрением новых образовательных технологий. В ходе подготовки бакалавров социальной работы наряду с традиционной системой образования успешно развивается и новая форма обучения – дистанционная, которая, сохраняя образовательные технологии, методы, формы и средства традиционного обучения, широко использует образовательные массивы сети Интернет,

информационные и коммуникационные технологии.

С переходом на дистанционное обучение возникла необходимость наладить коммуникацию со студентами, выработать личную стратегию перехода на удаленку. Перед преподавателями направления подготовки «Социальная работа» встали вопросы: в каком формате лучше проводить обучение, чтобы удовлетворить потребности студентов и реализовать концепцию

¹ © Мельников С.В., 2022 г.

компетенностного образования; как определить эффективность сформированных дистанционно компетенций студентов; какие онлайн площадки, подходы, технологии, методы и приемы использовать для успешного усвоения материала дисциплин и формирования профессиональных и цифровых компетенций; как организовать практические занятия, контроль знаний и спланировать «живое» взаимодействия со студентами; как найти «золотую середину» в подборе инструментов при онлайн-обучении; как подготовить специалистов, отвечающих глобальным вызовам XXI века?

В процессе удаленной работы приходится учитывать направления работы со студентами, такие как: коммуникация, создание материалов для обучения, создание онлайн-курса, онлайн-сессии, контроль обучения, совместная работа.

Для повышения эффективности преподавания социальной работы в режиме онлайн, необходимо подготовить качественный цифровой образовательный контент. Речь идет об интерактивном, неинтерактивном, текстовом и визуальном (мультимедийном) контенте (Рис. 1).

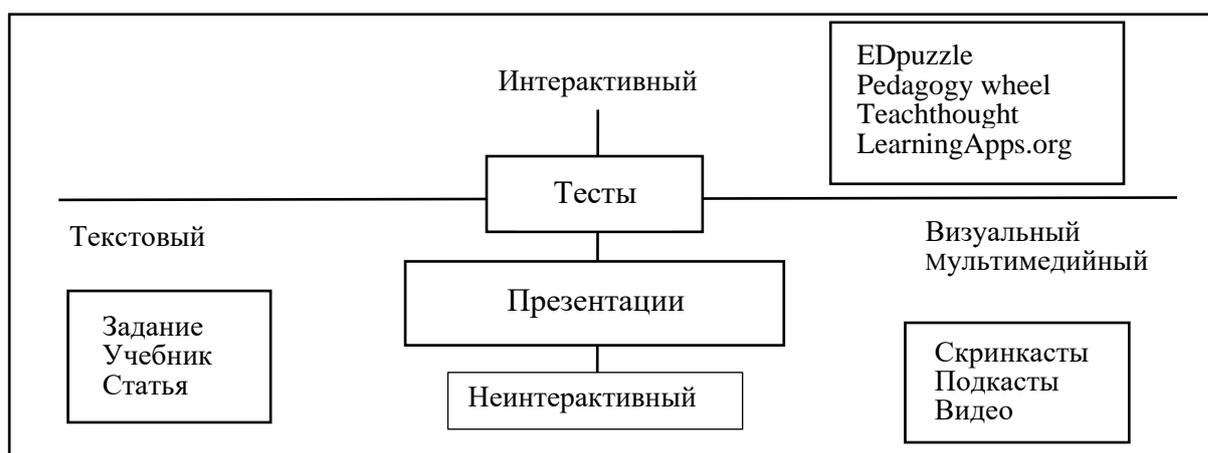


Рис.1 . Цифровой образовательный контент

Естественно, возникает вопрос в каком секторе образовательный контент будет наиболее интересен студентам?

С переходом на удаленку преподаватели активно применяют неинтерактивно-текстовый контент (задания, учебники, статьи) и неинтерактивно-мультимедийный контент (скринкасты, подкасты, видеоматериалы). Традиционно применяются презентации и тестовые задания.

Для создания скринкастов используется сервис – *screencast-o-matic*. *Скринкаст* – это запись с экрана. Инструмент захвата экрана помогает легко создавать, редактировать и взаимодействовать с видео и изображениями. Используя скринкасты, можно создавать хорошее обучающее видео.

Подкаст – это голосовая запись. В этом случае можно записать на диктофон цикл лекций и выложить отдельным звуковым файлом. Студенты, занимаясь

различными делами, могут слушать учебный материал.

При проведении занятий в режиме офлайн с студентами направления социальной работы, используются методы интерактивного обучения, которые способствуют вовлечению студентов в активный процесс получения и переработки знаний: «мозговой штурм» (атака); мини-лекция; работа в группах; контрольный тест; ролевая игра; разработка проекта; решение ситуационных задач; дискуссия группы экспертов; интервью; проигрывание ситуаций; выступление в роли обучающего и др. [1; 2]

Это дает свои положительные результаты. Наши выпускники востребованы и успешно трудятся в МЧС, ПФР, учреждениях и организациях социальной защиты и социального обслуживания в г. Москве и других регионах Российской Федерации. Многие из тех, кто окончили наш вуз, продолжают учебу в магистратуре. К примеру, Попова Валерия, выпускница нашего университета 2020 года, учится в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета. Во время обучения в РосНОУ была двукратным победителем всероссийского этапа Олимпиады «Я-профессионал» (в 2019 и в 2020 гг.). Сейчас участвует в олимпиаде «Линия знаний», направление «Социальная работа». В 2021 выиграла грант Президента Российской Федерации за заслуги в направлении «наука». Радюкова София, Хатуев Зелимхан – первые наши выпускники направления «Социальная работа», которые проходят обучение в магистратуре в университете Градец-Кралове (Чехия). Я мог бы привести множество и других примеров.

В обычной ситуации преподаватель ничего не может предложить студентам, чтобы это было интерактивно, мультимедийно и визуально. В режиме онлайн студенты оторваны от реальной жизни. Сочетание интерактивного и мультимедийного контента было бы прекрасным решением проблемы вовлечения студентов в учебный процесс. В этом случае, к примеру, студентам можно предложить лекцию-интервью, веб-квесты и т.д. Веб-квест (webquest) – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета [4].

Существуют различные онлайн сервисы, которые помогают преподавателям и студентам управлять документами и конвертировать файлы, делать заметки и создавать панели настроения, собирать и аннотировать статьи в Интернете, а также редактировать видео.

Не вызывает сомнения, что очное обучение развивает навыки общения и социализирует. Электронное – дисциплинирует и ускоряет процесс получения знаний. Можно представить, что в будущем эти образовательные модели сольются воедино. Имя микса – blended learning. Речь идет об образовательной концепции, комбинирующей традиционное обучение с дистанционными и онлайн-методами, вобравшей лучшее из обеих форм.

В настоящее время ни преподаватели, ни обучающиеся не готовы отказаться от живого общения. Как бы ни было удобно электронное обучение, оно не дает того уровня развития речевых и социокультурных навыков, какое дает очное образование. Существуют различные модели интеграции смешанного образования,



которые успешно применяются в Российском новом университете.

Можно выделить следующие модели интеграции смешанного обучения:

Face-to-Face Driver – материал передается от преподавателя к студентам на очных занятиях в классе. Электронные ресурсы используются лишь для закрепления и углубления знаний.

Online Driver – студент смотрит вебинары, решает онлайн-задачи, проходит интернет-тестирования, то есть осваивает материал удаленно. Но при необходимости может встретиться с преподавателем и проконсультироваться по непонятным вопросам.

Flex model – основная часть программы преподносится онлайн. Педагог выступает в качестве координатора, отслеживая сложные для понимания темы, чтобы потом обсудить их на очном занятии в группе или индивидуально.

Rotation model – очное и онлайн-обучение чередуются: сначала студенты осваивают материал самостоятельно через интернет, потом вместе с преподавателем в классе, и наоборот.

Self-blend – студенты проходят программу как обычно. Но, если определенные предметы вызывают повышенный интерес, по ним можно брать дополнительные онлайн-занятия.

Online Lab – студенты ставят эксперименты и решают задачи в

специальных программах и на специальных сайтах, но в стенах вуза и под присмотром педагога [5].

Как правило, в чистом виде данные модели используются редко. Обычно их комбинируют. Например, *Face-to-Face* с *Flex*: помимо посещения занятий, студенты самостоятельно занимаются онлайн, а непонятные моменты обсуждают потом с педагогом.

В Гуманитарном институте АНО ВО «РосНОУ», в том числе и при изучении социальной работы, смешанное обучение, практикуется в 2 этапа. На первом этапе в режиме онлайн, студенты получают от преподавателя презентации лекций, тексты лекций, статьи, видеоконтент, методические указания к семинарским занятиям. На втором этапе в режиме оффлайн идет закрепление знаний и формирование навыков на практических занятиях.

Подводя итог, мы можем сказать, что в последнее время активно идет переосмысление, переформатирование, трансформация российского высшего образования в контексте цифровизации. Происходят кардинальные изменения в содержании образования, методике преподавания, технологических подходах, ресурсном обеспечении, в системе проверки качества знаний. Определился новый вектор – блендет-обучение, который будет играть важную роль в образовании.

Литература

1. Мельников С.В. Интерактивное обучение: новые подходы в образовании // Активные и интерактивные формы проведения занятий при подготовке бакалавров сферы обслуживания: Учебно-методическое пособие / Отв. ред. проф. Е.А. Сигида. – М.: Изд-во РГУТиС. – 2011. – С. 29-41.
2. Мельников С.В. Инновационные методы обучения бакалавров социальной работы в АНО ВО «РосНОУ» // Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы VIII Международной науч.-практ. конф. – Калининград: РАНХиГС, 2020.



3. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
4. Семенова Л.М. Цифровизация в современном вузе: реалии и перспективы развития // НИР. Современная коммуникативистика. – М.: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М». – №4 (41), 2019 - С. 9-14.
5. Семенова Л.М. Блендет-обучение в контексте цифровой трансформации/Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Калининград, 2020.

Научный руководитель:
Л.С. Подымова

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОКОЛЕНИЕ Z

В статье дается описание особенностей современного поколения Z и связанные с этими особенностями потребности в обучении. Персонализированное образование рассматривается как подход, удовлетворяющий потребности современного поколения в персонализации. Внедрение персонализированного образования позволяет осуществить развитие гармоничной личности, повысить самостоятельность и ответственность обучающегося в учебном процессе, что является основой благополучного развития общества в целом.

Ключевые слова: поколение Z, персонализация, персонализированное образование, индивидуальные образовательные траектории, цифровизация.

E.R. Minyazova

PERSONALIZED EDUCATION AND GENERATION Z

The article describes the features of the generation Z and the educational needs associated with these features. Personalized education is considered to be an approach that meets the requirements of the new generation for personalization. The introduction of personalized education makes it possible to develop a harmonious personality and to increase the student's autonomy and responsibility in the educational process, which is the basis for the successful development of society as a whole.

Keywords: generation Z, personalization, personalized education, individual educational paths, digitization.

Современное образование сталкивается с большим количеством вызовов. Одной из актуальных проблем сегодняшнего образования является то, что при выборе образовательных технологий для организации образовательного процесса не всегда учитываются особенности современных обучающихся. Кроме того, существует разрыв между системой образования и изменениями цифрового общества. Даже учитывая тот факт, что педагоги готовы к модернизации образовательного

процесса, они в недостаточной мере осознают особенности личности современного ребенка и в своей работе не всегда учитывают эти особенности.

Новое поколение обучающихся существенным образом отличаются от тех, кто учился 20 и более лет назад, что связано с новыми условиями развития и стремительными изменениями социума. Реалии современного общества предполагают всестороннюю включенность человека в цифровую среду: повсеместное распространение

¹ © Минязова Е.Р., 2022 г.

компьютеров, доступа в интернет и к разнообразным гаджетам. Человек вынужден адаптироваться к изменениям, связанным с повсеместной цифровизацией и распространением информационных технологий. Огромные потоки информации и коммуникация, большей частью перешедшая в онлайн-среду, оказывают свое влияние на развитие и формирование современных детей, на их деятельность, на их обучение [7, с. 60]. В развитии нервной системы обучающихся нового поколения происходят изменения, которые являются результатом вступления в информационную эру и цифровую революцию, мгновенного доступа к информации, легкости получения знаний, что ведет к необходимости применения новых моделей образования, стилей общения и обучения, адекватных вызовам цифрового общества.

Интернет стал неотъемлемой частью жизни человека, своеобразным «культурным орудием», которое, в свою очередь, порождает новые способы деятельности, новые смыслы, что способствует созданию нового образа жизни современного поколения [7, с. 75].

Уникальность современных обучающихся обосновывается «теорией поколений», которая впервые была выдвинута Нейлом Хоувом и Уильямом Штраусом. Основной идеей данной теории является тезис о том, что люди определенной возрастной группы, которые росли в одинаковых исторических условиях, склонны разделять определенный набор убеждений, отношений, ценностей и моделей поведения. Исторические и социальные события способствуют смене устоявшейся модели ментальности, что приводит к смене поколений. Нейл Хоув и Уильям Штраус выдвинули гипотезу о

том, что каждые 20 лет появляется новое поколение с отличной шкалой ценностей и отличным от предшественников поведением [11]. Из теории поколений следует, что социальные, экономические и политические факторы оказывают влияние на представителей того или иного поколения, а также определяют общие ценности, мировоззрение и поведение, свойственные всему поколению. Понимание поколенческих особенностей может помочь в выборе определенных методов обучения и решении его задач.

Для каждого поколения характерны свои особенности коммуникации, мотивации, особенности решения жизненных задач, постановки и достижения целей.

Представителями поколения Z (их также называют поколением «большого пальца», «цифровыми аборигенами», «рожденными цифровыми») являются люди в возрасте до 18 лет. Основными отличительными особенностями этого поколения являются многозадачность, техническая и информационная грамотность. Они являются первым поколением, рожденным в условиях повсеместного распространения интернета, мобильных устройств, продуктов массового потребления, а также в период часто повторяющихся мировых экономических кризисов. Эти дети выросли в среде цифровых устройств, на интуитивном уровне обучились пользоваться компьютерами, электронными и мобильными устройствами, самостоятельно осваивали цифровое пространство, в котором проводили и сейчас проводят большую часть своей жизни [5, с.15]. Это поколение росло параллельно с техническими прорывами современного цифрового мира: в 2003 году произошел запуск Skype, в 2004 году – запуск Facebook, в

2005 году – запуск Youtube, в 2007 году вышел первый iPhone, в 2010 году появился iPad, в 2015 году появились часы Apple [9, с. 115], в России в 2006 году запущены социальные сети Одноклассники и Вконтакте.

Насыщенная цифровыми прорывами история нового столетия позволяет констатировать наличие новой социальной ситуации развития современных детей, в которой важную роль играют информационно-коммуникационные технологии и интернет. Современные учащиеся стоят перед необходимостью решения возникающих задач информационно-коммуникационной среды, что влияет на их психологическое развитие, в том числе на направления их развития, зону ближайшего развития, виды деятельности, осваиваемые ими новые свойства и качества, способы преодоления трудных жизненных ситуаций [8, с.15].

Исходя из проведенных Г.У. Солдатовой исследований в 2010-2018 гг., были выделены особенности социальной ситуации развития современного ребенка, которые включают в себя: раннее приобщение к мобильным устройствам, увеличение времени нахождения ребенка в онлайн-среде, наличие неконтролируемого влияния на ребенка этой среды, стихийное освоение всевозможных развивающих, обучающих и развлекательных онлайн-ресурсов, онлайн-коммуникация, использование новым поколением социальных сетей и интернета для самопрезентации, экспериментов с идентичностью, стремительное расширение социальных связей представителей нового поколения за счет дружбы в сети, при этом их поверхностность, наличие непредвиденных рисков интернет-среды

(в том числе риски появления зависимости от гаджетов), появление цифрового разрыва между детьми и родителями, снижение экспертности родителя в детско-родительских отношениях в результате недостаточной компетентности в эффективности и безопасности информационных технологий [7, с. 78].

Современные обучающиеся в разрезе особенностей поколения Z имеют следующие особенности: пребывание в огромных потоках информации, сниженная концентрация внимания, быстрое переключение на другой объект, «клиповое» мышление, предпочтение наглядной информации (не текстовой, а в форме картинок, иконок, смайликов), снижение памяти и ее поверхностность и кратковременность (так как мозг адаптируется к возможностям компьютерной техники, и память перестает использоваться, запоминается не сама информация, а «путь» к ней на компьютере или в интернете), повсеместное распространение социальных сетей, где присутствует призыв жить сегодняшним днем. Представители нового поколения отличаются независимостью от группы, индивидуализмом, самостоятельностью, готовностью к переменам, своевольностью и недоверием к авторитетам. Поколение Z отличается гиперопекой со стороны родителей, минимальным давлением с их стороны, освобождением от бытовых сложностей, что ведет к недостаточному выработке навыков решения проблем реальной жизни.

При этом безопасность становится одной из ценностей этого поколения, а постоянный контроль и мониторинг со стороны взрослых являются привычными: посещения учебного заведения и контроль

родителями питания в школе, передвижения по улице, результатов обучения в электронном журнале, сопровождение из дома до школы, на секции, практически постоянное наличие знакомого взрослого рядом и т.д.). Также нужно учитывать, что родители менее требовательно относятся к результатам учебы детей, больше хвалят за любые достижения, полагая, что новое поколение лучше ориентируется в быстро меняющемся цифровом мире, что приводит к снижению авторитета взрослых и ведет к отрицанию ценности чужого опыта, преподанного в готовом виде.

В соответствии с результатами проведенных исследований, образование, уникальные умения и навыки рассматриваются подростками и юношами нового поколения как возможность получения экспертной компетентности, что ведет к пристальному изучению возможностей получения качественного образования, выбора места обучения и выбора дисциплин для изучения [7]. Ценность качественного образования для современного поколения возросла, по сравнению с предыдущим поколением. В картине мира этих детей появились университеты-бренды, качественное обучение становится ценностью.

Отличительной чертой современных представителей поколения Z является высокая ценность индивидуальности и гиперперсонализации. В центре мировоззрения представителя современного поколения он сам и его интересы, что нередко может граничить с эгоизмом и потребительским отношением к окружающему социуму. Установка родителей и педагогов на поиск себя и реализацию уникального потенциала,

обусловленная требованиями усложненной социальной реальности и конкуренции, формирующей спрос на уникальность, также способствует стремлению к демонстрации индивидуальности. Мир виртуального пространства позволяет представителям поколения Z заявить о себе, идентифицировать и персонализировать себя, продемонстрировать свою уникальность с самого раннего возраста. При этом онлайн-формат становится ведущим измерением реальности в силу легкости демонстрации информации о себе. Стремление представить больше информации о себе в социальных сетях и интернете является отражением стремления получить больше персонализации [9, с. 116]. Нередко возникает некоторое «раздвоение» личности: одна личность – это реальный человек, а вторая – тот, кем он себя позиционирует в социальной сети [2, с.202].

Коммуникация, обмен эмоциями и опытом, творческое самовыражение, игра, учеба, поиск и восприятие информации у «рожденных цифровых» отличается от предыдущих поколений. Сегодняшние дети, живущие в мире электронных устройств и совмещенной офлайн и онлайн реальности, в мире онлайн-коммуникации с искусственным интеллектом, самостоятельно осваивают новый образ жизни [7, с. 76].

Влияние интернета и постоянного пребывания в онлайн-среде оказывает влияние на интеллектуальную, эмоциональную, коммуникативную и поведенческую сферу личности ребенка. Поэтому необходимо учитывать влияние особенностей поколения Z на характер взаимодействия учителя с ними. Традиционные способы обучения не отвечают запросам современного нового



поколения обучающихся. Особенности учебной деятельности поколения Z являются: нежелание запоминать большие объемы информации, поиск и интерпретация информации, а также пополнение знаний происходит по мере ее необходимости применения в практической деятельности без усвоения лишней информации, желание иметь персонализированный профильный предмет в процессе обучения, составленный с помощью куратора учебного заведения, нежелание заниматься в группах и слушать лекции сообща, осваивая материал в одинаковом темпе, стремление получать знания на коротких учебных сессиях с возможностью персонализации, предпочтение обучения с возможностью применения знаний в ходе обучения.

Для успешного обучения недостаточно лишь современных технологий и видео, они отдают предпочтение сочетанию личного общения с преподавателем с использованием технических средств, а также освоению базового материала в удобном темпе на компьютере, выполнению онлайн обязательных тестов, возможности провести консультацию лично с преподавателем, чтобы уточнить непонятные моменты и углубить полученные знания, а также получить рекомендации относительно того, как применить все эти знания в жизни и получить обратную связь по усвоению материала.

При этом особенно важна доступность ежедневной персонализированной обратной связи, более того, ее недостаток может быть стрессогенным, так как обуславливается потребностью получать актуальную обратную связь и подтверждение успешности действий, а также

информацию о результатах деятельности. Постоянный мониторинг и обратная связь вырабатывает у обучающихся привычку к самоконтролю, формирует проактивную позицию по отношению к учебе. Причем обратная связь должна быть достаточно краткой в форме открытого обмена мнениями не более пяти минут. Длинные отзывы и объемная обратная связь воспринимается хуже, особенно если она формальная и спустя длительное время после выполнения задания [9, с. 117].

Крупные формы и объемы информации не воспринимаются, предпочтение отдается более мелким единицам информации. Для повышения интереса к учебе необходимо разбивать обучающую сессию на как можно большее количество коротких занятий, что способствует большему удовлетворению от каждого пройденного этапа, а не один раз от всего курса после его завершения, а также вовлекать в активное практическое взаимодействие, что способствует более глубокому усвоению и поддержанию мотивации [10, с. 15].

Необходимость получения навыков самостоятельного преодоления трудностей должна учитываться в образовательной программе [6, с. 62]. Учитывая все особенности «цифровых аборигенов» система образования должна принимать во внимание их образовательные потребности и предпочтения в обучении. Обучение «цифровых детей» должно помочь преодолеть трудности в развитии, вызванные пребыванием в цифровой среде.

Ожидания от обучения у нового поколения связаны с тем, что обучение – это процесс, в котором они являются активными участниками процесса, а не пассивными слушателями. Обучение

должно происходить в любом месте и в любое время и сам обучающийся и его интересы, и потребности должны быть в центре этого обучения. За пределами учебного заведения процесс обучения не заканчивается, а продолжается с использованием цифровых инструментов.

Новый тип человека, который живет сразу в двух средах – офлайн и онлайн, развитие которого мы сегодня наблюдаем, требует смены парадигмы образования. Уже сегодня задается вектор поиска новых подходов в образовании, которые бы учитывали концептуальные перемены, происходящие в мире. Результаты исследований показывают, что у современных учителей недостаточно сформированы когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты готовности к взаимодействию с «сетевой» личностью [2, с. 204].

В современных реалиях повышается значимость и роль персонализации обучения, которая позволит сформировать самоактуализирующуюся личность, обладающую большим творческим потенциалом, способную реализовать его на практике в процессе обучения, развить

свои познавательные и созидательные способности [3,4].

Учитывая особенности «цифрового поколения» и их приверженность информационно-коммуникационной среде и гаджетам, а также быстро развивающаяся цифровая среда формируют запрос на распространение и совершенствование различных форм онлайн-образования и достижения его эффективности через персонализацию, как ведущий тренд современного образования.

Персонализированное образование – это подход в обучении, в котором созданы все условия для реализации потребности каждого обучающегося быть личностью, для персонализации как обучающихся, так и обучающихся [1]. Компонентами персонализированного образования являются: индивидуальные образовательные траектории, эффективная образовательная стратегия, качественная оценка и эффективная обратная связь, личностное развитие.

Таким образом, поколение Z является «движущей силой» сегодняшней модернизации образования, именно на это поколение в первую очередь ориентированы изменения в современном образовании.

Литература

1. Минязова Е. Р. Персонализация как вектор развития системы образования / Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: сборник статей III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции (19 декабря 2020 г., г. Москва). Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. С.197-201.
2. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / под ред. Ю. П. Зинченко. Москва; Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 736 с.
3. Подымова Л.С., Головятенко Т.А., Хмелькова М.А. Инновационные технологии в системе управления цифровым образованием в условиях высшей школы//Высшее образование сегодня. – 2021. – № 2. – С.12-16.
4. Подымова Л.С., Полякова Я.Ю., Чуприянова О.М. Содержание понятия «персонализированное обучение»: к проблеме исследования//Вестник



- Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2021. – № 2. – С.78-81.
5. Решетников О.В. Поколение Z и недалекое будущее рынка труда. // Школьные технологии. - 2014. - № 1. – С. 58-71.
 6. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80.
 7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл, 2018. 375 с.
 8. Стиллман Д., Стиллман И. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / пер. с англ. Ю. Кондукова. — М.: МИФ. Бизнес, 2018. 269 с.
 9. Тридцать фактов о современной молодежи. Исследование ПАО «Сбербанк России», агентство Validata, 2016. [Электронный ресурс]. URL: https://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation.pdf (дата обращения: 04.07.2020).
 10. Strauss W., Howe N. Generations: The History Of America's Future, 1584 To 2069. - Harper Perennail, 1991. - P. 540.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ КОУЧИНГА ДЛЯ РЕШЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросу рассмотрения коучинга, как метода для снижения стрессового напряжения в коллективе у сотрудников и руководителей. В статье рассмотрено влияние директивного стиля управления как фактора повышения стресса сотрудников в организации. Межличностные стрессы возникают при взаимодействии между руководителем и подчиненным или коллегами из одной производственной горизонтали. Поводом для подобных стрессов могут служить различные факторы: несоответствие поставленной задачи и результатов её выполнения, жёсткий контроль со стороны руководителя, неверно выбранный стиль руководства. Директивный стиль управления приводит к повышению стресса у работников организации, длительное пребывание в стрессовом состоянии (при отсутствии разрешения стрессовой ситуации) ведет к дистрессу, который, в свою очередь, влияет на психическое и физическое здоровье работников. Такие работники чаще болеют, уровень производительности падает, организация теряет человеческие ресурсы. Коммуникативный стресс возникает при возникновении проблем в межличностных отношениях в коллективе, когда у сотрудника нарушена горизонтальная или вертикальная коммуникация с коллегами и руководством. Подобный стресс служит причиной конфликтов, разрушения психологического климата и неспособности сдерживать эмоции. Эмоциональный стресс напрямую зависит от реальной или предполагаемой человеком опасности и возникает, когда работник испытывает чувство вины за невыполнение плана или срыв проекта. В статье представлены методы коучинга и их влияние на создание позитивного климата в организации, что улучшает эмоциональное и физическое состояние сотрудников, повышает мотивацию, вовлеченность, эффективность, снижает профессиональное выгорание у сотрудников и руководителей. Данные этой статьи будут актуальны для обучения руководителей высшего и среднего звена по повышению навыков управления персоналом и учащимся высших, средне-профессиональных учебных заведений.

Ключевые слова: коучинг, директивность, мотивация, выгорание, стресс, вовлеченность, управление.

S.A. Mironov

L.E. Adamova

APPLICATION OF COACHING METHODS TO SOLVE STRESSFUL SITUATIONS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

¹ © Миронов С.А., 2022 г.

² © Адамова Л.Е., 2022 г.



The article is devoted to the issue of considering coaching as a method for reducing stress in the team among employees and managers. The article examines the influence of directive management style as a factor increasing the stress of employees in the organization. Interpersonal stresses arise from interactions between a manager and a subordinate or colleagues from the same production line. Various factors can serve as a reason for such stress: inconsistency between the task and the results of its implementation, strict control by the manager, and the wrong leadership style. The directive management style leads to increased stress among the employees of the organization, a prolonged stay in a stressful state (in the absence of resolution of the stressful situation) leads to distress, which, in turn, affects the mental and physical health of employees. Such workers are more likely to get sick, the level of productivity falls, the organization loses human resources. Communicative stress occurs when problems arise in interpersonal relationships in a team, when an employee has disrupted horizontal or vertical communication with colleagues and management. Such stress causes conflict, the destruction of the psychological climate and the inability to contain emotions. Emotional stress is directly related to a person's real or perceived danger and occurs when an employee feels guilty about not meeting a plan or disrupting a project. The article presents the methods of coaching and their influence on creating a positive climate in the organization, which improves the emotional and physical state of employees, increases motivation, engagement, efficiency, and reduces professional burnout among employees and managers. The data in this article will be relevant for training senior and middle managers to improve the skills of personnel management and students of higher, secondary vocational educational institutions.

Key words: coaching, directive style, motivation, burnout, stress, involvement, management.

В настоящее время система организации труда на производстве очень часто требует от участников процесса вложения не только профессиональных компетенций, но и большого количества эмоциональных ресурсов. Работа в условиях дедлайна, частичный переход на дистанционную форму взаимодействия с коллегами и партнёрами, необходимость делегирования и контроля, особенно в сфере бизнеса, зачастую создают предпосылки для возникновения профессионального стресса.

Одним из методов для решения стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности становится коучинг. Коучинг зародился относительно недавно, в 70х годах 20 века, но несмотря на очевидную «молодость», использование методов и технологий коучинга в различных сферах, как бизнеса, так и

обучения и личной эффективности, объективно приносит высокие результаты. Становление коучинга связано с именем Тимоти Гэллуэя, Гарвардский специалист по педагогике и знаток игры в теннис, который в своей книге «Теннис: психология успешной игры» [2] понимает коучинг, как высвобождение потенциала человека для максимизации результата. По утверждению автора: «...вы не добьетесь ни в какой игре ни совершенства, ни радости, если не обратите должного внимания на неприметные хитрости «игры внутренней». «Внутренняя игра» происходит в сознании игрока, в ней преодолевают такие препятствия, как неспособность сосредоточиться, неуверенность в себе и самоосуждение.» [2, с.14]. Коучинг способствует развитию партнёрских отношений, расширению



сотрудничества, повышает вовлеченность сотрудников и их результативность, а также повышает уровень осознанности и ответственности в различных условиях труда. Как писал Майлз Дауни: «Цель коучинга – установить более тесную связь с неким внутренним «Я», благодаря чему можно направлять видение, стремиться к высокому результату и находить в себе мудрость не подвергаться при этом воздействию внутреннего «шантажиста», утверждающего свой авторитет на основе внешнего диктата и навязывающего человеку свои правила без его согласия» [4, с.13].

Именно возможность раскрыть потенциал человека и привести его к желаемому результату даже в стрессовых условиях позволяет использовать коучинг для управления персоналом в различных организациях. Использование коучинга, как метода управления организацией практически любого уровня позволяет снизить уровень стресса, что положительно влияет на устойчивое развитие организации.

Несмотря на некую степень демократизации российского бизнеса, многие компании придерживаются директивного стиля управления, который характеризуется высокой централизацией руководства. Руководитель дает распоряжения, требует их выполнения, отчета о выполнении, или сам отменяет их. Решения по вопросам принимает только начальник, без согласования с сотрудниками с преобладанием методов управления, таких как приказ, выговор, наказание, замечание.

Такой метод эффективен в определенных сферах, для решения экстренных ситуаций, в этом его плюс, когда нет времени на размышления, а требуются быстрые действия и четкое следование инструкции.

Минусы использования данного стиля управления в организациях, не связанных с экстренными ситуациями:

- эгоцентризм руководителя-диктатора;
- руководитель-диктатор не прислушивается к сотрудникам;
- часто не корректно выражается, чем обижает своих подчиненных;
- лишает сотрудников инициативы и личного мнения по разным вопросам;
- требует безусловного выполнения всех поручений и приказов;
- считает, что все под его контролем;
- сотрудники находятся в постоянном стрессовом состоянии;
- могут ставиться не реальные сроки на выполнение поставленных задач (вечный дедлайн);
- демотивация сотрудников;
- не искренность сотрудников;
- отсутствие вовлеченности сотрудников;
- снижение мотивации;
- рассеянность внимания и т.д.

Стивен Р. Кови отмечал, что образ мышления многих руководителей застрял в индустриальной эпохе. «Поскольку многие руководители не видят истинной ценности и потенциала своих сотрудников и не обладают полным, точным пониманием природы человека, они обращаются с людьми так же, как с вещами. Это мешает им задействовать высокие мотивы, таланты и способности людей» [5, с.31].

Сотрудники из-за данного стиля управления постоянно подвержены стрессу, долгое пребывание в данном состоянии ведет к дистрессу, что приводит к изменениям психического и физического здоровья сотрудников. Как писала Н.Е. Водопьянова в книге «Психодиагностика стресса», на основе

исследований Международной ассоциации управления стрессом (ISMA): «Наиболее распространенными источниками стресса в рабочей среде были названы: слишком большой объем работы (62%), сжатые сроки выполнения заданий (58%), агрессивный стиль управления или плохая коммуникативная система (49%), рабочая среда без поддержки (43%) и проблемы с достижением приемлемого баланса работа/ личная жизнь (42%)» [7, с.10]. Такие сотрудники чаще болеют, уровень производительности падает, организация теряет человеческие ресурсы. Кроме того, «отсутствие уверенности в завтрашнем дне, необходимость оплачивать ежемесячные ипотечные взносы и различного рода кредиты заставляют людей существовать в режиме напряженности, влекущей за собой быструю утомляемость, раздражительность и понижение уровня работоспособности» [1, с.92].

Проблемы с персоналом ведут к тому, что руководитель уже не руководит, а постоянно решает проблемы, которым сам поспособствовал. Из этого следует, что и сам руководитель находится в ситуации стресса.

Для исправления ситуации в организации необходимы экстренные меры - изменение стиля управления. Предлагаем рассмотреть применение методов коучинга для управления организацией, что способствует изменению образа мышления руководителей и сотрудников с негативного на позитивное.

Рассмотрим эффективный пример, когда руководитель-эксперт в своей организации полностью переходит с директивного стиля управления на коучинговый стиль или же применяет

элементы коучинга в управлении командой.

«Коучинг основан на доверии и отказе от осуждения; это культура, где «правильно» – необязательно так, как привыкли вы, где радость является неотъемлемой частью обучения, а провалы становятся учебными моментами или возможностями. Это такое место, где все возможно, а лучшим рычагом становится сотрудничество» [3, с.75]

По описанию Джона Уитмора – коучинг это беседа на равных. Т.е. руководитель применяет методы коучинга: активное слушание, беседа с открытыми вопросами, ситуативные вопросы, шкалирование данных, структурная коуч-сессия по модели GROW, обратная связь.

Конечно, руководитель, который вступает на путь изменения своего сознания и своего стиля управления, сталкивается со множеством трудностей: перенос, контрперенос и т.д. Мало перестроить свое сознание, намного сложнее расположить для равного диалога своих сотрудников, для достижения максимальных результатов при применении методов коучинга. Руководитель может столкнуться с нежеланием сотрудников принимать изменения взаимодействия в компании. Важно так же применять методы коучинга и для создания доверительных отношений между руководителем и сотрудниками. Чтобы руководителю добиться высоких результатов в данной работе по изменению стиля управления, важно развивать свой эмоциональный интеллект.

В книге «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ» Дэниела Гоулмана, эмоциональный интеллект (EQ) возведен в ранг необходимого для управления

навыка. EQ – это навык межличностного общения. Важны такие черты в EQ: эмпатия, уверенность в себе, адаптивность, гибкость, желание изменить мир вокруг себя. EQ развивает навыки: саморегуляции, самосознания, осознанности, управления взаимоотношениями, управление эмоциями. «Мы слишком переоцениваем значимость исключительно когнитивных способностей – тех, что измеряют IQ. Интеллект бессилён, когда верх берут эмоции» [6, с.13].

Использование методов коучинга ведет к изменению взаимоотношений руководителя с подчиненными. Руководитель выступает в роли коуча и помогает понять своим сотрудникам их потенциал, найти сильные стороны, определить зоны роста для развития. У сотрудников проясняется понимание целей работы в организации, повышается

мотивация, уровень самоорганизации и вовлеченности, возрастает инициативность. Кроме того, у всех участников процесса уменьшается уровень стресса, что снижает процесс профессионального выгорания. Данные факторы раскрытия сотрудников и увеличения их эффективности в работе позволяют руководителю вести стратегическое планирование на развитие организации и ее персонала. Каждый сотрудник, включая руководителя, следует единой миссии и разделяет ценности компании, что в большей степени способствует улучшению социально-психологического климата в организации, уменьшению текучести кадров, повышает конкурентоспособность сотрудников, а это, в свою очередь, приводит к росту организации, её стабилизации и повышению её эффективности.

Литература

1. Адамова Л.Е. Профессиональный стресс в условиях OPEN SPACE //Проблемы и достижения в современной стрессологии: Монография /под общ. редакцией А.С. Огнева. – М.: Издательство «Спутник+», 2020. С. 90-95.
2. Гэллуэй У. Тимоти Теннис: психология успешной игры / [Пер. с англ. С. Егорова]. — М.: ЗАО «Олимп—Бизнес», 2010.
3. Уитмор Дж. Коучинг: Основные принципы и практики коучинга и лидерства //Пер. с англ. - М.: Альпина Паблишер, 2020. – 316 с.
4. Дауни М. Эффективный коучинг. Технологии развития организации через обучение и развитие сотрудников в процессе работы. - М.: Хорошая книга, 2015.
5. Кови Ст.Р. Восьмой навык: От эффективности к величию/ Пер. с англ. – 13-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2020.- 408с. Шабанов. Эмоциональный интеллект. Российская практика / Сергей Шабанов, Алена Алешина. — 6-е изд. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 432 с.
6. Гоулман Д.: Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой ; [науч. Ред. Е Ефимова]. – 11-е изд., переработанное и дополненное. - Москва. Манн. Иванов и Фебер, 2021.
7. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. – 336 с.: ил. – (Серия «Практикум»).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СЧЕТУ

В данной статье раскрыты результаты психолого-педагогического исследования дидактических игр в обучении детей дошкольного возраста счету. Дидактическая игра обладает большими возможностями в обучении дошкольников, в развитии их психических познавательных и эмоциональных процессов. Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что дети, которые обучались счету в игровой форме, легко, без особых трудностей овладевали указанными умственными действиями. Статья содержит некоторые рекомендации воспитателям и родителям детей по созданию психолого-педагогических условий по организации обучения детей.

Ключевые слова. Игра, Игровая деятельность детей, Психолого-педагогические условия организации математической дидактической игры с детьми дошкольного возраста.

S. S. Mosolova
G. V. Kriushinskaya

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH OF DIDACTIC GAMES IN TEACHING CHILDREN TO COUNT

This article reveals the results of a psychological and pedagogical study of didactic games in teaching counting to preschool children. Didactic game has great potential in teaching preschoolers, in the development of their mental cognitive and emotional processes. The results of the experimental work indicate that children who learned to count in a playful way easily, without any special difficulties, mastered the indicated mental actions. The article contains some recommendations for educators and parents of children on the creation of psychological and pedagogical conditions for organizing the education of children.

Keywords. The game. Play activities of children. Psychological and pedagogical conditions for organizing mathematical didactic games with preschool children.

Актуальность исследования. Дидактическая игра является одним из видов игровой деятельности, позволяющая шире приобщать детей к текущей жизни в доступных им формах интеллектуальной и активной практической деятельности. Она

обеспечивает благоприятные условия для решения педагогических задач с учетом возможностей дошкольного возраста [1].

Многие воспитатели недостаточно используют дидактические игры в своей работе. Вместе с тем дидактическая игра содержит в себе большие возможности в

¹ © Мосолова С.С., 2022 г.

² © Криушинская Г.В., 2022 г.

обучении и воспитании дошкольников. Она может успешно использоваться и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность, и как средство воспитания различных сторон личности ребенка. Поэтому указанная проблема выбрана в качестве темы исследования.

Объект исследования - математические дидактические игры для детей дошкольного возраста.

Предмет исследования - особенности организации математических дидактических игр с детьми дошкольного возраста.

Цель исследования – обоснование условий организации математических дидактических игр с дошкольниками.

Гипотеза исследования заключается в том, что дети, которые обучаются счету с использованием дидактических игр, быстрее усваивают пройденный материал, по сравнению с детьми, в работе с которыми не используются игры.

Задачи исследования:

1. Выявление особенностей организации дидактических игр с детьми дошкольного возраста;

2. Осуществление работы по организации и проведению математических дидактических игр с детьми дошкольного возраста.

Методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, эксперимент.

Эмпирическое исследование проходило в 2021г. В исследовании участвовало 28 детей одного из ДОУ г. Москвы в возрасте пяти лет и их родители.

На первом этапе был проведен опрос целью изучения мнения родителей о возможностях дидактических игр в обучении детей, в том числе счету. Анализ результатов показал, что родители недостаточно ориентируются в

возможностях дидактической игры в воспитании дошкольников. Диагностические беседы с воспитателями также показали, что они недостаточно времени уделяют дидактическим играм. Организуют игры тогда, когда необходимо успокоить или остановить чрезмерную активную детей. Как правило, совместные игры с математическим материалом не проигрываются.

На втором этапе эмпирическое исследование было направлено на осуществление работы по организации и проведению математических дидактических игр с детьми дошкольного возраста. Цель - обучение детей счету от 0 до 9 (сложение и вычитание чисел с опорой на предметы).

При организации игр соблюдались следующие психологические условия: развитие компетентности и заинтересованности воспитателей и родителей детей; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей; стимулирование и подкрепление активности детей; создание положительного игрового настроения; использование наглядных средств - картинок, игрушек и т.д.

Организуя дидактические игры, воспитатели придерживались следующих правил: доступное для понимания детей объяснение правил игры; тактичное руководство активностью детей во время игры; поощрение детей по итогам игры.

В русле эмпирического исследования поддерживалась тесная связь с родителями. Было проведено собрание, посвященное обучению родителей методике и организации математических игр с детьми в домашних условиях. В свою очередь родители сами выражали желание содействовать обучению и самостоятельно обучали

своих детей счету с помощью игр. В итоге были получены следующие результаты (см. таблицу 1).

Таблица 1 Уровень владения счетом детьми дошкольного возраста до и после эксперимента

№п/п	Этапы диагностического исследования	Общее количество детей	Уровень владения счетом детьми в абсолютных цифрах	
			Владеют	Не владеют
1.	Этап первичной диагностики до эксперимента	28	2	26
2.	Этап вторичной диагностики после эксперимента	28	24	4

Систематическое наблюдение показало, что дети после проведения эксперимента стали проявлять интерес к дидактическим играм. Нередко они играли самостоятельно, без подсказки воспитателей. Они находили себе партнеров по игре и увлеченно играли.

По итогам эмпирического исследования были сформулированы методические рекомендации для родителей и воспитателей по созданию психологических условий по организации дидактических игр с детьми дошкольного возраста. Основные из них: планирование

дидактических игр должно занимать значительное место во всей воспитательной работе с детьми; игры организуются в виде совместной или индивидуальной деятельности; плане должен предусматриваться подбор самых различных дидактических игр с математическим содержанием и материал для них.

Планируя дидактические игры, педагогам и родителям необходимо заботиться об усложнении, расширении их вариативности и разнообразия.

Литература

1. Богуславская З.М. Психологические особенности познавательной деятельности дошкольников в условиях дидактической игры, М.: Просвещение, 1966. – 362 с.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду, М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием: //Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1987. – 97с.
4. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. - М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
5. Феоктистова С.В. Психология. – М., Академия. 2010.- 260с.



РЕЧЕВЫЕ СРЕДСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Большее значение, по мнению автора, заслуживают речевые средства взаимодействия педагога и детей в дошкольной образовательной организации. Делается вывод о том, что использование педагогом речевых средств позволяет доносить детям нужную информацию, сообщать необходимые сведения, оказывать на них эмоциональное и мотивирующее влияние.

Ключевые слова: речевые средства, взаимодействие, педагог, ребенок, дошкольная образовательная организация, речевая модель, общение.

K.R. Nikitina

SPEECH MEANS OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

According to the author, speech means of interaction between a teacher and children in a preschool educational organization deserve more importance. It is concluded that the use of speech means by a teacher allows children to convey the necessary information, to communicate the necessary information, to have an emotional and motivating influence on them.

Keywords: speech means, interaction, teacher, child, preschool educational organization, speech model, communication.

Речь педагога дошкольной образовательной организации является отражением его личности: его интеллекта, эмоций, характера, темперамента, отношения к детям и предмету. Своей речью педагог информирует, воодушевляет, убеждает, призывает к действию. Каждая из этих стратегий реализуется с помощью тех или иных речевых средств [4]. Рассмотрим особенности некоторых речевых средств взаимодействия педагога и детей в дошкольной образовательной организации.

Повторы, переформулировки научно-учебных высказываний. Речевая

модель занятия, как правило, реализуется спонтанно. В устной речи педагога дошкольной образовательной организации часто встречаются повторы, переформулировки научно-учебных высказываний с целью напоминания, разъяснения, комментария и справки. Также характерны незапланированные высказывания педагога, связанные с реакцией детей. Эти средства являются дивертивными (лат. *diversus* – разный) средствами, которые, по мнению Н.Д. Десяевой, являются для педагога необходимым инструментом, с помощью которых педагог организует общение одновременно с группой детей и

¹ © Никитина К.Р., 2022 г.

отдельным ребенком, когда, например, ребенок отвлекается, не в полной мере понимает, как выполнить упражнение и т.д.[3]. Например:

Педагог: «Не отвлекаемся, работаем, выполняем упражнение. Обратите внимание, и ты тоже, что каждое слово пишем с новой строки.»

