



ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ЕКАТЕРИНБУРГ 2024

ВЫПУСК 8



МИНИСТЕРСТВО
ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

при поддержке



Министерство образования
и молодежной политики
Свердловской области



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
основан в 1930 году



UNIVERSITY
Кыргызский Государственный
Университет им. И.Арабаева



Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
Цзилиньский университет международных исследований

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научных трудов

Выпуск 8

Часть 2



Екатеринбург 2024

УДК 37.013
ББК Ч40
Т65

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 36 от 07.10.2024)

Научный редактор:

Галагузова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Ответственные редакторы:

Николаева М. А., кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Шрамко Н. В., кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Т65 Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов : в 2 частях. Часть 2 / Уральский государственный педагогический университет ; научный редактор Ю. Н. Галагузова ; ответственные редакторы М. А. Николаева, Н. В. Шрамко. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2305-5 (ч. 2)

ISBN 978-5-7186-2302-4

Сборник научных трудов включает материалы VIII Международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в педагогическом образовании», проведенной 13 апреля 2024 г. в Уральском государственном педагогическом университете.

Материалы сборника раскрывают актуальные направления развития педагогического образования, в том числе на основе компаративных исследований; обосновывают важность взаимодействия семьи и образовательной организации; выявляют проблемы и перспективы развития дошкольного, общего и профессионального образования; рассматривают вопросы социальной и специальной педагогики, наставничества и тьюторского сопровождения в образовании.

Сборник адресован преподавателям и научным работникам, магистрантам и аспирантам, руководителям и практическим работникам сферы образования, заинтересованным в осмыслении традиций и инноваций в педагогическом образовании в период его модернизации.

УДК 37.013
ББК Ч40

ISBN 978-5-7186-2305-5 (ч. 2)
ISBN 978-5-7186-2302-4

© ФГАОУ ВО «УрГПУ», 2024
© Институт общественных наук, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
РАЗДЕЛ V. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	12
Андреева Е. Е., Собољкина Е. С., Касимова К. А. Исторические аспекты развития и преподавания народно-сценического танца в высшей школе.....	12
Антонова А. В. Гражданско-патриотические ценности студенческой молодежи педагогического вуза.....	20
Байжуманова Н. С. Связь мотивации и самоорганизации студентов в учебной деятельности.....	27
Галагузова Ю. Н. Опыт реализации проекта «Разговоры о важном» в педагогическом вузе	33
Зырянова Е. Н. Исследование патриотизма и самоотношения обучающихся юношеского возраста	40
Иваненко Л. А., Ковальчук И. Н. Методические приемы практико-ориентированного обучения будущих учителей математики в педвузе.....	45
Исмагилова Д. В., Емельянова М. Н. Формирование ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности у студентов педагогического университета	50
Исупова Е. В. Фактор риска «низкая учебная мотивация школьников»: имитационное моделирование в подготовке будущего учителя.....	56
Киндяшова А. С. Предметная функциональная грамотность студентов педагогических вузов в области права.....	62
Климентьев Д. Д., Воробьев Е. Е. Апробация обзорного онлайн-курса по грамматике английского языка в самостоятельной работе старшеклассников и студентов вуза	68
Сайтова Л. Р., Жолоб А. В. Основные подходы к профессиональной языковой подготовке студентов в поликультурной среде вуза	74
Царегородцева Е. А. Ценностно-ориентированные задания в воспитывающем обучении будущих педагогов	79
Чжу Х., Галагузова Ю. Н. Роль цифровых образовательных ресурсов в деятельности образовательного сообщества	86

Раздел VI.

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА91

Бреусова О. И.

Книга-помощник для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи «Я – изобретатель».....91

Баатырова Т. Ж.

Проблемы логопедических занятий на кыргызском языке и пути их решения97

Девярых И. Д.

Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в образовательной организации.....103

Донгаузер Е. В., Гаспарович Е. О.

К вопросу о психологической безопасности образовательной среды в современном инклюзивном образовании110

Кагермазова Л. Ц., Барышева Е. И.

Психолого-педагогическая профилактика и коррекция агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста в образовательной организации115

Киселёва К. А.

Особенности развития детей с задержкой психического развития в период дошкольного возраста120

Колочкова Д. А., Макарова Е. В.

Развитие сенсомоторных навыков у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями речи через дидактические игры125

Макарова Е. В.

Применение информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью131

Сучков М. А.

Преимственность в реализации этнокультурного подхода в системе инклюзивного образования136

Федорова Е. А.

Игровая терапия как средство коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста140

Шутова Н. О., Николаева М. А.

Внеурочные занятия «Разговоры о важном» как средство передачи культурного наследия детям-мигрантам144

Раздел VII.

НАСТАВНИЧЕСТВО И ТЮТОРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ150

Глинкина Г. В.

Наставничество в сообществе педагогов, работающих в системе способа диалектического обучения: от классических форм до инновационных.....150

Жигулина В. В., Сомова Е. А.