Повторы, переформулировки научно-учебных высказываний выполняют функцию организации деятельности и корректировки ее направления в нужное русло.

Справочные высказывания. К этим речевым средствам относятся высказывания, конкретизирующие основное содержание речевого послания педагога детям. Справочными высказываниями могут быть как развернутые фрагменты текста, так и незапланированные, но актуальные в конкретных речевых ситуациях с целью разъяснения анализируемых явлений, понятий или предоставления справки об источниках материала. Как указывают Т.Е. Акишина и Н.М. Краевская, эти средства применяются педагогом с целью пояснить или разъяснить явления, порядок выполнения упражнений, предоставление справки [1]. Например, высказывание педагога, связанное с формулированием задания:

Педагог: «Обозначив графически, найдите в предложении слово-предмет, слово-действие, слово-признак, если нужно – другие слова.»

Комментирующие высказывания. Эти высказывания чаще всего встречаются в ситуациях разнонаправленной деятельности педагога. Адресатами речи могут быть одновременно группа и отдельно ребенок. Т.Е. Акишина полагает, что эти речевые

средства применяются педагогом с целью комментирования содержания выполняемого упражнения [2]. Например:

Педагог: «Так, хорошо, Маша обозначила гласный звук правильно. Повторим, если кто забыл.»

«Средства выражения ментального поля действительности».

Эти речевые средства применяются педагогом, когда необходимо, чтобы дети осознали «способы получения собственной мыслительной деятельности». Как отмечает Н.Д. Десяева, эти средства помогают педагогу обеспечить осознание у детей «методологической стороны знания» [3]. Например:

Педагог: «Таким образом мы выяснили, что...»

Аргументированные высказывания, подтвержденные выводы. Данные высказывания относятся к оценочной стороне знания. Они обеспечиваются средствами, вызывающими интерес к общению, создающими эффект индивидуального стиля преподавания. По мнению Н.Д. Десяевой, они играют важную роль в принятии и усвоении знаний детьми. Например:

Педагог: «Твоя идея оказалось блестящей. Кстати, ребята постарше не догадались так сделать.»

Дети должны слышать из уст педагога речь правильную, богатую, уместную. Речевые средства позволяют доносить детям нужную информацию, сообщать необходимые сведения, оказывать на них эмоциональное и мотивирующее влияние.

Литература

1. Акишина Т.Е., Краевская Н.М. Явления устно-речевого синтаксиса в УНР // Современная русская устная научная речь / Под ред.О.А. Лаптевой. -М., НТЦ «Консерватория», 1994. Т.П. Синтаксические особенности. С. 273-312.
2. Акишина Т.Е. Явления устно-разговорной разновидности литературного языка в тексте лекции (на материале лекций научно-технического профиля). Дисс. канд. филолог, наук. М. 1998.
3. Десяева Н.Д. Культура речи педагога: Учеб. Пособие для студ. Высш.пед.учеб. заведений. М.: Академия, 2006.
4. Ключевский В.О.Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории / В.О.Ключевский. М.: Наука. 1968.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-6 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассматриваются логопедические технологии и особенности фонетико – фонематического недоразвития речи.

Ключевые слова: Логопедические технологии, фонетико–фонематическое недоразвитие речи, мышление, методики, речь.

T.I. Obukhova
T.V. Shevyreva

SPEECH THERAPY TECHNOLOGIES IN OVERCOMING PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN AGED 4-6 YEARS IN A PRESCHOOL INSTITUTION

The article discusses speech therapy technologies and features of phonetic and phonemic underdevelopment of speech.

Keywords: Speech therapy technologies, phonetic and phonemic underdevelopment of speech, thinking, techniques, speech.

Год от года, по мнению специалистов, работающих с речевыми нарушениями, увеличивается количество детей с разными нарушениями речи. Причинами этого являются: увеличение частоты общих заболеваний детей, недостаточное внимание со стороны родителей, зачастую замена живого общения с ребенком компьютером, телевидением, плохая экология и др.

Среди детей с нарушениями речи существенную часть составляют дети 4-6-летнего возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее ФФНР), который является одним наиболее распространенным речевым

дефектом. Недостатки звукопроизношения у детей являются причиной отклонений в развитии психических процессов. Таких как память, мышление и воображение. Недоразвитие высших психических функций может сформировать комплекс неполноценности, который выражается в трудности установления коммуникативных контактов.

Ряд авторов отмечают, что в основе некоторых звукопроизносительных расстройств могут лежать отклонения слухового восприятия. Но отклонения фонематического восприятия могут оказаться производными, т. е. носить

¹ © Обухова Т.И., 2022 г.

² © Шевырева Т.В., 2022 г.

вторичный характер (Е. Г. Корицкая, В. С. Минашина, Е. Ф. Собонович и др.). Как указывает Р. Е. Левина, «такое явление наблюдается при нарушении речевых кинестезии, имеющих место при морфологических и двигательных поражениях органов речи». [2]

В соответствии с современными научными подходами ФФНР – относится к нарушениям средств общения и является нарушением процессов формирования у детей с речевыми нарушениями произносительной системы родного языка, дети не способны на слух дифференцировать его фонемы.

Можно отметить, что у детей с сочетанием нарушения восприятия и произношения фонем наблюдается незаконченность процесса формирования звуков, которые отличаются тонкими артикуляционными или акустическими признаками. ФФНР часто связано с неспособностью детей воспринимать на слух фонемы родного языка. Следствием же отсутствия полноценного восприятия фонем является невозможность их правильного произношения, снижение уровня словарного запаса и грамматического строя и заторможенность развития связной речи в целом.

Это происходит вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Несформированность фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе звукового анализа слов.

Большое количество ошибок также отмечается в воспроизведении слогового контура слов. Это выражается в неумении передать нужное количество слогов:

«авик» — «снеговик», «тевикаль» — «телевизор». Вместе с этим отмечаются выраженные трудности в звуковом наполнении слогового контура: «тавотик» — «животик», «муваней» — «муравей», «гобили» — «голуби». И, таким образом, недостаточность фонематического восприятия приводит к неподготовленности к овладению звуковым анализом и синтезом, овладению грамотой. При развитии определенного (стартового) уровня фонематического восприятия у ребенка есть возможность овладеть звуковым анализом и синтезом, а впоследствии – навыками письма и чтения. [5]

В исследованиях Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной подтверждается предположение, которое было сделано в 40-х годах XX века отечественными учеными Р.Е. Левиной и Р.М. Боскис, которые утверждали, что причиной дислексии и дисграфии в зачатую является несовершенство фонематического восприятия, а как следствие – несформированность навыков звукового анализа и синтеза. [6]

Современная логопедия ищет новые способы коррекции речевых дефектов ребенка и создания условий для обучения и развития детей разных возрастных групп и разного уровня развития. Как правило, логопедия занимается коррекцией речевых дефектов детей, имеющих особые образовательные потребности. При этом, речевой дефект может быть, как первичным отклонением, так и вторичным, являющемся следствием иного нарушения функционирования детского организма.

Современная логопедия богата огромным разнообразием как традиционных, так и нетрадиционных технологий. Их использование в логопедической практике способствует:



Повышению внимания, улучшению восприятия и памяти.

Повышению обучаемости.

Развитию навыков видения, слышания и рассуждения.

Устранению проблем поведения и борьба с психологическими трудностями.

Улучшению моторных функций организма.

Активизации речевой активности.

Снятию эмоционального напряжения.

Формированию навыков правильного и осмысленного чтения.

Развитию социальной адаптации и ее укреплению.

Речевая функция является важнейшей психической функцией организма. Она способствует активизации познавательной деятельности, развивает мышление и логику.

Логопедия, как наука имеет важное теоретическое и практическое значение, которое определяется социальной сущностью языка, речи, взаимосвязью речевого развития и мышления.

Все технологии, используемые в коррекционной логопедической практике, можно подразделить на две группы: традиционные и нетрадиционные.

К традиционным технологиям относятся логопедические технологии, применяемые в коррекции речевых дефектов с момента становления дефектологии и логопедии. Это технология логопедического обследования, технология коррекции звукопроизношения, технология постановки речевого дыхания при разных отклонениях в произношении, технология коррекции голосового произношения, технология постановки интонации и темпа речи, технология постановки

ритмики речи, технология формирования лексико-грамматической стороны речи, технология проведения логопедического массажа. [1]

Современные технологии относятся к нетрадиционным методикам коррекционного воздействия на речь. Гидромассаж и гидрогимнастика, технология нейропсихологической направленности, кинезиотерапия или коррекция речи двигательными упражнениями, Суджок-терапия или коррекция речевых дефектов, посредством применения семян, фитотерапия или лечения чаями и травами, дыхательная гимнастика, разнородный массаж, иглоукалывание, ароматерапия, музыкотерапия, цветотерапия, лечение песком, камнями, куклами, сказками, технология использования моделей и символов.

Современное общество активно использует разнообразные мультимедийные средства и технологии в различных направлениях деятельности. Логопедия не исключение. Любые логопедические технологии могут быть дополнены мультимедийными средствами.

Конечно, эти технологии нельзя применять как самостоятельные, но совместно с традиционными логопедическими технологиями помогают найти к каждому ребенку подход, настроить, мотивировать его на занятия, а, значит, они ведут к скорейшему выздоровлению.

Литература

1. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие – Ставрополь, 2008. – 224 с
2. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л. — Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
3. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология, 2001. № 2
4. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. М.: АСТ, 2013. 265 с.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи . — М., 1991. - 44 с.
6. Шаховская С.Н., Волковой Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов . - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

ДИАГНОСТИКА ПРОБЛЕМНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросу диагностики и выявления детской одарённости на ступени начального общего образования. Раскрываются особенности работы с одарёнными детьми, выделены ключевые моменты, на которые стоит обратить внимание педагогу при выборе направления диагностического материала для выявления одарённости у детей.

Ключевые слова: диагностика, управление, обучение, проблемные направления, одарённые дети, начальное общее образование.

A.V. Ovchinnikova

T.A. Golovyatenko

DIAGNOSTICS OF PROBLEMATIC AREAS IN THE TEACHING OF GIFTED CHILDREN AT THE STAGE OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

The article is devoted to the issue of diagnostics and identification of children's giftedness at the stage of primary general education. The features of working with gifted children are revealed, the key points that a teacher should pay attention to when choosing the direction of diagnostic material for identifying giftedness in children are highlighted.

Keywords: diagnostics, management, training, problem areas, gifted children, primary general education.

В последнее время растет интерес к проблеме диагностики и выявления детской одарённости [1; 2; 5]. Важным возрастным периодом управления процессом обучения одарённых детей является ступень начального общего образования [4]. И именно начальная школа должна обеспечивать условия для полноценного и гармоничного развития ребенка младшего школьного возраста,

его способностей и потенциала, его отношения к людям, к ценностям общества и культуры. Забота об одарённых детях сегодня - забота о развитии науки, культуры и социальной жизни общества завтра [7, с. 8]. Увидеть ростки одарённости ребенка младшего школьного возраста, создать условия для того, чтобы они превратились в достояние человека, преобразовав его

¹ © Овчинникова А.В., 2022 г.

² © Головятенко Т.А., 2022 г.

индивидуальность - это одна из задач, которая стоит перед родителями педагогами [3].

Изучением одарённости детей младшего школьного возраста занимались Б.Г. Ананьев, Е.Е. Антонова, В.Л. Блинова, Д.Б. Богоявленская, А.С. Иванов, Е.П. Ильин, Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич и др. Исследователи В.Л. Блинова, М.А. Горбунова, А.И. Доровский, Н.С. Лейтес, М.В. Кожевников и др. изучали вопросы управления процессом обучения одарённых детей на ступени начального общего образования посредством педагогической технологии.

Констатирующий этап нашего исследования представлял собой экспериментальную работу, направленную на изучение исходного уровня процесса обучения одарённых детей на базе МБОУ «СОШ № 5» г. Ступино. На данном этапе исследования ставились следующие задачи: определить уровень одаренности детей 3 классов;

изучить процесс обучения одарённых детей в 3 классах; выявить недостатки в процессе обучения одарённых детей; сделать обобщающие выводы по итогам констатирующего этапа.

В 2020-2021 учебном году начальная школа МБОУ «СОШ № 5» составляла 16 классов, в которых обучалось 489 обучающихся. Основной задачей учителей первой ступени общего образования являлось повышение качества знаний. Без аттестации обучались 130 учащихся первых классов. Проанализируем успеваемость обучающихся третьих классов. Всего в школе четыре третьих классов, в которых учится 100 учеников. Уровень обученности по результатам года составил 100%, качество знаний – 78,3%. Похвальные листы по итогам года получили 25 учащихся третьих классов. Хорошистов 50 человек. Качество знаний учеников третьих классов представлено на рис. 1.

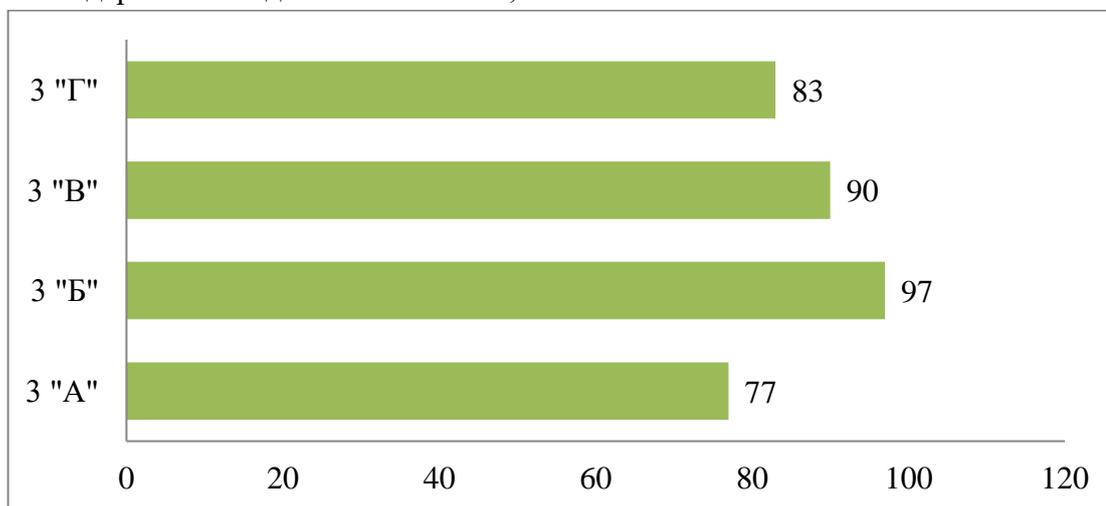


Рис. 1. Качество знаний учеников третьих классов

Все обучающиеся успешно освоили учебную программу и переведены в следующий класс. Качество

знаний обучающихся третьих классов по предметам представлено в таблице 1.

Таблица 1 Качество знаний обучающихся третьих классов по предметам

Предметы	3 «А»	3 «Б»	3 «В»	3 «Г»	Среднее по предмету
Русский язык	77	96	90	84	86,75
Математика	93	100	94	94	95,25
Литературное чтение	100	100	100	97	99,25
Окружающий мир	93	100	100	94	96,75
Технология	100	100	100	97	99,25
Среднее по классу	92,6	99,2	96,8	93,2	100,00

Анализ данных таблицы 1 показывает, что качество знаний выше в 3 «Б» классе.

В рамках исследования был определен уровень одарённости детей третьих классов в количестве 25 человек, которые по итогам года получают похвальные грамоты за участие в различных школьных, муниципальных и региональных мероприятий. Проверка уровня одарённости осуществлялась посредством использования следующих методик [6; 9; 10]:

1. Опросник «Оценка общей одаренности» А.И. Савенкова. В ходе заполнения опросника учитывался не только уровень выраженности характеристик ребенка в учебном процессе, но и самые его разнообразные поведенческие реакции в реальной жизни [8]. Общий уровень одаренности оценивался по следующей шкале: 40-45 баллов - высокий уровень; 35-39 балла - средний уровень; 15-34 баллов - низкий уровень.

2. Шкала для рейтинга поведенческих характеристик одарённых школьников Дж. Рензулли в адаптации Л.В. Поповой. Методика направлена на выявление уровня развития структурных компонентов одаренности, выделенных Дж. Рензулли. Однако в адаптации Л. В. Поповой приводятся лишь несколько

шкал, в которых показатели имеют существенную значимость при выявлении и развитии одарённости школьников: «Познавательные характеристики», «Мотивационные характеристики» и «Лидерские характеристики». Соответственно, анкета состоит из трех блоков, в каждом из которых экспертному лицу предлагалось оценить поведенческие характеристики наблюдаемого школьника. Оценка педагога отражала частоту проявления каждой предложенной в опроснике характеристики. По окончании прохождения методики полученные баллы по шкалам суммировались. Полученные показатели сравниваются с максимальным количеством баллов, в результате чего сделаны выводы об уровне развития тех или иных способностей школьника. Общий уровень одарённости оценивался по следующей шкале: 50-60 баллов - высокий уровень; 40 - 49 баллов - средний уровень; 30 - 39 баллов - низкий уровень.

3. Методика экспертных оценок по определению одаренных детей по А.А. Лосевой включает в себя характеристики десяти сфер, в которых могут проявиться способности обучающегося: интеллектуальной, академических достижений, творческой, литературной, артистической, музыкальной,



технической, двигательной, художественной и социальной. Педагогу или родителю предлагалось оценить по четырехбалльной системе характеристики предложенных сфер проявления одарённости. Если какая-то характеристика присуща обучающемуся в наивысшей степени, то в бланке ответов выставляется пять баллов; два балла – самая низкая оценка, обозначающая слабое проявление рассматриваемой характеристики. Обработка данных заключается в вычислении среднего арифметического для каждого оцениваемого обучающегося. На основе полученных показателей были сделаны выводы о преобладании и развитии рассматриваемых сфер жизнедеятельности.

По первичной диагностике одарённости А. И. Савенкова были получены следующие результаты: 2 чел. (8 %) имеют высокий уровень одаренности, 14 чел. (56%) средний уровень, низкий уровень имеют 9 чел. (36%). Общий уровень поведенческих характеристик одаренных школьников по методике Дж. Рензулли в адаптации Л. В. Поповой показывают, что 6 чел. (24%) имеют высокий уровень, 11 чел. (44%) средний уровень, низкий уровень имеют 8 чел. (32%). Анализируя данные полученные по методике Лосева А.А., стоит отметить, что самые высокие процент одарённости (4 и более) получили такие виды одарённости, как: интеллектуальный потенциал, творческий

потенциал, музыкальная одарённость, художественные способности; чуть меньший процент получила техническая сфера.

С учителями начальных классов было проведено анкетирование на тему «Склонность педагога к работе с одарёнными детьми», которое позволило оценить склонность педагогов к работе с одарёнными детьми по трем уровням: высокий, средний и низкий. Всего было опрошено 16 педагогов.

Анализ результатов диагностики, показал, что у 25% (4 чел.) учителей наблюдается оптимальный уровень склонности к профессиональной деятельности в работе с одарёнными детьми, у них есть потенциальные возможности и способности стимулировать творческую активность, организовывать и поддерживать различные виды творческой деятельности обучающихся. У 62% (10 чел.) педагогов допустимый уровень, т.е. имеется склонность к работе с одарёнными детьми, они требуют дополнительного стимулирования, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе. Педагогам необходим правильный выбор объекта направленности творческого интереса обучающихся. У 8% (2 чел.) педагогов не выявлена склонность к работе с одарёнными детьми. Количественные результаты выявления склонности педагогов к работе с одарёнными детьми представлены в таблице 2.

Таблица 2 Выявление склонности педагогов к работе с одарёнными детьми

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
4	25%	10	62%	2	8

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагоги начальных

классов МБОУ «СОШ № 5» имеют внутреннюю и внешнюю положительную



мотивацию к педагогической деятельности. У них имеется склонность к работе с одарёнными детьми и стремление исследовать их индивидуальные особенности. Они ощущают удовлетворение от оригинальности их высказываний, но при этом не уверены в инновационных подходах к обучению одарённых детей, а потому не склонны к проявлению личной активности. Им необходима методическая и психологическая поддержка, реализация дополнительных желаний, ресурсов и активное саморегулирование в интеллектуальном процессе. По итогам анкетирования педагогов работу с одарёнными детьми считают важным направлением работы образовательной

организации - 73 % участников анкетирования; с одарёнными детьми готовы работать 70% педагогов.

В завершении отметим, что, выявление одарённых детей – это продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребёнка. Поэтому вместо одномоментного отбора одарённых детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одарённых детей в процессе их обучения в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы). Для выявления одарённости необходимо вовлекать ребёнка в те формы активности, которые соответствуют его склонностям и интересам.

Литература

1. Блинова В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учеб.-метод. пособие. / В.Л. Блинова, Л.Ф. Блинова - Казань: ТГГПУ, 2016. - 56 с.
2. Кожевников М. В. Управление процессом выявления и поддержки одарённых и талантливых детей в образовательной организации / М. В. Кожевников, И. В. Лапчинская, С. А. Мантуленко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. - №2. – С. 126-140.
3. Кочурова О.И. Развитие одаренных детей в условиях общеобразовательной школы / О.И. Кочурова URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-odarenyih-detey-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoly>, (дата обращения 04.12.2020).
4. Кузьмина Р.И. Одаренность младшего школьника / Р.И. Кузьмина URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-mladshego-shkolnika>, (дата обращения 04.12.2020).
5. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. - М.: Академия, 2016. - 416 с.
6. Меде В. Детская одаренность. Экспериментальные методы отбора одаренных детей / В. Меде, Г. Пиорковский. - М.: Работник просвещения, 2019. - 120 с.
7. Ридецкая О.Г. Психология одаренности / О.Г. Ридецкая URL: <https://klex.ru/c9j>, (дата обращения 04.12.2020).
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учеб. пособие. / А.И. Савенков - М.: Генезис, 2019. - 440 с.
9. Сергеева Т. Ф. Система работы с одаренными детьми. Теория и практика. / Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина, Е. В. Сечкарева - М.: Феникс. 2016. – 288 с.
10. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001761535>, (дата обращения 04.12.2020).

М.В. Петрова¹
В.В. Батколина²
Л.И. Жукова³

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В нашей стране существует ряд законодательных документов, которые предполагают активное внедрение цифровых технологий в образовательную среду. Ведется работа по развитию проекта МЭШ (Московская электронная школа), которая на данном этапе предполагает использование цифровых устройств в общеобразовательных организациях, но, возможно, со временем эта технология будет распространена и на дошкольные образовательные организации. В данной статье анализируется потенциал цифровых технологий в процессе формирования универсальных учебных действий детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: цифровые технологии, система дошкольного образования, взаимодействие, способы обучения, педагогические технологии, универсальные учебные действия.

M.V. Petrova
V.V. Batkolina
L.I. Zhukova

DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AMONG STUDENTS

There are a number of legislative documents in our country that involve the active introduction of digital technologies into the educational environment. Work is underway to develop the MES (Moscow Electronic School) project, which at this stage involves the use of digital devices in general education organizations, but perhaps over time this technology will be extended to preschool educational organizations. This article analyzes the potential of digital technologies in the process of forming universal educational activities of preschool children.

Keywords: digital technologies, preschool education system, interaction, teaching methods, pedagogical technologies, universal educational actions.

В системе образования в настоящее время происходит много изменений – ФГОС, реализация международных

программ, курс на информатизацию, утверждение профессионального стандарта и другие изменения,

¹ © Петрова М.В., 2022 г.

² © Батколина В.В., 2022 г.

³ © Жукова Л.И., 2022 г.



требующие гибкости и готовности к переменам не только от управленческо-административной команды, но также и от педагогического коллектива, и от детей, и от родителей воспитанников.

Кроме игр дети уже в дошкольном возрасте приступают к полноценному использованию цифровых устройств, включая виртуальное общение с родственниками и друзьями, поиск информации, просмотр видеоконтента, занятия с помощью обучающих приложений и т.д. Разработчики программного обеспечения создают программы и приложения, как игровой, развлекательной направленности, так и обучающего характера, направленные на развитие детей дошкольного возраста.

В литературе описаны такие феномены как цифровая компетентность: «способности и навыки эффективно использовать цифровые технологии в повседневной жизни, способности и навыки критического оценивания технологий, мотивацию к участию в цифровой культуре, а также технические навыки, связанные чаще всего с компьютерной грамотностью» [5, с.14].

Г.В. Солдатова, рассматривая проблему взаимодействия детей с цифровыми технологиями, считает, что с точки зрения культурно-исторического подхода, существует понятие цифрового детства, которое описывается следующим образом:

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) расширяют пространство жизнедеятельности ребенка и влияют на всю структуру его деятельности как в оффлайне, так и в онлайн.

новая социальная ситуация развития современного ребенка – важнейшая координата ИКТ и, в первую очередь, Интернета.

Интернет не просто технологии, это – среда обитания, которая выступает источником развития и фактором социализации» [4, с. 5].

Широко известно понятие киберсоциализации человека, которое автор данного термина В. А. Плешаков определяет, как «процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [3, с.24].

Что касается понятия цифровой активности, этот термин является активно развивающимся, в него вносятся изменения в соответствии с развитием современных информационных технологий. Рассматривая понятие цифровой активности нельзя не обратиться к самому понятию активности. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский описывают активность как «деятельное состояние живых существ как условие их существования в мире, (...) активность детерминирована внутренне, со стороны его отношений к миру, и реализуется вовне, в процессах поведения» [2, с.225]. Внутреннее содержание отражено в мотивационно-потребностной, целевой и инструментальной основах активности. Внешняя организация активности проявляется в поведении человека, в его предметных действиях и операциях.

Рассмотрев разработанные понятия в области цифровой деятельности, а также, опираясь на определение активности, предложенное А.В. Петровским, и с учетом концепции активности в рамках деятельностного

подхода В.Д. Небылицына [1], с точки зрения которого активность шире понятия деятельности, и она характеризует деятельность, мы уточнили понятие цифровой активности.

Цифровая активность – это характеристика деятельности с использованием компьютерных, мобильных и цифровых устройств, которая включает в себя во внутреннем плане мотивационно-потребностный и инструментальный компоненты, а во внешнем – действенный или поведенческий компонент.

Инструментальный компонент цифровой активности включает в себя цифровые навыки: умение работать с цифровым устройством, знание его базовых функций и использование его возможностей для достижения своих целей, мотивационно-потребностный компонент подразумевает мотивацию к использованию устройства. Поведенческий компонент проявляется во взаимодействии человека с устройством и включает в себя такие параметры как опыт работы на цифровом устройстве, время ежедневной работы на устройстве, поведение во время работы с устройством.

С учетом современных условий использования компьютерных и мобильных устройств детьми всех возрастов, нами было выделены следующие функции цифровой активности в развитии детей:

развлекательная – развлекательные приложения для цифровых устройств, игры, мультфильмы, которые обеспечивают относительно безопасное времяпрепровождение ребенка без сопровождения взрослых;

обучающая – определяет возможности применения цифровых устройств для обучения, приобретения знаний и навыков;

развивающая – развитие высших психических функций (мышление, память, внимание, воображение) и т.п.;

воспитывающая – формирование моральных, личностных качеств, чувства прекрасного и т.п.;

познавательная – получение информации, ознакомление с разными точками зрения на одну и ту же проблему;

коммуникационная – общение с другими людьми посредством цифровых устройств (аудио- и видео-звонки, сообщения и т.д.), в социальных сетях;

мотивирующая – формирование интереса, возможность наглядного и динамичного представления.

Также происходит формирование цифровых навыков, которые заключаются в умении работать с цифровым устройством, знании его базовых функций и использовании его возможностей для достижения своих целей.

Считаем, что новое качество образования возможно получить только в том случае, если на смену старым, устаревшим методам придут новые методы, а в след за ними и иные стратегии, отражающие современность. Все это способствует актуализации новых педагогических технологий.

В первую очередь обучение имеет целью формирование универсальных учебных действий. Рассмотрим, что представляют собой логические УУД. Данное определение можно рассматривать как в широком, так и узком плане. В общем аспекте «универсальные учебные действия» означают умение учиться, проявляющееся в способности субъекта учебной деятельности к саморазвитию путем самосовершенствования, осознанной деятельности, в результате ученик получает новый общественный опыт.

Прочные знания, умения и навыки обучающегося приобретают в процессе активной познавательной деятельности, важным возбудителем которой является интерес. Устойчивый интерес формируется при сочетании эмоционального, рационального и практического в обучении. Поэтому так важно серьезное занятие сделать для детей интересным, увлекательным. В решении данной задачи при работе с детьми дошкольного возраста на помощь педагогу приходят цифровые технологии.

Для понимания особенностей процесса использования цифровых устройств, выделим основные виды цифровой активности детей дошкольного возраста:

восприятие образов и примеров поведения (просмотр видео, фильмов, мультфильмов);

коммуникационная (общение в интернете);

игровая (игра в онлайн-игры и мобильные игры);

познавательная (обучающие приложения);

продуктивная (создание собственного контента);

художественная (творческие и экспериментальные приложения).

Анализ программного обеспечения, рекомендуемого детям дошкольного (как в нашей стране, так и за рубежом), показывает огромные возможности компьютерных игр для общего интеллектуального и эмоционально-личностного развития детей и их обучения. Существует множество программ, специально предназначенных для обучения отдельным предметами математике, художественной литературе и развитию

речи, родному и иностранному языкам и т.д. Есть также развлекательные программы, не содержащие педагогических заданий, но которые также могут эффективно применяться в образовательных целях благодаря разнообразным методическим приемам. Как правило, все детские игровые компьютерные программы в силу своей специфической, специально ориентированной на дошкольников организации: символического представления информации опосредованного характера управления носят развивающий характер. Вместе с тем, в разнообразном ассортименте детских программ выделяется большая группа обучающих и развивающих компьютерных игр, которые специально создаются для использования в образовательных целях.

Таким образом, заинтересовать ребенка можно новым, увлекательным, еще неизвестным учебным материалом, связывая его обязательно со знакомым, уже усвоенным. Данное педагогическое средство основано на природе интереса. У современных детей вызывает живой интерес все, что связано с цифровой средой: телефоны, планшеты, компьютеры. В связи с изложенным, педагогу необходимо направлять детский интерес в нужное русло и активно использовать цифровые технологии для формирования универсальных учебных действий детей дошкольного возраста.

Литература

1. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1990. – 408с.
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
3. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека. Монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., профессора А.В. Мудрика. - М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. – 400с.
4. Солдатова Г.В. Цифровое поколение как вызов образованию в сетевом столетии // Материалы конференции «Учить учиться: ответ на вызовы XXI века. - 12-14.10.2017 Москва». [Электронный ресурс]. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2017/11/3_Солдатова.pdf (Дата обращения: 01.12.2021)
5. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. — М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрывается понятие воспитательный потенциал, представлено содержание модуля воспитательной деятельности, показаны ресурсы реализации воспитательного потенциала образовательного пространства педагогического вуза.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, образовательное пространство, педагогический вуз, модуль воспитательной деятельности, психология воспитательных практик.

L.S. Podymova

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL SPACE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article reveals the concept of educational potential, presents the content of the module of educational activity, shows the resources for realizing the educational potential of the educational space of a pedagogical university

Keywords: educational potential, educational space, pedagogical university, module of educational activity, psychology of educational practices.

Проблематика образовательных и воспитательных пространств разносторонне и глубоко обоснована и отражена в научных трудах А.О. Арно, Е.В. Бондаревской, Е.П. Голобородько, С.В. Ивановой, Н.Л. Селивановой и других ученых [1; 2; 8; 9; 10; 11; 12]. В исследованиях представлены понимание и структура, механизмы формирования и развития образовательных пространств, стратегии и модели реализации в них образовательного процесса различного вида и уровней.

Отечественными исследователями в последние годы активно изучается воспитательный потенциал образовательного пространства [1; 2; 10]. Это позволяет уточнить исходную базу

воспитательной деятельности, ресурсы воспитательных систем и воспитательного процесса, целевые установки системы воспитательной работы.

«Современный учитель не просто должен быть подготовлен к воспитательной работе и воспитан сам, он должен быть подготовлен на перспективу. Недостаточная предсказуемость требований, связанная с перспективой, определяет необходимость осмысления требований к содержанию подготовки специалистов-педагогов: чему, собственно, должен учить и как воспитывать призваны сегодня учитель, воспитатель, преподаватель? На наш взгляд, это один из базовых вопросов

¹ © Подымова Л.С., 2022 г.

систем высшего и общего образования, государства и общества» [8, с.232-233].

Воспитательный потенциал образовательного пространства вуза может быть определен через взаимосвязь, объединение, интегрирование всех ресурсов и возможностей вуза как образовательного учреждения, направленных на развитие воспитанности личности.

Структуру воспитательной среды, как считает Н.Л. Селиванова, составляют: уклад вузовской жизни, его социальные стереотипы, ценности образования, традиции, студенческий и преподавательский коллективы, внеучебные вузовские коллективы, пространственно-предметное окружение. Специфика же воспитательного пространства определяется структурой его субъектного состава. Структурной единицей воспитательного пространства вуза, по мнению многих ученых, могут стать педагогические и студенческие объединения образовательных учреждений, творческие коллективы культурно-просветительских учреждений, трудовые коллективы и ассоциации работодателей, принимающих участие в создании этого пространства [8, с. 54].

В Московском педагогическом государственном университете и ряде других вузов страны, ведущих подготовку педагогических кадров, накоплен позитивный опыт формирования воспитательного пространства, включающей активизацию работы студенческих сообществ, которая позволяет привлекать студентов к совместной творческой воспитательной деятельности, способствует развитию и совершенствованию общекультурных компетенций будущего учителя, формированию ответственной

гражданской позиции будущего педагога, идентификации в гражданском и профессиональном самоопределении.

Так, в 2021-2022 учебном году в основу концепции воспитательной работы Московского педагогического государственного университета были положены ценности, способствующие развитию траектории духовно-нравственного и гражданского становления, жизненных принципов и личностно-профессионального развития через реализацию культурно-массовых и общественных мероприятий, которые помогают выстраиванию отношений в разных детско-взрослых и профессиональных сообществах.

Главной задачей всех реализуемых культурно-массовых и общественных активностей в университете является формирование у студентов чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа РФ, к природе и окружающей среде.

В рамках плана воспитательной работы выделены следующие направления и модули работы со студентами: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, профессионально-трудовое, экологическое, научно-образовательное, информационно-медийное воспитание, а также отдельно выделен модуль воспитания иностранных обучающихся. Последнее направление воспитательной работы отражает поликультурность воспитания, его акцентированность на формирование социокультурной компетентности.



Л.С. Выготский подчеркивал, что педагог «бессилен в непосредственном воздействии на ученика», но «он всемогущ при опосредованном влиянии на него через социальную среду». По мысли Л.С. Выготского, образовательная среда — это основной рычаг воспитания, и смысл деятельности педагога сводится к управлению этим рычагом. При этом следует иметь в виду, что педагог выступает в воспитательном процессе в двойной роли: «с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой — частью этой среды». В результате этих рассуждений Л.С. Выготский делает важный в методологическом отношении вывод: «Мы приходим к следующей формуле воспитательного процесса: воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [4, с. 7].

Роль преподавателя заключается в педагогической поддержке, совете, помощи. При этом требования к личности преподавателя неизмеримо возрастают, так как именно он является носителем определенных ценностей, норм культуры, образцов поведения. Преподаватель может разбудить интерес к познанию, научной деятельности, поддержать инициативы и проявления творчества в своих студентах. Если преподаватель ставит перед собой и воспитательную задачу, то его роль возрастает как личности, которая формирует мировоззренческие установки студентов, их личностные качества, стимулирует к овладению навыками самообразования. навыками самообразования.

Сотрудниками Института педагогики и психологии МПГУ был спроектирован модуль воспитательной

работы, вошедший в структуру учебного плана. Он строится на основе сопряжения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов «Педагог» и «Специалист в области воспитания». Проектирование модуля основано на взаимосвязи академической и практической подготовки педагога на ранних этапах обучения в вузе, что обеспечивает внедрение новых форматов воспитания (событийный, деятельностный характер воспитательных мероприятий, цифровизация воспитания), а также осуществление первых профессиональных проб и выбора профессиональной траектории воспитательной деятельности (тьюторство, волонтерство, классное руководство, вожатство, организация воспитательной работы в школе и системе дополнительного образования). Педагогическая практика студентов на основе модульного принципа выстраивается в динамике развития профессиональных компетенций и личностных достижений.

Модуль воспитательной деятельности спроектирован на основе социального партнерства вуза и школы, учреждений культуры и спорта путем сетевой формы реализации образовательной программы подготовки педагогов, что обеспечивает свободный доступ студентов к технологиям музейной педагогики, их активное участие в культурной жизни и сотрудничество с учреждениями общего образования, культуры, спорта, дополнительного образования, создания и развития современных технологий воспитательной деятельности, в частности, работы с разновозрастными группами школьников и детско-взрослыми объединениями. Это,



в свою очередь, способствует развитию инновационной воспитательной деятельности будущих педагогов, более быстрому проникновению новых трендов воспитания в практику работы классного руководителя, освоению им новых профессиональных ролей (медиатор, модератор, наставник-психолог, организатор, навигатор в образовательных возможностях региона и др.).

С учетом множественности выбора воспитательных практик, траекторий индивидуального развития студентов в процессе освоения воспитательных практик консолидированы ресурсы всех партнеров, осуществляющих воспитательную деятельность.

Содержание модуля основано на сочетании и проникновении следующих дисциплин: основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений, психология воспитательных практик, технология и организация воспитательных практик, основы вожатской деятельности. Обязательным блоком этого модуля является педагогическая вожатская практика, педагогическая практика (рассредоточенная): (классное руководство, тьюторство, волонтерская практика, воспитательная практика в организациях дополнительного образования и др.). Воспитательный модуль предоставляет возможность студентам осуществлять пробы в различных воспитательных практиках, с последующим смыслоизвлечением и рефлексией.

За последние 20 лет в России произошли изменения воспитательных практик, которые мы учитывали при подготовке студентов и проектировании

воспитательного модуля. В частности, участие в воспитании детей групп профессиональных наемных воспитателей (нянь, гувернеров, тренеров и т. п.), все меньшее участие принимают в воспитании бабушки/ дедушки, старшее поколение, участие отцов наравне с матерью в воспитании детей; использование в разных социально-экономических группах различных стратегий воспитания; бурное развитие детских, подростковых и молодежных общественных организаций, организация летних программ отдыха, оздоровления и воспитания детей, стремление родителей направить своего ребенка в детское общественное объединение, развитие религиозного воспитания наравне со светским, гендерное воспитание, тенденция введения должности специальных штатных воспитателей-наставников и др.

Приведем пример проектирования одной из дисциплин.

Дисциплина «Психология воспитательных практик» направлена на овладение компетенциями, связанными с пониманием психологических особенностей воспитания личности на разных возрастных этапах, спецификой использования методов и средств воспитания школьников, знакомством с воспитательными практиками нового поколения в пространстве взросления. целеполагания в воспитании. самоуправления в пространстве взросления, практиками воспитательных событий как формы инициирования взросления, практиками педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком.

В процессе освоения дисциплины студенты анализируют психологические механизмы и факторы совершения тех или иных поступков (общественных и

антиобщественных), выделяют их смысл и содержание, анализируют поведение подростков в ситуации выбора, самореализации через поступок.

В связи с изменением социальной ситуации развития цифрового поколения, где средой обитания выступает Интернет как источник развития и фактор социализации, порождающий новые формы деятельности, культурные практики, феномены, значения и смыслы, когнитивное и личностное развитие представителей цифрового поколения происходит другой форме, подчиняется иной логике. Сложное взаимодействие традиционной деятельности с деятельностью в онлайн порождает новый образ жизни современного ребенка.

Студенты анализируют механизмы формирования личности (национальную и культурную идентичность, социальные роли, проявление эмпатии, инфантилизма, эгоцентризма, статусности и др.), личное или персональное пространство (кибербуллинг, троллинг, виртуальную дружбу, киберсуицид трудные онлайн ситуации, в которые попадают наши дети), способы коммуникации, особенности поведения в социальных сетях (приватность, Интернет-зависимость, блогосфера, виртуальные миры, селфизм, незнакомый друг, интернет-мемы и медиа-вирусы) и многое другое.

Студенты осваивают навыки диагностики онлайн-рисков и оказания помощи детям и их родителям при депрессивных состояниях, повышенной тревожности, разрабатывают видеопроекты по различным направлениям работы с детьми, подростками, юношами.

В процессе освоения дисциплины «Психология воспитательных практик» студенты разрабатывают проекты, связанные с коррекцией девиантного поведения, в том числе в интернет-пространстве, способами оказания помощи детям с нарушениями социализации, вовлеченности в деструктивные группы в соцсетях.

Подводя итоги рассмотрению воспитательного потенциала образовательного пространства педагогического вуза, следует согласиться с мнением О.В. Гукаленко, С.В. Ивановой, Н.Л. Селивановой, В.Н. Пустовойтовым о том, что воспитательный потенциал образовательного пространства педагогического вуза может быть актуализирован при повышении воспитательной направленности всех учебных дисциплин, усилении интеграции содержания профессионального стандарта педагога в учебный план, углублении связей всех компонентов содержания подготовки, создании разветвленной системы практик, развитии партнерства «университет – образовательное учреждение», а также формировании практических навыков воспитательной деятельности в образовательном учреждении [8, С. 251-252].

Литература

1. Арно А.О. Педагогические и эргономические условия проектирования персонализированного образовательного пространства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 5. С.739-744.
2. Арно А.О. Понятие «образовательное пространство» в истории педагогической науки конца XIX – начале XX века // Сборник научных трудов АН ЧР, №6 / Отв. ред. Ш.А. Гапуров. Грозный: Академия наук Чеченской Республики, АЛЕФ, 2018. С. 566-572.
3. Бережная И.Ф., Вьюнова Н.И. Воспитательный потенциал университетской образовательной среды // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2008. № 2. С.90 - 97.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
5. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность//Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С.224-230.
6. Новикова Л.И., Соколовский М.В. Воспитательное пространство как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132-143.
7. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития: монография /Под ред. Л.С. Подымовой, А.В. Лукиновой. М.: МПГУ, 2020. 290 с.
8. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю. П. Зинченко. Москва; Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 736 с.
9. Подымова Л.С., Головятенко Т.А. Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема // Высшее образование сегодня. 2020 . № 1. С. 28-30.
10. Селиванова Н.Л. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография /Н.Л. Селиванова, Н.А. Баранова, М.В. Шакурова, А.Е. Баранов. М., ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 192 с.
11. Сластенин, В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования//Педагогическое образование и наука 2014. № 1. С.43.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ И ОБЩЕЙ МОТОРИКИ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются методы и приёмы развития мелкой и общей моторики у детей младшего дошкольного возраста с проблемами в речевом развитии, которые основаны на игровой деятельности. Наиболее эффективным для этого возраста детей предлагается использование пальчиковых игр и физических упражнений для двигательной активности.

Ключевые слова: мелкая и общая моторика, речевое развитие, пальчиковые игры, двигательная активность, артикуляционный аппарат.

К.О. Poltavtseva
O.V. Doroshenko

DEVELOPMENT OF FINE AND GENERAL MOTOR SKILLS AS A MEANS OF SPEECH ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article discusses methods and techniques for the development of fine and general motor skills in young preschool children with problems in speech development, which are based on play. The most effective for this age of children is the use of finger games and physical exercises for physical activity.

Keywords: fine and general motor skills, speech development, finger games, physical activity, articulation apparatus.

Младший дошкольный возраст является сензитивным для речевого развития детей. На данном этапе активно усваивается разговорный язык, развиваются и совершенствуются звуковая, лексическая, грамматическая стороны речи. Речевое развитие детей обеспечивает реализацию задач познавательного, социально-коммуникативного развития детской

личности. Сформированная речь является основным условием успешного обучения в школе [1].

Любое нарушение в ходе развития речи, в частности общее недоразвитие речи (ОНР), отражается на деятельности и поведении детей. Поэтому, актуальным является своевременное выявление факторов риска в развитии речи ребенка, и оказание ему коррекционной помощи.

¹ © Полтавцева К.О., 2022 г.

² © Дорошенко О.В., 2022 г.

Диагностируя речь детей младшего дошкольного возраста, основополагающими факторами риска речевого развития являются: пассивность и безынициативность в общении; отсутствие в речи ребенка фраз; однословность или однотипность ответов на вопросы взрослого; возрастное несоответствие последовательного усвоения фонематических моделей или искаженное произнесение фонем; стойкие запинки при произнесении отдельных слов или фраз, а также многократные повторения и растянутое произнесение слогов и звуков, которые сопровождаются мышечными напряжениями и другие [2].

Среди целого ряда средств, к помощи которых часто прибегают педагоги специалисты, наиболее эффективным является развитие мелкой и общей моторики. Высокая двигательная активность ребёнка является показателем развития его речи (кроме гиперактивности). Между общей и мелкой моторикой и развитием речи существует взаимосвязь, поскольку импульсы от речедвигательных и двигательных рецепторов проходят по одним и тем же нервным путям. Именно при участии речи происходит формирование движений [3]. Поэтому, выполняя динамичные упражнения для рук, ног, туловища и головы, мы способствуем совершенствованию движений артикуляционного аппарата.

Поскольку игровая деятельность является у дошкольников ведущей [1], следует для развития активной речи рассмотреть пальчиковые игры, которые не только способствуют развитию мелкой моторики пальцев рук, но и являются обязательным условием успешного речевого развития.

По мнению В.А. Сухомлинского: «ум ребёнка находится на кончиках его

пальцев» [5, с.167]. Действительно, рука напрямую связана с работой коры головного мозга, поэтому пальчиковые игры имеют большое значение для развития речи ребенка. Пальчиковые игры развивают мозг ребенка, стимулируют развитие речи, творческие способности, фантазию малыша. Игры с пальчиками способны улучшить звукопроизношение [3]. В общем, чем лучше работают пальцы и вся кисть, тем лучше ребенок говорит.

Выполняя пальчиками различные упражнения, ребенок развивает мелкие движения рук. Пальцы и кисти приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений. Как правило, если движения пальцев развиты в соответствии с возрастом, то и речевое развитие ребенка в пределах возрастной нормы [6]. Поэтому тренировка движений пальцев и кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений, мощным средством, повышающим работоспособность коры головного мозга, стимулирующим развитие мышления ребенка.

О пальчиковых играх можно говорить, как о великолепном универсальном, дидактическом и развивающем материале. Методика и смысл данных игр состоит в том, что нервные окончания рук воздействуют на мозг ребенка, и мозговая деятельность активизируется [4].

Наряду с применением пальчиковых игр также возможно использовать штриховку, обведение по контуру, раскрашивание, работу с бумагой и мелкими предметами (пуговицами, ракушками, бусинами, камешками, лентами, нитками и т.д.).

Опыт совместной работы с детьми показывает, что комплекс разнообразных упражнений и игр с младшими дошкольниками с ОНР способствует значительному развитию моторики пальцев рук. Хорошим подспорьем в коррекционно-развивающей работе педагогов может стать создание специфической предметно-развивающей среды в группе и сотрудничество с родителями воспитанников.

Выражаю благодарность научному руководителю Дорошенко Оксане Викторовне.

Таким образом, работа по развитию мелкой и общей моторики является важной частью развития речевой активности, формирования навыков подготовки к письму. Поскольку согласованные действия мышечного аппарата и пальцев рук оказывают большое влияние на развитие речи ребёнка, его психические процессы, активизирует познавательную и эмоциональную сферу малыша.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи): Пособие для логопедов. М.: Наука, 1985. 412 с.
3. Пенфилд У. Речь и мозговые механизмы. М.: Медицина, 1964. – 264 с.
4. Психология счастья: сборник материалов Всероссийской Московской сессии научной школы профессора В.С.Агапова / под общ. Ред. В.С. Агапова, Т.А. Головятенко, С.В. Пазухиной и Д.П. Сидоренко. Москва : ЛюМо, 2020. 400 с.
5. Рузина М. С., Афонькин С. Ю. Страна пальчиковых игр. - М., 1997. 69 с.
6. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. 3 т. 1989. - 167 с.
7. Ткаченко Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. М., 2013. 150 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье раскрывается проблема формирования коммуникативных умений в воспитательно-образовательном процессе. Хорошим возрастом для формирования умений, является младший школьный возраст. Младшие школьники более эффективно формируют коммуникативные навыки в коллективно-творческой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные умения, коллективно-творческая деятельность воспитательно-образовательный процесс.

V.A. Polumordvinova

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY

This article reveals the problem of the formation of communicative skills in the educational process. A good age for the formation of skills is primary school age. Younger schoolchildren more effectively form communication skills in collective creative activity.

Keywords: communicative skills, collective creative activity, educational process.

Современная педагогика направлена на гуманизацию воспитательно-образовательного процесса. Сегодня одной из важных проблем является создание эффективных условий развития личности каждого ребенка. В наши дни современный мир переполнен новыми гаджетами и смартфонами. Каждый день появляются новые технологии. Происходит массовая цифровизация и компьютеризация [1]. Уже начиная с малых лет, люди начинают пользоваться новыми технологиями. Однако, стоит помнить, что основой фундамент межличностного общения и взаимодействия ребенок получает в дошкольном и младшем школьном возрасте. Одним из лучших способов развить коммуникативные умения,

является активное взаимодействие в социуме [3]. В образовательных организациях, дети показывают свои индивидуальные и творческие навыки под контролем и наставлением учителя.

Проблемы формирования коммуникативных навыков личности освещены в трудах Л.С. Выготского, В.Н. Курбатова, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, а также в трудах зарубежных ученых Т. Парсон, К. Черри.

Что такое «коммуникативные умения»?

Коммуникативные умения – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

¹ © Полумордвинова В.А., 2022 г.

Как известно, младший школьник в период своего обучения и воспитания, активно формирует коммуникативные умения. Он учится взаимодействовать в социуме, изучает правила поведения и общения, а также изучает речевые навыки. Ребёнок начинает различать способы социальных ситуаций [5]. Уже к окончанию начальной школы обучающийся приобретает такие личностные качества как: самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Ведущим способом для формирования коммуникативных умений, является коллективно-творческая деятельность. Коллективно-творческая деятельность – это организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в ее планировании и анализе; деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далеким и близким людям [2]. Данная деятельность позволяет создать в школе обширное игровое творческое поле. Благодаря ей, каждый обучающийся фантазирует, сочиняет и производит иные мыслительные и творческие навыки. Обучающийся является создателем чего-то нового. В процессе коллективно-творческой

деятельности, дети приобретают каждый для себя много незаменимых навыков. К таким навыкам относятся: делить успех с другими, умения радоваться за другого участника, узнают друг о друге с разных сторон. Общий процесс объединяет обучающихся, они взаимодействуют друг с другом. Благодаря коллективно-творческой деятельности, все участники получают навык планирования и организации. Взрослые и дети могут поделиться своей идеей, новый способ действия, а также взять инициативу на реализацию определенного этапа коллективного творческого дела.

В заключении отметим, что коммуникативные умения – это умения и навыки общения, которые обеспечивают эффективное взаимодействие между всеми участниками. В младшем школьном возрасте коммуникативные умения формируются и развиваются в образовательной среде. В этот период дети учатся находить общий язык с другими детьми, приобретают новых друзей. Коллективная творческая деятельность на каждой стадии ее реализации способствует развитию умений, в единении своем приводящих к становлению личности, которая готова жить в современном информационном обществе.

Литература

1. https://infourok.ru/doklad-gumanizaciya-processa-vozpitanija_771681.html
2. <https://infourok.ru/problema-vzaimodeystviya-detey-s-sovremennimi-gadzhetaimi-3042156.html>
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-spetsifika>
4. <https://znanio.ru/media/kommunikativnye-sposobnosti-lichnosti-2762408>
5. https://studref.com/644169/pedagogika/kollektivno_tvorcheskaya_deyatelnost_metodika_organizatsii



РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Статья посвящена развитию качества подготовки студентов в современной системе высшего образования. В статье акцентируется внимание на роли личности преподавателя, педагогических приемах в учебно-воспитательном процессе. Уделено внимание педагогическому общению и современным информационным технологиям, соцсетям как эффективному средству активизации интереса к обучению у студентов и повышению качества образования в условиях педагогической практики.

Ключевые слова: студенты, педагогическая практика, качество образования, преподаватель, педагогическое общение, соцсети, информационные технологии.

O.A. Poroshina

THE ROLE OF THE TEACHER IN ACTIVATING STUDENTS' INTEREST IN LEARNING IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

The article is devoted to the development of the quality of student training in the modern system of higher education. The article focuses on the role of the teacher's personality, pedagogical techniques in the educational process. Attention is paid to pedagogical communication and modern information technologies, social networks as an effective means of activating students' interest in learning and improving the quality of education in the conditions of pedagogical practice.

Keywords: students, pedagogical practice, quality of education, teacher, pedagogical communication, social networks, information technologies.

В настоящее время высшее образование – фундамент для успешной карьеры и залог благополучной жизни в новом социуме. Отличительная особенность современной системы высшего образования – ориентация на личность студента, основанная на принципе гуманизации обучения.

Неотъемлемой составляющей учебно-воспитательного процесса является педагогическая практика, которая объединяет теоретическую подготовку студентов с их практической деятельностью. Это дает возможность студентам применять полученные базовые знания и умения на практике и является результативным средством подготовки студентов к будущей

¹ © Порошина О.А., 2022 г.

профессиональной деятельности. Она способствует систематизации теоретических знаний студентов по общепрофессиональным и специальным дисциплинам. На педагогической практике у студентов формируются профессиональные, педагогические умения и навыки, развивается самостоятельность проведения учебно-воспитательной работы с учащимися [1]. Педагогическая практика позволяет студентам побывать на месте преподавателя, включиться в учебный процесс и окончательно убедиться в правильности выбора будущей профессии.

Разберем цели и задачи педагогической практики.

Цели:

- ознакомление с условиями профессиональной педагогической деятельности;
- закрепление полученных теоретических базовых знаний по специальным дисциплинам;
- освоение необходимых методик по избранной специальности.

Задачи:

- изучение студентами-практикантами методик преподавания и получение педагогического опыта;
- проведение различных видов занятий (индивидуальных, подгрупповых и групповых) с использованием разработанных методик;
- развитие коммуникативных навыков;
- активизация интереса у студентов к научно-исследовательской работе в области методики преподавания.

Основным субъектом в педагогической практике является студент. Студент решает педагогические проблемы, заданные преподавателем в предложенных условиях, таким образом,

у студента формируется его профессиональная компетенция. Одной из задач университетского образования является создание у студента состояния готовности к исследованию, при этом преподаватель университета «уже не учитель, а обучающийся уже больше не ученик» – он уже способен к самостоятельным исследованиям, а функция преподавателя – руководить и поддерживать студента в самостоятельной деятельности.

Успешное развитие качества подготовки специалистов в вузе предполагает активизацию интереса к обучению. И здесь немаловажную роль играет личность педагога, насколько интересно педагог способен подать материал студентам, замотивировать их. Безусловно, это сможет сделать опытный педагог, хорошо владеющий предметом и компьютерными технологиями, грамотно и профессионально ведущий соцсети.

Современное поколение студентов хочет получать информацию молниеносно. Соцсети позволяют в один клик добыть нужную информацию. Компьютеризация играет важную роль в процессе обучения современных студентов, и подготовленный к такому способу взаимодействия педагог значительно выигрывает [2]. Новые информационные технологии позволяют легко решить ряд проблем: хранение, поиск и доставка информации ученикам, их родителям, коллегам. В настоящее время соцсети занимают прочное место в жизни современного человека. Они стали универсальным источником информации, которую мы получаем об окружающем мире.

Сегодня в вузах накоплен значительный объем информационных ресурсов. Для полноценного образовательного процесса необходимо

развивать и активно внедрять новые информационные технологии, которые позволяют отслеживать даже незначительные изменения в подготовке студентов и своевременно воздействовать на процесс обучения. В настоящее время соцсети являются самым популярным и интересным социальным ресурсом для студентов, и именно его можно применять в качестве эффективного приема в работе с молодой аудиторией [3]. Это самый быстрый и удобный способ оповещения учащихся по учебным или организационным делам. Современный педагог стал более мобилен: одну и ту же информацию можно одним кликом донести сразу до всех участников образовательного процесса, что значительно экономит время преподавателя [4].

Понятия «качество подготовки» и «качество образования» в настоящее время рассматриваются с разных позиций и выступают как синонимы. В документах Минобрнауки РФ эти понятия представлены как соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям стандартов. Качество образования повышается при соблюдении следующих условий: содержание образования соответствует требованиям стандартов; обеспечена адекватность педагогических технологий; налажено информационное сопровождение учебно-воспитательного процесса; административно-преподавательский состав имеет высокий уровень подготовки; создана развитая материально-техническая база [6].

Оптимальность педагогического общения зависит от личности педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Чтобы установить качественные и позитивные взаимоотношения со студентами,

преподавателю необходимо проявить внимательность, уважительность и толерантность к каждому из студентов, поддерживать их в научных начинаниях, сопереживать в случае неудач и восторгаться успехами. Обзор литературных источников подтверждает, что педагоги-диктаторы, подчеркивающие собственное превосходство или, наоборот, проявляющие формализм, не имеют авторитета у студентов, так как в этих случаях их интерес к обучению снижается.

Если преподаватель видит в студенте личность, своего будущего коллегу и выстраивает свои отношения с обучаемым как «субъект – субъекту», то именно это будет активизировать у него интерес к профессии и формировать в нем уважение к правам и достоинству личности. Гуманизация – это и есть главный показатель степени цивилизованности общества.

Основным принципом и критерием эффективности учебного заведения любого типа должна стать гуманизация образования, которая обеспечивается его содержанием и методикой педагогического воздействия.

Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод: чтобы эффективно обучать студентов на педагогической практике, необходимо знать методики преподавания, психологические и личностные особенности обучающихся, быть в курсе современных тенденций, которые происходят в науке и жизни общества.

Ценность социальных сетей для обучения и развития еще недостаточно оценена, однако их использование обеспечивает всем участникам учебного процесса целостность в образовании и тем

самым выводит его на более высокий уровень взаимодействия.

Литература

1. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». М., 2006.
2. Касимов Р.Я. Рейтинговая автоматизированная система управления обучением студентов // Новые информационные технологии в образовании. Ч. 3. М., 1996.
3. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Инновации в образовании. 2002. № 3.
4. Интернет и интерактивные электронные медиа: исследования: сб. лаб. медиакультуры, конвергенции и цифровых технологий / отв. ред. И.И. Засурского. М.: Издательство МГУ, 2007. 263 с.
5. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 405-407.
6. Маркетинг в социальных медиа. Интернет-маркетинговые коммуникации: учеб. пособие / под ред. Л. А. Данченко. СПб.: Изд-во Питер, 2013. 66 с.

М.Б. Прилебская ¹

Научный руководитель:
Л.Е. Адамова

EDUSCRUM КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS («МЯГКИХ НАВЫКОВ») СТУДЕНТОВ

На рынке труда все больше возрастает интерес к soft skills («мягким навыкам»), как со стороны соискателей, так и работодателей. ФГОСы ВО учитывают эти реалии и отмечают, что у выпускников должны быть развиты не только профессиональные компетенции, но и универсальные навыки. Опыт организации отдельных учебных курсов soft skills вне предметного контекста оказался малоуспешным. Более эффективным способом их формирования стало параллельное развитие с изучением профессиональных дисциплин. Для создания такого учебного процесса, где «мягкие навыки» развиваются одновременно с профессиональными, педагоги адаптируют методы Agile-коучинга и метод гибкого управления проектами Scrum, под цели образования. Agile-коучинг – это коучинг, в котором к функции коуча добавляется функция наставника. С одной стороны, коуч помогает клиентам достичь качественных изменений личностного потенциала, способствует личностному росту, а с другой – делится собственным опытом и идеями как наставник. Среди основных методов и приемов в Agile-коучинге используются: метавидение, дискуссии, мозговой штурм, инновационные игры, которые позволяют сформировать общее видение того, что будет достигнуто в работе, а затем отступить от этого видения, чтобы детализировать и рассмотреть сильные стороны. Основой образовательного процесса с использованием Agile-коучинга стал метод гибкого управления проектами Scrum, адаптированный в eduScrum. В нем обучающиеся проходят спринт, состоящий из встречи по его планированию и формированию команды для достижения целей обучения; летучек в начале каждого урока; выполнения заданий и задач, обзора спринта. Во время обучения по данному методу студенты делятся на команды и сами определяют задачи и действия, необходимые для наилучшего результата в соответствии с критериями успешности. Командная работа, предоставленная свобода выбора способов достижения цели, и постоянная обратная связь о прохождении спринта способствуют развитию навыков коммуникации, рефлексии, креативности, гибкого и критического мышления.

Ключевые слова: мягкие навыки, жесткие навыки, универсальные компетенции, Agile-коучинг, EduScrum.

М.В. Prilebskaya
L.E. Adamova

EDUSCRUM AS A METHOD TO IMPROVE STUDENT'S SOFT SKILLS

¹ © Прилебская М.В., 2022 г.



In the labor market there is an increasing interest in soft skills from job seekers and employers at the same time. FSEs consider these realities and ensure that graduates should have not only strong hard skills, but also soft skills. The experience of providing independent soft skills training courses outside the subject context was unsuccessful to achieve this goal. The more effective way to develop soft skills is to improve them while students have professional studies.

To create such an educational process where soft skills are developed simultaneously with hard skills, teachers adapt Agile coaching methods and the Scrum flexible project management method for educational purposes.

Agile coaching is the coaching in which a mentor function is added to the coach function. On the one hand, a coach helps clients to achieve qualitative changes in personal potential, promotes personal growth, and on the other hand, he shares his own experience and ideas as a mentor. Among the main methods and techniques used in Agile coaching are metavision, discussion and brain-storming, innovative games that allow to form a common vision of what will be achieved at work, and then step back from this vision to detail and consider the strengths. The basis of the educational process using the Agile coaching is the Scrum flexible project management method adapted in eduScrum where student pass sprint. The sprint comprises of a meeting to plan it and team building to achieve academic goals, stand-up meeting at the beginning of each lesson, task and assignment performances, the sprint review and retrospective. Being trained by this method, students are divided into teams and themselves determine the tasks and activities that are necessary to achieve the best result in according to the criteria of success. Teamwork, the ability of free choice of the ways to achieve the goal, and constant feedback on the passage of the sprint contribute to improve communication skills, reflection, creativity, flexible and critical thinking.

Keywords: soft skills, hard skills, universal competence, Agile c coaching, eduScrum

На рынке труда все больше возрастает интерес к soft skills («мягким навыкам»), как со стороны соискателей, так и работодателей. Их важность для успешной карьеры и развития бизнеса оценивается выше, чем hard skills (жесткие, технические, профессиональные навыки). Успех в работе на 75–85% зависит от уровня сформированности soft skills и лишь на 15 – 25% от hard skills [12, с. 454]. В 2021 г. наиболее востребованными компетенциями среди выпускников ВУЗов работодатели отметили «мягкие навыки»: умение работать с информацией, стрессоустойчивость, навыки самоорганизации, презентации, визуализации, коммуникации, креативности, лидерские качества, креативные навыки [4, с. 41].

Несмотря на то, что исследованием проблем «гибких» навыков (soft skills) в разное время занимались М.И. Беркович, В. Давидова, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Степанова, В. Шипилов, И.И. Черкасова И.И., Т.А. Яркова и др., на сегодняшний день нет однозначного их определения, как и классификации [9, стр. 194].

Кембриджский словарь трактует понятие soft skills как «способности людей общаться друг с другом и хорошо работать вместе», словарь Collins как «желательные качества для определенных форм занятости, которые не зависят от приобретенных знаний: они включают здравый смысл, умение общаться с людьми и позитивный гибкий подход».

О.В. Сосницкая определяет soft skills как коммуникативные и управленческие таланты: умение



убеждать, лидировать, управлять, делать презентации; находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации. Схожие определения дают также и другие ученые. В трактовках они сходятся в том, что soft skills присущи специалистам всех профессий и необходимы как для повседневной жизни, так и для работы [10, стр. 1].

ФГОСы ВО учитывают современные реалии рынка труда и отмечают, что по окончании обучения у выпускников должны быть сформированы не только общепрофессиональные и профессиональные компетенции, но и развиты универсальные навыки. Так ФГОС программы магистратуры по направлению подготовки 38.04.02 «Менеджмент» выделяет следующие категории универсальных компетенций: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и развитие [7, стр. 10]. Аналогичный перечень soft skills можно увидеть в современных ФГОС ВО и по другим направлениям подготовки.

Развитие soft skills у студентов стало не гипотетической задачей для университетов, а насущной проблемой. Опыт организации отдельных учебных курсов soft skills вне предметного контекста оказался малоуспешным. Более эффективным способом их формирования стало параллельное развитие с изучением профессиональных дисциплин.

Для создания такого учебного процесса, где soft skills развиваются параллельно с профессиональными компетенциями, педагоги начали проводить эксперименты, в которых

адаптировали Agile-коучинг и, в частности, метод Scrum, под цели образования.

Agile-коучинг – это коучинг, в котором к функции коуча добавляется функция наставника. С одной стороны, коуч помогает клиентам достичь качественных изменений личностного потенциала, способствует личностному росту, а с другой – делится собственным опытом и идеями как наставник [5, стр.165].

Agile-коуч — это коуч, который высоко ценит глубины agile-практик и принципов, помогает командам оценить их, становится коучем для руководителей и командных аутсайдеров, помогает управлению на всех уровнях организации, доносит идеи профессиональной координации групповой работы, коучинга, урегулирования конфликта, посредничества и многого другого, чтобы помочь команде стать высокоэффективной [1, стр. 39].

Agile-коуч стремится спрашивать ответ у команды, позволяет команде искать свой путь, рассказывает о том, в чем ценность производимого или поставляемого продукта, возвращает проблемы команде.

Принципы Agile -коучинга:

люди и взаимодействия важнее процессов и инструментов;

работающие продукты важнее исчерпывающей документации;

сотрудничество с заказчиком важнее проработки деталей контракта;

готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

К основным этапам Agile-коучинга относятся выбор или найм Agile-коуча, формирование команды под проект или задачу, процесс передачи Agile-коучем опыта членам команды, работа над решением задач, которые команде



предстоит решить в процессе совместной работы.

В Agile-коучинге ученик проходит через три этапа мастерства — «сю», «ха» и «ри». «Сю» означает «следуй правилу». «Ха» — «ломай правила». «Ри» - «будь правилом» [1, стр. 95-96].

На этапе «сю» обучающийся копирует методы «как учили, без изменений и не пытаюсь понять причины». На ежедневных встречах с командой, которые длятся примерно 15 минут и начинаются в одно и то же время, он отвечает на три вопроса: что я делал по проекту, что я планирую сделать, что мне мешает продвигаться вперёд.

На этапе «ха» ученик начинает «освобождаться от жёстких инструкций учителя, задавать вопросы и узнает больше посредством личного опыта». Научившись придерживаться правил проведения ежедневных встреч как осознанного обязательства, команда обучающихся может нарушать правила.

На этапе «ри» ученик и учитель равны. Если работа выполнена хорошо, то ученик становится не менее опытным, чем учитель, и даже превосходит его.

Когда команда достигает этапа «ри», она, возможно, решит, что необходимо заменить ежедневные встречи чем-нибудь другим.

Условия, при которых реализуется Agile-коучинг:

Готовность перейти от совместной работы к сотрудничеству;

Понимание, зачем каждый член команды пришёл в нее или проект;

Готовность команды работать в условиях обновления задачи, быть гибкими;

Готовность следовать правилам;

Готовность перенимать опыт Agile-коучинг;

Готовность к поддержке;

Готовность к примирению;

Готовность команды работать с задачами, требующими постоянного изменения;

Баланс внимания и простоты.

Agile-коучи в своей работе используют такие методы, как работа в парах, дискуссии и мозговой штурм, техника «кулак из пяти пальцев», метавидение - умение расширить рамки видения, работа коуча в разных ролях (волшебник, ухо, ребенок, критикан, мудрый дурак, фантазер, рупор), инновационные игры, которые позволяют сформировать общее видение того, что будет достигнуто в соответствующем спринте или релизе, а затем отступить от этого видения, чтобы детализировать и рассмотреть силы.

Основой образовательного процесса с использованием Agile-коучинга стал также метод гибкого управления проектами Scrum, адаптированный в eduScrum. Scrum – это легкий фреймворк, который помогает людям, командам и организациям создавать ценность с помощью адаптивных решений комплексных проблем (оригинал: «Scrum is a lightweight framework that helps people, teams and organizations generate value through adaptive solutions for complex problems») [11, с. 1].

На основе Scrum в сфере образования развивается его производная eduScrum - фреймворк, в рамках которого учителя и обучающиеся решают комплексные задачи высокой сложности и стремятся к достижению максимально значимых образовательных целей продуктивно и творчески [8, с. 5].

Фреймворк в eduScrum, как и в Scrum, состоит из команды и связанных с ней ролями: владельца продукта, eduScrum-мастера и команды обучающихся.

Педагог выполняет роль владельца продукта и определяет практические ценности проекта, образовательные цели, которые должны быть достигнуты, критерии успешности. Критерии успешности – это требования к качеству выполнения заданий или проектов (проходной балл для экзамена, зачета, форма и объем доклада и т.д.).

Преподаватель также объясняет принципы работы по eduScrum студентам и отслеживает следование им, развивает командное взаимодействие, контролирует формирование команд из участников со взаимодополняющими навыками, их ротацию на новых спринтах, предоставляет доступ к учебным и справочным материалам, обеспечивает поддержку в предметном обучении.

Для команд педагог в eduScrum выступает в роли коуча, развивающего гибкость и критичность мышления, наставника, делящегося успешными и неуспешными кейсами, консультанта, помогающего найти способы решения проблем по дисциплине, эксперта, обладающего актуальными знаниями.

Команды обучающихся состоят из четырех-шести человек, которые обладают разной акцентуализацией тех или иных личных качеств. Студенты сами определяют задачи и действия, необходимые для достижения наилучшего результата в соответствии с критериями успешности. Команда обучающихся следит за своим прогрессом и уровнем качества реализации проекта самостоятельно, руководствуясь внутренними договоренностями о совместной работе.

EduScrum-мастер – это один из членов команды, который следит за тем, чтобы она взаимодействовала оптимально. Он является равноправным ее членом, а не руководителем. EduScrum-

мастер назначается педагогом или выбирается обучающимися и формирует команду для спринта, следит за тем, чтобы она собирались на стендапы и соблюдала их тайминг, несет ответственность за доступность и своевременное обновление eduScrum-доски — визуального отображения процесса командной работы и внутренних договоренностей. В качестве eduScrum-доски в ВУЗах используют облачную программу для управления проектами небольших групп Trello [2, с. 190].

В eduScrum основой образовательного процесса является спринт.

Спринт — комбинированный набор учебных материалов, которые гарантируют достижение учебных целей [8, с. 12]. Спринтом может быть серия семинаров, связанных по смыслу, проект, глава пособия и т.д. Продолжительность спринта может быть, как несколько недель, так и месяц, и даже семестр и зависит от расписания в учебном заведении.

Спринт состоит из событий:

- встречи по его планированию и формированию команды;
- стендапа – летучек в начале каждого урока;
- выполнения заданий и задач;
- обзора спринта;
- ретроспективы спринта и рефлексии.

Встреча по планированию состоит из 3 частей: выбора eduScrum-мастера и формирования команды, постановки учебных целей и планированию работы. На ней педагог дает общее представление о проекте, оговаривает, как долго длится спринт и что ожидается во время его прохождения, фиксирует время и формы контроля, критерии успешности и т.д.

После этого команды студентов начинают планировать свою работу.

Стендап — это 5-15-ти минутная летучка команды в начале каждого занятия для того, чтобы ее участники согласовали свои действия. На стендапе уточняется, какая работа была проделана с момента предыдущего, планируется объем работ до следующего. Команды студентов используют стендап для оценки и мониторинга прогресса в реализации поставленной цели и обновления договоренностей.

Во время спринта несколько раз проводятся его обзоры. На них команды представляют то, чего они достигли в течение всего периода работы. Результаты сравниваются с образовательными целями. Промежуточные обзоры помогают студентам увидеть динамику работы над заданием и предоставляют обратную связь о результатах.

В конце спринта проводится его ретроспектива, где обучающиеся анализируют итоги, личностное и командное развитие. Цель ретроспективы – анализ взаимоотношений, процессов и инструментов; определение того, что было хорошо, а что можно улучшить. Ретроспектива состоит из трех частей 1) анализа методов, которые использовала команда в работе; 2) анализа навыков командного взаимодействия каждого члена команды и себя. 3) определения того, что больше не следует делать.

Как мы видим, метод eduScrum перекликаются с методом проектного обучения и дает свободу самим студентам определять задачи и действия, необходимые для достижения наилучшего результата в учебе. Обучающиеся могут даже находить способы решения предметных задач такими способами, о которых педагог не догадывается. Во время прохождения

спринта студенты формируют навыки командной работы, коммуникации, критического и гибкого мышления, рефлексии, креативности, уровень развития которых оцениваются с помощью методов и приемов case study, classroom research, взаимной оценки студентов, опросников, методов психологической диагностики [6, с. 188], [3, с. 266].

Таким образом, в соответствии с ФГОС eduScrum способствует формированию следующих способностей:

Способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий;

Способность организовывать и руководить работой команды;

Способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели;

Способность применять коммуникативные технологии;

Способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.

Передовые педагоги в России уже делали пилотные проекты с использованием eduScrum в школах и ВУЗах. По итогу они отмечали положительные тенденции в формировании soft skills у студентов параллельно с изучением профессиональных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС. Нам представляется перспективным дальнейшее развитие eduScrum и отслеживание его эффективности с применением методов психологической диагностики.



Литература

1. Адкинс Л. Коучинг Agile-команд. Руководство для Scrum-мастеров, Agile-коучей и руководителей проектов в переходный период / пер. с англ. С. Пасерба. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. 416 с.
2. Белякова Е.Г. Захарова И.Г. Возможности концепции Agile для поддержки профессионального самоопределения студентов-педагогов с использованием платформы Trello. Вестник Томского государственного университета. 2020. № 454. С. 190–197.
3. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Оценка «мягких навыков» студентов - будущих менеджеров. Материалы XI Международной научно-практической конференции «Организационная психология: люди и риски». Под редакцией Л.Н. Аксеновской. Из-во: ИЦ "Наука" (Саратов). 2020. С. 266 -272.
4. Какие специалисты нужны работодателю сегодня? Hard vs soft. Исследование Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова совместно с порталом SuperJob. Июнь 2021 г. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.rea.ru/ru/Documents/Specialnost.pdf> (дата обращения: 17.12.2021).
5. Князев С.А. Agile-coaching как метод раскрытия инновационного потенциала студентов-менеджеров в системе высшего образования // Образование. Наука. Карьера. Сборник научных статей Международной научно-методической конференции. В 2-х томах. Ответственный редактор А.А. Горохов. 2018 С. 164 – 166.
6. Пахотина С.В., Цаликова И.К. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of science). Образование и наука. Том 21, № 8. 2019. С. 187 – 207.
7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 952"Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент". [Электронный ресурс] // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008210037> (дата обращения: 16.12.2021).
8. Руководство по eduScrum «Правила игры» eduScrum. Версия 2.0 обновление — январь 2020. [электронный ресурс] URL: https://eduscum.com.ru/wp-content/uploads/2020/04/The_eduScrum_Guide_RU_2_0.pdf (дата обращения: 17.12.2021).
9. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Сорокопуд Ю.В., А.В. Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. № 1 (86) 2021. С. 194 – 196.
10. Сосницкая О. Soft skills: мягкиенавыки твердого характера. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dw.com/ru/soft-skillsмягкие-навыки-твердогохарактера/a-4837922> (дата обращения: 17.12.2021).
11. Ken Schwaber and Jeff Sutherland.The 2020 Scrum Guide™ [Электронный ресурс] // URL: <https://scrumguides.org/scrum-guide.html> (дата обращения: 17.12.2021).
12. Robles M. M. Executive Perceptions of the Top 10 soft skills needed in today’s workplace // Business Communication Quarterly. 2012. № 75 (4). P. 453–465. [Электронный ресурс] // URL: <https://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Executive-Perceptions-of-the-Top-10-Soft-Skills-Needed-in-Todays-Workplace.pdf> (дата обращения: 17.12.2021)



МОНИТОРИНГ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье подчеркивается необходимость мониторинга качества образования, направленного на выявление степени соответствия результатов деятельности образовательной организации современным стандартам и требованиям; обозначены основные позиции, определяющие подходы к разработке системы мониторинга в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, оценка качества образования, дошкольная образовательная организация.

A.A. Pchelkina
M.I. Makarov

MONITORING AND EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article emphasizes the need for monitoring the quality of education aimed at identifying the degree of compliance of the results of the educational organization's activities with modern standards and requirements; the main positions defining approaches to the development of a monitoring system in a preschool educational organization are outlined.

Keywords: quality of education, monitoring, evaluation of the quality of education, preschool educational organization.

Интерес к управлению как к науке, был подчеркнут после того, как вышла в начале прошлого века книга Ф.У. Тейлора «Принципы научного менеджмента». Отсюда следует, что «управление» – это деятельность людей, идущих к определенной цели и направлена к упорядочению системных элементов [4].

Одним из главных аспектов управления образованием выступает его качество. Из выступления А.И. Субботина на конференции, которая была посвящена Всемирному дню качества в 1999 году,

говорилось о том, что «управление качеством образования есть новая парадигма управления образованием вообще». Идея качественного образования продолжает укоренившиеся вековые традиции обеспечения качества жизни человеческой. Понимая образование как процесс становления человека полноценного, исходя из этого такая трактовка понятия качества не только правомерна, но крайне необходима [2].

¹ © Пчелкина А.А., 2022 г.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» готов представить образование как «процесс целенаправленный воспитания и обучения, который направлен на интересы государства, общества и человека». Ю.Г. Татур же исследует образование с точки зрения института социального, который представляется в виде четырех важных блоков:

- 1) система управления образованием (может решать задачи создания комфортных условий нормативно-правовых, финансовых, информационных, организационных, материально-технических для более эффективного функционирования и развития остальных трех его важных систем);
- 2) система формирования содержания образования (чему мы учим);
- 3) система организации учебной деятельности (как мы учим);
- 4) система оценки качества образования (и что в результате мы получаем) [3].

Мониторинг качества дошкольного образования осуществляется в соответствии с законодательно-закрепленной ответственностью за предоставление доступного качественного дошкольного образования: на уровне региона; на уровне муниципалитета: за ним в законодательстве закреплены полномочия по организации системы дошкольного образования, которая включает в себя и традиционные формы, т.е. образование в детских садах с группами разной направленности, с разными режимами пребывания ребенка, и вариативные формы, такие как семейные дошкольные группы. на уровне дошкольной образовательной организации. Именно в ДОО происходит предоставление

дошкольного образования, реализация образовательных программ и наша задача, на уровне ДОО отследить каким образом и насколько качественно реализуется образовательная деятельность. На федеральном уровне и в большинстве субъектов Российской Федерации сформирована нормативно – правовая база мониторинга качества образования. В Законе «Об образовании в РФ» четко прописана возможность права выбора инструмента оценки качества. Каждая дошкольная образовательная организация имеет право выбирать инструмент оценки качества. Мы должны понимать, что лучше остановиться на том инструментарии, который прошел экспертизу на соответствие Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

Со стороны Федерального института развития образования был организован мониторинг, который исследовал проблему готовности ДОО и педагогов к введению ФГОС ДО. Так, в 2015 году по заданию Министерства образования и науки РФ50 Федеральный университет высшей школы экономики проводил мониторинг по проблеме введения эффективного контракта в образовательных организациях, в том числе и в ДОО. В нем участвовали не все субъекты РФ, мониторинг проводился выборочно, но, тем не менее, его показатели были существенными, дали новый толчок в развитии системы, в частности тем системам, которые регулируют мотивацию качественной педагогической деятельности педагогов и стимулирование качественного педагогического труда.

Во внешней оценке системы качества образование присутствует независимая оценка качества

образования. Согласно Закону «Об образовании в РФ», что независимую оценку качества образования проводят независимые организации, которые к системе образования имеют только опосредованное отношение. Это не Институты развития образования, не центры оценки качества образования, не органы управления образованием и не органы Рособнадзора.

Предполагается, что такую оценку проводят общественные организации, объединение родителей (законных представителей), которые согласно заданиям региональных министерств, управлений или департаментов организуют сбор данных по деятельности образовательных организаций, беседуют с родителями (законными представителями), проводят анкетирование и согласно полученным данным выстраивают рейтинг образовательных организаций.

Во внутреннюю систему качества входят такие процедуры, как: самообследование; педагогический мониторинг; контроль образовательного процесса.

Ориентир при оценке качества – стандарт дошкольного образования, в котором описаны цели и задачи, которые необходимо достигнуть, работая с детьми в системе дошкольного образования.

Методика оценки качества как инструмента, должна соответствовать принципам и требованиям ФГОС ДО. Он направлен на развитие самой системы и развитие ребенка и создает возможности для разработки конкретных механизмов. Оценка качества – один из таких механизмов, который должен быть разработан на основе стандарта дошкольного образования. Качество любых явлений, продуктов, в науке управления в целом, не только в

педагогике, оценивается качеством процесса, качество условий и качество результатов. Качество образовательной деятельности дошкольной организации оценивается по:

1. Качеству образовательного процесса, протекающего в педагогической системе ДОО;

2. Качеству условий, созданных для образования детей дошкольного возраста;

3. Качеству результатов дошкольного образования.

С целью зафиксировать достижения воспитанников и отследить результаты их развития в дошкольном учреждении нужно организовать диагностику учебно - воспитательного процесса, в которой учитываются все параметры развития детей от 1,5 до 7 лет:

- состояние их физического здоровья;

- уровень полученных знаний;

- уровень развития личности (базисные характеристики личности; игровая деятельность дошкольников);

- уровень поведения дошкольников (привитые культурно - гигиенические навыки, социально - коммуникативное развитие);

- уровень развития психических процессов (мышление, память, воображение).

Управление современной образовательной организацией на сегодняшний день нельзя представить без получения оперативной, систематической, достоверной информации как средства обратной связи. Методом получения такой информации может послужить проведение диагностики и мониторинга. Помимо этого, мониторинг можно рассмотреть, как экспертизу состояния

образовательного процесса, систему сбора, анализа, предоставления информации и информационную базу управления.

Основой мониторинга качества образования являются три аспекта. Общественный аспект можно определить социально - экономическими условиями общества (уровень жизни, экономический потенциал страны), социальный - соответствием образовательных услуг реальному запросу заказчика (родителя), а педагогический - может обозначать реализацию принципа вариативности в образовании, переход к личностно - ориентированному взаимному действию педагога с детьми.

Цель мониторинга - в выявлении степени соответствия или несоответствия результатов деятельности ДОО стандартам дошкольного образования.

Так как ДОО представляет собой функциональный организм, состоящий из множества уровней, то и система мониторинга качества образования в нем динамично функционирует по семи блокам:

- качество управления и менеджмент;
- качество учебного плана, качество образовательной программы;
- качество достижений воспитанников, их здоровье и здоровый образ жизни;
- качество эффективности работы педагогического коллектива, как единой команды;
- качество компетентности педагогов по всем направлениям, включая работу с семьями воспитанников;
- качество культуры образовательного учреждения, психологический микроклимат;
- качество образовательных ресурсов ДОО.

Управление является эффективным, если оно может опираться не только на информацию на зафиксированном уровне качества образования воспитанников на текущий момент времени, но и предопределяет анализ причин его несоответствия определенным нормам и поиск резервов повышения эффективности учебного процесса. Такой анализ требует рассмотрения в комплексе компонентов мониторинга: «условия», «процесс», «результат».

Мониторинг образовательного процесса проводится воспитателями, педагогами-специалистами (каждый оценивает успешность освоения детьми своего раздела программы). Периодичность анализа определяется планом работы: в начале и в конце изучения темы или реализации проекта. Методики выбираются, исходя из основных задач (диагностические ситуации в форме игры, составление портфолио работ ребенка и т.д.). В случае выявления проблем – составляется план коррекции.

Ряд исследователей (И.М. Гриневич, А.А. Чуприна, М.А. Тоторкулова, Н.Ю. Москвитина и др.) считают, что педагог детского сада в соответствии с требованиями профессионального стандарта должен обладать следующими компетенциями:

- аналитическими, т.е. производить анализ состояния воспитательно-образовательного процесса, выполнения образовательной программы и т.д.; проектировочными:
- прогнозирование целей процессов воспитания, обучения и развития дошкольников в образовательной программе и программе развития ДОО и т.д.;

- организационными: руководство деятельностью педагогов в соответствии с программой развития, годовым планом, образовательной программой ДОО;

- регулятивными: осуществление контроля за состоянием всех направлений воспитательно-образовательного процесса в детском саду и т.п.;

- коммуникативными: выстраивание отношений в коллективе на основе взаимного доверия, доброжелательности, уважения и т.д.

Предложенные критерии для оценки деятельности педагога достаточно разносторонние и охватывают сферу его педагогической деятельности. Но эта широта охвата одновременно является и препятствием для осуществления мониторинга образовательной деятельности педагогов.

Условия деятельности образовательных учреждений и самих педагогов обуславливают необходимость соблюдения следующих правил:

1. Мониторинг качества деятельности педагогов должен быть непрерывным процессом и охватывать всех работников, а не быть привязанным только к аттестации кадров.

2. Диагностика уровня профессиональной деятельности работника важна и необходима как средство выявления уровня профессионализма всего коллектива образовательного учреждения,

возможностей коллектива в реализации выдвинутых целей, его педагогического потенциала, развития учреждения.

3. При диагностике образовательной деятельности педагогов важен учет индивидуальных особенностей работника. Основными причинами низкого качества образовательной деятельности педагогов являются всевозможные недочеты в профессиональной подготовке педагогических кадров, хаотичный набор нововведений, устаревшие педагогические технологии и методики работы с детьми и др.

Таким образом, возможности мониторинга заключаются в построении системы оценки, коррекции и улучшения качества дошкольного образования, проведении исследований с целью получения информации об образовательной деятельности.

Следовательно, мониторинг качества образования направлен на оценку успешного приближения дошкольной образовательной организации к запланированному уровню качества образовательного процесса, и включает в себя сбор информации. Осуществляется по определенному набору показателей с помощью необходимых процедур, и на выходе дается оценка ситуации и состояния объектов также в определенной форме.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
2. Субботин А. И. [Текст] / А. И. Субботин. – М. : ИФРАН, 2015. – 111 с.
3. Татур Ю. Г. О проблемах измеримости образовательных стандартов и мониторинга качества образования: Квалиметрия человека и образования: методология и практика [Текст] / Ю. Г. Татур // Национальная система оценки качества образования в России: Тез. докл. VII симп. – М. : ИЦПКПС, 2015. – 25 с



4. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента [Текст] / Ф. У. Тейлор. – М. : АРКТИ, 2016. – 120с.
5. Макаров М.И. Гуманистический подход управления процессом становления профессиональной культуры педагога. Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 3 (60). С. 98-104.
6. Макаров М.И. Новые тенденции воспитательной работы в университетской среде. Вестник университета. 2011. № 14. С. 75-77.
7. Моделирование и оптимизация поведения человека. Абдурахманов Р.А., Агапов В.С., Азарнов Н.Н., Азарнова А.Н., Батколина В.В., Головятенко Т.А., Дорошенко О.В., Зернов В.А., Каширин В.П., Козинцева П.А., Кулешова Л.Н., Курсевич Н.И., Лихачева Э.В., Лобанова Е.В., Макаров М.И., Никандрова Т.С., Николаев В.А., Николаева Л.П., Огнев А.С., Подымова Л.С. и др.

ОСОБЕННОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ СЕССИИ

В статье рассматриваются психологические особенности самоуправления студентов при дистанционной сессии. Проводится анализ современного педагогического подхода в обучении. Описывается понятие «самоуправления личности студентов». Осуществляется обзор зарубежных и отечественных подходов в исследовании самоуправления личности. Изучаются психологические механизмы дистанционного обучения. Раскрываются особенности проведения контрольных мероприятий через сеть интернет. Рассматриваются психологические механизмы самоуправления студентов при выполнении контрольных мероприятий. Обозначаются проблемные ситуации, возникающие при оценке знаний студентов. Предлагаются рекомендации по оптимизации проведения сессии в дистанционном формате.

Ключевые слова: самоуправление личности, студенты, учебная деятельность, дистанционное обучение, целеполагание, саморегуляция.

D.V. Rozhkov
R.A. Abdurakhmanov

FEATURES OF SELF-MANAGEMENT OF STUDENTS' PERSONALITY IN THE REMOTE SESSION FORMAT

The article discusses the psychological characteristics of self-government of students during a distance session. The analysis of the modern pedagogical approach to teaching is carried out. The concept of "self-government of the personality of students" is described. A review of foreign and domestic approaches in the study of personality self-government is carried out. The psychological mechanisms of distance learning are being studied. The features of carrying out control measures via the Internet are revealed. The psychological mechanisms of self-government of students when performing control activities are considered. Problem situations that arise when assessing students' knowledge are indicated. Recommendations for optimizing the remote session are offered.

Keywords: personal self-government, students, educational activities, distance learning, goal-setting, self-regulation.

В современном мире, все острее становится вопрос качества образования, его модернизация, переход к новым технологиям. Возникают новые задачи,

как перед преподавателями, так и перед студентами, требующие иной подход, новое видение процесса обучения [3]. Кроме того, наблюдается тенденция к

¹ © Рожков Д.В., 2022 г.

² © Абдурахманов Р.А., 2022 г.

усилению составляющей самостоятельной работы обучающегося, что вносит коррективы во все социально-психологические параметры межличностного взаимодействия студент-преподаватель [1;2], в том числе в ходе online сессии, предъявляет новые требования к адаптации студента [5], в том числе к дистанционному формату сессии, влияет и на процесс его мышления [11] и социализации [4;6]. В учебных планах выделяется довольно много часов на самостоятельную работу студента. Появляется необходимость в дополнительных ресурсах, выработке навыков и умений, способствующих адаптации в новых условиях учебной деятельности. От студентов требуется проявление навыков саморегуляции и управление своей деятельностью, формирование приоритетов и планирование времени. Кроме того, переход на дистанционное обучение, по причине возникновения новой коронавирусной инфекции, способствовал переосмыслению привычного учебного процесса, в том числе и проведение оценочных мероприятий удаленно, что является новшеством для многих студентов. Таким образом, проблема самоуправления студентов является достаточно актуальной на данный момент [7-12].

Понятием самоуправления занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Так, по мнению Ю. Куля, самоуправление есть волевое поведение, включающее в себя планирование и распределение своего времени, деятельности, а также прогнозирование различных событий, способность договориться с собой, услышать себя и руководствоваться своими собственными принципами и целями.

Ученый считал, что самоуправление личности проявляется как высший уровень сложных когнитивных процессов, и процессов переработки информации. Кроме того, немаловажную роль играет направленность этих процессов, вследствие чего, Ю. Куль предлагает разделять саморегуляцию (саморазвитие, процессы осознания происходящего с личностью, рефлексии, которые в совокупности приводят к формированию "когнитивно-аффективных карт", являющихся одним из критериев самости) и самоконтроль (постановка и достижение цели, процессы, направленные на поддержание необходимой активности при достижении сложных и трудных целей, контроль выполнения деятельности, борьба мотивов, и т.д.).

В отечественной психологии, самоуправление изучал Н.М. Пейсахов. По мнению исследователя, самоуправление – это процесс рефлексии, планирования своего времени и активности, проявляющийся в общении, поведении, деятельности. Кроме того, процесс самоуправления является творческим, в ходе которого у личности возникает образ чего-либо нового, в зависимости от целей и задач.

Таким образом, понятие самоуправления личности является достаточно многогранным, включает в себя волевой компонент, саморегуляцию, планирование и прогнозирование результатов деятельности. Под самоуправлением студентов мы будем понимать способность личности планировать свою учебную деятельность, осуществлять самостоятельный самоконтроль, преодолевать трудности, рефлексировать, и прогнозировать результат своих усилий в процессе обучения.

С возникновением новой коронавирусной инфекции, процесс обучения все чаще носит дистанционный характер. Исследованием данного процесса занимались как отечественные ученые, так и зарубежные. Так, Б. П. Мартиросян, и В. П. Симонов изучали концептуальные основы современного образования в условиях информатизации, педагогической квалиметрии; влиянием информационных технологий на содержание обучения занимались А. П. Ершов, В. В. Кузнецов, В. С. Леднев, Е. И. Машбиц, И. В. Роберт и др.). На наш взгляд, одной из приоритетных задач современного образования является изучение психолого-педагогических особенностей в дистанционного обучения.

Под дистанционным обучением мы будем понимать процесс учебной деятельности, осуществляемый через различные сетевые программы (zoom, Microsoft Teams и др.), включающий в себя передачу информации от преподавателя к студенту; контроль над выполнением заданий; оценочные мероприятия.

Изучая процесс дистанционного обучения, проведение сессии, и других оценочных мероприятий, необходимо отметить, что использование виртуальных технологий нуждается в тщательной технической подготовке программного обеспечения, как со стороны вуза, так и со стороны обучаемых.

Проблемное поле составляет процесс аутентификации студента при дистанционной проверке знаний. Использование микрофона и видеокамеры видится решением, но у студента может не оказаться последнего. Здесь встает правовой аспект в обучении, и качество проверки знаний. Кроме того, многим студентам необходима помощь в

настройках оборудования, поэтому на наш взгляд целесообразно оказать содействие со стороны учебного заведения.

Кроме того, необходимо отметить процесс самоуправления студента, связанный с распределением времени, планированием, и самостоятельной оценке своих знаний. Самоуправление – это творческий процесс, требующий от личности активности при решении учебных задач, в особенности на экзамене, при дистанционном формате. Это новая ситуация, в которой необходимо адаптироваться, и продемонстрировать полученные знания и умения. Студенту необходимо подключиться к определенной группе в сети (перейти по ссылке, отправленной на почту ответственным лицом от учебного заведения), проверить настройку технического оборудования, и приступить к выполнению контрольных мероприятий. В данной ситуации, личности необходимо проявить все психологические особенности самоуправления: преодолеть ситуацию стресса при ответе на вопросы, планировать время и структуру ответа, спрогнозировать вероятную оценку собственного ответа.

В психологической структуре самоуправления личности студента в процессе дистанционной сдачи сессии целесообразно выделить такие компоненты, как: мотивационный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий, регуляционный и компонент самосознания. В структуре мотивационного компонента целесообразно выделить потребности, мотивы, влечения, ценностные ориентации и другие психологические феномены, влияющие на инициацию процесса самоуправления в процессе дистанционной сдачи экзамена (зачёта).

Например, когда студент заинтересован в соблюдении правил поведения во время экзамена online, он будет больше уделять внимания управлению своим поведением. В структуре эмоционального компонента целесообразно выделить эмоции, чувства, аффекты, эмоциональные состояния и другие психологические феномены, влияющие на интенсивность проявления процесса самоуправления во время экзамена online. Например, чем больше волнуется студент перед экзаменом, тем больше усилий он будет прилагать для управления своим поведением.

В структуре когнитивного компонента целесообразно выделить мыслительные действия и операции, стереотипы, типичные схемы решения тех или иных задач жизнедеятельности и другие психологические феномены, влияющие на предвидение, прогнозирование и планирование процесса самоуправления во время экзамена online. Например, перед экзаменом студент может заставлять себя активно повторять материал до самого его начала или убеждать себя, что «перед смертью не надышишься».

В структуре поведенческого компонента целесообразно выделить действия, операции, поступки, реакции и другие психологические феномены, отражающие результат процесса самоуправления во время экзамена online. Например, в процессе экзамена студент спокойно реагирует на дополнительные вопросы или замечания экзаменатора.

В структуре регуляционного компонента целесообразно выделить приемы (способы, механизмы) воздействия человека на своё состояние, поведение и деятельность, составляющие психологическое содержание процесса самоуправления во время экзамена online. Например, в процессе подготовки к

экзамену студент может увеличить свои усилия по изучению необходимых материалов, найдя для себя пользу от полученных знаний для будущей профессиональной деятельности.

В структуре компонента самосознания целесообразно проанализировать влияние на процесс самоуправления во время экзамена online таких составляющих самосознания, как самооценка, образ «Я» и «Я-концепция». Например, исследования Д.В. Рожкова показали, что высокая самооценка является одним из ресурсов по снижению тревожности и успешному преодолению трудных жизненных ситуаций [4;6].

Стоит отметить, что дистанционное проведение сессии носит как положительные, так и отрицательные аспекты. К положительным можно отнести:

1) Коррекция эмоционального состояния, снижение уровня психологического напряжения студента, связанное с нахождением в домашних условиях (дома и стены помогают), ощущение себя в безопасности.

2) Отсутствие раннего подъема, дополнительное время для подготовки к оценочным мероприятиям, и психологическому настрою.

К отрицательным аспектам дистанционной сессии относятся:

1) отсутствие возможности «живого» контакта со студентами, что может сказаться на итоговой оценке ответа на контрольные вопросы, понимания самого ответа и эмоционального состояния отвечающего.

2) Проблемы технического характера, низкая скорость передачи данных в сети интернет; некачественный микрофон или вся гарнитура, камера; внезапные отключение света или интернета (возможно и намеренные).

3) Усложнение контроля списывания студентов во время экзамена online.

На наш взгляд, альтернативным решением вышеуказанных проблемных ситуаций видится применение тестирования на трех уровнях: знание фактов (что нужно делать), знание процедур (как нужно делать), стратегическое понимание (зачем и почему нужно делать именно так). Так же

целесообразно использовать балльно-рейтинговую систему, которая формируется из активного выполнения различных заданий, проектов, курсовых, активности на дистанционных занятиях и т.д. Несомненным преимуществом балльно-рейтинговой системы является учёт работы студента в течении всей сессии на каждом занятии, что снижает вероятность получения необъективной оценки во время экзамена online.

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Модуль 1. Социальная психология как наука и история ее развития. М: РОСНОУ, 2007. 326 с.
2. Азарнов Н.Н. Исследование взаимопонимания личностей в условиях информационно-образовательной среды вуза// Преподаватель как субъект информационно-образовательной среды вуза: материалы XVIII науч.-метод. конф. преподавателей, аспирантов и сотрудников. Самара, Изд-во Самарского гос. ин-та культуры. 2016. С. 23-32.
3. Батколина В.В. Современные информационные технологии в образовании//Вестник Моск. ун-та МВД России. 2011. № 3.
4. Буслаева Е.Л. Инновационное образование как фактор социализации современной молодежи//В сборнике: Психология и юриспруденция в динамично изменяющемся мире. Москва, 2012. С. 24-26.
5. Каширин В.П. Проблема адаптации в психологии//Вестник Российского нового университета. -2006. -№ 10. -С. 4-10.
6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Персональные жизненные ориентиры студента как ведущий параметр индивидуальной образовательной траектории//Технологии построения систем образования с заданными свойствами. Материалы V-й Международной научно-практической конференции. МГГУ им. М.А. Шолохова. - М., 2014. -С. 110-112.
7. Рожков Д.В. Саморегуляция и самоуправление учебной деятельностью как фактор современного образования//В сборнике: Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований. Сборник статей III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. Сост. Т.А. Головятенко. Киров, 2021. С. 233-238.
8. Рожков Д.В., Абдурахманов Р.А. Психологическая структура самоуправления личности студента в процессе образовательной деятельности//В сборнике: Категория «социального» в современной педагогике и психологии. материалы 9-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2021. С. 361-366.
9. Рожков Д.В., Абдурахманов Р.А. Самооценка, стремление к самореализации и успеваемость студентов в условиях цифровизации образования // Человеческий капитал. 2019. № S12-2 (132). С. 405-415.
10. Рожков Д.В., Антониани Е.А., Ищук К.Н. Самооценка как ресурс преодоления жизненных трудностей // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2020. № 2. С. 18-23.



11. Рожков Д.В., Антониани Е.А., Ищук К.Н. Взаимосвязь между самооценкой и уровнем тревожности студентов в стрессовых ситуациях//Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2020. С. 278-282.
12. Рожков Д.В., Бушлеева В.Е., Ищук К.Н. Влияние самооценки на успеваемость студентов//В сб.: Цивилизация знаний: российские реалии. Труды XX Международной научной конференции. 2019. С. 553-558.
13. Феоктистова С.В. Влияние саногенного мышления личности на результативность деятельности//Вестник Российского нового университета. Серия "Человек и общество". 2018. № 2. С. 130-134.

УДК: 373.21

А.А. Рыбакова¹
А.М. Чибрик²
Ю.В. Шаралапова³

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается проблема формирования профессиональной компетенции педагогов как средство управления качеством дошкольного образования. Одним из инструментов повышения профессиональной компетенции педагогов автор выделяет проектную деятельность. В статье представлены результаты применения проектного метода в МБДОУ «Детский сад № 27» как средства повышения профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог, дошкольная образовательная организация, управление, качество, образование, проект.

A.A. Rybakova
A.M. Chibrik
Yu.V. Sharalapova

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER AS A MEANS OF QUALITY MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

The problem of formation of professional competence of teachers as a means of quality management of preschool education is considered. The author identifies project activity as one of the tools for improving the professional competence of teachers. The article presents the results of the application of the project method in MBDOU "Kindergarten No. 27" as a means of improving the professional competence of teachers.

Ключевые слова: professional competence, teacher, preschool educational organization, management, quality, education, project.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначены ориентиры современного дошкольного образования на достижение качества образовательного процесса [9].

Новые требования, предъявляемые сегодня к деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) в условиях модернизации, ориентируют руководителей на поиск эффективных путей управления [4; 8; 11]. Новое время – это время команд. Современная дошкольная организация требует, чтобы в

¹ © Рыбакова А.А., 2022 г.

² © Чибрик А.М., 2022 г.

³ © Шаралапова Ю.В., 2022 г.



ней работал и ею управлял сплоченный коллектив единомышленников, в условиях которого будет осуществляться успешное управление процессом повышения профессиональной компетентности педагогов [7]. К настоящему времени накоплен достаточно объемный научный фонд, характеризующий закономерности командообразования, но в основном на уровне бизнес – организаций.

Аспекты и методические основы командообразования в педагогических коллективах остаются недостаточно разработанными. Не разработаны механизмы взаимосвязи подходов к повышению профессиональной компетентности педагогов и формированию педагогической команды. Таким образом, все перечисленное позволяет считать тему профессиональная компетентность сотрудников ДОО как научно – методическая проблема актуальной [5; 6]. Вопросы, стоящие перед руководителем: как повысить педагогическую компетентность всего коллектива, учитывая, что все воспитатели такие разные: обладающие огромным опытом, но тяжело принимающие инновации, и совсем молодые, имеющие теоретическую готовность к осуществлению педагогической деятельности, но испытывающие затруднения на практике? Как сплотить коллектив и создать психологически комфортные условия для развития каждого педагога? [1; 2; 3; 10] Выбор был остановлен на проектно-методическом методе. Проектная деятельность, как средство повышения профессиональной компетентности педагогов является важным инструментом работы старшего воспитателя с педагогическим составом. В процессе работы над проектом, педагог активно работает с методической

литературой, глубоко проникает в выбранную тему, находит современные приемы и методы работы с детьми, применяет их на практике, активно взаимодействует с родителями воспитанников.

Проектный метод позволяет раскрыть творческий потенциал как опытных, так и молодых педагогов. Однако молодые педагоги, зачастую не берутся за разработку проектов, опасаясь трудностей при проектировании и реализации проектов, недостаточной активности родителей. С целью показать молодым педагогам преимущество проектного метода в работе с детьми и родителями был организован общесадовый проект.

В основу проекта положены две основополагающие идеи: развитие профессиональной компетентности педагогов; формирование профессиональной команды педагогов связанных общностью мотивов, целей, ценностей педагогического труда. Методическая ценность разработанного проекта заключается в реализации механизмов эффективного развития профессиональной компетентности воспитателей. В процессе коллективного обсуждения была выбрана тема проекта «Создание психологически комфортной среды в ДОО». К разработке проекта были привлечены все педагоги МБДОУ «Детский сад № 27».

При определении задач большую активность проявили опытные педагоги, молодые же стали включаться в работу по планированию перечня мероприятий, предлагая организовать конкурсы, акции, открытые занятия, семинары и т.д. Все предложения были записаны и учтены при составлении плана реализации проекта. После комплексного анализа все мероприятия были разделены на три

группы: мероприятия с педагогами, направленные на их профессиональное развитие и сплочение коллектива: семинар-практикум «Работа воспитателя по организации комфортной психологической среды в группе» педагогический час «Психологические уголки группы ДОО - как условие создания психологического комфорта и эмоционального благополучия дошкольников», неделя педагогического мастерства по социально-коммуникативному развитию дошкольников, конкурс «Лучший психологический уголок в группе»; мероприятия с детьми, направленные на охрану и укрепление здоровья, а также эмоциональное благополучие: цикл занятий по эмоциональному и социально-коммуникативному развитию дошкольников, игры с материалом для выражения гнева приемлемым способом, игры для развития навыка саморегуляции, эмоционально-развивающие игры, игры, направленные на обучение детей бесконфликтному общению и т.д.; мероприятия с родителями, направленные на установление тесного сотрудничества, вовлечение их в воспитательно-образовательный процесс: привлечение родителей к созданию зон релаксации и психологических уголков в группе, консультации и родительские собрания на тему психологического комфорта дошкольников в детском саду. В процессе реализации проекта педагогом-психологом была проведена Неделя психологии «Развиваемся, играя!». Неделя психологии – это цикл мероприятий с детьми, родителями и педагогами ДОО направленный на активизацию совместной деятельности участников педагогического процесса. Цель: привлечение внимания родителей и педагогов к психологической точке

зрения на воспитание и развитие ребенка. Задачи: создать психологически комфортную творческую среду в дошкольной образовательной организации; повысить психологическую компетентность участников образовательного процесса; развивать творческий и игровой потенциал детей, родителей и педагогов. Цель и задачи «Недели психологии» достигались благодаря проведению различных видов мероприятий. Было организовано: семь психологических акций для детей, родителей и педагогов различных возрастных групп: «Волшебная шляпа», «Почта добра», «Дерево добрых пожеланий», «Забор желаний», «Если бы я был воспитателем», «Парад божьих коровок», «Цветок радости»; три конкурса для детей и родителей: конкурс стенгазет «Познакомьтесь – это я!», конкурс рисунков «Волшебные круги», конкурс чтецов «Достояние республики»; шесть мероприятий с воспитателями детского сада: психологические тренинги «Развиваемся, играя», «Релаксация на море», семинар-практикум «Игровая подготовка к школе»; игровые занятия с детьми разных возрастных групп («Волшебные слова», «Милый друг», «Заколдованное царство»), родительское собрание «Развиваемся, играя», социологический опрос – «Психолог – это», деловая игра с родителями «Психологическая подготовка к школе».

В процессе реализации проекта прошла неделя педагогического мастерства, в рамках которой педагоги всех возрастных групп показали открытые занятия с детьми по социально-коммуникативному развитию: «Путешествие на планету волшебных слов», «В поиске Души-колдуши», «Цветик-семицветик», «В гостях у сказки», «Беспроигрышная лотерея».



«Царевна несмеяна», «Доброе дело», «Как избавиться от злости», «Друг в беде», «Маша заболела», «Свет мой зеркальце скажи». При подготовке к занятиям воспитатели повысили свою психолого-педагогическую компетентность в вопросах межличностных отношений дошкольников в группе, их эмоционально-волевым развитии, создании благоприятной психологически комфортной среды в группе. В процессе анализа каждого занятия педагоги оценили эффективность различных методов и приемов развития эмоциональности детей, обратили внимание на разнообразие форм занятий и увидели необходимость в индивидуализации образовательного процесса.

В итоге в проекте «Создание психологически комфортной среды в ДОО» приняли участие 100% педагогического коллектива, 95 %

воспитанников и их родителей, что свидетельствует об актуальности и социальной значимости проекта. Благодаря проведению общесадового проекта начинающие педагоги осознали эффективность применения проектного метода в педагогической практике, наладили успешную коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса, освоили методику разработки мероприятий, научились анализировать результаты, как своей деятельности, так и деятельности коллег. Опытным педагогам удалось раскрыть свой индивидуальный личностный потенциал и показать высокий уровень профессионализма.

Значимым результатом применения проектного метода в масштабе всей дошкольной образовательной организации стало повышение профессиональной компетентности педагогов и уровня их мотивации к профессиональному росту.

Литература

1. Алисов Е.А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения. [Психолого-педагогический журнал Гаудеамус](#). 2016. Т. 15. № 3. С. 41-45.
2. Алисов Е.А. К проблеме проектирования мультимодальной образовательной среды: поиск методологических и технологических оснований. В сборнике: Педагогическое образование: вызовы XXI века. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Сластёнина. Под редакцией Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. 2019. С. 30-34.
3. Батколина В.В. Современные информационные технологии в образовании. [Вестник Московского университета МВД России](#). 2011. № 3. С. 5-6. В сборнике: Психология счастья. Сборник материалов Всероссийской Московской сессии научной школы профессора В.С. Агапова. 2020. С. 63-67.
4. Батколина В.В. Современные модели эффективного управления образовательной организацией.
5. Головятенко Т.А. Взаимосвязь компетентности и готовности педагога к профессиональной деятельности. Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2015. № 1. С. 51-54.
6. Головятенко Т.А. Субъектно-деятельностные образовательные технологии в работе педагога. Вестник университета. 2011. № 6. С. 29-31.
7. Белкин А.С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие под ред. А.С. Белкина, В.В. Нестерова. Екатеринбург: Учебная книга, 2018. 188 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта



- дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) // Российская газета. 2013. № 265.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). ст. 7598.
 10. Шабанов Г.А. Анализ эффективности методов активного обучения в реализации компетентного подхода. [Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире](#). 2017. № 2. С. 40-47.
 11. Ярулов А.А. Смысловые ориентиры проектирования интегративного управления в сфере образования. В сборнике: Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 124-129.

В.А. Савцова¹
К.Г. Назарова²

научный руководитель
С.В. Феоктистова

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ, ПРИМЕНЯЕМЫЙ В ВУЗАХ

Авторы статьи делают попытку обратить внимание на социальные сети не как на проблему, провоцирующую развитие негативных, патогенных факторов, влияющих на состояние обучающихся вузов. А как на инструмент, который можно эффективно использовать в работе со студентами в качестве информационной, прогностической, контрольно-коррекционной, оценочной и стимулирующей функций психолого-педагогической деятельности. В статье также рассматриваются негативные последствия, к которым приводит неправильное использование студентами социальных сетей. Например: прокрастинация, фрустрация, обесценивание личности, семьи, образования, патриотизма, проявление стресса через буллинг и др. Предлагаются пути решения этой проблемы. Некоторые из них: ликвидация информационной безграмотности среди студентов, поддержание контакта сотрудниками вузов со студентами в социальных сетях, проведение мониторинга и др.

Ключевые слова: социальные сети, психолого-педагогический инструмент, диагностическая функция, критическое мышление, фрустрация, прокрастинация, стресс, образовательная среда.

V.A. Savtsova
K.G. Nazarova

SOCIAL NETWORKS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INSTRUMENT, USED IN UNIVERSITIES

The authors of the article try to show social networks not as a problem developed negative, pathogenic factors, affected of students. But they try to show them as an instrument that can be effectively used in work with students as informational, prognostic, control and correctional, evaluative and stimulating functions of psychological and pedagogical activity. Also the article talks about negative things of incorrect using social networks by students. It means, for example: procrastination, frustration, devaluation of personality, family, education, patriotism, manifestation of stress through bullying, etc. The article proposes the ways of solving this problem. Some of them are: informing students about correct using social networks, being of university staff in contact with students in social networks, monitoring, etc.

Key words: social networks, psychological and pedagogical instrument, diagnostic function, critical thinking, frustration, procrastination, stress, education environment.

¹ © Савцова В.А., 2022 г.

² © Назарова К.Г., 2022 г.



История расцвета социальных сетей уходит в 2003-2004 годы. Тогда в США популярность приобрели такие, как: "Facebook", "LinkedIn", "MySpace". До России социальные сети дошли лишь в 2006 году. Первые из них, "Одноклассники" и "ВКонтакте", стремительными темпами набирали популярность, с каждым годом привлекая интерес все большего числа молодежи. С того момента общество успело пройти все стадии принятия социальных сетей: начиная от тотального отрицания, дойдя до стадии "депрессии", выражающейся в резко негативном видении использования социальных сетей [3].

На сегодняшний день, спустя более пятнадцати лет, видится, общество готово к последней стадии "принятия" этого социального явления. А значит, можно попробовать рассмотреть социальные сети не только исключительно как проблему, но и как социально-психологический феномен [1], который, в частности, оказывает влияние на межличностное взаимодействие в условиях пандемии [2]. А также как психолого-педагогический инструмент, который можно использовать среди студенческой молодежи.

Анализируя работу сотрудников HR-отделов, нельзя не заметить, что за последние годы всерьез стали анализировать психологическое и социокультурное состояние соискателей по их личным страницам в социальных сетях (оценочная функция). Оказалось, что страницы в социальных сетях могут дать характеристику потенциальному претенденту на вакантную должность.

Увлечения, круг общения, манера преподнести себя (аватарка, статус), умение общаться с аудиторией, - все это и многое другое, в том числе и отсутствие

аккаунтов в социальных сетях, могут многое сказать о человеке при первичном анализе его личности.

Помимо этого, видится, что своевременный анализ (прогностическая и контрольно-коррекционная функции) социальных сетей, учащих может помочь предотвратить негативные поступки с их стороны. Здесь, к сожалению, приходится вспоминать массовые убийства, которые не удалось предотвратить за последние годы в разных городах России (в керченском политехническом колледже в Керчи (2018 г.), в Амурском колледже строительства и ЖКХ (2019 г.), в гимназии № 175 в Казани (2021 г.) и в Пермском государственном университете в Перми (2021 г.)), и за ее пределами. Не секрет, перед тем, как пойти на такой крайний шаг, "стрелки" открыто публиковали фото и тексты экстремистского содержания в своих социальных сетях, но были проигнорированы общественностью.

Социальные сети можно использовать не только в качестве инструмента для выявления проблем (диагностическая функция) и превентивных мер (прогностическая функция) работы с ними. Их также можно применять и уже успешно применяют в качестве информационно-образовательного ресурса (информационная функция) [8]. Практически у всех ведущих вузов Москвы, в том числе и у РосНоу, есть не только свой сайт, но и страницы в популярных социальных сетях: во "ВКонтакте" (14 101 чел.), "Инстаграм" (3 488 чел.), "Телеграм" (1061 чел.) и др.

Социальные сети вузов в настоящее время помогают исполнять требования Закона "Об образовании в



Российской Федерации», где сказано, что "обучаемый имеет право на бесплатную психологопедагогическую и социальную помощь. Более того, как следует из вышеуказанного закона, психологопедагогическая помощь может включать: 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся; 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий; 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации [4].

На наш взгляд, наряду с массовым использованием социальных сетей, молодежь недостаточно эффективно работает с огромным массивом информации, который предстает перед ней ежедневно.

Неправильное использование социальных сетей способно привести к таким последствиям, как:

- прокрастинация (обучающиеся откладывают важные дела на потом, тратят чрезмерно много времени на не несущий никакой смысловой нагрузки контент),

- фрустрация (идеальные фото, лайфхаки по "быстрому заработку", которыми делятся авторитетные блогеры, не соответствуют действительности, но информация доносится настолько реалистично, что молодые и амбициозные студенты безусловно верят всему, что говорят им с экранов смартфонов) [7],

- обесценивание личности, семьи, образования, патриотизма (чтобы быть успешным, обеспеченным, популярным не нужно иметь образование, не страшно ошибиться с выбором партнера, вступая в

брак, ведь потом его можно будет поменять, не страшно оскорбить незнакомого человека, ведь не видишь его, не знаешь его лично, а количество "друзей" в социальной сети соответствует ли количеству реальных друзей, понимает ли современная молодежь понятие "патриотизм"?),

- зависть, гнев, выражающиеся через онлайн-буллинг хейтеров (как последствия проявления стресса),

- и другое.

Это, к сожалению, не исчерпывающий перечень негативных последствий, которые влечет за собой регулярное, беспорядочное использование социальных сетей.

В связи с этим, видится целесообразным поставить следующие цели перед работниками сферы высшего образования:

1. Снизить уровень неграмотности среди молодежи в вопросе использования социальных сетей.

2. Информировать и предупреждать о возможных трудностях и негативных аспектах, которые могут встретиться молодежи в социальных сетях (мошенники, фейковые новости и др.).

3. Поддерживать контакт со студентами в социальных сетях.

Для реализации данных целей предлагаются следующие задачи:

1. Завести социальные страницы тем вузам, у которых их еще нет.

2. Проводить мониторинг социальных сетей студентов (как показывает практика ведения образовательной социальной сети, очень легко можно видеть не только контент, который публикуют сами студенты, подписанные на наше сообщество, но и тот, которым они интересуются).

3. Вести разъяснительные работы по правильному восприятию информации

(развивать критическое мышление, учить отсеивать "фейки", прививать культуру общения в онлайн-пространстве).

4. Представители вузов должны присутствовать в социальных сетях, быть примером для молодежи (многие преподаватели из разных московских вузов пользуются большой популярностью среди студенческой молодежи, проводя совместные учебные мероприятия в он- и офлайн-форматах, это дает возможность студентам брать

хороший пример с авторитетных для них людей).

Двигаясь в этом направлении, видится, студенты смогут улучшить свои показатели в тайм-менеджменте, смогут быть более социально полезными, адаптированными к смешенному (он- и офлайн) стилю жизни [5;6]. Грамотное ведение персональной страницы в социальных сетях позволит им выглядеть достойными соискателями на вакантные должности.

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Модуль 1. Социальная психология как наука и история ее развития. М: РОСНОУ, 2007. – 68 с.
2. Бонкало Т.И., Маринова Т.Ю., Феоктистова С.В, Шмелёва С.В. Диадические копинг-стратегии супругов как фактор латентных дисфункциональных отношений в семье: опыт эмпирического исследования в условиях пандемии // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 3. С. 35-50. DOI: 10.17759/sps.2020110303.
3. Демдоуми Н.Ю., Денисов Ю.П. Социальная сеть как аспект суицидальной активности среди детей и молодежи (на основе анализа социальной сети "ВКОНТАКТЕ"// Тюменский медицинский журнал - 2013. - С.37-38.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"// СПС КонсультантПлюс.
5. Феоктистова С.В. Влияние саногенного мышления личности на результативность деятельности // Вестник Российского нового университета. Серия "Человек и общество". 2018. № 2. С. 130-134.
6. Феоктистова С.В., Абдурахманов Р.А., Агапов В. С., Адамова Л.Е. и др. Проблемы и достижения современной стрессологии / под общ. ред. А. С. Огнева. - М., 2020. - 236 с.
7. Феоктистова С.В., Кулева И.В. Исследование взаимосвязи индивидуально типологических особенностей личности, механизмов психологической защиты и стратегий поведения личности в конфликте/С.В. Феоктистова, И.В. Кулева//Психология профессионала: личность, деятельность, организация: коллективная монография под ред. Т.А. Жалагиной и д.р. Тверь, 2014. С. 222-232.
8. Хрущева Л.Б., Церковная К.А. Социальные сети: положительные и отрицательные стороны присутствия социальных сетей в повседневной жизни //Сборник научных трудов "Облачные и инновационные технологии в сервисе и образовании" - 2017. - С.42-45.

Т.С. Самсонова¹
Н.Л. Хачатрян²
Т.В. Савалёва³

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос о практическом воплощении идей метапредметного обучения в контексте требований и реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования третьего поколения.

Ключевые слова: метапредметные результаты, образовательная программа, ФГОС НОО, универсальные учебные действия, младший школьник.

T.S. Samsonova
N.L. Khachatryan
T.V. Savaleva

THE SYSTEM OF FORMATION OF META-SUBJECT RESULTS FOR STUDENTS OF THE INITIAL STAGE OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE THIRD- GENERATION FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

The article deals with the practical implementation of the ideas of meta-subject learning in the context of the requirements and implementation of the federal state educational standard of primary general education of the third generation.

Keywords: metasubject results, educational program, Federal State Educational Standard, universal educational activities, junior high school student.

Перед современной школой сегодня стоит очень важная задача - выстроить такую систему образовательных метапредметных результатов, которая позволила бы сформировать у обучающихся необходимую компетенцию «научиться учиться». Роль учителя в формировании универсальных учебных действий у

обучающихся безусловно, велика, ему необходимо быть подготовленным как в теоретическом, так и практическом плане организации учебного процесса [3; 6].

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденных приказом Минпросвещения России № 286 от 31 мая 2021 года, метапредметным

¹ © Самсонова Т.С., 2022 г.

² © Хачатрян Н.Л., 2022 г.

³ © Савалёва Т.В., 2022 г.

результатам уделено особое внимание, поскольку именно они обеспечивают более качественную подготовку обучающихся к самостоятельному решению проблем, с которыми встречается каждый день человек на разных этапах своего жизненного пути в условиях быстро меняющегося общества [13].

ФГОС НОО, как известно, устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. А именно:

личностным, включающим: формирование у обучающихся основ российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию; мотивацию к познанию и обучению; ценностные установки и социально значимой деятельности; активное участие в социально значимой деятельности;

метапредметным, включающим: универсальные познавательные действия (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией); универсальные коммуникативные действия (общение, совместная деятельность, презентация); универсальные регулятивные действия (саморегуляция, самоконтроль);

предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного материала опыт деятельности, специфической для данной предметной области, по получению нового знания, его преобразованию и применению [13, с. 31].

Использование метапредметного подхода в российском образовании началось в 1918 году. В то время уже широко распространялось метапредметное обучение, которое было отражено в основных положениях единой

трудовой школы и называлось тогда методом проектов [1]. По мнению А.А. Кузнецова, метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности [8, с. 6]. Разработкой понятий о метапредметности в педагогической науке и практике занимались Ю.В. Громыко, А.Д. Хуторской, они были приверженцами мыследеятельностной педагогики, которая лежит в основе теории развивающего обучения В.В. Давыдова [7, с. 90].

Считаем уместно для начала добаться до сути понятий «метапредметность», «метазнания», «метаспособы», «метаумения», «метадеятельность», «мыследеятельность», определить иерархию их отношений.

А.Г. Асмолов считает, что метапредметность является принципом интеграции содержания образования и представляет собой способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, и обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. Метадеятельность рассматривается им как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека и определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, т.е. уровнем развития личности [2, с. 90].

В древнегреческом языке предлог «мета» имеет несколько значений - «за», «после», «через», «между». В сложных словах означает «следование за чем-либо», «переход из одного состояния в другое», «перемену» [5, с. 799].

В «Большой советской энциклопедии» даётся следующее определение: Мета... (от греч. *metá* -



между, после, через), часть сложных слов, обозначающая промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение (например, метagalaktika, метacentр) [4].

В «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова отмечено: МЕТА... [от греч. meta - вслед, за, после, через] первая часть сложных слов [9].

В справочнике по педагогике дается определение понятию «мета». Оно означает («за», «через», «над»), всеобщее, интегрирующее действие: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение (метаспособ). Иногда это называют универсальными знаниями и способами, иногда – мыследеятельностью. Метапредметы, по мнению авторов, это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, каковыми являются метазнание, метаспособы, метадеятельность [12, с.196].

Метаспособы – это процесс мышления, направленный на поиск новых регулятивных умений [12, с. 197]. С помощью метоспособов «человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы, позволяющие отыскать содержательные способы решения задач» [10, с.55].

Метазнания – это знания о структурах и способах получения знаний. Метаумения - присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки.

К метаумениям Т.Л. Мишакина выделяет относит:

- теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.);

- навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию);

- критическое мышление (умения отличать факты от мнений, определять соответствие заявления фактам, достоверность источника, видеть двусмысленность утверждения, невысказанные позиции, предвзятость, логические несоответствия и т.п.);

- творческое мышление (перенос, видение новой функции, видение проблемы в стандартной ситуации, видение структуры объекта, альтернативное решение, комбинирование известных способов деятельности с новыми);

- регулятивные умения (задавание вопросов, формулирование гипотез, определение целей, планирование, выбор тактики, контроль, анализ, коррекция своей деятельности);

- качества мышления (гибкость, антиконформизм, диалектичность, способность к широкому переносу и т.п.) [11, с.48].

Сейчас формирование метаумений становится центральной задачей любого обучения, а метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики деления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, то есть к метадеятельности. Метапредметные результаты образовательной деятельности А.А. Кузнецов рассматривает как способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при

решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися как на базе одного, так и нескольких или всех учебных предметов [8].

Таким образом, метапредметность, или надпредметный подход, выступает как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, обеспечивает формирования целостной картины мира в сознании ребёнка и позволяет сформировать у обучающихся способность, подходить к изучению предмета как к системе знаний о мире, выраженном, например, в числах и фигурах (математика), в художественных образах (литература, изобразительное искусство, музыка) и т.д.

Метапредметный подход, ориентированный на развитие личности ребенка, предполагает формирование универсальных учебных действий. В результате чего современный выпускник становится способным к самостоятельному успешному усвоению новых знаний умений и навыков.

Метапредметные результаты отражаются в умении: самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности; самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; смыслового чтения; организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты.

Практика показывает, что метапредметный подход в образовании способствует общему развитию младшего школьника, образованию концепции «умение учиться», то есть способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения новых знаний.

Литература

1. Алисов Е.А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения. Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 3. С. 41-45.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская. Москва: Просвещение, 2011. 159 с.
3. Батколина В.В. Обучающие программные средства, ориентированные на организацию и проведение учебного процесса. Образование. Наука. Научные кадры. 2011. № 2. С. 139-140.
4. Большая советская энциклопедия [официальный сайт]. URL: <http://www.bse.sci-lib.com/> (дата обращения: 10.07.2014).
5. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь. 5-е изд. СПб.: 1899 г. 1370 с.
6. Головятенко Т.А. Взаимосвязь компетентности и готовности педагога к профессиональной деятельности. Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2015. № 1. С. 51-54.
7. Громько Н.В. Смысл и назначение метапредметного подхода НИИ Инновационных стратегий развития общего образования. [Электронный ресурс]: URL: www.ug.ru/uploads/files/method_article/90/ (дата выхода 20.02.2017)



8. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения / А.А. Кузнецов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. -
9. 2008. № 2. С. 3-6.]
10. Кулюткин Ю.Н. Мотивация познавательной деятельности / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. М.: Просвещение, 1972. С.55.
11. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. 2-е изд. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
12. Мишакина Т.Л. Формируем универсальные учебные действия на уроках математики. 4 класс: тренажер / Т.Л. Мишакина. Москва: Ювента, 2014. 48 с.
13. Словарь-справочник по педагогике. Автор-составитель В.А. Мижериков, под ред. П.И. Пидкасистого, Москва: 2004, с.197.
14. ФГОС начальное общее образование. [Электронный ресурс]: веб-сайт «ФГОС начальное общее образование» - Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Дата обращения: 28.10.2021)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В настоящей статье рассматриваются коммуникативные способности педагога как необходимая профессиональная компетенция с точки зрения Профессионального стандарта педагога, а также их особенности и возможности формирования в современных условиях у будущих педагогических работников.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, подготовка специалистов, коммуникативные способности, педагогическая практика, интерактивные приемы работы.

O.B. Sapozhnikova
E.V. Lobanova

COMMUNICATION SKILLS OF THE MODERN TEACHER: PROBLEMS AND POSSIBILITIES OF THEIR SOLUTION

This article examines the communicative abilities of a teacher as a necessary professional competence from the point of view of the Professional standard of a teacher, as well as their features and possibilities of formation in modern conditions for future teaching staff.

Keywords: professional standard, training of specialists, communicative abilities, pedagogical practice, interactive methods of work.

С 1 января 2017 г. введен в массовое применение Профессиональный стандарт педагога, утвержденный приказом Министерства труда и соцзащиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н, созданный на основании ст.195-1 ФЗ 236 от 3 декабря 2012 г. «О внесении изменений в Трудовой Кодекс Российской Федерации и ст.1 Федерального Закона «О техническом регулировании». Этот документ касается специалистов педагогической деятельности в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Профессиональный стандарт является своеобразной характеристикой квалификации (комплекса компетенций), которые необходимы для осуществления профессиональных функций. Стандарт является инструментом реализации стратегии образования, повышения качества образования, а также объективной оценки усилий педагога. Учитывая введение относительного

¹ © Сапожникова О.Б., 2022 г.

нового документа есть все основания полагать, что изменятся и стандарты подготовки будущих педагогов для всех ступеней образования. В части 4 «Содержание профессионального стандарта педагога» (4.1, 4.2, 4.3) среди прочих обязанностей указывается на необходимость использования специальных подходов для мотивации обучающихся, а также на умение общаться с воспитанниками, эффективно управлять детским коллективом, взаимодействовать с коллегами и родителями / законными представителями ребенка [5]. Коммуникативная направленность педагогической деятельности определяет ее успешность, уровень педагогического общения и его результативность. Умение общаться, в свою очередь, подразумевает наличие и возрастное развитие коммуникативных способностей. В рамках аксиологического подхода коммуникативные способности являются основой для формирования и развития наиболее высоких ценностей-качеств. «К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества» [3, с.182].

Под коммуникативными способностями понимают совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, которые позволяют обеспечить эффективное, результативное общение с другими людьми в рамках взаимодействия, в том числе и профессионального.

Структура коммуникативных способностей включает в себя множество компонентов. Выделим социальную перцепцию, связанную с самовосприятием, самооценкой как себя, так и других людей и социальных групп. Умение отбирать, систематизировать,

переносить и доносить информацию отражается в гностических умениях. Не менее важны и познавательные умения, которые отражают индивидуальные особенностями функций высшей нервной деятельности. В современном социуме актуализированы интеракционные умения, отражающие умения по самопрезентации, а также связаны с эмпатией, с умение «чувствовать» собеседника. Вплотную примыкают к этим умениям умения правильно воспринимать и интерпретировать как вербальные, так и невербальные сигналы при взаимодействии с людьми, а также способность к тонкому пониманию контекста и подтекстов. Существенное значение имеет способность к применению различных знаковых систем для решения различных коммуникативных задач. Нельзя не отметить и наличие, и важность волевых качеств.

Развитие коммуникативных способностей начинается в детстве под влиянием множества факторов, к которым можно отнести особенности воспитания и коммуникации в семье, возможности иных коммуникативных взаимодействий, специфику воспитания и обучения и т.д. Суть развития заключается в получении как можно более разнообразного коммуникативного опыта и по форме, и содержанию, и по количественным показателям.

Как уже подчеркивалось выше, коммуникативные способности, умения и навыки являются одним из определяющих педагогическую деятельность показателей. В этой связи представляется важным добиться развития коммуникативных способностей у будущих педагогов в рамках реализации ФГОС среднего профессионального образования (44.02.01, 44.02.02, 44.02.04,

44.02.05 и др.), как в части общих компетенций (ОК.6), так и в профессиональных компетенциях, касающихся организации общения обучающихся (ПК. 2.1, ПК 2.4).

Однако в современном педагогическом образовании наметились некоторые проблемы, которые в той или иной степени отражаются на качестве подготовки будущих педагогов. По мнению Воробьевой Н.А. часть проблем является наследием типологического подхода к профориентации подростков и юношества, который заменен на компетентностный в настоящее время. [1.с.73]. Проведенное нами исследование состояния коммуникативных способностей по методике Л.М.Митиной показало, что воспитатели дошкольных образовательных учреждений в возрасте от 35 до 60 лет обладают и умело используют в работе с детьми различные средства речевого, ситуативного, пространственного, двигательного воздействия, они значительно лучше видят группу детей и в ней каждого воспитанника. Показатели данной группы определялись преимущественно как высокий и высший и лишь незначительная часть попала в графу «выше среднего¹». Совершенно иная картина наблюдается у студентов выпускных курсов педагогического колледжа. Показатели лежат в зоне «средний» и «ниже среднего». «Высокий» и «выше среднего» отмечаются как единичные случаи по отдельным показателям. Довольно распространен и низкий уровень².

Наблюдения, сделанные в ходе производственной педагогической практики, и данные исследования позволяют сформулировать ряд проблем

современных молодых педагогов и тех способностей, умений, навыков, которые связаны с коммуникацией.

Отсутствие /недостаточность/ слабость предпосылок для формирования коммуникативных способностей.

Отсутствие и слабость коммуникативных способностей.

Отсутствие системы развития данных способностей в ходе обучения.

Можно говорить о некой системности в приведенной последовательности проблем.

Если анализировать социальную ситуацию, то она указывает на сокращение детских социальных контактов. Помимо образовательного учреждения детские группы нестабильны и кратковременны. Они пришли на смену домовым и дворовым многоуровневым сообществам. Количественный состав семей изменился в сторону уменьшения. Решение жилищного вопроса привело к тому, что старшие родственники (бабушки, дедушки и проч.) проживают отдельно и контакты с ними также кратковременны и зачастую формальны. Стоит отметить, что подушевое финансирование приводит к увеличению количества детей в группах детского сада, и, в связи с этим, педагог далеко не всегда может заняться речевым развитием дошкольника как в ходе организованной, так и неорганизованной образовательной деятельности. Таким образом, многие дошкольники не получают (или получают не в полной мере) коммуникативный опыт, который способен развивать их коммуникативные способности. Этот факт мы констатируем как вторую проблему.

¹ Речь идет о средних суммарных показателях по группам.

² Данные исследования были приведены на IV-й конференции «Цивилизация знаний»

Школьное обучение и воспитание пытается решить данную проблему, то здесь помимо уже довольно устойчивых поведенческих стереотипов, добавляется активное овладение гаджетами, которые отнюдь не способствуют формированию навыков полноценного общения. Зачастую приходится констатировать видимость общения, квази-вариант, когда преобладает либо формальная коммуникация, либо общение в рамках ситуации.

Многие из школьников выбирают вектор развития, который лежит через овладение профессией в сфере среднего профессионального образования. Далеко не все абитуриенты в подростковом возрасте делают свой выбор сознательно, поэтому мотив обучения неочевиден. Здесь возможны различные сценарии развития событий, в том числе и благоприятные. Некоторые действительно проникаются идеями педагога-наставника или профессией, овладевая новыми профессиональными компетенциями и становясь мастерами своего дела.

Если же говорить об обучающихся педагогическим профессиям, то здесь коммуникативная несостоятельность бросается в глаза. Студенты скованы, отвечают кратко и монотонно, редко выступают инициатором беседы, слабо ориентируются в речевой ситуации. Особенно это заметно на педагогической практике. Некоторые студенты откровенно боятся детей, их любознательности, пытливости, непосредственности и поэтому стараются избегать дискомфортных ситуаций, что может привести к неприятным последствиям (прогулы, формальный подход и т.д.).

Говоря о подготовке педагогических кадров в системе среднего

профессионального образования, следует отметить, что в настоящее время отсутствует единство подходов и к организации, и к содержанию обучения. В частности, можно увидеть, как некогда целостное педагогическое действие расслаивается на составляющие. Вместо комплексного подхода, включавшего и взаимодействие с детьми, и с педагогами, и работу в методическом кабинете, сейчас эти действия могут быть разнесены по разным видам практики (учебная, производственная). Это может привести к избирательности учебных действий. Так, вместо контакта с детьми и погружения в работу группы /класса, обучающиеся занимаются исключительно документацией. Кто-то, движимый интересом к профессии, пытается преодолеть свои слабые стороны, а кто-то - нет. Можно увидеть и картину преобразования, раскрытия «неразговорчивого» обучающегося в детском коллективе.

Исходя из стремления создать предпосылки для формирования/развития коммуникативных способностей, представляется необходимым увеличивать речевой опыт будущих педагогов, расширять речевые ситуации, в первую очередь, педагогические. Это возможно на производственной педагогической практике за счет увеличения часов, разнообразия заданий, связанных с непосредственным взаимодействием с детьми, при использовании .

Кроме этого, перспективным представляется и моделирование речевых ситуаций, которое возможно обеспечить в деловых играх и в педагогической песочнице.

Данная технология представляет собой разыгрывание различных ситуаций, диалогов и т.д. Эти действия происходят

на площадке педагогической песочницы-планшета с песком, наполненный предметами и игрушками. Студенты самостоятельно расставляют необходимые предметы, отображающие ситуацию (мебель, атрибуты и проч.), расставляют фигурки людей – детей, педагогов, других участников педагогического процесса. После того, как преподаватель задает параметры ситуации, студенты, в соответствии с выбранными и/или назначенными ролями начинают разыгрывать действие. Игровые действия, манипуляции с игрушками, как правило, позволяют снять некоторые зажимы, расслабиться. Этому способствует и использование некой ритуальной фигурки ведущего. От имени своих персонажей студенты первоначально отвечают, но постепенно вступают в более активное речевое взаимодействие: задают вопросы, выступают инициаторами беседы сначала с другими «детьми», а впоследствии и в других коммуникативных ситуациях. Таким образом, студенты второго-третьего курса приобретают такой необходимый коммуникативный опыт. Причем, учитывая постоянную смену

ситуаций, ролей, персонажей можно говорить о том, что при регулярном использовании данной технологии коммуникативные способности формируются и развиваются довольно быстро. Стоит отметить и позитивное влияние игрового мотива.

Мы начали данную работу в педагогическом колледже в преддверии выхода на педагогическую практику разыграв несколько типовых сюжетов «Знакомство», «Режимные моменты», «Прогулка» и т.п. Считаем, что нам удалось избежать молчания со стороны практикантов, добиться использования речевых стереотипов, определенного уровня речевой активности. С точки зрения преподавателя можно говорить о нестандартной проверке знаний в том числе по детской психологии, по методике организации общения и другим дисциплинам и междисциплинарным модулям.

Считаем, что применение данной технологии может помочь в решении целого комплекса задач при подготовке будущих педагогов в среднем да и высшем профессиональном педагогическом образовании.

Литература

1. Воробьева, Н.А. Система подготовки квалифицированных кадров в России, Японии, Индии, ЮАР, Бразилии: модели профессионального самоопределения и профессиональной ориентации// Муниципальное образование: инновации и эксперимент.-2021.-№5 (80) – с.73-78-DOI10.51904/2306-8329_2021_80_5_73.
2. Лаврентьева, И. В. Организаторские и коммуникативные способности педагога в системе профессионально значимых качеств / И. В. Лаврентьева, М. А. Лысенко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 29 (133). — С. 585-588. — URL: <https://moluch.ru/archive/133/37224/> (дата обращения: 02.12.2021)
3. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Сластенин, В.П.Каширин. — 8-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. — 480 с.
4. Сапожникова О.Б., Петрик Т.А. Педагогическая песочница для развития речи детей 3—5 лет_ М.: ТЦ СФЕРА, 2021
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая



- деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями)
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"

ДИСБАЛАНС МЕЖПОЛУШАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА

В статье раскрывается проблема изучения функциональной асимметрии головного мозга, показаны возможности использования метода регистрации времени сенсомоторных реакций человека, раскрыта возрастная динамика функционального состояния сенсорных систем правого и левого полушарий.

Ключевые слова: функциональная ассиметрия, дошкольный возраст, метод регистрации времени сенсомоторных реакций.

S.A. Seina

IMBALANCE OF INTERHEMISPHERIC INTERACTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN: AGE DYNAMICS

The article reveals the problem of studying the functional asymmetry of the brain, shows the possibilities of using the method of recording the time of human sensorimotor reactions, reveals the age dynamics of the functional state of the sensory systems of the right and left hemispheres.

Keywords: functional asymmetry, preschool age, method of recording the time of sensorimotor reactions.

Проблема изучения функциональной асимметрии (ФА) головного мозга является актуальной в раннем возрасте, поскольку специализация полушарий в переработке информации является той морфофункциональной основой, которая призвана обеспечить успешность интеллектуальной деятельности ребенка в будущем. К настоящему времени можно утверждать о неравномерности развития правого и левого полушарий в онтогенезе, и особенно тех их отделов, которые связаны с реализацией сложных психических процессов (внимание, речь, восприятие и др.). Имеются многочисленные сведения о более раннем созревании правого полушария и его ведущей роли в осуществлении

сенсорных процессов (Фарбер, Бетелева, 1985; Хризман с соавт.1991 и др.). До 8-10 –летнего возраста правое полушарие играет ведущую роль в таких видах восприятия как зрительное, слуховое и кожно-тактильное. Поскольку сенсорная организация человека является относительно устойчивой особенностью личности (Ананьев,1977), необходимо учитывать индивидуальные особенности в становлении сенсорных асимметрий у детей.

Известно, что скорость восприятия, стратегия обработки даже достаточно несложной сенсорной информации уже на ранних этапах развития существенно связана с полом ребенка (Shucard,1982; Хризман с соавт.1991; Анурова с соавт.1996). В известной степени отмеченные

¹ © Сеина С.А., 2022 г.

особенности могут быть обусловлены половыми различиями в характере межполушарных взаимодействий сенсорных центров, обеспечивающих успешность осуществления психосенсорных процессов (Бетелева, 1990; Фарбер с соавт.1990; Хризман с соавт.1991; Кимура,1992). Ряд авторов высказывает предположение об ускоренном развитии левого полушария у девочек и большей активированности правого полушария у мальчиков (Воронин с соавт., 1976; Levy,1982; и др.). В то же время, известно, что межполушарная асимметрия сенсорных процессов не является раз и навсегда установленной и может существенно изменяться в ходе индивидуального развития (Фарбер,1990). Немаловажное значение на особенности формирования межполушарных взаимоотношений у детей разного возраста и пола, безусловно, оказывают культуральные влияния (в том числе и школьное обучение).

Так, созревание сенсорных субстратов, обеспечивающих разные виды восприятия, протекает одновременно и может существенно отличаться у детей разного пола еще задолго до наступления сроков полового созревания (Айрапетянц, 1982). Несомненным также является и то, что только оптимальный уровень функционального состояния (ФС) коры может обеспечить необходимое качество воспринимающих функций мозга. Наиболее адекватной методикой, позволяющей количественно оценивать ФС сенсорных образований (зрительных, слуховых и кожно-тактильных) правого и левого полушарий и минимизировать специфические различия в протекании сенсорных процессов в нервных субстратах, является метод регистрации

времени сенсомоторных реакций (ВР) человека (Бойко, 1964).

Регистрация времени двигательных реакций может быть использована как модель изучения психомоторной саморегуляции, имеющей тесные связи с интеллектуальной саморегуляцией.

Исследование сенсомоторной деятельности 5-летних детей обнаружило, что наиболее успешно она реализовалась с участием зрительных центров правого полушария (самая короткая реакция регистрировалась на световые вспышки, адресуемые правому полушарию). Заметно хуже осуществлялось реагирование на кожно-тактильный стимул (вибрация). Умственное задание, которое предлагалось детям (работа с фигурными таблицами Анфимова), существенно улучшало сенсомоторную деятельность ($p < 0,05$). При этом, как и в начале эксперимента, наиболее отзывчивыми к заданию оказывались зрительные центры правого полушария. В 6-летнем возрасте нами наблюдалось значимое ($p < 0,05$) улучшение сенсомоторной деятельности, как правого, так и левого полушария. Однако умственная нагрузка, как и в 5 лет, приводила к преимущественной активации правого полушария.

В исследуемых возрастных группах детей отчетливо выявлялись индивидуальные особенности реагирования, связанные с полом ребенка. Различия между мальчиками и девочками в 5-летнем возрасте проявлялись преимущественно по скорости всех изучаемых реакций, которая была достоверно выше ($p < 0,05$) в группе мальчиков. Данный факт свидетельствовал о большей активированности ЦНС мальчиков. У 6-летних детей разного пола успешность

сенсомоторной деятельности была связана не только и не столько с общим уровнем ФС нервной системы, сколько с особенностями деятельности отдельных сенсорных субстратов. Так, у мальчиков лучше осуществлялась слухо-моторная деятельность, а девочки быстрее реагировали на зрительные сигналы. Предлагаемая нагрузка усиливала эти различия, приводя к избирательному укорочению времени правополушарных двигательных реакций в группе мальчиков. Девочки реагировали на умственное задание более генерализованно (т.е. увеличивали скорость реакций на все предъявляемые сигналы, вне зависимости от их полушарной адресации).

Попытка проанализировать сенсомоторные характеристики у детей, отличающихся успешностью освоения учебных программ дошкольных учреждений, привела к тому, что известные для взрослых критерии оценки нейродинамических характеристик (в том числе и ВР) в зависимости от успешности интеллектуальной деятельности (Хомская с соавт., 1986) не соблюдались в отношении 5-летних детей. Так, мальчики, которые успешно обучались в детском саду, характеризовались самыми замедленными, преимущественно, левополушарными реакциями. Сенсомоторная деятельность девочек практически не зависела от их интеллектуальной подготовки. В 6-летнем возрасте показатели сенсомоторного реагирования в целом соотносились с показателями готовности к школе (тест Керна). Школьно-зрелые дети (1 группа) отличались высокой скоростью реакций уже в начале эксперимента и более избирательно реагировали на умственную нагрузку, что выразилось в преимущественном увеличении скорости

левополушарных зрительно-моторных реакций. Обращал на себя факт ускоренного реагирования на звуковые стимулы, адресуемые к левому полушарию в этой группе 6-летних мальчиков. Пролонгация эксперимента (длительное выполнение стереотипных действий) у 6-летних детей неоднозначно проявляла себя в разных группах, отличающихся показателями школьной зрелости. Так, в 1-й группе сенсомоторные показатели значимо не изменялись по сравнению с началом исследования. Во 2-й группе детей (средне-зрелые) в целом ухудшалось ФС коры. В 3-й группе (незрелые дети) значимо замедлялась зрительно-моторная и слухо-моторная деятельность правого полушария.

Таким образом, в 5-6-летнем возрасте наблюдается повышенная активность правого полушария, как в процессах переработки сенсорной информации, так и при выполнении умственного задания. В 5-летнем возрасте высокой активностью обладают зрительные структуры обоих полушарий. Улучшение слухо-моторной деятельности правого полушария в 6-летнем возрасте свидетельствует о смене сенситивных периодов в развитии основных сенсорных систем в ходе индивидуального развития. Половые различия по нейродинамике отчетливо выявляются в группе дошкольников и отражают общебиологическую закономерность, выражающуюся как в большей активированности нервной системы, так и асимметричности мозга у лиц мужского пола. Школьно-зрелые дети обладают высоким уровнем ФС сенсорных центров коры, особенно слуховых ее отделов, а также способностью ограничивать возбудительный процесс в соответствии с требованиями среды. В то же время

средне-зрелые и незрелые дети отличаются низким уровнем активности корковых субстратов и неспособностью к концентрации возбуждения. Длительное вхождение в деятельность левого полушария и высокая утомляемость правого полушария у таких детей должны учитываться при планировании длительности учебных нагрузок в дошкольных учреждениях. Низкая функциональная активность кожно-тактильной системы дошкольников делает необходимым пересматривать обучающие программы, ориентированные преимущественно на аудиовизуальный компонент.

Обнаруженные неоднозначные возрастные изменения реактивности сенсорных центров правого и левого полушарий в ответ на умственную нагрузку, обусловлены длительным формированием в онтогенезе мозолистого тела, позволяющего полушариям полноценно обмениваться поступающей информацией (Князева, 1990 и др.). Как показало проведенное исследование, до 8-9-летнего возраста остается достаточно высокой роль правополушарных сенсорных процессов в осуществлении вербальной деятельности. В связи с этим вызывает определенное сомнение использование учебных программ для младших школьников, которые ориентированы преимущественно на «левополушарный» способ обработки информации.

Переходный этап к доминированию левого полушария в интеллектуальных процессах

осуществляется не сразу, а только при активной поддержке (в том числе и энергетической) правого полушария. Игнорирование этих закономерностей приводит к тому, что большие нагрузки на еще незрелое (левое) полушарие в младшем школьном возрасте, без опоры на правое могут способствовать дисбалансу и хаосу в межполушарных отношениях, следовательно, не стимулировать развитие, а даже его замедлять. Это значит, что «отзывчивость» левого полушария на адекватные внешние воздействия будет недостаточной. Например, у неуспевающих студентов естественно-математических факультетов при выполнении жестко регламентированного по времени умственного задания обнаруживаются варианты полушарной активности, свойственные детскому возрасту (активация обоих полушарий, либо только правого). В данном случае мозг ищет наиболее экономные (это совсем не значит адекватные) способы реагирования, которые были ему знакомы еще в школе.

Таким образом, выявление возрастной динамики функционального состояния сенсорных систем правого и левого полушарий может способствовать установлению сроков наибольшей чувствительности сенсорных функций детей разного пола к тем или иным педагогическим воздействиям, объективно устанавливая «зону ближайшего развития», адекватно выбирать средства и методы воспитания и обучения.

Литература

1. Айрапетянц В.А. Функциональная межполушарная асимметрия у детей на разных этапах онтогенеза // Новые исследования по возрастной физиологии. М.: Педагогика, 1982. №2. С.5 - 8.
2. Ананьев Ю.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Медицина, 1977. 380с.



3. Анурова И.А., Григорьева Т.И. Возрастные и половые особенности удержания в памяти зрительно-пространственного образа у детей дошкольного возраста//Физиол.чел. 1996.Т. 2. № 1. С.50-54.
4. Бетелева Т.Г. Онтогенез структурно-воспринимающей системы мозга// Структурно-функциональная организация развивающегося мозга. Л.:Наука, 1990.- С.65-86.
5. Бойко Е.И. Время реакции человека. М: Медицина, 1964. 230с.
6. Воронин Л.Г., Бурковецкая Ж.И., Коновалова В.Ф. О функциональной асимметрии головного мозга детей и объеме их кратковременной памяти // Функциональная асимметрия и адаптация человека. М.,1976. С. 39 - 43.
7. Кимура Д. Половые различия в организации мозга // В мире науки. 1992. № 11. С.73 - 75.
8. Князева М.Г. Системная организация интегративных процессов при умственной деятельности ребенка // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга. Л.: Наука, 1990. С.137 - 167.
9. Фарбер Д.А., Бетелева Т.Г. Межполушарные различия зрительного восприятия в онтогенезе // Сенсорные системы: сенсорные процессы и асимметрия полушарий. Л.: Наука, 1985. С.127 - 132.
10. Фарбер Д.А. Принципы системной структурно-функциональной организации мозга и основные этапы ее формирования // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга Л.: Наука,1990. С.168-172.
11. Хомская Е.Д., Ефимова И.В. Холст П. Динамические характеристики интеллектуальной деятельности у студентов с различным уровнем двигательной активности // Вопросы психологии,1986. №5. С.141 - 148.
12. Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. - М.: Просвещение,1991. 150с.
13. Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. - М.: Просвещение,1991. 23с.
14. Levy J. Handwriting posture and cerebral organization: Now are they related? // Psychol. Bull. –1982.V.91.N3. P.589 - 599.
15. Shucard D.W., Shucard J.L., Campos J.I., Salamy J.G. Some issnes pertaining to auditory evoked potential and sex related differences in brain development// Brain and Lang.- 1982V.16. N2. P.339 345.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются особенности формирования предпосылок обучения чтению у детей с расстройствами аутистического спектра. Предложены направления педагогической работы по освоению навыка чтения.

Ключевые слова: предпосылки обучения, чтение, дети с расстройством аутистического спектра, РАС.

N.M. Semenova

T.V. Shevyreva

FORMATION OF PREREQUISITES FOR LEARNING TO READ IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article discusses the features of the formation of prerequisites for learning to read in children with autism spectrum disorders. The directions of pedagogical work on mastering the reading skill are proposed.

Keywords: prerequisites for learning, reading, children with autism spectrum disorder, ASD.

Язык, будучи средством общения и отражения действительности в сознании человека, используется как средство общения людей [1] и в этой своей коммуникативной функции он сам является ничем иным, как особым видом интеллектуальной деятельности.

Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и обуславливаемый ситуацией процесса принятия и передачи сообщений.[10, с. 17].

Чтение же - это специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации. Чтение –

сложный психофизиологический процесс, направленный на расшифровку и понимание письменного сообщения. Сложность этого процесса обусловлена, прежде всего, его неоднородностью: с одной стороны, чтение - процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.[6, с.233]

Для формирования предпосылок обучения чтению необходима

¹ © Семенова Н.М., 2022 г.

² © Шевырева Т.В., 2022 г.

достаточная сформированность пространственных представлений у детей.

Буквы русского алфавита представлены плоскостными геометрическими объектами, которые обладают разной степенью сложности для восприятия, заучивания и узнавания. Все печатные буквы русского алфавита состоят из ограниченного набора элементов: горизонтальная прямая, вертикальная прямая, наклонная прямая, овал, полуовал. Эти элементы расположены в пространстве относительно друг друга. Ребенку необходимо отличить изучаемую букву от других, в том числе и тех, которые сходны по начертанию. При обучении чтению смысловозначительное значение может иметь каждый элемент буквы, а также его расположение в пространстве. Это значит, что усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка.[3, с.7] Н.В. Нищева рекомендует при обучении детей грамоте включать в занятия задания по конструированию букв из различных материалов, в том числе природных, для закрепления у детей умения различать сходные по написанию буквы.

Важным условием формирования предпосылок обучения чтению является также сформированность зрительного восприятия и кратковременной зрительной памяти.

При обучении чтению ребенок оказывается в такой ситуации, что движения глаз должны контролироваться и начинаться свойствам читаемого текста: необходимо уметь выделить начало текста, проследить слева направо строку, переключиться с одной строки к другой, не пропуская и не повторяя их. Среди параметров зрительного внимания, изучаемых отечественными и

зарубежными исследователями важно отметить избирательность, устойчивость, способность к переключению и распределению.

Следующими предпосылками можно назвать (по А. Н. Корневу) достаточное развитие фонетической и фонематической сторон речи. У детей должен быть сформирован фонетический анализ и синтез, т.е. выделение звука в потоке речи и ориентировка в фонетической стороне языка, а также умение дифференцировать звуки речи на слух. А также должно быть достаточно сформировано фонематическое восприятие, т.е. способность различать на слух звуки речи, своей собственной или чужой и артикуляционно выделять смысловозначительные признаки звуков, то есть иметь представление о фонеме. Это связано с тем, что нечеткий образ звука затрудняет соотнесение буквы с конкретным звуком.

Достаточная сформированность лексико-грамматической стороны речи одна из важных предпосылок формирования навыка чтения.

По мнению Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой, Р. И. Лилеевой и др. основными предпосылками формирования предпосылок навыка чтения являются достаточный словарный запас, сформированность представлений о морфологическом составе слова и согласовании слов в предложении. Для понимания прочитанного большое значение имеет знакомство ребенка с предметом, о котором идет речь, а также развитый кругозор и читательский опыт.

И. Н. Садовникова говорит о том, что для формирования предпосылок обучения чтению важным условием является отсутствие органических речевых расстройств, отсутствие

расстройств, имеющих место в обширной области праксиса и гнозиса, сформированность произвольной моторики и достаточность слухомоторных координации и чувства ритма.

У детей с расстройством аутистического спектра речевая патология, по мнению многих исследователей, обусловлена нарушением коммуникации, дефицитом психической активности, диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи, когнитивными расстройствами.

При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи возможно увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами и словами, рифмование, пение и т.п. [5, с.20].

Сложную структуру речевого дефекта у детей с РАС изучали такие авторы как К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, Л. Каннер, Т. Шапиро, Дж. Гинсберг и другие.

Для понимания специфики формирования предпосылок обучения чтению детей с расстройством аутистического спектра стоит особенно выделить одну из особых образовательных потребностей, а именно — развитие смыслообразования, которое подразумевается, как результат осмысленного отношения детей к самому процессу обучения, к любой усваиваемой им информации, формирование осмысленных навыков, которые в дальнейшем ребенок сможет использовать и в школе, и, в целом, для познания окружающего мира.

Также у детей с такими расстройствами аутистического спектра могут быть нарушения фонематического слуха, а также проблемы со зрительно – пространственными восприятием.

«Учитывая типичную для аутичных детей недостаточность пространственного гнозиса, проявляющуюся в трудностях слияния частей, фрагментов в целое, можно было бы предположить определенные трудности уже на этапе ознакомления с буквами: для определения буквы необходимо синтезировать все ее элементы в гештальт».

Ребенку с РАС трудно воспринимать слово как сочетание звуков или букв, поэтому его легче научить воспринимать слово целиком как знак или идеограмму. [3, с.7].

При формировании предпосылок обучения чтению у детей с РАС необходимо, прежде всего, ориентироваться на интересы ребенка. Возможно, совместно с родителями выявить мотивацию или необычные интересы особенного ребенка. Также важно не допускать сенсорную перегрузку детей.

Стоит отметить, что чтение – сложный психофизиологический процесс. Работа по подготовке к обучению чтению у детей с расстройствами аутистического спектра должна учитывать, что в структуре дефекта аутизма наблюдается недостаточность ряда психических функций, мешающих овладению правильным чтением и письмом.

Для успешного формирования навыка чтения необходимо развитие таких предпосылок как сформированность процесса зрительного восприятия, зрительного внимания, зрительного анализа и синтеза и кратковременной зрительной памяти, развитии пространственных представлений, фонетического анализа и синтеза, фонематического восприятия, развитие лексико-грамматической стороны и связной речи. Так же выделяют отсутствие органических речевых

расстройств, отсутствие наследственной предрасположенности к дислексии, отсутствие расстройств, имеющих место в обширной области праксиса и гнозиса, сформированность произвольной моторики, достаточность слухо-моторных

координации и чувства ритма. При этом в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра целесообразно использовать опыт, накопленный в работе с детьми с ОВЗ [7-9; 11].

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Модуль 1. Социальная психология как наука и история ее развития. М: РОСНОУ, 2007
2. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников. М.: Юрайт, 2019. 157с.
3. Костина И.А. Гиперлексия. Краткий обзор по изучению истории вопроса // Аутизм и нарушения развития. 2005. Том 3. № 1. С. 7–13.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. «Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников». М. :Каро, 2019.256 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. М.: Теревинф, 2007. 341с.
6. Цветкова Л.С. «Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление» . -- М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
7. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В. Инновационные технологии «Lego» и «Spectra» в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями (на примере игры «Палитра») // Школьный логопед: Научно-методический журнал. - № 5-6 (26-27), 2008.
8. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В. Развитие связной речи дошкольников с нарушениями зрения с использованием игр с песком//Цивилизация знаний: российские реалии: Труды XVII международной научной конференции. - М: РОСНОУ, 2016 - С. 460-463.
9. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В. Современные средства обучения в словарной работе с детьми с особыми образовательными потребностями (на примере игры «Палитра»)//Школьный логопед: Научно-практический журнал. -№5-6 (26-27), М., 2008 -с.71-74.
10. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В., Козинцева П.А. «Технологии развития коммуникативно-речевых способностей у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (с функциональными нарушениями зрения). (учебное пособие). Москва : Московский педагогический государственный университет, 2021. — 144 с.
11. Шевырева, Т.В. Научно-методическое сопровождение реализации компетентностно-ориентированного обучения в специальных(коррекционных) школах VIII вида / Т.В. Шевырева, Е.Н. Соломина // Специальное образование. - 2012. - № 3. - С. 130-141.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассматривается психолого-педагогическое, творческое проектирование в образовательной среде в качестве одного из ключевых факторов развития образования. Одним из современных инструментов педагогического образования являются креативность и творчество. Авторы раскрывают цели и задачи воспитания, рассматривают возможные методы, влияющие на процесс формирования творческой личности.

Ключевые слова: студент, педагогика творчества, личность творчество, развитие, мобильность, критическое мышление, созидание, креативность, мотивация, потенциал, личностный рост, самореализация.

M.A. Semenova
S.N. Petrina

CREATIVE EDUCATION OF STUDENTS

The article considers psychological, pedagogical, creative design in the educational environment as one of the key factors in the development of education. One of the modern tools of pedagogical education is creativity and creativity. The authors reveal the goals and objectives of education, consider possible methods that affect the process of formation of a creative personality.

Key words: student, pedagogy of creativity, personality creativity, development, mobility, critical thinking, creativity, creativity, motivation, potential, personal growth, self-realization.

Современная система образования пребывает в поисках новых методов и подходов в преобразовании репродуктивного мышления [3]. Они напрямую связаны с развитием памяти, формированием иного мышления, основанного на понимании, генерации идей, анализе, решений, поставленных задач в обучении и использовании творческого потенциала студентов [9].

Творчество является одним из загадочных, до конца не изученных, проявлений личности человека [5]. Поэтому в постановки цели творческого воспитания в первую очередь необходимо опираться на воспитание личности

обучающегося, его умения реагировать, выявлять новые решения [10]. В ходе обучения студент должен проявлять мобильность, готовность к творческому созиданию себя в интересах современного общества [4; 8]. Основываясь на вышесказанном, цель творческого воспитания должна основываться на создании условий, которые станут побудительным мотивом для вовлечения обучающегося в процесс творческой самореализации, раскрытия его творческих возможностей в процессе обучения.

Принимая во внимание вышесказанное, можно выделить

¹ © Семёнова М.А., 2022 г.

² © Петрина С.Н., 2022 г.

наиболее важные факторы сложения творческой личности и выявить новые методы в образовании студентов.

Творчество – процесс человеческой деятельности, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности. В то же время творчество – это не только создание каких-либо новых ценностей, но и достижение при помощи интуиции, воображения, изобретательности, фантазии качественно нового состояния сознания человека, его выход за пределы видимого, преодоление границ привычного [6; 7]. Таким образом можно выделить следующие виды творчества: художественное – визуализирует идеи человека; декоративно-прикладное – преобразует окружающий мир; музыкальное – позволяет чувствовать ритм и воспроизводить звуки; научно-техническое – совершает научные открытия и новые изобретения; философское – сопутствует поискам мыслителей и мудрецов; социальное – совершенствует правовые, культурные и прочие взаимоотношения в обществе; духовное – дает идеологические основы общества; повседневно-бытовое – увеличивает способности человека приспосабливаться к возникающим обстоятельствам; спортивное – связано с нестандартным выполнением необходимых тактико-технических элементов.

Творческое образование включает в себя возможность использовать воображение и критическое мышление для создания новых форм идей и методов в обучении. Вместо методов воспроизводящего (репродуктивного) мышления, которые основываются на повторении, заучивании к новым способностям находить различные решения проблемы. Такой метод в

обучении позволяет находить различные нестандартные пути решения поставленных задач.

В связи с этим, появляется необходимость в формировании готовности студентов к творческой деятельности в процессе решения учебно-творческих задач. Творческое образование вытекает на основе креативности, воображения и фантазии обучающегося [2]. Однако, существует нехватка методов для создания форм творческого обучения, где обучение происходит медленно и постепенно от простых форм в более сложные, на каждой возрастной ступени образования, выявляя все новые пути решения существующих задач обучающегося.

Развитию творческого потенциала у студентов в образовательном процессе способствуют следующие педагогические условия: обеспечение достаточной мотивации к обучению, способной вызвать активный интерес; осознание студентом своей уникальности в определённых видах деятельности; адекватная самооценка, способность к самодиагностике и оценки здоровой критики; развитие индивидуальных способностей в решении существующих задач; овладение внутренними ресурсами психофизического самосовершенствования в процессе обучения.

В современных условиях высшего образования творческая личность студентов становится востребованной на протяжении всего обучения [1]. Такой подход в просвещении требует от студента качеств, позволяющих решать поставленные задачи нестандартным творческим путем мышления, продуктивно подходить к любым изменениям на протяжении всех этапов обучения [12; 13]. Таким образом,



воспитание творческой личности является главной задачей современного образования, которое находится в условиях стремительных политических, экономических и идеологических изменений.

Такой подход в обучении позволяет развивать современных, креативных, наблюдательных, всесторонне развитых студентов, способных мыслить не стандартно в поиске новых решений, поставленных задач на протяжении всего обучения в процессе получения высшего образования.

В заключении отметим, что поиск необходимых методик развития творчества студентов в современном образовании является актуальной. Целью

и результатом педагогики творчества определен особый подход в обучении, поиск новых дидактических методов, развитие способности обучающегося к созданию (созиданию, изобретению) собственной креативности. Считаем, что для того, чтобы учебный процесс становился творческим студенту необходимо оказывать психолого-педагогическую поддержку, постоянно насыщать культурно-информационную образовательную среду, обращать внимание на личностную направленность к обучению. Такой подход в обучении возможен при условии личностного роста самого студента, его желаний и мотивации, и изменения отношения к образованию как способу развития человека.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития/. В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности / С. В. Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
3. Зиновкина М.М. Креативная технология образования / М.М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1999. - №3. –С. 101–104.
4. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. М., «Педагогика», 1973.
6. Семенова М.А. Об индивидуально-творческом содействии становлению педагога-художника / М. А. Семенова. // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2012. – 1826 с.
7. Семенова М.А. Методические рекомендации по проведению вебинаров в on-line режиме / М. А. Семенова. // Школа и производство. 2012. № 7. – С. 47–48.
8. Семенова М. А., Головятенко Т. А. Творчество и цифровые технологии в становлении личности педагога. / М. А. Семенова, Т. А. Головятенко. // Человеческий капитал. 2019. № S12-2 (132) – С. 550–554.
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. – М., 2001.
10. Страхов И. В. Психология творчества / И. В. Страхов. Саратов: Изд-во Саратовского пед. института, 1986. С.47.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
12. AESTHETIC PARADIGM OF ART: A ROLE IN SHAPING HUMAN FUTURE Semenova M.A., Vykovskaya M.A., *Pedagogika*. – 2020. Т. 138. – № 2. – С. 116-130.

13. PROJECT MANAGEMENT AS A TECHNOLOGY FOR MANAGING A MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION Podymova L., Khmelkova M., Semyonova M., Golovyatenko T., Poliakova M. В сборнике: SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". – 2020. – С. 3006.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ СЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье представлен теоретический анализ взглядов ученых на уровень развития навыка согласования слов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автором определены логопедические приемы развития навыка согласования слов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: детей с общим недоразвитием речи, грамматический строй речи, лексико-грамматические нарушения, навык согласования слов.

O.S. Semyannikova

O.V. Doroshenko

LOGOPEDIC TECHNIQUES FOR DEVELOPING THE SKILL OF CONCORDING WORDS IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

The article presents a theoretical analysis of scientists' views on the level of development of word matching skills in older preschool children with general speech underdevelopment. The author defines speech therapy techniques for developing the skill of matching words in older preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: children with general speech underdevelopment, grammatical structure of speech, lexical and grammatical disorders, word matching skill.

В настоящее время в средствах массовой информации достаточно остро обсуждаются вопросы, затрагивающие качество обучения детей.

Практика показывает, что при поступлении в школу у дошкольников выявляются речевые нарушения, которые отражаются не только на успеваемости, а также на письменной речи ребенка. Первоклассник пишет так, как говорит, а потом болезненно воспринимает те ошибки, которые допускает. В данной

ситуации можно наблюдать личностные изменения ребенка, такие как стеснительность, замкнутость и отказ от общения с одноклассниками. Следовательно, у таких детей будет страдать процесс качество обучения.

Избежать проблемы школьного обучения и личностного развития дошкольника или младшего школьника, по причине нарушений речевых процессов, возможно при воспитании правильной речи. Становление грамотной

¹ © Семьянникова О.С., 2022г.

² © Дорошенко О.В., 2022 г.

речи дошкольника включает в себя не только связную речь, а правильный лексико-грамматический строй языка.

Сформированный грамматический строй речи – непереносимое условие успешного и своевременного развития монологической речи. Ребенок, у которого развит грамматический строй речи, эмоционально здоров.

Работа по развитию связной грамматически правильной речи основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной специальной педагогике. В современной науке существует много различных средств исправления недостатков речи (упражнения, игры, художественные произведения и т.д.).

Исследования, проведенные под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой, позволили по-новому сформулировать задачи грамматической работы с детьми в образовательном учреждении:

– обогащение речи дошкольников грамматическими средствами (морфологическими, словообразовательными, синтаксическими) на основе активной ориентировки в окружающем мире и в звучащей речи;

– расширение сферы использования грамматических средств языка в различных формах речи (диалог, монолог) и речевого общения (эмоциональное, деловое, познавательное, личностное речевое общение);

– развитие у ребенка лингвистического отношения к слову, поисковой активности в сфере языка и речи на основе языковых игр.

Обучение следует организовывать так, чтобы с самого начала овладение грамматическим строем языка носило творческий характер, опиралось на ориентировочную (поисковую)

активность ребенка в окружающем мире и в слове, на языковые обобщения, экспериментирование со словом.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется наличием развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [2].

Преодоление ОНР у детей осуществляется в специальных группах путем использования поэтапной системы формирования речи. Большое значение для речевого и интеллектуального развития ребенка имеет специально организованная коррекционная работа в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Исследование, направленное на изучение развития навыка согласования слов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР проводилось в МАДОУ №50 д/с Ручеек в старшей группе. Дети, участвующие в эксперименте, имели заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи III уровня.

Диагностика, уровня развития навыка согласования слов во фразе у старших дошкольников с общим

недоразвитием речи, проводилась с использованием методик Т. И Гризик, Л. Е. Тимошук: «Подбери слово-признак»; «Назови сколько»; «Подбери предмет»; «Измени слово»; «Посчитай»; «Исправь ошибки» [1].

По итогам проведенной диагностики можно констатировать, что ни у одного ребенка не развиты навыки согласования в соответствии с возрастной нормой.

Для разработки материалов по данному исследованию были определены научные труды Г.А.Каше, Т.Б.Филичевой, Н.С.Жуковой, Р.И.Лалаевой, Н.В.Серебряковой.

Развитие навыка согласования слов у дошкольников с ОНР III уровня проходить эффективнее, если они проводятся в игровой форме и основными направлениями логопедических коррекционно-развивающих занятий являются:

- согласование имени прилагательные с именами существительными;
- согласование числительных с именами существительными;
- согласование глаголов и существительными в числе;
- учить правильно, употреблять в речи предлоги и уметь правильно построить фразу [3].

В процессе работы был составлен перспективный тематический план занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и разработаны рекомендации.

При работе над грамматическим строем речи материал подбирался с учетом уровня речевого развития детей, при этом предпочтение отдавалось обиходно – бытовой лексике.

У детей появился интерес к упражнениям, так как задания предлагались в игровой форме, с использованием таких приемов, как работа с предметными картинками, и т. д.

Для того чтобы определить, насколько эффективна была система предложенных упражнений по развитию навыков согласования, был проведен повторный срез с сохранением тех же этапов и методик диагностики.

Динамика качественных изменений в грамматическом строе речи воспитанников видна рисунке 1.

Это доказывает, что разработанная коррекционная работа, которая проводилась на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях эффективна.

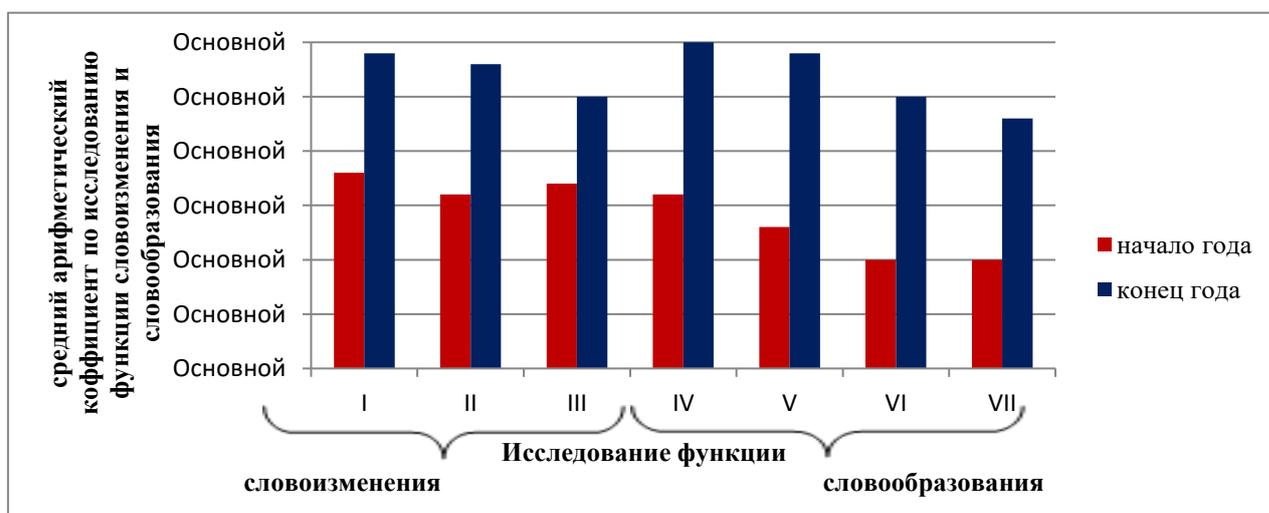


Рис. 1. Оценка эффективности коррекционной работы

Для определения результативности комплекса по развитию навыка согласования слов во фразе у старших дошкольников был проведен сравнительный анализ результатов.

У большинства из детей произошли положительные качественные изменения, а именно - научились согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже,

существительные с числительными, а также существительные с местоимениями. До начала занятий развитие грамматического строя речи находилась на среднем и низком уровнях. После проведения коррекционных мероприятий уровень значительно повысился. Анализ полученных результатов представлен на рисунке 2

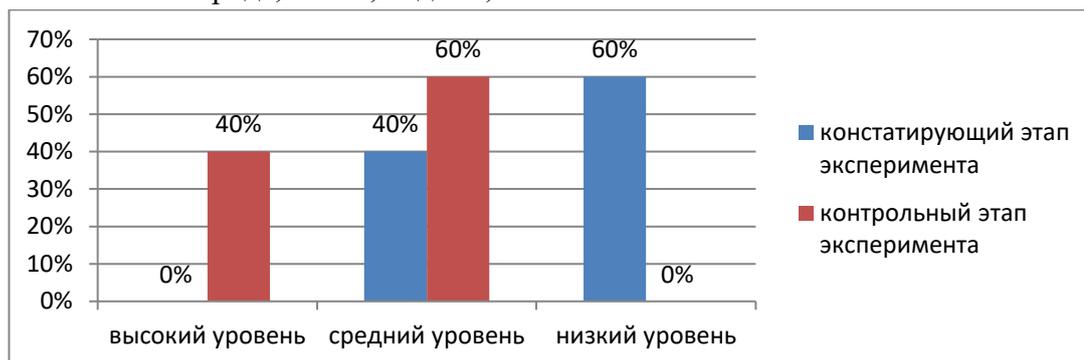


Рис.2. Сравнительный анализ результатов развития навыка согласования слов во фразе у старших дошкольников с ОНР (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

Полученные результаты повторного обследования указывают на необходимость включения специальной системы упражнений по развитию навыков согласования в работу с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи.

Таким образом, целенаправленная, дифференцированная коррекционная работа по развитию навыков согласования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи способствует преодолению стойких нарушений в данной области грамматического строя речи. Предложенная работа помогает не только обеспечить детям полноценное речевое общение, но и, в конечном счете,

подготовить их к обучению в общеобразовательной школе.

Результаты сравнительного анализа позволяют нам говорить, что, составленный коррекционный комплекс, дал положительный результат на практике и может быть рекомендован к использованию учителям-логопедам, дефектологам, работающим в общеобразовательных дошкольных учреждениях.

Применение специальных дидактических игр и упражнений позволяет наиболее успешно решать вопросы по формированию грамматического строя.

Литература

1. Гризик Т. И., Тимошук Л. Е. "Маленький волшебник" - Издательство: Просвещение, 2016г
2. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: КАРО, 2014. - 160 с.
3. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2011. – 159с.
4. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Монография.- М., РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. - 112 с.

Н.А. Смирнова¹

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ, В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Данная статья посвящена проблеме психологической поддержке семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Здесь объясняется понятие психологической поддержки, раскрывается содержание, формы и методы психологической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: ОВЗ, психологическая поддержка, психологическое консультирование, психокоррекция.

N.A. Smirnova

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR A FAMILY RAISING A CHILD WITH DISABILITIES IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

This article is devoted to the problem of psychological support for families raising a child with disabilities. It explains the concept of psychological support, reveals the content, forms and methods of psychological support for families raising a child disabilities.

Key words: disabilities, psychological support, psychological counseling, psycho-correction.

Одним из важных современных направлений в системе психолого-педагогической работы в образовательной организации является психологическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети с ОВЗ - это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода в воспитании. Согласно основной классификации такие дети разделяются на следующие категории: с нарушением слуха; с дисфункцией речи; с патологией опорно-двигательного аппарата; с проблемами психического развития, отсталостью умственного развития; с поведенческими расстройствами и нарушением общения; дети с сочетанными, сложными нарушениями

развития. Сегодня таких детей в образовательных учреждениях становится все больше и больше.

Воспитание нормального полноценного ребенка порой бывает сложным, но воспитывать ребенка с ОВЗ представляется особенно трудным и ответственным. Эту ответственность родители несут перед своим ребенком и перед обществом в целом. Если дети, требующие особого внимания, лишены правильного воспитания, то недостатки усугубляются, и дети нередко становятся бременем для семьи и общества. Помощь таким детям требует психолого-педагогической поддержки, которую в образовательном учреждении осуществляет педагог-психолог.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, позволяет

¹ © Смирнова Н.А., 2022 г.

определить психологическую поддержку как деятельность, направленную на восстановление оптимального психологического состояния личности с целью полного или частичного разрешения проблемной ситуации. При этом в работе педагога-психолога по психологической поддержке семьи следует выделить три направления:

первое - психологическое изучение проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребенка с ОВЗ;

второе - психологическое консультирование семей;

третье - психолого-педагогическая и психокоррекционная работа с родителями и детьми.

Основная цель психологического изучения проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребенка с ОВЗ – это выявление причин, препятствующих адекватному развитию такого ребенка и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность.

Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ включает: изучение личностных особенностей родителей и членов семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ; изучение внутрисемейного климата и межличностных контактов в семье, воспитывающего ребёнка с ОВЗ; изучение факторов, влияющих на родительские позиции (отцовскую и материнскую) по отношению к ребенку с ОВЗ; изучение уровня воспитательской и педагогической компетентности родителей; изучение воспитательских качеств, умений и способностей родителей, выступающих в качестве педагогов своих детей; изучение социально-культурных условий жизни семьи; изучение ценностных ориентаций родителей различных

социально-культурных групп в отношении ребенка с ОВЗ; определение основных типов взаимодействия в семьях с ОВЗ; изучение влияния родительской позиции на формирование личности ребенка с ОВЗ; изучение особенностей внутренних личностных переживаний родителей (близких лиц), связанных проблемами ребенка; изучение особенностей отношения здоровых братьев и сестер к ребенку с ОВЗ.

В соответствии с принятым в отечественной психологической науке подходом, в качестве методов психологического изучения педагогом-психологом могут быть использованы как основные (наблюдение и эксперимент), так и дополнительные методы (беседа-интервью, анкетирование, изучение документации об исследуемых и др.).

Психологическое консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ в условиях образовательной организации, может осуществляться в следующих направлениях: психолого-педагогического и семейного, которые чаще осуществляются в рамках единой консультативной процедуры. В процессе работы с такими семьями можно выделить следующую организационную форму: первый этап - знакомство, установление контакта, необходимого уровня доверия и взаимопонимания; второй этап - определение проблем семьи со слов родителей; третий этап - психолого-педагогическое изучение особенностей ребенка; четвертый этап - определение модели воспитания, используемой родителями, и диагностика их личностных свойств; пятый этап - формулирование педагогом-психологом реальных проблем, существующих в семье; шестой этап - определение способов, с помощью которых проблемы

могут быть решены; седьмой этап - подведение итогов, резюмирование, закрепление понимания проблем в формулировке педагога-психолога.

К сожалению, консультирование не всегда может завершиться разрешением всех проблем семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Часто их разрешение требует длительного времени и совместных усилий консультируемых и педагога-психолога. Для оказания максимально возможной поддержки семье можно рекомендовать родителям посещение психокоррекционных занятий.

В психолого-педагогической и психокоррекционной работе с родителями и детьми можно выделить два направления: психолого-педагогическое и психокоррекционное [7;119].

Осуществляя психолого-педагогическую коррекцию, психолог организует занятия с ребенком и его родителем. Здесь перед специалистом ставятся следующие цели:

создание оптимальных условий для гармоничного развития ребенка с ОВЗ в семье; переструктурирование иерархии жизненных ценностей родителей ребенка с ОВЗ, оптимизация их самосознания; гармонизация психологического климата в семье; коррекция межличностных взаимоотношений в семье (детско-родительских, супружеских, родительско-детских, sibлинговых); формирование психолого-педагогических знаний и умений, повышение воспитательской компетентности родителей.

Ориентируясь на эти цели, педагог-психолог решает следующие задачи: обучение родителей специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком; обучение родителей специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка с ОВЗ; коррекция внутреннего

психологического состояния родителя: состояние неуспеха, связанное с проблемой ребенка, должно постепенно перейти в понимание возможностей ребенка; коррекция неконструктивных форм поведения родителя (агрессии, подавления негативных желаний, примитивизации поведения и др.), их замена на продуктивные формы взаимоотношений в социуме; осуществление личностного роста родителя в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью педагога-психолога; переход родителя с позиции переживания за своего ребенка в процесс творческого поиска реализации возможностей ребенка; повышение личностной самооценки родителя в связи с возможностью увидеть результаты своего титанического труда в успехах ребенка; трансформация образовательно-воспитательного процесса, реализуемого родителем по отношению к ребенку, в психокоррекционный процесс по отношению к себе самому (созидательная деятельность родителя, направленная на его ребенка, помогает ему самому, излечивая от негативного воздействия психотравмирующей ситуации).

Методы работы педагога-психолога, используемые в работе: чтение родителями специальной литературы, рекомендованной психологом; видеоматериалы, интернет-ресурсы; демонстрация родителям ребенка с ОВЗ методических приёмов работы, направленных на коррекцию нарушений его развития, формирование навыков адекватного поведения и гармоничной личности; конспектирование родителем занятий, проводимых психологом; самостоятельное проведение родителем отдельных занятий или части занятия под контролем педагога-психолога;



выполнение родителями домашних заданий со своим ребенком; ведение дневника родителями; изготовление наглядных пособий для проведения занятий с ребенком. Психокоррекционное направление реализуется в виде индивидуальной и групповой психокоррекции [7, с. 147]. Задачами этого направления являются: формирование новых жизненных ориентиров родителя ребенка с ОВЗ; коррекция взаимоотношений в диаде родитель - ребенок с ОВЗ; коррекция личностных нарушений у родителей проблемных детей; коррекция нарушенного психологического состояния родителей (тревоги, ожидания перманентного неуспеха в обучении своего ребенка, состояний, связанных с пониманием себя как несостоявшегося человека); коррекция неадекватных поведенческих реакций родителей как в отношении своих проблемных детей (наказание за любую провинность, окрик, подавление личности ребенка), так и в отношениях с социумом (скандальное поведение, неадекватные поведенческие реакции, агрессивное поведение, реакции протеста); гармонизация интерперсональных отношений между диадой, представленной матерью ребенка, и членами семьи; членами семьи и посторонними лицами.

Формой реализации психокоррекционных целей являются индивидуальные и групповые занятия. Длительность занятий варьируется от 15 до 35 минут. Частота занятий - один раз в неделю.

Индивидуальная

психокоррекционная работа нацелена в основном на изучение биографии семьи ребенка с ОВЗ, жизненного пути его родителей, особенностей их личности, истории заболевания ребенка, отношений с родственниками и знакомыми. В процессе беседы устанавливается или расширяется контакт, уже имевший место на предыдущем этапе консультирования. На групповых занятиях инструментом воздействия является психокоррекционная группа (горизонтальный «контур взаимодействия») [7, с. 157]. В качестве наиболее продуктивной и объективно реконструирующей самосознание родителей формы работы выступает групповая дискуссия. Материалом для дискуссий становятся специально отобранные психологом темы, особо значимые для данной категории лиц.

Таким образом, данный подход по оказанию психологической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, создает ситуацию развития личности родителя как субъекта собственной жизни. Благодаря работе педагога-психолога, у родителей происходит нейтрализация переживания, появляется спокойствие, освобождение от ощущений вины, разочарования, безнадежности, растерянности. Важно, что у родителей возрастает мотивация к действиям, укрепляется надежда, а также развивается самостоятельность ребенка с ОВЗ, в результате чего и восстановление таких детей происходит намного быстрее и эффективнее.

Литература

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема/ О.С. Газман О.С.// Новые ценности образования, М., 1996, № 3.



2. Дети с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» /сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. М.: «Аспект», 2005. – 448с.
3. Детский церебральный паралич. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. – СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», - 2001, 272с.
4. Дугинова Е.А. Коррекция детско-родительских отношений. – Новокуйбышевск, 2009.
5. Кузнецова И.В. Психологическая поддержка: принципы работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении/ И.В. Кузнецова И.В.// Школьный психолог, М., 2000, № 3.
6. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии/ М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
7. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми/ М.: Генезис, – 2002. – 192 с.
8. Мамайчук И. И., Ильина Н. М. Помощь психолога ребенку с ЗПР. – СПб.: Речь, 2004)
9. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001. - 220 с.
10. Методические рекомендации «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с речевой патологией в ОУ» Новокуйбышевск, 2007.
11. Методические рекомендации «Особенности работы педагога с детьми, имеющими нарушение зрения», Новокуйбышевск, 2007
12. Методические рекомендации «Специфика работы педагога с детьми, имеющими ЗПР». Новокуйбышевск, 2007г.
13. Мизина Н.Н. Психологическая поддержка родителей как фактор оптимизации семейного воспитания подростков, склонных к домашнему воровству: дис. ... к. психол. н. / Н.Н. Мизина. – Ставрополь, 2004.
14. Суртаева Н.Н. Социально-педагогическая поддержка и сопровождение/ Н.Н. Суртаева// СПб., 2002.
15. «Тренинг педагогической эффективности. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками» / Учебно-методическое пособие/ М.: , изд-во «Генезис», 2005.
16. По материалам сайта: <http://works.tarefer.ru/70/100841/index.html>

А.А. Сорокина¹

Научный руководитель:
Лихачева Э.В.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены подходы современных авторов к содержанию понятия коммуникативных компетенций детей 5-7 лет. Проведен сравнительный анализ специфики развития коммуникативных компетенций у нормотипичных детей данной возрастной группы и детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, дети 5-7 лет, задержка психического развития.

A.A. Sorokina

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES FOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

The article presents the approaches of modern authors to the content of the concept of communicative competencies of children 5-7 years old. A comparative analysis of the specifics of the development of communicative competencies in normo-typical children of this age group and children with mental retardation has been carried out.

Keywords: communicative competence, children 5-7 years old, mental retardation.

Успешность общения ребенка с окружающими трудно переоценить. Ведь от того, как ребенок построит свою коммуникацию с окружающими зависит, не только решение обычных жизненных, бытовых потребностей ребенка, но и его эмоциональное состояние, качество приобретения им знаний. Дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в построении эффективного общения в силу различных причин. Данные современных исследований свидетельствуют о том, что большая часть детей, испытывающих

различные трудности общения, это, именно, дети с ЗПР.

Поэтому многими авторами проблема научения эффективному общению дошкольников, в частности и дошкольников с ЗПР, активно изучалась. В ходе исследований родилось понятие «коммуникативной компетенции». Которое, по своей сути, является и характеристикой общения, и его содержательным компонентом.

Такие авторы, как В.В. Сафронова, В.А. Кухаренко рассматривают коммуникативную компетенцию, как речевую культуру [1, с. 1]. Г.М.

¹ © Сорокина А.А., 2022 г.

Андреевой коммуникативная компетенция представлена способностью ребенка ориентироваться на объект общения, правильно строить свое поведение в контексте ситуации [10, с. 2]. Емельянов Юрий Николаевич предлагает рассматривать понятие «коммуникативной компетенции» в контексте успешного использования ребенком своего опыта коммуникации, как адаптацию в межличностном общении [3, с. 38]. Р.Б. Стеркина, О.Л. Князева, Е.Г. Юдина представляют коммуникативную компетенцию как успешную реализацию любознательности, инициативности, легкости в общении, уверенности в своих силах, волевую саморегуляцию поведения, соответствие социальным нормам [10, с. 1]. Данную проблему в общепедагогическом аспекте рассматривают М.В. Крулехт, Р.В. Дыбина. По их мнению, в основе коммуникативной компетенции лежат когнитивная, эмоционально-чувственная, мотивационно-потребностная сферы личности ребенка. И коммуникативная компетенция обеспечивает целостность, структурированность и направленность личности [10, с. 1].

Не смотря на разность подходов к пониманию данного термина, исследователи сходятся в нескольких общих положениях о том, что в дошкольном возрасте коммуникативной компетенции необходимо обучать, так как она лежит в основе других компетенций и является основной предпосылкой успешного освоения предметных умений в дальнейшем.

Для проведения сравнительного анализа специфики развития коммуникативных компетенций у нормотипичных детей 5-7 лет и детей с ЗПР, на основе обобщенного материала исследований различных авторов, нами

предложены следующие компоненты коммуникативной компетенции:

Ориентация на объект общения;

Ситуативная адаптивность;

Овладение языковыми средствами общения.

Критериями коммуникативной компетенции являются:

Владение вербальными и невербальными средствами общения;

Умение с их помощью устанавливать контакты с окружающими;

Умение ребенка выражать чувства, задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения, слушать и слышать собеседника.

Авторы, исследовавшие коммуникативное развитие дошкольников с ЗПР отмечают общие особенности общения данной категории детей, такие как несоответствие эмоционального реагирования ситуации взаимодействия, неспособность к построению диалога и полноценного сотрудничества, сниженную потребность в общении, эгоцентричность позиции в общении.

Приведем более подробные примеры специфики развития коммуникативных компетенций у детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

В экспериментальных исследованиях отмечается, что дошкольники с ЗПР тратят больше времени на выполнения задания, чем нормотипичные сверстники. Дети стремились дать быстро ответ, не рассматривая другие версии или отказывались отвечать. Сверстники с нормальным развитием задавали вопросы, рассматривали другие варианты выполнения задания, активно вступали в диалог с педагогом.

Так же исследователи отмечают, что дети с ЗПР понимают смысл ситуации

взаимодействия, знают о различных возможных вариантах действий, но не настроены на сотрудничество, не стремятся в совместной деятельности оказывать помощь сверстникам, часто занимаю эгоцентрическую позицию. Дошкольники с нормотипичным развитием с интересом наблюдали за действиями партнера по общению, чаще обращались за помощью и сами демонстрировали желание помочь.

В ситуациях, где требовалось проявление способности идти на компромисс, дети с ЗПР не учитывали пожелания партнера по общению, стремились выхватывать предметы и игрушки, настаивали на своей точке зрения, но отказывались объяснять или аргументировать свою позицию. В совместной игре их действия часто не согласуются, достижение результата игры частичное, к партнеру не прислушиваются. Часто такие действия заканчиваются конфликтами и игнорированием партнера по общению. Дети с нормотипичным развитием могут проявлять подобное поведение, но статистически чаще стремятся к взаимодействию и компромиссу, аргументируют свою позицию, слушают оппонента.

Необходимо отметить наличие особенностей эмоционального реагирования детей с ЗПР в ситуациях коммуникации. В диалоге с педагогом, дети данной категории быстрее утомляются, стремятся сократить время общения, могут не отвечать на вопросы. Результаты исследований свидетельствуют о повышенной обидчивости, раздражительности детей с ЗПР, тяжёлом переживании обид, скованности при вхождении в коллектив сверстников. Дети с нормальным психическим развитием чаще проявляют

инициативу в общении, расширяют круг своего общения более охотно.

Описывая общие специфические особенности коммуникативных компетенций детей с ЗПР, необходимо уделить внимание и тому, что нарастание специфики в коммуникативной деятельности в том или ином компоненте связано с вариантом ЗПР. Где на первый план выходят причины возникновения задержки психического развития и детерминируют те или иные трудности формирования данной компетенции. В своем исследовании мы взяли за основу классификацию К.С. Лебединской [5, с. 45].

При задержке психического развития конституционального происхождения, которая сопровождается выраженным эмоциональным реагированием и слабостью волевой саморегуляции. В данном случае, специфика развития коммуникативной компетенции будет связана с аффективной сферой ребенка, повышенной обидчивостью, вспыльчивостью, конфликтностью, эгоцентричностью.

Обратная картина складывается при задержке психического развития соматогенного происхождения. В данном случае, наблюдается снижение психической активности ребенка, избеганию контактов со сверстниками, трудностями адаптации в коллективе, нерешительностью, закомплексованностью.

Причины ЗПР психогенного происхождения кроются в неблагоприятных условиях воспитания. В данном случае нарушается и когнитивный и эмоциональный компонент коммуникативной компетенции. Ребенок не только эмоционально искаженно реагирует на ситуацию, но и не обладает

достаточными знаниями, как эффективно строить коммуникацию.

Задержка психического развития церебрастенического происхождения обусловлена очаговыми поражениями ЦНС. Особенности развития коммуникативной компетенции будут зависеть от последствий и локализации очага поражения, их вариативность велика.

Таким образом, проведя анализ результатов исследований различных авторов, можно обобщить информацию в нескольких ключевых выводах. Развитие коммуникативной компетенции детей 5-7 лет с ЗПР, характеризуется сниженным

стремлением к контактам, обидчивостью, эгоцентричностью, нежеланием понимать собеседника.

При создании педагогических условий для эффективного развития коммуникативной компетенции у данной категории детей, необходимо учитывать причины возникновения ЗПР, структуру дефекта, предыдущий коммуникативный опыт ребенка.

Также, важно обучать ребенка пониманию смысла ситуации и эмоционального состояния другого человека, умению выражать свои мысли, играть в группе, учитывать интересы партнеров по игре.

Литература

1. Вовк Е. В., Крень А. А. Анализ понятия «Коммуникативная компетенция старших дошкольников» в современной литературе // *Universum: психология и образование*. 2018. №6 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiya-kommunikativnaya-kompetentsiya-starshih-doshkolnikov-v-sovremennoy-literature> (дата обращения: 15.10.2021).
2. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 136 с.
3. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореферат дис. на соиск. учен. степ. доктора психологических наук (19.00.05) / Емельянов Юрий Николаевич; ЛГУ. - Ленинград, 1991. - 38 с.
4. Жнечкова К. А., Дмитриева Е. Е. Изучение коммуникативной компетентности у младших школьников в условиях инклюзии // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. №66-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-inklyuzii> (дата обращения: 15.10.2021).
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. - М.: Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
6. Мельник Е. В. Коммуникативная компетентность как фактор совершенствования профессиональной деятельности педагога // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-faktor-sovershenstvovaniya-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 16.10.2021).
7. Миннуллина Р. Ф., Галич Т. Н., Нуриева А. Р. Формирование коммуникативной компетенции у дошкольников как педагогическая проблема в УДО // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. №68-1. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-u-doshkolnikov-kak-pedagogicheskaya-problema-v-udo> (дата обращения: 15.10.2021).
8. Мосявра Е.А. Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР // Специальное образование. 2014. №X. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-mladshih-shkolnikov-s-zpr> (дата обращения: 16.10.2021).
 9. Селина А. В. Социально-педагогическая модель исследования социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 - 2013 гг.», ГК № 14. 740. 11. 0776 // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. №3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-model-issledovaniya-sotsialnyh-kompetentsiy-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoy> (дата обращения: 15.10.2021).
 10. Старжинская Н.С. О понятии коммуникативной компетентности дошкольника//Дошкольное образование: история и современность: сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. А.Н. Касперович, Т.В. Поздеева, О.В. Леганькова и др.; под общ. ред. А.Н. Касперовича. 2015. <http://elib.bspu.by/handle/doc/3936>
 11. Хафизова К. А. Особенности формирования коммуникативной компетенции старших дошкольников // Интерактивная наука. 2019. №6 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 15.10.2021).
 12. Шильковская, И. К. Современные подходы к реализации формирования коммуникативной компетенции у дошкольников и младших школьников / И. К. Шильковская // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2014. – № 10. – С. 13.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются наиболее часто встречающиеся трудности, связанные с изучением иностранного языка в начальных классах общеобразовательной школы, а также затронуты проблемы преподавания языков детям. Помимо этого, в данной статье представлены теоретические и практически осуществленные методы и способы коррекции возникших трудностей.

Ключевые слова: психология, образование, образовательная деятельность, изучение иностранных языков, трудности в изучении иностранных языков, школьные трудности, коррекция, преподавание.

Yu. N. Suvorova

AN EMPIRICAL STUDY OF THE PROBLEM OF OVERCOMING SCHOOL DIFFICULTIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

The article is about most common difficulties appearing during studying foreign languages in the primary comprehensive school, and there're also problems relating to teaching languages to children. Besides, theoretically and practically implemented methods and ways of difficulties correction are in the article.

Keywords: psychology, education, educational activity, foreign languages studying, difficulties in studying foreign languages, school difficulties, correction, teaching.

В истории психологии много внимания уделялось межличностному и межкультурному взаимодействию людей [1]. Современный мир характеризуется повсеместным распространением средств массовой информации, которые, благодаря своим возможностям, стали новой ветвью власти в обществе. Таким образом, СМИ в той или иной мере определяют особенности и нормы языка и общения, очередной раз подчеркивая необходимость владения речью. И не только собственной – средства массовой информации также демонстрируют

постоянно развитие межкультурных связей, их взаимодействия, и здесь английский язык выступает в качестве международного, что свидетельствует о необходимости его изучения.

Актуальность данной темы заключается в том, что английский язык постепенно внедрился в программы школьного обучения, и в настоящее время в большинстве образовательных учреждений обучающиеся начинают его изучать со второго класса. Его раннее изучение официально признано государством, поскольку выявлено, что дети осваивают иностранный язык

¹ © Суворова Ю.Н., 2022 г.

гораздо легче благодаря хорошо развитой долговременной памяти, а также он способствует её дальнейшему развитию.

«Специальные занятия можно начинать проводить с детьми 3–10 лет, до трех – бессмысленно, после десяти – бесполезно надеяться на быстрый положительный результат, который возможен лишь для незначительной части учеников, тех, кто обладает коммуникативными и лингвистическими способностями выше среднего уровня» [4].

Но также существует ряд проблем, с которыми сталкиваются как сами обучающиеся, так и педагоги, преподающие иностранные языки в начальных классах. Данной проблемой занимались такие научные деятели, как Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, М.А. Ариян, М.Ф. Стронин, Л.А. Цыбан и многие другие.

Изучение иностранного языка оказывает всестороннее влияние на развитие памяти, мышления, внимания, восприятия, а также самой личности, ведь это не только усвоение языка, но и знакомство с нормами, социально-культурными особенностями других народов, имеющих иной менталитет и отличающийся от привычного способ мышления. Всё это носит свой отпечаток в языке, и ребенок овладевает целой совокупностью новых знаний, помимо отличной от нашей лексики или грамматики.

Такое разнообразие знаний при изучении нового языка имеет не только свои положительные особенности, но и множество трудностей, с которыми некоторые сталкиваются уже на первых этапах знакомства с тем или иным языком. Поскольку происходит взаимосвязь между овладением звуками, словами, грамматическими конструкциями,

возникают и первые различия между степенями усвоения и развития того или иного аспекта языка у каждого обучающегося. А учитывая то, что предметы в школе проходят в групповой форме, такая градация особенно разнообразна во время урока, где каждый ребенок имеет те или иные сильные и слабые стороны, которые педагог должен заметить и учитывать в ходе работы.

Отмечено, что успех зависит в немалой степени от энтузиазма, энергичности и заинтересованности педагога [9].

Чтобы обучающимся успешно осваивать иностранный язык, а педагогам – его преподавать, необходимо обозначить основные трудности, с которыми можно столкнуться уже на первых занятиях:

Низкий уровень адаптированности ребёнка к обучению в школе и низкая готовность к изучению иностранного языка [5-8].

Отсутствие личной мотивации. Ребенок, уже овладевший родным языком, при помощи которого он имеет возможность решать все коммуникативные задачи и проблемы межличностного общения, не видит смысла изучать ещё один, поскольку на данном этапе своей жизни ему не требуется его нигде использовать;

Отсутствие внешней мотивации, когда ребенка не волнуют ни оценки, ни новые знания, ни мнение родителей. Такая проблема зачастую возникает у обучающихся, которые находятся в неблагополучных семьях;

Личностные психологические, или «языковые» барьеры. Данная проблема возникает у обучающихся в процессе овладения новым языком в любом возрасте. В этой ситуации дети не уверены, что способны овладеть

знаниями, правильно говорить на иностранном языке, стесняются его использовать и боятся стать объектом насмешек даже за неправильное произношение, или же получить за это плохую оценку. Такого рода барьеры возникают, если в ходе обучения успехи не поощряются, а внимание учителя сфокусировано на ошибках, в результате чего неудачи завершаются нестимулирующими оценками и отношением педагога;

Отсутствие систематически выстроенных занятий и полезной практики общения на иностранном языке. Если новые знания не используются в повседневном общении, то навык быстро теряется, лексика конструкции забываются ровно так же, как и правильная интонация [3].

Исследователями давно выявлена тесная взаимосвязь методики обучения иностранным языкам и психологии, поэтому и психолого-возрастные особенности обучающихся начальных классов также необходимо учитывать при изучении иностранного языка [2]. Несмотря на то, что в данный период дети более восприимчивы к новой информации, важно помнить, что обучающиеся в этот период довольно невнимательны, часто отвлекаются и не могут долго сосредотачиваться на монотонной деятельности, поэтому необходимо разнообразие, постоянное переключение с одной работы на другую. Таким образом, мной на практике эффективно проводится переключение с письменной деятельности на чтение, с чтения – на аудирование, с аудирования – на проговаривание и т.д. Данный способ позволяет детям весь урок находиться в тонусе и сохранять своё внимание на уроке.

Вышеописанное разнообразие при проведении занятий может решить сразу несколько ранее обозначенных проблем, заключавшихся в отсутствии внутренней и внешней мотивации. Привлечение внимания свидетельствует об интересе обучающихся, которые вовлекаются в процесс и таким образом усваивают материал. Это развивает и их коммуникативные навыки, умение выразить себя, что в последствие позволяет добиться необходимого уровня владения материалом для осмысленного использования его в тех или иных ситуациях. Всего этого можно добиться не только постоянной сменой деятельности на занятии, но и проведении его на природе (при возможности), организации тематических занятий в виде сказок, утренников или праздников, просмотре мультфильмов на иностранном языке или видеофрагментов. В начальных классах последний способ имеет наиболее бурный отклик в виде эмоций и запомнившихся ситуативных фраз, закрывает вопрос преподавания фонетического материала, а также выполняет одно из современных требований ФГОС – активное введение игровых методов и информационных технологий в программу преподавания иностранных языков.

Третья обозначенная проблема, заключающаяся в возникших языковых барьерах, была выявлена мной у нескольких обучающихся вторых классов. В основном это – дети, которые сами по себе не являются общительными, и стесняются что-либо сказать на уроке. Но, наблюдая за одноклассниками, которых педагог поощряет за малейшие достижения в освоении материала, слыша постоянные повторения и закрепляя таким образом знания, такие обучающиеся вскоре подключаются к

работе и принимают активное участие на уроках наравне с остальными.

Решение четвертой проблемы, состоящей в систематизации занятий, в полной мере зависит от постоянства в образовательной организации. Обучающийся не несёт ответственности за то, будет ли у него урок или нет, а педагог, в свою очередь, должен быть компетентным, заранее продумывать план урока, чтобы в нем было время на повторение пройденного материала, проработку домашнего задания и возможных ошибок, прежде чем переходить на новую тему, а также на уроках в начальных классах немаловажна наглядность. У ребенка же систематичность заключается только в добросовестном выполнении этого домашнего задания и посещении всех занятий.

В заключение стоит сказать, что изучение любого языка имеет свои трудности, даже если этот язык – родной. В них есть своя специфика, исключения из правил, устоявшиеся со временем и несущие за собой культурно-исторические особенности. Всё это, помимо развития мышления, памяти, восприятия и т.д., расширяет кругозор как детей, так и взрослых.

Таким образом, не только тенденция времени, но и полезные для развития личности особенности подтверждают необходимость изучения иностранных языков и преодоления трудностей в их освоении на ранних этапах знакомства с ними.

Выражаю благодарность научному руководителю Феоктистовой Светлане Васильевне.

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Модуль 1. Социальная психология как наука и история ее развития. М: РОСНОУ, 2007. – 68 с.
2. Каспарова, М. Г. О некоторых компонентах иноязычных способностей и их развитие у школьников [Текст] / М. Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 18-26.
3. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку /А.В. Коньшева, Москва, 2011. – 304 с.
4. Негневицкая, Е. И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра [Текст] / Е. И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 20-26.
5. Феоктистова С.В. Концептуальные основы организации взаимодействия психолога и педагогов в процессе обеспечению адаптации детей к школе. Москва, 2001.
6. Феоктистова С.В., Васильева Н.Н. Диагностика адаптации младших школьников к обучению в школе Н.Н.. - М.: Адаманть, 2014. - 100 с.
7. Феоктистова С.В., Васильева Н.Н. Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению//Глобальный научный потенциал. -2014. - № 9 (42). -С. 151-153
8. Феоктистова С.В., Хмелькова М.А. Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса как условие успешной адаптации детей к школе: учебное пособие. - М.: Адаманть, 2013.
9. Цыбан, Л. А. Проблемы преподавания иностранного языка в начальной школе [Электронный ресурс] / Л. А. Цыбан. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 7 (141). – С. 506-509. – URL: <https://moluch.ru/archive/141/38473/> (Дата обращения: 21.11.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье выдвинута проблема формирования лингвистической компетентности у обучающихся младшего школьного возраста на уроках русского языка.

Ключевые слова: пунктуация, лингвистическая компетентность, речь, развитие, развитие речи младших школьников.

L.I. Tarshikova

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

The article presents the problem of the formation of linguistic competence among primary school students in the lessons of the Russian language.

Keywords: punctuation, linguistic competence, language, development, the speech development of junior schoolchildren.

Современное российское общество предъявляет к личности обучающегося новые требования. Для реализации этих требований системе образования необходима разработка новых подходов к обучению и воспитанию обучающегося. Это влияет не только на изменение форм, методов и содержание обучения, но и изменение в технологическом аспекте обучения, новом структурировании знаний, изменений в целом подходов к изучению дисциплин. Обучение в современной школе направлено не столько на получение новых знаний, сколько на формирование умения добывать новые знания самостоятельно, развитие познавательной и творческой деятельности. При поиске новых подходов к обучению современный педагог опирается на личность обучающегося, особенности его развития и индивидуальные качества.

Изучение родного языка является одним из важных направлений обучения в школе, которые также подвергаются изменениям в современном мире. Основой обучения становится формирование языковой личности ученика, его гармоничное развитие в этом аспекте. Немаловажную роль в этом формировании и развитии играет начальная ступень образования, так как именно с этого момента начинается активная работа по изучению русского языка.

Языковое образование в школе включает в себя различные аспекты, взаимосвязанные между собой. Нельзя рассматривать только языковые и речевые аспекты, без учета личностно-развивающих, поскольку вместе они составляют языковую личность. В процессе формирования языковой личности у обучающегося происходит

¹ © Таршикова Л.И., 2022 г.

формирование языковых, коммуникативных и лингвистических компетенций.

Для более детального рассмотрения лингвистических компетенций нам необходимо определить само понятие компетентность. Педагогический словарь под редакцией В.А. Мижерикова дает следующее определение Компетентность – «способность субъекта деятельности устанавливать связь между знаниями и ситуацией, или способность находить, обнаруживать ориентировочную основу для действий, процедуру, необходимую для решения проблемы в конкретной ситуации» [2].

По словам А.Г. Бермуса: «Компетентность - это системное единство, которое объединяет личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [6].

В своем исследовании мы опирались на определение понятий компетентность и компетенция, данные А.В. Хуторской. Он определяет компетенцию, как некоторое требование к образовательной подготовке обучающегося, которое необходимо для успешного обучения. А компетентность включает в себя обладание набором определённых компетенций [5].

Компетенции формируются и развиваются в процессе обучения при выполнении заданий, получении новых знаний, умений и навыков. При повышении компетенции происходит и повышение компетентности обучающегося.

Определив для себя понятия компетенций и компетентности, установив взаимосвязь между ними, мы можем перейти к рассмотрению понятия лингвистической компетенции. В своем

исследовании мы придерживались определения, что под лингвистической компетенцией понимается «владение знаниями о языковой системе, о правилах функционирования языковых единиц в речи, а также способность с помощью этих знаний понимать и правильно интерпретировать мысли другого человека и выражать свои собственные мысли в устной и письменной форме» [4].

В процессе изучения курса русского языка на начальной ступени образования обучающиеся должны:

- усвоить устную речь, поскольку язык является основным средством общения с окружающими людьми;
- усвоить письменную речь, получив навык письма и выражения своих мыслей с помощью письма;
- освоить методы поиска информации с помощью устной и письменной речи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования к выпускникам начальной ступени образования предъявляются такие требования:

- сформированы первоначальные представления о единстве и многообразии языковой культуры России;
- сформировано позитивное отношение к правильной устной и письменной речи;
- владение нормами русского языка;
- сформировано умения учебных действий с языковыми единицами.

Опираясь на требования, можно говорить, что формирование лингвистической компетентности включает в себя формирование компетенций в каждом аспекте изучения русского языка, а именно:

- умение общаться, задавать вопросы, формирование речевой культуры;

- умение грамотно писать, знания правил русского языка;

- умение правильно выстраивать предложения, составлять тексты;

- умение правильно определять значения слов, употреблять их в верном контексте.

В своем исследовании мы проводили работу по формированию лингвистических компетенций при работе с текстом. Приведем примеры используемых заданий.

1. Работа со смыслом текста:

- Перед тобой текст, но из него убежали знаки препинания. Помоги им вернуться: *пришла осень листья стали желтыми красными какая осень красивая* (1 класс);

- Расставь знаки препинания. Спиши текст в тетрадь, соблюдая правила написания предложений: *Миша и Петя пошли в лес они нашли поляну с грибами Миша и Петя собрали много грибов мама была рада* (2 класс);

- Раздели текст на предложения, спиши в тетрадь, подчеркни главные члены предложений: *Пришла осень в яблоневом саду много спелых плодов ветки наклонились до земли школьники помогают взрослым убирать урожай* (3 класс);

- Прочитай текст. Что ты заметил? Распространи предложения второстепенными членами: *Наступило лето. Ребята купаются на речке. Мальчики прыгают в реку. Вода теплая. Девочки загорают.* (4 класс).

2. Составление текста:

- Прочитай слова. Составь с ними связанные предложения. Запиши в

тетрадь: *лыжи, снег, мальчики, лыжня, лес* (1 класс);

- Прочитай слова. Определи общую тему слов. Составь из них связанные предложения. Прочитай, что получилось. Попробуй озаглавить текст: *зима, наступить, лужи, снежинки, замерзнуть, снег, лыжи, дорожки, горка, запорошить* (2 класс);

- Прочитайте. Докажите, что перед вами текст. Выделите главную мысль. Озаглавьте его: (3 класс).

- Прочитай текст. Определи его стиль. Составь похожий текст (4 класс).

3. Работа с деформированным текстом:

- Прочитай. Что ты заметил? Вставь пропущенные слова, используя слова для справок (1 класс);

- Прочитай. Составь из этих предложений связный текст. Озаглавь его (2 класс);

- Прочитай текст и его план. Исправь текст, чтобы он соответствовал плану (3 класс);

- Перед вами карточки с набором слов. Составьте из них предложения. Теперь по рядам объедините предложения в абзацы. А теперь составьте текст из абзацев (4 класс).

В начальной школе формирование лингвистической компетенции эффективно при проведении работы с текстом, как лингвистической единицей языка. Лингвистическая компетентность обеспечивает познавательную культуру личности обучающегося, а также формирование языковой рефлексии как процесса осознания своей речевой деятельности.

Литература

1. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2014. 342 с.
2. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Русская орфография и пунктуация. - М.: Русский язык, 1995. 186 с.
3. Савкина Н.Г. Педагогическая помощь леворуким детям в первый год их обучения в школе. М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Ишимский гос. пед. ин-т им. П. П. Ершова". Тюмень, 2009. 116 с.
4. Савкина Н.Г. Развитие умения формулировать определение понятий на уроках русского языка в начальных классах. XXIII Ершовские чтения: Межвузовский сборник научных статей. Ишим, 2013. - С. 131-133.
5. Савкина Н.Г. Дифференцированное обучение учащихся начальных классов с учетом разной функциональной асимметрии полушарий Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Ишим, 2010. 96с.
6. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие для вузов / Урал.гос.пед.ун-т; Н.В. Багичева [и др.]. - М.: Флинта, 2011. 272 с.



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье освещается вопрос, посвященный системе духовно-нравственного воспитания дошкольников, его инновационный характер с точки зрения взглядов на современные образовательные тенденции, а также основные положения о необходимости в его усовершенствовании и проектировании. Раскрывается понятие «духовно-нравственное воспитание дошкольников», его значимость, многозадачность. В статье педагогическое проектирование выступает инновационной моделью для создания и применения новых моделей работы в воспитательной системе. Духовно-нравственное воспитание раскрывается в современной образовательной парадигме и понимается, как целостный, специально-организованный процесс взаимодействия. В статье определяются основные положения Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" Закон РФ, определяются основные положения в работе образовательных организаций. Образование, развитие и воспитание в настоящее время неотделимы друг от друга и взаимодействуют между собой по вопросам педагогических направленностей на обучающихся. Создание образовательно-воспитательно-развивающей среды как пространства для полноценного развития детей и педагогов в образовательных организациях определяется основными характеристиками современного образования. Актуальность процесса по духовно-нравственному воспитанию детей определяется объективностью и непрерывностью данного процесса на протяжении всей человеческой жизни, а также в заинтересованности человеческого общества в его управлении и преобразовании. Как одно из ключевых условий сохранения и развития человеческого мира, является стремление передать новому поколению культуру духовно-нравственной жизни и систему неустаревающих нравственных ценностей. Система духовно-нравственного воспитания дошкольников зачастую становится объектом педагогического проектирования, поскольку в процессе реализации ФГОС данное направление является актуальным и развивающимся.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольный возраст, педагогическое проектирование, ценности, моральные нормы, развитие.

D.S. Troshina

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL DESIGN

¹ © Трошина Д.С., 2022 г.



The article highlights the issue of the system of spiritual and moral education of preschoolers, its innovative nature in terms of views on modern educational trends, as well as the main provisions on the need for its improvement and design. The concept of "spiritual and moral education of preschoolers", its significance, multitasking is revealed. In the article, pedagogical design acts as an innovative model for the creation and application of new models of work in the educational system. Spiritual and moral education is revealed in the modern educational paradigm and is understood as a holistic, specially organized process of interaction. The article defines the main provisions of Federal Law N 273-FL of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation", the Law of the Russian Federation, defines the main provisions in the work of educational organizations. Education, development and upbringing are currently inseparable from each other and interact with each other on issues of pedagogical orientation for students. The creation of an educational-developing environment as a space for the full development of children and teachers in educational organizations is determined by the main characteristics of modern education. The relevance of the process of spiritual and moral education of children is determined by the objectivity and continuity of this process throughout human life, as well as in the interest of human society in its management and transformation. As one of the key conditions for the preservation and development of the human world, there is a desire to pass on to the new generation a culture of spiritual and moral life and a system of non-aging moral values. The system of spiritual and moral education of preschoolers often becomes the object of pedagogical design, since in the process of implementing the Federal State Educational Standard, this direction is relevant and developing.

Keywords: spiritual and moral education, preschool age, pedagogical design, values, moral norms, development.

Духовно-нравственное воспитание личности представляет собой формирование ценностных ориентаций. Процесс по духовно-нравственному воспитанию направлен на обеспечение динамики эмоциональных и поведенческих изменений личности, ее развитие, на основе решения педагогическо-воспитательных задач по созданию всех необходимых условий для равновесия между воспитательными и образовательными компонентами. Важным аспектом при определении характеристики духовно-нравственной составляющей является ее взаимосвязь с другими компонентами образовательной деятельности в целом.

Формирование личностных качеств и их активное применение в повседневной жизни является процессом и результатом воспитания, развития,

социализации и образованности детей. Поэтому, духовно-нравственное воспитание каждого ребенка представляется в его отношениях с миром, другими людьми и самим собой, путем его облагораживания и гармонии [1].

Закон РФ об образовании определяет основные положения в работе образовательных организаций и направления ключевых реформ в педагогической системе [7]. Образование, развитие и воспитание в настоящее время неотделимы друг от друга и взаимодействуют между собой по вопросам педагогических направленностей на обучающихся. Об этом свидетельствуют множество работ по изучению образовательных организаций на предмет проведения в них воспитательных аспектов, с одной стороны, а с другой, - исследования



образовательных организаций на предмет их взаимодействия с развитием культурной составляющей в целом.

В связи со сменой приоритетов и целей современной образовательной политики, на данный момент времени на первый план выходит создание условий для самоопределения и становления личности детей, повышение роли каждого ребенка в педагогическом процессе и создание доверительные отношения между взрослыми и детьми. Создание образовательно-воспитательно-развивающей среды как пространства для полноценного развития детей и педагогов в образовательных организациях определяется основными характеристиками современного образования [5].

Актуальность процесса по духовно-нравственному воспитанию детей определяется объективностью и непрерывностью данного процесса на протяжении всей человеческой жизни, а также в заинтересованности человеческого общества в его управлении и преобразовании [4].

Одним из главных субъектов, начинающий образовательный процесс, а также определяющий цели, пути и методики его достижения в соответствии с возрастными новообразованиями и индивидуальными особенностями на базе основной педагогической программы, выступает дошкольная образовательная организация [3].

Суть духовно-нравственного воспитания дошкольников заключается в формировании у ребёнка понятий о нематериальных, неотъемлемых ценностях в жизни. Это осознание значимости семьи для каждого человека, уважение старшего поколения, желание совершать добрые поступки, бережно относиться к природе и вещам. Воспитать

нравственность возможно только через личный пример взрослого и непрерывное взаимодействие с ребёнком. Именно детский сад, наравне с домашним воспитанием, способен зародить процесс духовного становления и развития детей.

Дошкольная образовательная организация способствует расширению социального опыта детей через привитие общечеловеческих норм и правил жизни, вовлекая их в активный процесс познания, организуя игровую и проектную деятельность, а также активно взаимодействуя с родителями по вопросам формирования начальных основ развития и становления личности [6].

Под духовно-нравственным воспитанием дошкольников понимается постепенное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, осуществляемое в процессе развития и социализации, а также формирование способностей детей оценивать и осознавать свои поступки и поступки других на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов. Духовно-нравственное воспитание дошкольников связано не только с получением знаний о нравственных нормах и духовных ценностях, сколько с эмоциональной включенностью дошкольников в процесс взаимодействий, в ходе которого проявляется их собственное отношение к нравственному поведению.

Воспитательная система по духовно-нравственному воспитанию проходит через все формы работы с детьми. В дошкольном возрасте привитие нравственных ориентиров происходит через сюжетную линию игры, работу с вымышленными сюжетными образами, картинками и реальными историями, через творчество, эстетические беседы,

личный пример, просмотр мультфильмов, презентаций и т.д.

Духовно-нравственная тематика запланированных работ (занятия, беседы, проекты, опыты) используется в организации всех видов детской деятельности, активно включая и захватывая в воспитательный процесс всех детей. Дружеская и добрая атмосфера поддерживается на протяжении всего дня. Воспитательная же составляющая происходит на каждом групповом или индивидуальном занятиях. Дети учатся выполнять задания не только индивидуально, но также и в парах, подгруппах, все вместе, таким образом, активно и непрерывно формируется культура взаимодействия, вежливость в общении, способность уважать интересы и чувства друг друга.

Система духовно-нравственного воспитания дошкольников зачастую становится объектом педагогического проектирования, поскольку в процессе реализации ФГОС данное направление является актуальным и развивающимся. В качестве объекта проектировочной системы духовно-нравственное воспитание дошкольников приходится деятельностью целостных педагогических коллективов, направленные на цели создания новых форм и методов взаимодействия с детьми для повышения их уровня развития и воспитания. Педагогическое проектирование в данном вопросе предполагает максимальное выразительное оформление проблемы как пространства для возможных изменений и нововведений.

По данному вопросу (повышение уровня воспитанности духовно-нравственной составляющей личности дошкольников) педагогическое проектирование предполагает создание и внедрение новообразований, которые в

процессе реализации будут способны привести к нужному результату.

В качестве педагогических задач по воспитательной работе в дошкольной образовательной организации проектирование может рассматривать следующие положения:

1) повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах духовно-нравственного воспитания дошкольников;

2) формирование на протяжении всего дошкольного возраста духовно-нравственной составляющей личности каждого ребенка в процессе слияния образовательных областей посредством основных видов активной детской деятельности;

3) способствование формированию духовно-нравственных качеств у дошкольников в процессе установления доверительных и позитивных взаимоотношений;

4) обогащение предметно-развивающего пространства по теме «духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста»;

5) расширение социокультурного взаимодействия всех участников образовательного процесса;

6) своевременное контролирование и корректирование проблем по реализации проектной деятельности в данном направлении.

Проектирование в образовательной области представляет собой создание нового продукта (общеобразовательное учреждение, творческий продукт, методика и др) или инновацию чего-либо уже имеющегося (учебно-воспитательный процесс, педагогическая ситуация и др). Работа по педагогическому проектированию представляется целенаправленной деятельностью по созданию

определенного проекта, который будет являться новым продуктом или инновационной моделью в образовательном процессе для массового использования [2]. Проект, являющийся продуктом педагогического проектирования, представляет собой ряд взаимосвязанных мероприятий, направленных на изменения в педагогической действительности при определенных сроках и временных ориентациях.

Духовно-нравственное воспитание дошкольников, являясь объектом

педагогического проектирования, выступает организованной системой деятельности проектных разработок и их активное внедрение в практическую деятельность, которые способны обеспечить изменения и развитие прогрессивных улучшений в воспитательно-образовательном процессе детей, преследуя определенные результаты по улучшению этой системы со стороны заинтересованных в этом людей- проектировщиков (заведующий, педагог, педагогический коллектив и т.д.).

Литература

1. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.
2. Боровкова Т.И. Теория и практика педагогического проектирования индивидуальных образовательных программ. Учебное пособие. Владивосток 2015.
3. Виноградова И.А. Духовно-нравственное развитие личности ребенка дошкольного возраста в условиях новых стандартов // Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях новых стандартов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. С. 27 – 31
4. Волобуева Л. Вопросы нравственного воспитания в педагогических концепциях / Л. Волобуева, Е Авилова // Дошкольное воспитание. 2013. № 3. С. 88 – 92.
5. Герасимов Е.Н. Теория дидактических систем и реализующая её технология обучения. Монография. – Чайковский: ЧГИФК. 2008. 282 с.
6. Зима В.В. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с семьей в процессе духовно-нравственного воспитания детей (на материалах г. Орла) // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия : междунар. науч. конф. 2016. № 33. С. 58 – 66.
7. Монахов В.М. Дидактическая переналадка методической системы вуза при переходе на стандарты третьего поколения // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 4 (68). С. 57 – 60.

АНАЛИЗ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается анализ внедрения модели развивающей среды в дошкольной образовательной организации МАДОУ «Детский сад №4 «Аленка»» города Звенигород, который позволил выделить следующие задачи: сосредоточение ресурсов образовательной организации на изменение модальности среды за счет повышения личностной свободы субъектов воспитательно-образовательного процесса (усиление доли среды творческого и безмятежного типов); обеспечение условий для повышения показателей таких приоритетных параметров как осознаваемость и социальная активность дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, развивающая среда, метод экспертных оценок, коэффициент модальности, анализ эффективного управления, дошкольная образовательная организация.

O. O. Fedorova

ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF A DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT MODEL OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article examines the analysis of the implementation of the model of the developing environment in the preschool educational organization MADOU "Kindergarten No. 4" Alenka "of the city of Zvenigorod, which made it possible to single out the following tasks: concentration of the resources of the educational organization to change the modality of the environment by increasing the personal freedom of the subjects of the educational process (increasing the share of the environment of the creative and serene types); provision of conditions for increasing the indicators of such priority parameters as awareness and social activity of a preschool educational organization.

Key words: preschool children, developing environment, method of expert assessments, modality coefficient, analysis of effective management, preschool educational organization.

Экспериментальной базой исследования являлось МАДОУ «Детский сад № 4 «Аленка»» города Звенигород. В соответствии с разработанным нами алгоритмом проектирования разработки и внедрения модели управления развивающей средой дошкольной образовательной организации, на первом

этапе нами была проведена психолого-педагогическая экспертная оценка, целью которой была качественная и количественная характеристика образовательной среды и оценка условий её организации.

¹ © Фёдорова О.О., 2022 г.

Для проведения психолого-педагогической экспертизы использован специальный методический комплекс.

В основу методического комплекса положен экспертный метод, или метод экспертных оценок, представляющий собой комплекс логических и математических процедур, направленных на получение информации, ее анализ обобщение с целью подготовки и принятия компетентного управленческого решения [3, с. 6]. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной и количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных экспертных оценок.

В дошкольной образовательной организации были созданы 3 экспертные группы, состоящие из администрации (заведующая и старшие воспитатели), специалистов (педагоги-психологи, логопед, музыкальный руководитель и др.) и воспитателей разных возрастных групп.

Методический комплекс включал несколько этапов.

Этап 1. Качественная характеристика развивающей среды (определение модальности среды).

Модальность среды является ее качественно-содержательной характеристикой, позволяет описывать её с типологической точки зрения.

Модальность образовательной среды может быть представлена с помощью методики векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина [5, с. 122].

Данная методика предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: ось «свобода — зависимость» и ось «активность — пассивность». Для построения в этой системе координат вектора,

соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе психолого-педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребенка и, соответственно, три вопроса — возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале («активности», «пассивности», «свободы» или «зависимости») один пункт.

«Активность» понимается как наличие таких свойств как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п.; соответственно, «пассивность» — как отсутствие этих свойств, другими словами, полюс «пассивности» на данной шкале может рассматриваться как «нулевая активность»; «свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, свободой выбора; наконец, «зависимость» понимается как послушание, исполнительность, приспособленчество.

Соотношение различных типов сред в дошкольной образовательной организации определяется экспертным путём. Эксперты, опираясь на свои представления о данном дошкольной образовательной организации и любую значимую информацию, оценивают в процентах представленность каждого типа среды. При ответе на каждый из 6 диагностических вопросов необходимо распределить 100 % между вариантами а и б (оценить в процентном соотношении). Эта методика была дополнена нами разделением ответов на каждый вопрос на «реальное» и «идеальное» состояние

развивающей. В дальнейшем это позволит лучше определить «ориентиры» для проектирования.

Диагностические вопросы для оси «свобода — зависимость». Констатация приоритета личностных интересов и ценностей над общественными интерпретируется как возможность свободного развития ребенка, - соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; в случае констатации приоритета общественных интересов – присваивается балл по шкале «зависимость».

Если отмечается, что в данной образовательной среде доминируют ситуации, когда воспитатель подстраивается к ребенку (или, по крайней мере, существует стремление воспитателей к такому положению), то это также интерпретируется как возможность свободного развития ребенка, - соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; если же констатируется, что ребенок вынужден приспособляться к своим воспитателям, то присваивается балл по шкале «зависимость».

Ориентация образовательной среды на индивидуальную форму воспитания интерпретируется как наличие в среде дополнительной возможности для свободного развития самостоятельного ребенка, - присваивается балл по шкале «свобода»; в случае приоритета в образовательной среде коллективного воспитания присваивается балл по шкале «зависимость».

Для оси «активность — пассивность». Практикуется ли в данной образовательной среде наказание ребенка?

Отсутствие наказаний рассматривается в качестве условия,

способствующего развитию активности ребенка, - присваивается балл по шкале «активность», при наличии в данной образовательной среде системы наказаний (используемой как прямо, так и опосредованно) - присваивается балл по шкале «пассивность».

Если в рассматриваемой образовательной среде можно констатировать положительное подкрепление инициативы ребенка (как сознательное, так и бессознательное), то это интерпретируется как дополнительная возможность развития его активности, присваивается балл по шкале «активность»; если же, проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями, то присваивается балл по шкале «пассивность».

В случае, когда в образовательной среде существуют условия, при которых творчество ребенка стимулируется или может быть оценено, такая среда рассматривается как способствующая развитию активности, - присваивается балл по шкале «активность»; если же творческие проявления ребенка игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и не оцененными – присваивается балл по шкале «пассивность».

В этой методике целесообразно принимать участие всем 3 экспертным группам (администрации, специалистам, педагогам). Впоследствии можно обработать методом математической статистики мнения всех членов экспертной группы и получить усреднённые показатели или, что более интересно, сравнить усреднённые оценки различных экспертных групп.

На основе данной диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех

базовых типов: догматической среде, способствующей развитию пассивности и зависимости ребенка; карьерной среде, способствующей развитию активности, но и зависимости ребенка; безмятежной среде, способствующей свободному развитию, но и обуславливающей формирование пассивности ребенка; наконец, творческой среде, способствующей свободному развитию активного ребенка.

Для определения коэффициента модальности используется «вектор личности», формирующейся в данном типе образовательной среды. За условную единицу принят средний уровень активности субъекта при внешнем контроле (соответствует карьерной среде активной зависимости). Построение на основе данной методики векторных моделей образовательных сред хорошо диагностирует и наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным учреждением или конкретным педагогом. Таким образом, векторное моделирование представляется эффективной процедурой диагностики модальности образовательной среды [2, с. 35].

Этап 2. Количественная характеристика развивающей среды дошкольной образовательной организации (по параметрам).

Для проведения количественной оценки параметров развивающей среды дошкольной образовательной организации нами была адаптирована методика В.А. Ясвина [5, с 45].

Данную методику предполагалось проводить с экспертной группой «Администрация», так как в результате опроса педагогов дошкольной образовательной организации, скорее всего, будут получены баллы в целом более низкие, чем при опросе членов

управленческой команды (речь идёт о реальных различиях восприятия образовательной среды разными категориями членов педагогического сообщества).

Этап 3. Экспертиза развивающей среды группы. Данная методика была разработана нами для оценки развивающих возможностей на уровне микросреды группы.

Методика представляла опросник, состоящий из вопросов-утверждений, разделенных на 4 части-шкалы: первые три шкалы характеризуют каждый из компонентов развивающей среды (состоят из вопросов и вариантов ответа на них); последняя шкала раскрывает, насколько в данной образовательной среде удовлетворяются потребности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса (детей, педагогов, родителей).

Воспитателям предлагается оценить реальное положение дел в своей группе, проставив напротив каждого утверждения (варианта ответа) балл от 0 до 5.

Обработка результатов состояла в количественном и качественном анализе полученных данных: количественный анализ состоит в подсчете баллов для каждой из шкал и переводе их в уровни. Для этого количество вариантов ответа для каждой шкалы нужно умножить на 5 (максимально возможное количество баллов для каждого варианта). Затем подсчитать для каждой шкалы уровни: от 0 до 39 % – недостаточный, 40 – 69 % – средний, 70 – 100 % – оптимальный качественный анализ представляет собой определение наиболее и наименее выбираемых параметров и их оценку.

Развивающую среду в дошкольной образовательной организации МАДОУ «Детский сад № 4 «Аленка»» города

Звенигород можно характеризовать как карьерную и творческую (38 и 36 % соответственно). Идеальное состояние развивающей среды стремится к творческой среде. Полученные результаты позволили охарактеризовать среду в дошкольной образовательной организации МАДОУ «Детский сад № 4 «Аленка»» города Звенигород, в целом, как карьерную (среда «внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку), способствующую развитию активного, но зависимого ребенка. Сравнивая результаты, можно сделать вывод о том, что специалисты дошкольной образовательной организации МАДОУ «Детский сад № 4 «Аленка»» города Звенигород (психологи, логопеды и пр.) и воспитатели старших групп оценивают среду больше как творческую, чем карьерную, а воспитатели младших групп и представители администрации – больше, как карьерную среду. Это может быть обусловлено особенностями воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации МАДОУ «Детский сад № 4 «Аленка»» города Звенигород, когда проявления самостоятельности и инициативности детей ограничиваются тем, что им позволяет делать или не делать воспитатель (ребенок зависим от взрослого). При этом карьерная и творческая среда составляют почти равные доли (36 и 38 % соответственно), это позволяет утверждать, что дошкольную образовательную организацию МАДОУ «Детский сад № 4

«Аленка»» города Звенигород возможно перевести в состояние творческой среды, спроектировав отдельные компоненты развивающей среды.

Таким образом, анализ внедрения модели развивающей среды в дошкольной образовательной организации МАДОУ «Детский сад № 4 «Аленка»» города Звенигород проведен с помощью методического комплекса и позволил выделить следующие задачи для проектирования развивающей среды в дошкольной образовательной организации МАДОУ «Детский сад № 4 «Аленка»» города Звенигород: сосредоточение ресурсов образовательной организации на изменение модальности среды за счет повышения личностной свободы субъектов воспитательно-образовательного процесса (усиление доли среды творческого и безмятежного типов); обеспечение условий для повышения показателей таких приоритетных параметров как осознаваемость и социальная активность дошкольной образовательной организации, а также планомерное повышение показателей всех параметров среды; проектирование каждого из компонентов среды сосредоточением ресурсов на социальном компоненте развивающей среды; организация системы возможностей для удовлетворения потребностей и эффективного личностного саморазвития всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Литература

1. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова. М., 2018.
2. Лебедева В.П. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды [Текст]: (из опыта работы шк. ЦКФЛ РАО в п. Черноголовка) : [в рамках 12-лет. шк.]/ В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент. М.: ИОСО РАО, 1999. - С. 275-280.



3. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова. М., 2003.
4. Полякова М. Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ /М.Н. Полякова. М.: Центр педагогического образования, 2018.
5. Ясвин В.А. Экспертно - проектное управление развитием школы / В.А. Ясвин. М.: Сентябрь, 2011.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ И АДАПТИРОВАННОСТИ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье раскрываются психологические аспекты содержания профессиональной деятельности педагогов образовательной организации с разным стажем работы. Проанализированы результаты оценки готовности и адаптированности педагогов дошкольных групп к выполняемой ими профессиональной деятельности. Отмечена важность сопровождения педагогов на разных ступенях образования в виде построения вариативной системы адресной психолого-педагогической и научно-методической поддержки.

Ключевые слова: профессия, адаптированность, профессиональная адаптация, работоспособность, субъект педагогического труда, поддержка, сопровождение.

M.A. Khmelkova

COMPARATIVE ANALYSIS OF READINESS AND ADAPTABILITY OF SUBJECTS OF PEDAGOGICAL WORK WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE

This article reveals the psychological aspects of the content of the professional activity of teachers of an educational organization with different work experience. The results of assessing the readiness and adaptability of preschool teachers to their professional activities are analyzed. The importance of accompanying teachers at different levels of education in the form of building a variable system of targeted psychological, pedagogical and scientific and methodological support is noted.

Key words: profession, adaptability, professional adaptation, working capacity, the subject of pedagogical work, support, accompaniment.

В современном мире за последние десятилетия мир профессий существенно преобразился: он стал более неопределенным, динамично-непредсказуемым. Одни профессии сегодня трансформируются, другие - исчезают, уступая тем, которые только

возникают и оформляются. Но профессия «педагог» сохраняет свою актуальность и востребованность, несмотря на происходящие в системе образования и образовательной среде изменения и нововведения.

¹ © Хмелькова М.А., 2022 г.

Реформирование системы образования предъявляет новые требования не только к содержанию и технологиям обучения, но и к личности основного участника этого процесса - педагога.

Профессиональная деятельность педагога сегодня протекает в сложных условиях, когда высокое качество образовательных услуг может быть достигнуто не только при наличии у субъектов педагогической деятельности, эффективного включения в процесс труда, постоянного совершенствования и повышения своего мастерства, но и мобильного реагирования на происходящие в образовательном пространстве изменения [1;10].

Ускорение темпа жизни, увеличение потока информации и интеллектуальная нагрузка не дает педагогам дополнительного времени на принятие эффективных решений в различных профессиональных ситуациях, и вместе с тем сокращается время на обучение и качественное выполнение деятельности. Поэтому особую значимость приобретает проблема изучения профессиональной адаптации и работоспособности субъектов педагогического труда. При этом

профессиональная компетентность педагога определяется, прежде всего, соотношением в его труде того, с одной стороны, его профессиональных знаний и умений, а с другой — профессиональные позиции, психологические качества. Это соотношение называют «психологическим модулем» профессии педагога, в котором профессиональные знания и умения выступают в качестве объективных характеристик труда, а позиции и личностные особенности как субъективные характеристики педагога, необходимые для его соответствия требованиям профессии [6, с. 262].

Для выявления психологических аспектов выполнения профессиональной деятельности у педагогов образовательной организации использовался опросник «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности» [9].

В исследовании приняло участие 28 педагогов, работающих в дошкольных группах. Все респонденты для последующего анализа и интерпретации полученных результатов были распределены на три группы в зависимости от стажа профессиональной деятельности в данной должности, что отражено в таблице 1.

Таблица 1 Общая численность респондентов, участвующих в исследовании по опроснику «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности»

Стаж профессиональной деятельности	Количество сотрудников
от 0,5 до 3 лет	6 чел.
от 4 до 9 лет	10 чел.
от 10 лет и выше	12 чел.

По результатам проведенной методики были выявлены различные личностные характеристики педагогов, а также степень сформированности и развития у них профессиональных личностных качеств.

Результаты педагогов дошкольных групп, недавно приступивших к выполнению своей профессиональной деятельности в данной образовательной организации (стаж от 0,5 до 3 лет – 6 чел.) отражены в таблице 2 и рисунке 1.

Таблица 2 Сводная таблица результатов педагогов дошкольных групп со стажем работы от 0,5 до 3 лет

Характеристика	Уровень выраженности (чел./%)		
	слабый (1-4 балла)	хороший (5-8 балла)	сильный (9-12 балла)
1. Способность к творчеству	0	2 чел. (33%)	4 чел. (67%)
2. Работоспособность	0	0	6 чел. (100%)
3. Исполнительность	0	0	6 чел. (100%)
4. Коммуникабельность	0	2 чел. (33%)	4 чел. (67%)
5. Адаптированность	0	2 чел. (33%)	4 чел. (67%)
6. Уверенность в своих силах	0	6 чел. (100%)	0
7. Уровень самоуправления	0	4 чел. (67%)	2 чел. (33%)
8. Коэффициент правдивости	0	0	6 чел. (100%)

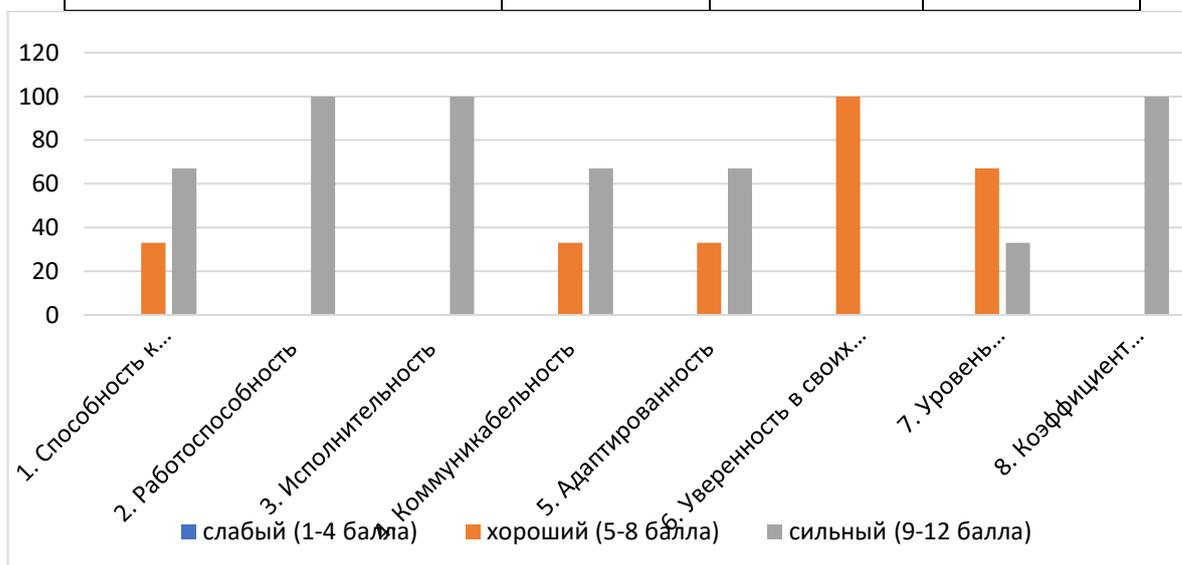


Рис. 1. Результаты педагогов дошкольных групп со стажем работы от 0,5 до 3 лет в целом по подгруппе

Результаты педагогов дошкольных групп со стажем от 4 до 9 лет (10 чел.) представлены в таблице 3 и рисунке 2.

Таблица 3 Сводная таблица результатов педагогов дошкольных групп со стажем работы от 4 до 9 лет

Характеристика	Уровень выраженности (чел./%)		
	слабый (1-4 балла)	хороший (5-8 балла)	сильный (9-12 балла)
1. Способность к творчеству	0	0	10 чел. (100%)
2. Работоспособность	0	2 чел. (20%)	8 чел. (80%)
3. Исполнительность	0	4 чел. (40%)	6 чел. (60%)
4. Коммуникабельность	0	0	10 чел. (100%)
5. Адаптированность	0	2 чел. (20%)	8 чел. (80%)
6. Уверенность в своих силах	0	4 чел. (40%)	6 чел. (60%)
7. Уровень самоуправления	2 чел. (20%)	6 чел. (60%)	2 чел. (20%)
8. Коэффициент правдивости	0	10 чел. (100%)	0

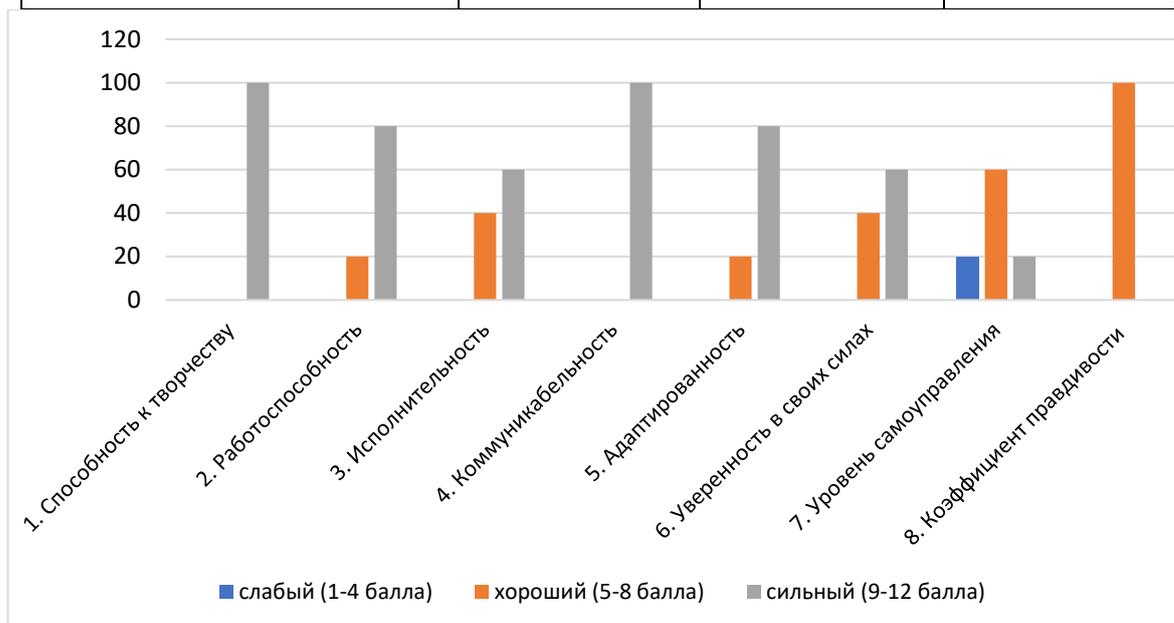


Рис. 2. Результаты педагогов дошкольных групп со стажем работы от 4 до 9 лет в целом по подгруппе

Результаты педагогов дошкольных групп со стажем от 10 лет и выше (12 чел.) представлены в таблице 4 и рисунке 3.

Таблица 4



Сводная таблица результатов педагогов дошкольных групп со стажем работы от 10 лет и выше

Характеристика	Уровень выраженности (чел./%)		
	слабый (1-4 балла)	хороший (5-8 балла)	сильный (9-12 балла)
1. Способность к творчеству	0	0	12 чел. (100%)
2. Работоспособность	8 чел. (67%)	4 чел. (33%)	0
3. Исполнительность	3 чел. (25%)	7 чел. (58%)	2 чел. (17%)
4. Коммуникабельность	0	4 чел. (33%)	8 чел. (67%)
5. Адаптированность	3 чел. (25%)	4 чел. (33%)	5 чел. (42%)
6. Уверенность в своих силах	0	2 чел. (17%)	10 чел. (83%)
7. Уровень самоуправления	2 чел. (20%)	7 чел. (58%)	3 чел. (25%)
8. Коэффициент правдивости	4 чел. (33%)	8 чел. (67%)	0

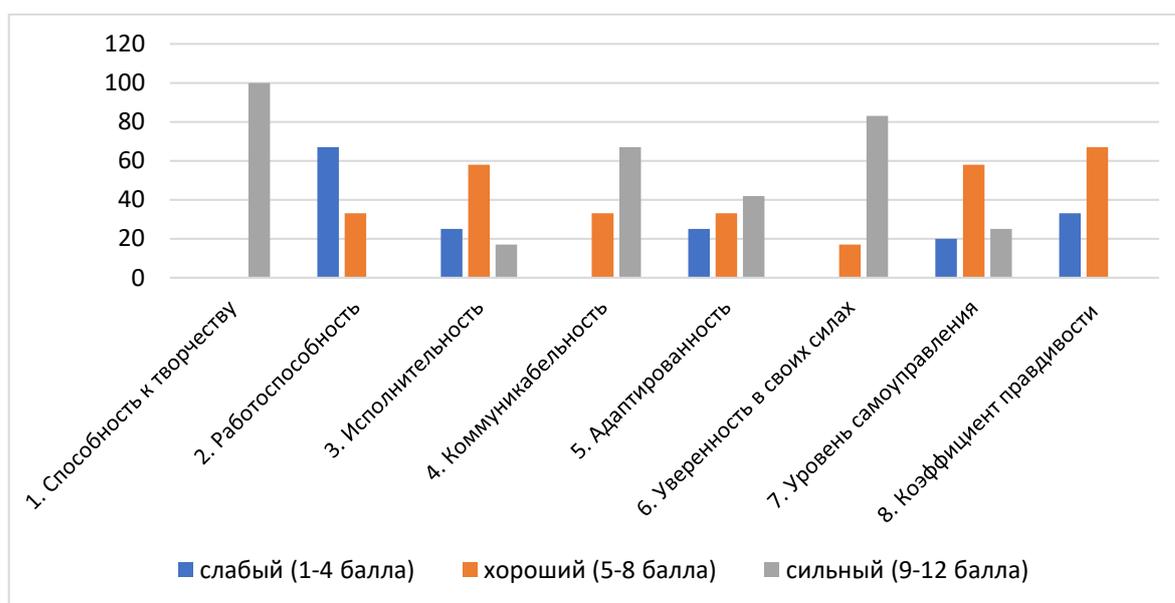


Рис. 3. Результаты педагогов дошкольных групп со стажем работы от 10 лет и выше в целом по подгруппе

Как показал анализ представленных результатов, **основные различия** в психологических аспектах в целом по подгруппам педагогов дошкольных групп были выявлены по таким характеристикам как:

- «**работоспособность**»: чем выше у педагога стаж профессиональной деятельности, тем ниже уровень

выраженности данной характеристики. В «Психологическом словаре» под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова. (1996), работоспособность определена как потенциальная способность человека на протяжении заданного времени и с определенной эффективностью выполнять максимально возможное количество работы [3].

Важным фактором, влияющим на данную способность, выступает величина функциональных резервов организма, связанная с адаптационными способностями человека, что в данном случае свидетельствует об их ограниченности у ряда педагогов со стажем от 10 лет и выше (8 чел. (67%).

- *«уровень самоуправления»*: высокий уровень выявлен у недавно приступивших к своей деятельности педагогов (2 чел. (33%), а также со стажем работы от 4 до 9 лет, низкий - у педагогов со стажем от 10 и выше лет (2 чел. (20%). Остальные показатели по подгруппам по данной характеристике расположились в средних значениях. Саморегуляция или самоуправление как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности учителя, как инициативность, самостоятельность, ответственность. Ведь личностный смысл профессиональной деятельности от педагогов образовательных организаций требует не только высокой степени активности, но и способности управлять, регулировать свое поведение в различных педагогических ситуациях [2, с. 29].

- *«коэффициент правдивости»*: проведенный анализ выявил разницу в результатах каждой подгруппы – чем ниже стаж профессиональной деятельности, тем выше данный коэффициент (высокий уровень выявлен во всей подгруппе - 6 чел. (100%) и чем выше стаж, тем ниже искренность (в подгруппе от 10 лет и выше количество таких педагогов составило 4 чел. (33%), высокий показатель в данной группе отсутствует) А ведь доброжелательность и искренность – неотъемлемые черты авторитетного педагога [8].

Общим для всех подгрупп педагогов дошкольных групп с разным

стажем профессиональной деятельности стало наличие высоких и средних показателей по таким характеристикам как:

- *«способность к творчеству»*: во всех подгруппах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности высокие показатели по данной характеристике. Именно педагогическое творчество способно решать проблему функционирования любой профессиональной образовательной организации, их наличие позволяет эффективно решать поставленные перед педагогами задачи, нестандартно реагировать на изменения современного техногенного общества [1, с. 58];

- *«исполнительность»* (выявлена часть педагогов со стажем от 10 лет и выше - 3 чел. (25%), у которых данный показатель находится на слабом уровне выраженности);

- *«коммуникабельность»* как важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности [2, с. 33]: присутствует во всех подгруппах в виде высоких показателе (в подгруппе со стажем от 0,5 до 3 лет - 4 чел. (67%), со стажем от 4 до 9 лет – 100% и в подгруппе со стажем от 10 и выше лет - 8 чел. (67%).

- *«адаптированность»*, которая рассматривается как способность системы (организма, индивида, личности) к приспособиться ко всему многообразию жизни при любых условиях (есть ряд педагогов со стажем от 10 лет и выше - 3 чел. (25%), у которых данный показатель выявлен на слабом уровне выраженности), что дает возможность предположить снижение данного показателя как следствие эмоционального истощения и быстрой тратой эмоциональных ресурсов [7];

- *«уверенность в своих силах»* присутствует во всех подгруппах: чем

выше стаж профессиональной деятельности, тем увеличивается количество педагогов с высокими показателями по данной характеристике (в подгруппе со стажем от 10 лет и выше - 10 чел. (83%). Это интегративное качество, которое формируется годами выполнения профессиональной деятельности. О.М. Наумова рассматривает уверенность в себе, в своих силах как универсальную компетентность педагога, как трансфессиональное качество личности и целее-результатирующий критерий образованности - это самоорганизующаяся система взаимодействующих и взаимоусиливающих друг друга уверенности в себе как универсальной компетенции (стабильного потенциала личности) и уверенности в себе как универсальной компетентности (контекстно-динамичного потенциала субъекта формального, неформального, информального образования непрерывного образования), синергийным своим эффектом способствующая конструктивному самоутверждению педагога через самопреодоление ограничений,

личностно-профессиональному росту, социально-личностно востребованной самореализации в целостной жизни и личной [4, с. 254].

Профессионализм работника складывается в процессе выполнения им педагогической деятельности и в течении определенного периода времени. Не зря говорят: «Профессионалами не рождаются, профессионалами становятся!» И это процесс занимает ни год и ни два, а годы. Поэтому как показало исследование, даже на дошкольной ступени образования, чем выше стажность педагогов тем лишний раз это напоминает о необходимости сохранения таких специалистов, поскольку потерять такого сотрудника можно достаточно быстро, а на его становление после завершения обучения потребуются годы. Поддержка педагогов на разных ступенях образования, способных решать различные задачи национальной образовательной политики, сегодня становится возможной в ситуации построения вариативной системы адресного психолого-педагогического и научно-методического сопровождения [5].

Литература

1. Введение в профессионально-педагогическую деятельность: учебное пособие / Н.И. Зырянова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 153 с.
2. Габдрахманова Р.Г. Введение в педагогическую деятельность: Краткий конспект лекций / Р.Г. Габдрахманова, Каз. федер. ун-т.- Казань, 2013. – 86 с.
3. Дорогина О.И. Психологические особенности педагогов с разным уровнем работоспособности. Образование и наука. 2012. № 1 (90). С.86 -94.
4. Наумова, О.М. Уверенность в себе как универсальная компетентность в сфере самокоррекции педагогических мифологем и ошибок / О.М. Наумова // Психология профессионально-образовательного пространства человека: сборник научных статей 7-й Всероссийской научно-практической конференции, 3-4 октября, 2008 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: РГППУ, 2008. - С. 252-263.
5. Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 N P-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных



- дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана».
6. <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosvshchenija-rossii-ot-27082021-n-r-201-ob-utverzhdanii/>
 7. Опевалова, Е.В. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие / Е.В. Опевалова. – Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 452 с.
 8. Панченко Л. Л. Адаптация к профессиональной деятельности: Учеб. пособие. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. – 35 с.
 9. Профессиональная этика педагога: Учебно-методическое пособие / Сост. И.В. Тимонина. - Кемерово: 2014. С. 203.
 10. Симонов В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. - М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2010. 264 с.
 11. Хмелькова М.А. Психопрофилактика профессионального выгорания педагогов в условиях инновационной деятельности // Вестник Российского нового университета // Человек в современном мире. – 2018. – Выпуск 1. – С. 48-54.

ВИДЫ ОДАРЁННОСТИ. ТИПОЛОГИЯ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются понятие «одарённость», происходящее от слова «дар». Раскрываются критерии и виды одаренности, а также типология одарённости детей, позволяющие педагогу определить вид одарённости в собственной практической работе.

Ключевые слова: одарённость, талантливый ребёнок, вундеркинд, «художники», «мыслители».

A.A. Shvedova

TYPES OF GIFTEDNESS. TYPOLOGY OF CHILDREN'S GIFTEDNESS

The article discusses the concept of «giftedness», derived from the word «gift». The criteria and types of giftedness are revealed, as well as the typology of giftedness of children, allowing the teacher to determine the type of giftedness in their own practical work.

Keywords: giftedness, talented child, child prodigy, «artists», «thinkers».

Термин «одарённость», который происходит от слова «дар» означает особые положительные внутренние предпосылки развития. Существует мнение, что одарённым принято считать того, чей дар превышает средние возможности и способности большинства. [7, с. 1]

В.И. Панов [5] рассматривает одарённость, как генетически-предопределённый компонент выдающихся достижений личности, которые присутствуют в форме дозированного потенциала.

Е.П. Ильин подчёркивает, что одарённость, во-первых, демонстрирует собой вполне сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены не только познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические, но и другие сферы психики, а во-вторых, её проявления могут быть постоянными,

но в то же время, иметь временный характер. Данные признаки не только могут быть явными, но и представлены в скрытой форме. Стоит заметить, что проявления одарённости могут быть представлены в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей. [3, с. 130]

В.А. Сухомлинский отмечал, что одарённость нуждается в тщательном уходе, чтобы из неё выросло что-то стоящее. Он сравнивал её с проклюнувшимся ростком, который нужно поливать, защищать от жары и стужи, всячески холить и лелеять, чтобы гораздо позже насладиться плодами.

Нередко одарённость проявляется в результативной деятельности, которая обладает стихийным, самодеятельным характером. Одарённые дети не всегда стремятся проявлять демонстрировать свои достижения окружающим. Следовательно, ребёнок, рисующий

¹ © Шведова А.А., 2022 г.

скетчи, может скрывать своё увлечение от педагога.

Таким образом, при оценке одарённости ребёнка, необходимо учитывать не только по его школьным и внешкольным занятиям, но и по формам деятельности, в которых ребёнок проявляет инициативу.

Виды одарённости можно выделить по следующим критериям:

- вид деятельности и обеспечивающие её сферы психики;
- степень сформированности;
- форма проявлений;
- широта проявлений в различных видах деятельности;
- особенности возрастного развития.

[6, с. 49]

При выделении видов одарённости по критерию «вид деятельности и обеспечивающие её сферы психики» необходимо обратить внимание на основные виды деятельности, учитывая разные психические сферы, а также степени участия определённых уровней психической организации. Следовательно, выделяются основные виды деятельности: практическую, теоретическую (в детском возрасте целесообразно говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическую, духовно-ценностную и коммуникативную. Сферы психики выражены мотивационно-волевой, эмоциональной и интеллектуальной.

Таким образом, можно выделить следующие виды одарённости:

спортивную и организационную одарённость, например, можно выделить в практической деятельности;

интеллектуальную одарённость разных видов, принимая во внимание предметное содержание деятельности (одарённость в области интеллектуальных

игр, естественных и гуманитарных наук), в познавательной деятельности;

изобразительную, музыкальную, сценическую и литературно-поэтическую в художественно-эстетической деятельности;

лидерскую одарённость в коммуникативной деятельности;

одарённость, которая проявляется в создании новых духовных ценностей, в духовно-ценностной деятельности.

При выделении видов одарённости по критерию «степень сформированности одарённости», различают актуальную и потенциальную одарённость.

Актуальная одарённость представляет собой психологическую характеристику ребёнка с достигнутыми показателями психического развития, которые проявляются в высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области, в сопоставлении с возрастной и социальными нормами. Примером актуальной одарённости являются талантливые дети.

Талантливые дети – это дети, достижения которых соответствуют требованиям объективной новизны и социальной значимости. [6]

Потенциальная одарённость представляет собой психологическую характеристику ребёнка, которая имеет только определённые психические возможности для высоких достижений в различных видах деятельности, но может осуществить свои возможности в текущий момент в силу их функциональной недостаточности.

Также важно заметить, что развитие данного потенциала может ограничиваться рядом неблагоприятных причин (недостаточной мотивацией, трудными семейными обстоятельствами).

При выделении видов одарённости по критерию «форма проявления» различают скрытую и явную одарённость.

Скрытая одарённость не замечается окружающими, в результате чего увеличивается риск ложных заключений об отсутствии одарённости ребёнка. Причинами проявления скрытой одарённости могут выражаться в специфике культурной среды, в которой происходит формирование ребёнка, а также в особенностях взаимодействия такого ребёнка с окружающими людьми и в ошибках, допускаемыми взрослыми, при развитии и воспитании.

Явная одарённость довольно легко выражает себя в деятельности ребёнка, так как его успехи настолько очевидны, что его одарённость не вызывает сомнения. Следовательно, специалисту в области детской одарённости удаётся сделать заключение о высоком потенциале ребенка с большей вероятностью.

При выделении видов одарённости по критерию «широта проявлений в различных видах деятельности», различают общую и специальную одарённость.

Общая одарённость выступает как основа продуктивности различных видов деятельности и выражается в отношении к ним. Важнейшими аспектами принято считать умственную активность и саморегуляцию.

Таким образом, общая одарённость определяет не только значительность мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень её целенаправленности, но и уровень понимания происходящего.

Специальная одарённость выражает себя в конкретных видах деятельности. Основой одарённости в разных видах искусства составляет не

только особое отношение человека к явлениям жизни, но и стремление передать содержание своего жизненного опыта в выразительных художественных образах. Необходимо заметить, что специальные способности к разным видам искусства, например, музыке, складываются под влиянием не только ярко-выраженного своеобразия сенсорной сферы, но и эмоциональных переживания и воображения.

Социальную одарённость, проявляющую себя в сфере лидерства и социального взаимодействия, считают одним из примеров специальных способностей.

При выделении видов одарённости по критерию «особенности возрастного развития», различают раннюю и позднюю одарённость. Примером ранней одарённости выступают дети – вундеркинды.

Вундеркинды – это дети дошкольного или младшего школьного возраста с выдающимися успехами в определённом виде деятельности, таком как математика, поэзия, музыка, танцы, пение. [1, с. 72]

По мнению В. Штерна, существует два вида одарённости – реактивная и спонтанная. Реактивной одарённости свойственна практическая деятельность, следовательно, ей необходима стимуляция извне, в то время, как спонтанная одарённость склонная к интеллектуальной и теоретической деятельности.

Таким образом, реактивная одарённость существует у животных, дикарей и маленьких детей и располагается ниже спонтанной, которая характерна только человеку на высших ступенях развития.

И.П. Павлов [5] различал два типа людей – «художников» и «мыслителей».

У «художников» наглядно-образное мышление преобладает над словесно-логическим. У «мыслителей» ведущей ролью в мышлении являются обобщение и понятие, следовательно, словесно-логическое мышление преобладает над образным.

Стоит отметить, что одарённость имеет два основных типа: усваивающая «учебная», которая выражена в быстроте умственной деятельности и предполагающей отсутствие собственного подхода, а также творческая, выраженная в собственном видении мира.

Кроме того, стоит обратить внимание, что существуют редкие люди, которые совмещают универсальность

знаний и нестандартность мышления. Чаще всего их различают на «пожирателей знаний» - способность к обучению которых описывается как интеллект, и «создателей нового» - творческие способности которых определяются как «творчество» (креативность).

Таким образом, одарённость можно считать временным понятием, означавшим, что на конкретном возрастном промежутке ребенок может опережать своих сверстников. Воспользовавшись своим преимуществом и сделав прорыв в развитии, его одарённость может помочь ему стать более успешным и на дальнейшем жизненном пути.

Литература

1. Абраухова В.В. Педагогика творчества: учебное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 126 с.
2. Байбородова Л.В. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями. М.: Издательство Юрайт, 2018. – 241 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб, 2009. – 434 с.
4. Платонова С.М. Детская одарённость. Учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, 2011. – 81 с.
5. Панов В.И. Одарённость и одарённые дети: эконсихологический подход. М.: Изд-во РУДН, 2005. – 20 с.
6. Рабочая концепция одарённости / Богоявленская Д.Б. (ответственный редактор), Шадриков В.Д. (научный редактор), Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н., Ильясов И.И., Калиш И.В., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Мелик-Пашаев А.А., Панов В.И., Ушаков В.Д., Холодная М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С. – М.: Магистр, 2003. – 95 с.
7. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
8. Штерн В. Одарённость детей и подростков и методы её исследования. Харьков: Книгопосылка, 1926. – 404 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен анализ современной ситуации использования дистанционной формы коррекционно-развивающей работы, описаны возможности использования цифровых и онлайн-ресурсов в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья, обоснованы технологии разработки в дистанционном формате для детей с ОВЗ, выявлены формы дистанционного обучения, выделены этапы проведения дистанционного занятия.

Ключевые слова: Коррекционная работа, коррекционно-развивающая среда, ограниченные возможности здоровья, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, инклюзивное образование, онлайн-ресурсы.

Zh.V. Shevochkina

E.V. Prikhodko

FEATURES OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITIES OF TEACHERS AND PARENTS WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

The article presents an analysis of the current situation of using a remote form of correctional and developmental work, describes the possibilities of using digital and online resources to accompany children with disabilities, substantiates technologies for developing in a distance format for children with disabilities, identifies forms of distance learning, highlights the stages of distance learning classes.

Keywords. Correctional work, correctional development environment, disabilities, distance learning, distance learning technologies, inclusive education, online resources.

Коррекционно-развивающее направление – неотъемлемая часть адаптированной общеобразовательной программы основного образования учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Практика образовательных учреждений показала, что модель внедрения технологий

дистанционного обучения целесообразно рассматривать как эффективную модель для организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения по состоянию здоровья и нуждающихся в обучении на дому.

¹ © Шевочкина Ж.В., 2022 г.

² © Приходько Е.В., 2022 г.

В связи с тем, что концепция модернизации российской системы образования объясняет принцип равного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, формат дистанционного обучения и поддержки детей с ограниченными возможностями является востребованным.

Цель статьи – рассмотреть особенности коррекционно-развивающей деятельности педагогов и родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – это обучение с помощью технологий, которые позволяют учиться на расстоянии, например, дома. Оно имеет ряд преимуществ перед обычным, так дети с ОВЗ [1, с.46]:

- 1) могут получить качественные знания, не выходя из дома;
- 2) учатся в соответствии со своими физическими возможностями;
- 3) легко достигают целей и мечтаний.

Дистанционные технологии обеспечивают опыт социальной коммуникации. Они предлагают возможность виртуального общения, знакомства и обмена мнениями через компьютерную сеть для развития интеллектуального и творческого потенциала. Они помогают определиться с будущей профессией и продолжить дистанционное обучение в образовательном учреждении среднего и высшего профессионального образования. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями – это не только одна из тенденций современного информационного

общества, но иногда и единственный способ адаптироваться в обществе [6, 8, 9].

С помощью дистанционного обучения можно использовать различные мессенджеры, которые позволяют использовать аудио- и видеосвязь. Самые распространенные – Skype, Discord, Hangouts. Эти и некоторые другие приложения можно использовать как на компьютере, так и на мобильных устройствах. При этом педагог может организовать как групповые, так и индивидуальные формы работы [11, с.192]. Онлайн-общение с учеником позволяет проводить уроки, включающие в себя все традиционные этапы, получать обратную связь от ребенка в режиме реального времени, отвечать на их вопросы и уточнять моменты, которые им непонятны [10, с.17].

Дистанционная работа возможна в различных формах для детей и их родителей [2, с.56]:

1. Онлайн-занятия (начальные или поддерживающие для детей, которые уже учились на дневном отделении).
2. Готовые уроки в режиме автовоспроизведения (обучающие фильмы, мультфильмы и т.д.)
3. Онлайн-консультации для родителей.
4. Онлайн-вебинары и мастер-классы.
5. Трансляция событий, родительских собраний (решает вопросы родительского информирования).
6. Онлайн-встречи с семьями, которые могут продемонстрировать успешный опыт реабилитации детей с проблемами развития.

Отметим ряд особенностей проведения занятий в такой форме, которые необходимо обязательно учитывать. Во-первых, стоит принять во

внимание реальные навыки специалиста и ученика по техническому обеспечению общения. Во-вторых, специфика занятия требует от ученика некоторой подготовки. Заранее стоит предупредить, какие материалы потребуются. Также при определении содержания урока учитель должен учитывать ограниченные возможности контроля за ходом выполнения заданий и упражнений и помогать ребенку, если у него появляются проблемы [5, с.13].

При подготовке онлайн-урока важно помнить о следующих шагах [4, с.55]:

1. Планирование уроков согласно ИПРР (индивидуальная программа развития ребенка).

2. Четкое планирование самого урока, его этапов, расчет времени на каждый этап урока.

3. Подбор и подготовка игр и заданий.

4. Информирование родителей о предметах, необходимых во время занятия (карандаши, бумага, дидактические материалы, распечатки заданий).

5. Обсуждение с родителями времени и условий занятий (удаление домашних животных из комнаты, отключение ненужных устройств и т.д.).

6. Проведение урока.

7. Домашнее задание.

8. Обратная связь (обязательный этап рефлексии с родителем).

Приведем несколько примеров того, как дистанционное обучение может облегчить обучение детей с ограниченными возможностями.

При дистанционном обучении незрячим ученикам доступны лекции. Их можно прослушивать несколько раз, чтобы ускорить или замедлить воспроизведение. Чтобы слабовидящий

или слепой ребенок мог пользоваться компьютером, необходимо установить две специальные программы[3,с.6]:

1) скринридер – программа чтения с экрана, которая читает все, что происходит на экране компьютера;

2) синтезатор речи – программа, считывающая информацию с экрана.

Домашнее задание можно выполнять с помощью программы чтения с экрана и вводить в чат с помощью голосового ввода.

Если у ребенка плохой слух, ученик может читать электронные заметки вместо лекций, передавая содержание урока и выполняя интерактивные домашние задания. Они уплотняют обработанный материал и выполняются почти исключительно с помощью компьютерной мыши.

Если у ребёнка заболевания опорно-двигательного аппарата, детям с ограниченными возможностями не нужно писать от руки, в то время как традиционные уроки включают бесконечные упражнения по диктовке и транскрипции. Когда задания требуют развернутого ответа, можно использовать экранную клавиатуру или голосовую подсказку компьютера [7, с.69].

Таким образом, формат дистанционного обучения помогает детям с ограниченными возможностями здоровья осваивать базовые образовательные программы. Коррекционно-развивающие занятия с педагогом через онлайн-ресурсы займут достойное место в работе учителя в современном образовательном учреждении.

Литература

1. Возняк И.В. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс / И.В. Возняк. М.: Учитель, 2018. 427 с.
2. Гончарова В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования. Монография / В.Г. Гончарова. М.: ИНФРА. М, 2018. 343 с.
3. Дубровская Т.А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие / Т.А. Дубровская, М.В. Воронцова, В.С. Кукушин. М.: РГСУ, 2014. 364 с.
4. Евтушенко Е.В. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Евтушенко. М.: Национальный книжный центр, 2019. 816 с.
5. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями / С.А. Завражин. М.: Академический проект, 2018. 498 с.
6. Иванова Е.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Иванова. М.: Национальный книжный центр, 2017. 962 с.
7. Леонгард Э.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. М.:МГППУ, 2018. 278 с.
8. Психология счастья: сборник материалов Всероссийской Московской сессии научной школы профессора В.С. Агапова / под общ., ред. В.С. Агапова, Т.А.Головятенко, С.В. Пазухиной и Д.П. Сидоренко. – Москва: ЛюМо, 2020 – 400 с.
9. Сборник трудов XXI Международной научной конференции (10-11 апреля 2020 г., г. Москва) / издательство АНО ДПО «Международный центр инновационных технологий в образовании». – 600 с.
10. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка-инвалида в семье: монография. / О.В. Солодянкина. М.: АРКИ, 2015-387 с.
11. Феоктистова, С.В., Приходько, Е.В. Формирование толерантного отношения у педагогов к детям с ограниченными возможностями здоровья/ С.В. Феоктистова, Е.В. Приходько. Цивилизация знаний: российские реалии. Сборник трудов XXI Международной научной конференции, 2020. - 192с.



РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, И СТУДЕНТОВ -ДЕФЕКТОЛОГОВ²

Авторская позиция состоит в том, что педагог будущего уже не может, а вернее, не сможет, быть таким, каким был в прежние времена. Полученные эмпирическим путем на выборке работающих учителей и будущих педагогов данные (об их представлениях о современной школе, педагогическом профессионализме, ценностных приоритетах в работе, главных аспектах педагогической деятельности и о необходимых личностных качествах) свидетельствуют о необходимости обновления процессов саморазвития педагога и на этапе профессионального обучения, и на этапе совершенствования профессионального мастерства.

Ключевые слова: работающие учителя, будущие педагоги, представления о школе, личностные качества, ценностные приоритеты.

L.B. Schneider

DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL AND PROFESSIONAL ATTITUDES OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES AND STUDENTS -DEFECTOLOGISTS

The author's position is that the teacher of the future can no longer, or rather, will not be able to be the same as he was in the old days. The data obtained empirically on a sample of working teachers and future teachers (on their ideas about modern school, pedagogical professionalism, value priorities in work, the main aspects of pedagogical activity and the necessary personal qualities) indicate the need to update the processes of self-development of a teacher both at the stage of vocational training and at the stage of improving professional skills.

Keywords: working teachers, future teachers, ideas about school, personal qualities, value priorities.

Рассмотрение процесса саморазвития педагога в процессе его подготовки к работе с особым ребенком предполагает обращение к общим закономерностям личностного развития

человека. Здесь возможны два подхода к проблеме. Первый – личностный - конструируется вокруг идеи самоактуализации личности. Второй подход фокусируется на деятельности, в

¹ © Шнейдер Л.Б., 2022 г.

² Публикация поддержана грантом РФФИ (2020-2022), научный проект №20-013-00654.

которую непосредственно включен человек [1; 2; 5].

В количественном плане развитие личности есть наращивание и усиление её ресурсности, в качественном же аспекте её развитие предстает как непрерывное движение к самоактуализации, самоосуществлению. При этом принципиально важны условия, в которых происходит становление личности человека, существенное значение имеют и временные отрезки, процессуально и результативно потраченные на саморазвитие. Несомненный вклад в этот самоактуализационный тренд вносит период профессиональной подготовки человека, усиливая его эффективность или ослабляя.

Человек — это мир, взаимодействующий с другими мирами. Это взаимодействие происходит в деятельности, которая направлена на познание, постижение и творческое преобразование окружающего мира, включая самого индивида и условия его существования. Наряду с этим, сущность саморазвития, самую его основу составляет собственная активность субъекта. Тогда все представления о деятельности имеют непосредственное отношение к субъектности человека. При этом для саморазвития педагога имеют значение все аспекты и проявления субъектности - ментально-смысловой (осознанность, ресурсность, рефлексивность); адаптационно-поведенческой (пассивность, активность, креативность); информационно-образовательной (мобильность, трансграмотность, образованность) – в его образовательной практике.

Если говорить непосредственно о школе, следует признать, что современные дети живут и действуют в информационно насыщенной среде.

Они перестали считать учителя единственным источником знаний. От специалиста ожидают уже, главным образом, не столько невероятной информированности, сколько высокого уровня информационной, медийной и веб-грамотности, креативности и компетентности. Тем не менее и в настоящее время *истинный педагогический авторитет* невозможно подделать или симулировать, его нельзя получить каким-то обходным путем, его можно только заслужить [3].

Следует задуматься и признать: вероятно педагог будущего уже не может, а вернее, *не сможет*, быть таким, каким был в прежние времена. Именно поэтому так важно обнаружить педагогически значимые резервы в подготовке педагога, выявить ценностные приоритеты, профессиональные установки и наборы личностных свойств современного педагога [1; 2; 4; 5].

В соответствии с этим, учителям различных московских школ были предложены: авторская методика оценивания обобщенных представлений о школе, методика ранжирования ценностей (модификация теста Рокича), методика незаконченных предложений, небольшая анкета на прояснение уровня притязаний и ценностных приоритетов. Количество респондентов: 20 человек педагогов, все учителя в настоящее время работают с особенными детьми в специализированных школах или коррекционных классах (средний возраст - 36 лет), и 20 студентов РосНОУ (средний возраст – 22 года), проходящих специализацию по кафедре дефектологического образования (будущие учителя). Все респонденты – лица женского пола. Исследование проводилось в период пандемии (2020-2021 гг.)

Полученные результаты представлены ниже (табл. 1-5).

Из ответов на вопросы анкеты («Имеете ли Вы цели в жизни?» и «Достигаете ли их?») установлено, что 90% респондентов имеют цель жизни. 95% из них утверждают, что достигают поставленных целей. 30% участников исследования считают, что им живется хуже, чем они хотели и могли бы жить, хотя в целом своей работой они удовлетворены. Из набора личностных качеств отмечают у себя честолюбие, стремление в любом деле быть первым – 54% респондентов.

Наличие у себя достоинств и позитивное самоотношение обнаружили 85% участников. Таким образом, целевые ориентации в изучаемой выборке выражены достаточно сильно, учителя имеют развитое самоуважение, не склонны перекладывать вину на обстоятельства и других людей, но им не хватает честолюбия.

Результаты, полученные по методике для оценивания обобщенных представлений о школе, представлены в табл. 1.

Таблица 1. Характеристика полученных результатов (в баллах) по методике оценивания обобщенных представлений о школе

<i>Школа как</i>	<i>учителя</i>	<i>студенты</i>
Социальный институт	9.2	9,5
Область социально-ролевых отношений	7.2	6,0
Совместная деятельность участников	7.5	8,5
Общность участников	7.0	9,0
итого	30,9	33,0

Из полученных данных следует, что учителя оценивают школу, прежде всего, как казенное учреждение. По остальным позициям показатели намного ниже (7.0 – 7.5 баллов). Как видим формализованные, социализированные аспекты деятельности школы и её значимости как социального института отражены в индивидуальном учительском сознании достаточно четко, а межличностные, персонализированные характеристики – сплоченность, общность, партнерство, диалогичность и

пр. - более размыты, их личностная значимость снижена. Тем не менее, по всем категориям показатели достаточно высокие (max=10).

У студентов представления о школе несколько завышены, идеализированы. Менее понятна и принята ими специфика внутри школьных социально-ролевых отношений.

По методике ранжирования ценностей (модификация теста Рокича) полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Средние ранговые показатели по каждой ценности

<i>Ценности</i>	<i>Работающие учителя</i>	<i>Студенты (будущие педагоги)</i>
Интересная работа	3	4
Счастливая семейная жизнь	2	1

Наличие хороших и верных друзей	4	6
Познание	7	7
Здоровье	1	3
Любовь	5	2
Материально-обеспеченная жизнь	6	5

Таким образом, выявлено, что учителя, не обесценивая значимость своей работы в школе, приоритет отдают все-таки здоровью и семье. Студенты, в силу возраста, ориентированы, главным образом на интимные отношения и создание семьи. Однако работа также обнаруживает себя как значимая сфера

жизни. Менее значимой для всех респондентов оказывается зона познания. Событийная канва жизни с ориентацией на ближние цели превалирует.

Из анкетирования установлено, что респонденты имеют в работе разные ценностные приоритеты, что отражено в табл. 3.

Таблица 3. Ценностные приоритеты в работе у учителей и работающих и будущих педагогов

<i>Ценностные приоритеты в работе¹</i>	<i>Работающие учителя</i>	<i>Будущие педагоги</i>
возможность самовыражения	60%	50%
возможность обеспечить будущее своих детей	45%	25%
возможность быть счастливым	40%	60%
стабильный заработок	45%	65%
чувство самоуважения	30%	60%
возможность приобрести уважение коллег, родителей и учеников	30%	40%
возможность сделать людей счастливыми	30%	45%
вдохновение	25%	55%
возможность сделать карьеру	10%	35%

Как видим индивидуально-личностные, социальные и материальные аспекты представлены в ценностном самоопределении у работающих учителей весьма многолико. Материальный доход не является главенствующим и не подкрепляется стремлением к карьерному продвижению. У студентов эти позиции более явно выражены. Определяясь с категорией счастья как возможной

ценности для себя или других, и те, и другие респонденты ориентируются, прежде всего, на себя. Предпочтение стабильного заработка вдохновению также преобладает и у работающих учителей, и у будущих педагогов. Самоуважение и уважение со стороны окружающего сообщества для работающих учителей равнозначны. Для будущих педагогов самоуважение более

¹ Суммарное количество превышает 100%, т.к. один человек выбирал более двух-трех позиций.

значимо, т.е. индивидуально-личностная центрация преобладает.

С помощью методики незаконченных предложений, выявлено,

что является главным для учителя в его деятельности. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4. Выделение респондентами главных аспектов педагогической деятельности

Главное в педагогической деятельности	Работающие учителя	Будущие педагоги
Любовь к детям	45%	50%
Любовь к профессии	25%	25%
Знания учителя	65%	45%
Вера в способности учеников	25%	10%
Обладать нужными личностными качествами	75%	85%
Обладать профессионализмом	65%	45%
Уметь найти подход к каждому ученику	25%	15%
Уметь привить любовь и интерес к предмету	75%	50%
Использовать новые технологии	20%	40%
Уважение к ребенку	75%	10%
Творческий рост	40%	45%
Жизненная мудрость	35%	10%

Для того, чтобы процесс обучения был эффективным, важным аспектом являются *личностные качества учителя*, которые помогают ему установить благоприятные отношения в классе и с

классом. Согласно полученным результатам, респонденты отметили, что такие личностные свойства весьма разнообразны. Основные результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5. Необходимые в педагогической деятельности личностные свойства специалиста

<i>Личностные качества</i>	<i>Работающие учителя</i>	<i>Будущие педагоги</i>
доброта (доброжелательность)	50%	50%
спокойствие (терпение)	35%	15%
уважение к личности ученика	45%	45%
справедливость (отсутствие фаворитизма)	55%	35%
чувство юмора	15%	5%
понимание ученика	65%	50%
широта интересов	20%	30%
креативность	40%	80%
великодушие	5%	0%
интеллект	40%	45%

организованность	70%	50%
уверенность	70%	50%
эрудиция	0%	15%
общительность	55%	75%
правильная речь	45%	10%

Отвечая отдельно на вопрос о педагогическом профессионализме, получены несколько иные ответы. Студенты считают, что профессионализм педагога заключается в первую очередь в умении заинтересовать детей своим предметом (45% ответов), что определяется качеством общения (40%) и образования (20%). Очевидно, что студенты ориентированы на парадигму интереса, а не смысла обучения.

50% опрошенных работающих учителей отметили, что педагогический профессионализм состоит в умении доходчиво преподнести ученикам материал, из них 15% указывают на умение заинтересовать ребенка на уроке и 35% - на доступность изложения материала урока. 25% считают, что главное в профессионализме – знание учителем своего предмета и умение наладить контакт с классом, а также способность установить благоприятные отношения с ребенком (45%). Необходимое знание ребенка отметили 50% учителей. Учителя, как следует из их представлений о профессионализме, глубже погружены в образовательное пространство, но их интеллектуально-познавательная центрация очевидна.

В целом, полученные данные свидетельствуют, что реализация принципа «Учись учиться» не просматривается ни в отношении учителя, ни в отношении ученика. Между тем современная жизнь требует глубоких изменений и способности человека к

активной выработке новых взглядов на окружающий мир, к освоению новейших видов деятельности и связанной с этим готовности к саморазвитию и непрерывному обучению.

Из полученных данных следует, что у студентов (будущих педагогов) выделяются индивидуально-ценностные приоритеты в профессиональной деятельности. У работающих учителей же в большей мере представлены ценностные ориентации предметно-знаниевого типа. Картина достаточна устойчива и узнаваема, в ментальности четко закрепилось: образование - это передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику. Во многом это объясняется тем, что традиционная система подготовки учителя имела, прежде всего, познавательную-интеллектуальную направленность. Но в мире, где виртуальный мир буквально теснит реальный, все непредсказуемым образом меняется, такая система становится неэффективной. Однако следует признать, что модернизационный тренд образования явно опережает ментальные изменения индивидуального сознания педагога.

Таким образом, проведенный теоретический и эмпирический анализ позволяет заключить, что в образовательной практике упускается из виду необходимость личностного развития и самосовершенствования педагога. Это обуславливает необходимость обновления ценностных

приоритетов, профессиональных профессиональной подготовки, так и на установок, а также развития личностных этапе совершенствования качеств педагога, как на этапе профессионального мастерства.

Литература

1. Гнездилова О. Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: диссер. ... к. псих.н. М.: МПСИ, 2005. – 159с.
2. Современная реальность: вызовы, риски, перспективы: монография/О.О. Андронникова, Л.Б. Шнейдер, О.А. Белобрыкина и др.; под научн. ред. О.А. Белобрыкиной; Новосибирский гос. пед. университет; Новосибирск, Изд-во НГПУ, 2019. – 130с.
3. Шнейдер Л.Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации// Высшее образование сегодня, №5, 2021. – С.52-59.
4. Шнейдер Л.Б. О человеко-центрированных образовательных инновациях в информационном обществе//Культура в образовании, образование в культуре: Материалы научно-практической конференции. М., МПСУ, 2012. – С.5-10.
5. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: изд-во «Юрайт», 2019. – 328 с.

СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье информационно-образовательная среда рассматривается как одно из условий достижения нового качества образования. Поэтому современная школа, по мнению автора, должна отражать точку зрения информационного общества, в котором происходят значительные изменения, утверждение новой цивилизации, воспитывающейся на мультимедийно-цифровой культуре. Делается вывод о том, что в новых условиях информационно-образовательная среда должна комплексно обеспечить все процессы школы: обучение, воспитание, инновационную, управленческую деятельность.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, современная школа, оценка качества, информационное общество, методология поиска, информация, информационно-образовательные ресурсы.

M.Y. Shcherbatykh

T.A. Mironova

CREATION OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A CONDITION FOR ACHIEVING A NEW QUALITY OF EDUCATION

The article considers the information and educational environment as one of the conditions for achieving a new quality of education. Therefore, the modern school, according to the author, should reflect the point of view of the information society, in which significant changes are taking place, the establishment of a new civilization, brought up on multimedia and digital culture. It is concluded that in the new conditions, the information and educational environment should comprehensively provide all the processes of the school: training, education, innovation, management activities.

Keywords: information and educational environment, modern school, quality assessment, information society, search methodology, information, information and educational resources.

Тенденции развития современного общества и нынешнее состояние образования требуют новых системно-организующих подходов к развитию образовательной среды [2].

Информатизация российского образования становится одним из приоритетов, главной задачей которой является создание единой

¹ © Щербатых М.Ю., 2022 г.

² © Миронова Т.А., 2022 г.

информационно-образовательной среды [6; 4].

Информационно-образовательная среда (ИОС) сегодня рассматривается как одно из условий достижения нового качества образования [3]. Новое качество образования есть его соответствие современным жизненным потребностям развития нашей страны. Исходя из этого, современная школа должна отражать точку зрения информационного общества, в котором происходят значительные изменения, утверждение новой цивилизации, воспитывающейся на мультимедийно-цифровой культуре.

Модернизация школы связана, прежде всего с необходимостью решения важных задач на всех уровнях: на персональном уровне сформировать информационную компетентность всех участников образовательного процесса (овладение навыками работы в Интернете, использование новых электронных образовательных ресурсов, информационных средств, технологий); на корпоративном уровне овладеть навыками совместной работы в локальной сети Интернет, совместной проектной деятельности.

Также мы наблюдаем сегодня как глобальная и локальная сети изменили методологию поиска и производства знаний, а базисным элементом информатизации образования стало освоение образовательных продуктов с новым информационным качеством [5; 6].

Что представляет из себя информационно-образовательная среда школы?

Информационно-образовательная среда школы – это система информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы

образовательной организации [1]. Информационно-образовательная среда школы включает: совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.); культурные и организационные формы информационного взаимодействия, компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ [5].

Отметим также, что информационно-образовательная среда школы позволяет реализовать дидактические возможности инновационных технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу обучающихся, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной познавательной деятельности.

Считаем что продуктивность использования информационно-коммуникационных технологий, возможности индивидуализации образования в основном зависят от уровня ИКТ-компетентности педагога, от степени его готовности к использованию ИКТ в учебном предмете, в целостном в образовательном процессе, но как показывает практика, информационно-образовательная среда не ограничивается заменой существующих в школе практик на аналогичные, выполняемые с помощью ИКТ (например, использование компьютерных презентаций вместо слайдов и видеофильмов).

Мы полагаем, что в новых условиях информационно-образовательная среда должна комплексно обеспечить все процессы



школы: обучение, воспитание, инновационную, управленческую деятельность.

В рамках нашего исследования мы планируем провести мониторинг по разным направлениям. Например, на предмет эффективности использования компьютерной техники в образовательном процессе. Планируется также провести анкетное исследование по выявлению отношения обучающихся к компьютерным образовательным

программам и использованию ИКТ. И только тогда мы сможем сделать выводы о том, как создать единое информационное пространство школы, которое сделает процесс функционирования образовательной организации открытым, доступным для всех его участников – педагогов, обучающихся, родителей, что само по себе является условием достижения нового качества образования.

Литература

1. Баранова Т.А., Максимова О.А., Фомина А.А. Создание современной информационно-образовательной среды ОУ // Информатика и образование. Сери: Педагогика.
2. Дронов В.П. Современная информационно-образовательная среда – важнейшее условие на пути к новому качеству образования // Информационно-публицистический бюллетень «Просвещение», спецвыпуск 4, август, 2009.
3. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4. С. 3-12.
4. Осмаловская И.М. Информационно образовательная среда ОУ. [Электронный ресурс]
5. URL: [http:// pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Osmolovskaya_I.M..pdf](http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Osmolovskaya_I.M..pdf).
6. Подымова Л.С., Головятенко Т.А. Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема. Высшее образование сегодня. 2020. № 1. С. 28-30.
7. Шабанов Г.А. Педагогические проблемы обеспечения качества онлайн-образования. Высшее образование сегодня. 2017. № 5. С. 9-12.

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГРУППОВОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИНЦИПА БИБЛИОТЕРАПИИ

В статье рассмотрены цели, содержание, структура, психологические механизмы нравственного развития, новизна и значимость спроектированной и реализованной на практике групповой развивающей работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: библиотерапия, внеурочная работа, групповая развивающая работа, идентификация, нравственное развитие, педагогическое проектирование.

E.I. Yudina

EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL DESIGN OF GROUP DEVELOPMENT WORK WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING THE PRINCIPLE OF BIBLIOTHERAPY

The article discusses the goals, content, structure, psychological mechanisms of moral development, the novelty and significance of the group developmental work with younger students, designed and implemented in practice.

Key words: bibliotherapy, extracurricular work, group developmental work, identification, moral development, pedagogical design

Любое внедрение в образовательный процесс каких-либо инноваций предусматривает тщательное педагогическое проектирование не только как предварительное планирование будущих нововведений, но и как предвидение последствий, определение ожидаемых результатов. Ряд авторов считают педагогическое проектирование прикладной педагогической деятельностью (Е.С. Заир-Бек, Г.В. Сорвачева, Н.О. Яковлева), другие рассматривают ее как полифункциональную деятельность (В. Радионов, В.В. Рубцов) [3].

Целью педагогического проектирования являлось предоставление студентам при прохождении ими педагогической практики помощи в компетентной организации групповой развивающей работы с младшими школьниками во внеурочной деятельности. Для этого было издано соответствующее учебное пособие, содержащее конспективные и иные учебно-методические материалы проектировочного характера. Целью развивающей работы выступало нравственное развитие младших школьников: обогащение их социального опыта (социализация), самопознание [6].

¹ © Юдина Е.И., 2022 г.

В содержательном плане для реализации поставленной цели автором были написаны короткие художественные рассказы с единой сюжетной линией и ярко выраженным дидактическим содержанием – «Как Таня и ее друзья проводили лето на даче». Проблематика рассказов была близка интересам данной возрастной группы. Основные герои рассказов являлись носителями нормативного или высоконравственного поведения. Знакомство с этими героями, способами их действий, реакциями, отношениями помогало младшим школьникам освоить, а затем «присвоить» их, т.е. интериоризировать как должную модель поведения. Психологическими механизмами, позволяющими целостно развивать детскую личность, выступали идентификация ребенком самого себя с героями рассказов и последующая интериоризация.

Педагогическое проектирование групповой развивающей работы с младшими школьниками велось с использованием принципа библиотерапии. Ее принято считать разновидностью психотерапии, осуществляемой с помощью чтения литературы при последующем ее обсуждении и анализе содержания. Создатель учения о неврозах В.Н. Мясищев считал, что библиотерапия занимает срединное положение между психотерапией и книговедением [1].

Перевод слова «терапия» («уход, забота, лечение») - роднит библиотерапию и с медициной. Сегодня функции библиотерапии трактуются еще более широко: сюда относятся не только традиционное оказание психотерапевтической помощи и поддержки через оптимизацию эмоционального состояния, но привносятся процессы психокоррекции, компенсации,

реабилитации с целью углубления самоанализа и самопознания, тонкого руководства самосовершенствованием личности [4]. Таким образом, библиотерапия позволяет человеку при знакомстве с художественными образами других людей решить важнейшую задачу - постичь себя самого, свою индивидуальность и свои ценности в окружающем мире [2].

В проектировании специально замысливался групповой характер работы по нравственному развитию учащихся, что позволяло вовлекать их в совместный библиотерапевтический процесс; выявлять личностные проблемы каждому из них; ослаблять и ликвидировать ощущение изолированности от окружающих; усиливать социальную адаптацию и желание интеграции в общество; способствовало осознанному освоению высоких нравственных ценностей [4].

Групповая библиотерапия давала эффективный результат также благодаря возрастной, социальной однородности группы, постоянству ее состава, продолжительному знакомству ее членов друг с другом, общности интересов, применению игровых и иных интерактивных образовательных технологий в ее ходе. В групповой библиотерапии выполнялись также и другие важные аспекты работы – информирование, связь с учебным материалом, релакс, а также общее психологическое эмоциональное «заражение».

В ходе групповых развивающих занятий для учащихся высвечивался подлинно личностный смысл нравственных ценностей: сюжеты могли не только утешать, воодушевлять и давать переживать катарсис, но и помогали испытывать сильнейшую эмпатию,

толкали на реальные поиски выхода из кризисной ситуации, помощи другому. Все это служило цели лучшего понимания мира людей и себя в этом мире [2].

Последовательность рассказов содержательно была спроектирована так, что социализация и самопознание, переплетаясь, дидактически проходили путь от более простого к более сложному, т.е. от детски-беззаботного восприятия модели мира и себя в нем к более сложным его проблемам: обид и мщения, угрызений совести от нечаянного обмана, наличия имущественного рас слоения общества, причин девиантного поведения детей и взрослых, незащитности жизни живого существа и причастности детей к спасению несчастного коня, отправляемого на бойню.

Структурно работа была построена в виде серии 16-ти групповых взаимосвязанных занятий с младшими школьниками из расчета 1 занятие в неделю в течение учебного полугодия. Структура любого из занятий состояла из:

- оргмомента, совпадающего с созданием проблемной ситуации;
- выразительного чтения текста рассказа педагогом вслух;
- обсуждения понимания его содержания по вопросам педагога;
- интегративной части, представляющей собой игру, диспут или организацию художественно-творческой деятельности, связанных с темой занятия;
- завершающей части, где происходит обобщение и формулирование некоего нравственно-дидактического правила, прямо связанного с идеей рассказа.

В преамбуле к конспекту каждого занятия были даны формулировки необходимых развивающих задач, в том числе интеллектуальных, психологических, речевых; представлены

ключевые слова; выделены указания к подбору оборудования и продолжительности занятия. Выбор ключевых слов всегда позволял не только ярко высветить конкретную нравственную проблему, но и очертить взаимосвязанные с нею другие. Их синтез образует единое идейное и проблемное пространство.

Научно-педагогическая новизна данного педагогического проектирования заключается в объединении разноплановых образовательных, развивающих и психокоррекционных направлений работы и их воплощении в подборе много образных видов детской деятельности в соответствии с нормами возрастной группы. Занятия теоретически спроектированы и практически организуются таким образом, что развивающая работа становится психолого-педагогическим единством элементов психотерапии, психокоррекции; библиотерапии, сказкотерапии, а также интерактивных средств в виде диспутов после прочтения, ролевой игры, организации художественно-творческой деятельности.

Постепенность и последовательность наращивания социального опыта и процесса самопознания младших школьников позволяют педагогически интерпретировать данную этапность в терминах

- профилактики, самокоррекции нежелательного поведения;
- оснащения детей конкретными способами самопомощи, реагирования, уберегающих от детских психотравм;
- переживания детьми нравственной ценности бескорыстного делания добра.

В работе заложены следующие аспекты научной значимости. В



противовес традиционной апелляции к интеллекту и работе левого полушария головного мозга на теоретическом уровне спроектировано, а на прикладном системно реализуются единство как интеллектуально-рационального, так и образно-символического, эмоционально-чувственного (в единстве левого и правого полушарий). Единая сюжетная линия с одними и теми же героями задумана и реализуется как создающая библиотерапевтический эффект «второй реальности», которая, в деталях отличаясь от реальности жизни младших школьников, в то же время ставит

подобные глубинные проблемы, дает некие ответы на вопросы о них и отражает в себе близкие детские интересы и потребности.

Подобное построение учебного пособия спроектировано, а реализует возможность младшему школьнику делать эффекты переноса, сравнения, соотнесения. Результаты нравственной развитости учащихся рекомендовано диагностировать как традиционным путем по опросникам и анкетам, так и с помощью метода самооценки себя детьми и экспертной оценки детей педагогами и родителями.

Литература

1. Балашова Е.В. Библиотерапия: компенсаторное чтение художественной литературы [Текст] / Е.В. Балашова. – М.: БМЦ, 2009. – 249 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; СПб.: Алетейя, 2003.
3. Самойлова М.В. Педагогическое проектирование: Уч. пособие. – Симферополь, 2019.
4. Сурнина Л.И. Библиотерапия как социокультурное реабилитационное средство // Сила печатного слова. – Ростов н/Д, 2011. – С. 13-15.
5. Купрейкина Ю.В, Психокоррекционное чтение: эффективность форм и методов // Библиотекосведение. - 2007. - N 6. - С. 69-73.
6. Юдина Е.И. Развивающие занятия с младшими школьниками - М. : РосНОУ, 2016. – 144 с.

УДК 373.2

Е.А. Яшина¹
Т.В. Горячкина²
Л.С. Денисова³

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о проектировании модели управления инновационной деятельности педагога дошкольного образования. Важную роль в развитии педагогических инноваций играет непосредственно инновационный потенциал педагогов дошкольной образовательной организации, который является совокупностью социокультурных и творческих характеристик педагогической личности, считают авторы.

Ключевые слова: проектирование, модель, управление, инновации, педагог, дошкольное образование, развитие, ФГОС ДО.

E.A. Yashina
T.V. Goryachkina
L.S. Denisova

DESIGNING A MANAGEMENT MODEL OF INNOVATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL TEACHERS

The article deals with the issue of designing a model of management of innovative activity of a teacher of preschool education. An important role in the development of pedagogical innovations is played directly by the innovative potential of teachers of a preschool educational organization, which is a set of socio-cultural and creative characteristics of a pedagogical personality, the authors believe.

Keywords: design, model, management, innovation, teacher, preschool education, development, FGOS DO.

Для структурирования и систематизации инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации необходимо выстроить ее модель [3; 5; 7]. Реализация разработанной модели управления инновационной деятельностью дошкольной

образовательной организации (ДОО) будет успешной при следующих условиях: организована работа по повышению профессиональной квалификации педагогов; создан мониторинг образовательного процесса; организована планомерная работа по укреплению материально-технической

¹ © Яшина Е.А., 2022 г.

² © Горячкина Т.В., 2022 г.

³ © Денисова Л.С., 2022 г.



базы образовательной организации. Основная цель разработки модели заключается в том, чтобы повысить качество образовательного процесса ДОО, уровень профессионального мастерства руководителя и педагогов детского сада; осуществить информационную, научно-методическую и психолого-педагогическую поддержку творческих поисков, активизировать экспериментально-научные исследования педагогов, нацеленные на разработку перспективных технологий развития и воспитания детей.

Модель построена с учетом следующих принципов: гуманизма, демократизации, научности, системного подхода, перспективности, ритмичности, реальности поставленных целей [9].

Считаем, что реализация инновационной модели ДОО позволит достигнуть следующих результатов: повышение качества образовательного процесса и научно-методической работы в детском саду; повышение профессионального уровня и квалификации педагогов, владеющих современными образовательными технологиями; активное участие педагогов в обобщении и распространении инновационного педагогического опыта работы на городском, и российском масштабе; развитие материально-технической базы детского сада, совершенствование предметно-развивающей среды, формирование позитивного имиджа детского сада; повышение его престижа и конкурентоспособности по отношению к традициям детского сада и, как следствие, привлечение дополнительных инвестиций, расширение партнерских связей.

Инновации в управленческой деятельности предусматривает, как

известно, программно-целевой педагогический менеджмент и маркетинг [4]. Инновационный менеджмент в процессе реализации представленной модели предусматривает: разработку программы и планов инновационной деятельности; наблюдение за ходом разработки инновационной модели и ее внедрением; финансовое, материально-техническое и информационно-методическое обеспечение инновационных процессов; управление персоналом, осуществляющим инновации; создание целевых групп для комплексного решения инновационных проблем; формирование структуры управления ДОО; создание нормативно-правовой базы, регламентирующей инновационную деятельность в детском саду; инновации в работе с педагогическими кадрами; систему повышения квалификации педагогов.

Современное дошкольное образование, как известно, не может обходиться без профессионального менеджмента и новых технологий развития персонала. Одно из таких направлений – коучинг [6]. Подразумевается проведение консультаций методиста, приглашенных научных консультантов из научно-методических центров отдела образования, институтов. Одной из важных целей коучинга является разработка эффективной стратегии на будущее.

Мастер-классы проводятся с целью обучения педагогов. Считаем, что открытый показ даст возможность установить непосредственный контакт с педагогом во время занятия, получить ответы на интересующие вопросы. Данная форма работы поможет проникнуть в своего рода творческую лабораторию воспитателя [8]. Данная идея может быть



использована в виде проведения опытными педагогами занятий для молодых воспитателей.

Среди перспектив созданной модели обозначается участие ДОО и отдельных педагогов в научно-практических конференциях, конкурсах, выпуске методических пособий, научных статей, в том числе, используя возможности электронных ресурсов для организации распространения инновационного опыта; мониторинг процесса становления профессиональной компетентности, инновационного потенциала педагогов; расширение форм работы с детьми и родителями; дальнейшее укрепление материально-технической базы; обобщение опыта работы на городском, и российском уровнях.

Основной принцип заключается в ненасильственном внедрении возможностей инновационной деятельности, что даст возможность педагогам самостоятельно приходить к решению о включении в свою профессиональную деятельность

инновационных технологий [2]. В свою очередь в организации дошкольного образования должны быть созданы условия, предоставляющие возможность запустить механизм стимулирования педагогов и, соответственно, включиться в инновационную деятельность на различных уровнях [1].

И в заключении отметим, что необходимой частью инновационного развития ДОО является укрепление материально-технической базы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет требования к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, развивающей предметно-пространственной среде. В ДОО предметно-развивающая среда должна быть педагогически целесообразной, так как она служит интересам и потребностям каждого ребенка, создает комфортное настроение, способствует эмоциональному благополучию детей.

Литература

1. Головятенко Т.А., Белоусова А.А. Диагностика профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации. В сборнике: Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований. Сборник статей III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. Сост. Т.А. Головятенко. Киров, 2021. С. 106-110.
2. Головятенко Т.А. Особенности реализации инновационных технологий обучения в современном образовательном процессе. В сборнике: Цивилизация знаний: российские реалии. Труды XX Международной научной конференции. 2019. С. 652-657.
3. Богуславская, Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Проблемы современного образования. 2012. №4. С. 52 - 63.
4. Завьялова, М.В. Мотивация педагогов ДОО к инновационной деятельности // Молодой ученый. 2017. №15.2. С. 69 - 72.
5. Зубкова Е.Н. Методическая работа в ДОУ как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 38 - 41.



6. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. М.: Академа, 2000. 432 с.
7. Слостенин В.А. Теоретические предпосылки инновационной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 2. С. 3 - 27.
8. Создание внутренней системы оценки качества образования как средство управления инновационными проектами в образовательной организации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cro.edu-vrn.ru/wp-content/uploads/2014/03/Sozdanie-vnutrenney-sistemy-ocenki-kachestva-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 30.09.2020).
9. Яковлева Г.В. Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 37 - 40.

Список авторов

1. Абдурахманов Ринат Абдулнакипович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
2. Авраменко Вера Григорьевна – кандидат психологических наук, младший научный сотрудник Московский городской педагогический университет (Москва).
3. Адамова Лариса Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
4. Азарнова Анна Николаевна - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
5. Азарнов Николай Николаевич - кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
6. Айзатуллина Розалия Маратовна - студентка 1 курса бакалаврская программа «Начальное образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
7. Айрапетова Мария Сергеевна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва), учитель ГБОУ г. Москвы «Школа №1251 имени Генерала Шарля де Голля».
8. Александрова Алевтина Николаевна - аспирант 2 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования»; старший преподаватель кафедры иностранных языков АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
9. Аносова Татьяна Александровна - аспирант 1 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
10. Асанова Жанаргуль Ерденовна - магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
11. Афанасьева Кристина Николаевна - студентка 5 курса бакалаврская программа «Начальное образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
12. Бабий Алиса Игоревна - психолог ГБОУ научно-методический геронтологический центр «Переделкино», старший преподаватель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет».
13. Баринаева Екатерина Андреевна - учитель-дефектолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 1161», магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
14. Батколина Виктория Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, исполнительный директор Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
15. Беляев Александр Георгиевич - аспирант 2 года обучения по направлению подготовки «Психологические науки», направленность: «Общая психология,



- психология личности, история психологии» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
16. Белов Андрей Александрович - магистрант 2 курса, магистерская программа «Психология управления, консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 17. Бунеску Наталья Ивановна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 18. Быковская Мария Александровна - воспитатель АНДОО «Филипп».
 19. Васильева Юлия Анатольевна – социальный работник ГБУ ТЦСО «Ломоносовский» филиал «Коньково»; старший преподаватель Гуманитарный институт АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 20. Васильев Сергей Михайлович - специалист по учебно-методической работе ГОУ ВО МО «Московский Государственный Областной Университет» (Москва).
 21. Головятенко Татьяна Альбертовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 22. Голубова Анна Васильевна – аспирант 1 года обучения, направление подготовки «Психологические науки», направленность: «Общая психология, психология личности, история психологии» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 23. Горбунова Виктория Сергеевна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 24. Горячкина Татьяна Васильевна – воспитатель ГБОУ г. Москвы «Школа № 656 имени А.С. Макаренко», дошкольный корпус Дмитровское шоссе д.86 А.
 25. Давыдова Оксана Петровна - магистрант 2 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 26. Дэн Шуюй – аспирант 2 года обучения, направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва).
 27. Денисова Любовь Степановна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 28. Джалмухамбетова Ляззат Тлеукеновна - магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 29. Дзюба Оксана Викторовна - кандидат педагогических наук, учитель – дефектолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 654 имени А.Д. Фридмана».
 30. Долгова Юлия Николаевна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психология управления, консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 31. Домырева Елена Александровна - доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курский государственный университет (Курск).

32. Дорошенко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специального дефектологического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
33. Жданова Кристина Алексеевна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Психология управления, консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
34. Жордания Алика Джамбуловна – магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
35. Жукова Любовь Ивановна - – преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
36. Золотарева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, заместитель директора Филиала «Ломоносовская школа № 5» по основной и старшей школе.
37. Ишханян Марина Германовна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
38. Казанбаева Виктория Сергеевна - магистрант 1 курса, магистерская программа «Консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
39. Колескина Полина Сергеевна – директор колледжа АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
40. Колчина Марина Всеволодовна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
41. Комарова Ирина Игоревна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
42. Кононыхина Василина Борисовна - аспирант 1 года обучения по направлению подготовки «Психологические науки», направленность «Общая психология, психология личности, история психологии» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
43. Конопелько Тамара Николаевна - студентка 5 курса бакалаврская программа «Начальное образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
44. Конохова Екатерина Николаевна – аспирант 1 года обучения, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва).
45. Кочкина Виктория Александровна - магистрант 1 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
46. Красанов Тимофей Григорьевич - аспирант 1 года обучения, программа «Образование и педагогические науки», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва).
47. Криушинская Галина Владимировна - аспирант 1 года обучения, направление подготовки «Психологические науки», направленность «Общая психология, психология личности, история психологии» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).

48. Кузьмина Екатерина Сергеевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва); доцент кафедры специального дефектологического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
49. Кузьмина Марина Ивановна – магистрант 3 курса, магистерская программа Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
50. Кудряшкина Виолетта Юрьевна – магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
51. Кулешова Людмила Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
52. Лихачева Эльвира Валерьевна – кандидат психологических, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
53. Лукашов Валерий Сергеевич – магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
54. Люткене Галина Викторовна – кандидат политических наук, доцент кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
55. Макаров Михаил Иванович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогического образования, Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет», (Москва); ведущий научный сотрудник, Институт стратегии развития образования РАО (Москва).
56. Маркелова Евгения Иннокентьевна – кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник лаборатории системных ревматических заболеваний, ФГБНУ НИИ Ревматологии имени В.А. Насоновой; Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Московской области «Московский областной научно-исследовательский клинический институт им. М. Ф. Владимирского»; магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования», Гуманитарный институт АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
57. Медведев Александр Владимирович – главный специалист-эксперт Департамента управления имуществом Министерства науки и высшего образования; аспирант 2 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
58. Мельников Сергей Витальевич - кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет».
59. Миронов Сергей Александрович – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психология управления, консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
60. Миронова Татьяна Андреевна – заместитель директора по организации внеклассной и внешкольной работы с детьми Домодедовского лицея № 3 имени Героя Советского Союза Ю.П. Максимова; магистрант 2 курса, магистерская программа



- «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
61. Минязова Елена Рабильевна – аспирант 1 года обучения, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва).
 62. Мосолова София Сергеевна - аспирант 1 года обучения, направление подготовки «Психологические науки», направленность «Общая психология, психология личности, история психологии» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 63. Назарова Карина Георгиевна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Психология управление, консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 64. Никитина Ксения Романовна - аспирант 2 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 65. Нурахан Динара Ергалиевна – магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 66. Обухова Татьяна Ивановна – магистрант 2 курса, магистерская программа Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 67. Овчинникова Алиса Владимировна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 68. Огнев Александр Сергеевич – профессор, доктор психологических наук, научный руководитель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 69. Петлюк Наталья Юрьевна – доцент кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация (Москва).
 70. Петрина Светлана Николаевна – аспирант 2 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 71. Петрова Мария Владимировна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 72. Пирогова Юлия Алексеевна - учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Измайловская школа № 1508» (корпус Софьи Ковалевской).
 73. Подымова Людмила Степановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психология образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва); профессор кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
 74. Подымов Николай Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психология образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва).
 75. Полтавцева Ксения Олеговна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).



76. Полякова Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
77. Полумордвинова Виктория Андреевна - студентка 4 курса бакалаврская программа «Начальное образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
78. Порошина Оксана Александровна – учитель-логопед ГБОУ г. Москвы «Школа № 654 имени А.Д. Фридмана»; старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
79. Приходько Елена Викторовна – старший воспитатель ГБОУ г. Москвы «Школа №1579».
80. Пчелкина Алена Александровна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
81. Прилебская Марина Борисовна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психология управления, консультирование, коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
82. Пушкарева Елена Олеговна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
83. Решетило Татьяна Владимировна – магистрант 1 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); руководитель структурного подразделения школьного корпуса им. Софьи Ковалевской ГБОУ г. Москвы «Измайловская школа № 1508».
84. Рожков Дмитрий Владимирович - аспирант 2 года обучения, направление подготовки «Психологические науки», направленность «Общая психология, психология личности, история психологии» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
85. Ролдугина Римма Юрьевна - студентка 5 курса бакалаврская программа «Начальное образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
86. Рыбакова Анастасия Алексеевна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
87. Сабирова Айнур Жумагазиевна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
88. Савалёва Татьяна Витальевна - учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Измайловская школа № 1508» (корпус Софьи Ковалевской); старший преподаватель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
89. Савцова Валерия Алексеевна – магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); старший преподаватель ЗАО "Консультант Плюс".

90. Самсонова Татьяна Сергеевна – аспирант 2 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Измайловская школа № 1508» (корпус Софьи Ковалевской); старший преподаватель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
91. Сапожникова Ольга Борисовна - аспирант 2 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); преподаватель ГАОУ ВО МГПУ (Москва).
92. Сахарова Наталия Геннадиевна - учитель математики ЧОУ Средняя общеобразовательная школа "Ломоносовская школа" филиал "Ломоносовская школа № 5".
93. Сеина Светлана Анатольевна - доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Курский государственный университет (Курск).
94. Семёнова Мария Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); профессор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Москва).
95. Семенова Надежда Михайловна - магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
96. Семянникова Ольга Сергеевна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
97. Серова Светлана Николаевна - аспирант 1 года обучения, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа № 1514»; старший преподаватель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
98. Серегина Елизавета Владимировна - студентка 1 курса, бакалаврская программа «Начальное образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
99. Смирнова Наталья Александровна – педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 654 имени А.Д. Фридмана», Россия, г. Москва.
100. Сорокина Александра Алексеевна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психология управления, консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); воспитатель в ГБОУ «Школа Бибирево».
101. Сторожилова Наталья Николаевна - магистрант 2 курса, магистерская программа «Психология управления, консультирование и коучинг» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
102. Стравняк Светлана Игоревна – магистрант 1 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).

103. Суворова Юлия Николаевна – магистрант 3 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
104. Гаршикова Лилия Игоревна - магистрант 3 курса Курский государственный педагогический университет (Курск).
105. Трофимова Евгения Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
106. Трошина Дарья Сергеевна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
107. Фёдорова Ольга Олеговна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
108. Феоктистова Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специального дефектологического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
109. Хачатрян Наталья Львовна – учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа № 64»; старший преподаватель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
110. Хмелькова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва), педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 64».
111. Чибрик Алина Мариановна - магистрант 2 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
112. Чичковская Дарья - студентка 1 курса бакалаврская программа «Начальное образование» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
113. Шаралапова Юлия Викторовна - магистрант 2 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
114. Шведова Анастасия Андреевна - магистрант 2 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией», Гуманитарный институт АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
115. Шевочкина Жанна Валерьевна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
116. Шевырева Татьяна Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального дефектологического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва); профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва).
117. Шнейдер Лидия Бернгардовна - доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва); профессор кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).

118. Щербатых Марина Юрьевна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва), юрисконсульт ГБОУ г. Москвы «Школа № 1536».
119. Юдина Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).
120. Яшина Елена Александровна - магистрант 3 курса, магистерская программа «Управление образовательной организацией» Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва).

УДК 37

ББК 74

IV Всероссийская межвузовская научно-практическая конференция "Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований" (г. Москва, 11 декабря 2021 г.) — М.: АНО ВО «Российский новый университет», 2021. Режим доступа: <https://rosnou.ru/institute/gi/conference/oipnritai/> — Загл. с экрана.

Рецензенты:

Подымова Людмила Степановна, д.п.н., профессор кафедры педагогического образования АНО ВО «Российский новый университет», заведующий кафедрой психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва)

Макаров Михаил Иванович, д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогического образования АНО ВО «Российский новый университет», ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Москва)

Огнёв Александр Сергеевич, д.п.н., профессор, научный руководитель Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва)

Составители –

Сливин Тимур Станиславович,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по общим вопросам АНО ВО «Российский
новый университет»
Головятенко Татьяна Альбертовна,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогического образования АНО
ВО «Российский новый университет»

Научное издание

В сборнике опубликованы доклады и статьи в авторской редакции.

Системные требования:

Операционная система Windows XP или новее, macOS 10.12 или новее, Linux.
Программное обеспечение для чтения файлов PDF.

АНО ВО «Российский новый университет»
«Autonomous Non-commercial Organization of Higher Education “Russian New University”» 105005, г.
Москва, ул. Радио, д. 22

**ДАННОЕ ИЗДАНИЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНО ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НА
ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ**

ISBN 978-5-89789-183-2