Профессиональное самоопределение подростков в условиях среднего профессионального образования.....158

Кругликова Г. А.	
Научно-методическое сопровождение реверсивного наставничества в образовательной организации: ценностно-смысловые аспекты	164
Крупина Е. В., Галагузова Ю. Н.	
Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации	170
Нарбекова О. С.	
Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика дошкольного образования.....	178
Петунина Е. Д.	
Тьюторское сопровождение одаренных детей.....	185
Самсонова Т. С.	
Особенности одаренных детей и детей с двойной исключительностью. Нужен ли им тьютор?	190
Сильченко Н. А., Шрамко Н. В.	
Использование личностно-ресурсного картирования в устранении профессиональных дефицитов специалистов по социальной работе.....	198
Скутина О. Ю., Сильченко Н. А.	
Формирование тьюторских компетенций у специалистов по социальной работе.....	203
Хроминков А. С., Шрамко Н. В.	
Использование тьюторских инструментов в социальном сопровождении лиц в трудной жизненной ситуации	209
Цембалюк Л. Н., Сеиткова А. А., Шрамко Н. В.	
Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе освоения адаптированной образовательной программы	214
Чапурина Л. П.	
Развитие познавательной активности детей младшего дошкольного возраста в рамках тьюторского сопровождения в дошкольной образовательной организации	220
Чащина М. М., Донгаузер Е. В.	
Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в период адаптации к школе	225
Шрамко Н. В., Калинина Т. А.	
Наставничество как форма профилактики правонарушений старших подростков в учреждении среднего профессионального образования	232
Раздел VIII.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА	
	237
Азарова Е. М.	
Адаптация преподавателей, начинающих свою педагогическую деятельность в учебном центре.....	237
Андриенко Д. С.	
Сопровождение адаптации методиста-предметника в онлайн-школе.....	241
Богданова О. В., Кистанова Е. В., Урбан С. Ф., Шадрина М. Н.	
Рефлексивный дневник как инструмент профессионального развития педагога в условиях реверсивного командного наставничества.....	246

Бывшева М. В., Козлова З. Р.	
Модульный подход в развитии профессиональных компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций	253
Гросс Т. Ю.	
Профилактика профессионального выгорания педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	258
Демина Г. А.	
К вопросу об эффективности организации методической работы в дошкольной образовательной организации	266
Емельянова М. Н.	
Удовлетворенность преподавателей вуза работой как показатель мотивации трудовой деятельности	271
Захарова И. В., Масленникова Е. С.	
Использование цифровых технологий в управлении дошкольной образовательной организацией.....	277
Ладилова Н. А.	
Наставничество в профессионально-личностном развитии педагогов XXI века.....	282
Матвеева О. Н.	
Ресурсный центр развития технического творчества в системе непрерывного профессионального образования	287
Подаруева В. П., Николаева М. А.	
Развитие методической компетентности педагогов	291
Ровных М. Г., Щеглова В. В.	
Персонифицированная программа наставничества как инструмент развития методической компетентности педагога	297

ПРЕДИСЛОВИЕ

У любого народа традиции всегда были основой для построения национальной образовательной системы, ведь традиции – это форма реализации преемственности между поколениями, но XXI век – время инноваций и прогресса. Перед представителями системы образования, встают сложные вопросы: как в условиях меняющегося мира своевременно реагировать на запросы общества, внедряя инновации, но сохраняя то ценное, что было наработано не одним поколением отечественных и зарубежных педагогов? как воспитать следующее поколение молодежи в духе безусловной причастности к судьбе своей страны, к наиболее значимым событиям ее истории? как сохранить традиционную российскую семью в новых социальных условиях и вовлечь родителей в деятельность образовательных организаций?

Раскрытие этих и многих других вопросов была посвящена Международная научно-практическая конференция «Традиции и инновации в педагогическом образовании», которая 13 апреля 2024 года в восьмой раз собрала на базе Уральского государственного педагогического университета ведущих ученых, экспертов, молодых исследователей и практиков из России и стран дальнего и ближнего зарубежья. Организаторами конференции выступили – Министерство просвещения Российской Федерации, Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Уральский государственный педагогический университет, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, Цилиньский университет международных исследований. Данная конференция является ежегодной. В этом году она была посвящена специфике формирования базовых национальных ценностей в условиях глобализации современного мира, что определило круг обсуждаемых вопросов.

В конференции приняло участие более 1000 участников. Это ученые и практики из всех 9 федеральных округов и 130 городов России. Среди зарубежных коллег в конференции принимали участие ведущие специалисты Китая, Кыргызстана, Казахстана, Пакистана, Венгрии, Сербии, республики Беларусь, Норвегии, Армении, Сирии. Конференция проходила в двух форматах - очном и онлайн на двух основных площадках: Уральский государственный педагогический университет и Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева.

Конференцию открыла ректор УрГПУ, доктор психологических наук, профессор Светлана Минюрова, которая подчеркнула, что такая масштабная конференция каждый год становится площадкой конструктивного диалога для интенсивного информационного обмена и взаимообогащения практическим опытом между участниками конференции.

Со словами приветствия к участникам обратился заместитель директора Департамента подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогических работников Министерства просвещения Российской Федерации Сергей Антонов, который выразил уверенность, что представители педагогического сообщества всех уровней общего и профессионального образования, участвуя в разных активностях конференции, откроют для себя новые знания, поделятся значимым передовым опытом, получат ответы на волнующие вопросы о развитии базовых национальных ценностей, укрепления мировоззренческого суверенитета страны.

На церемонии открытия выступили директор института языков средней и восточной Европы, кандидат филологических наук, доктор Цилиньского университета международных исследований (Китайская Народная Республика) Чжоу Шу Цзюань, ректор Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева (Кыргызская Республика) Айгуль Абдраева, профессор, доктор, декан Языкового факультета Национального университета современных языков (Исламская Республика Пакистан) Джамиль Асгхар Джами, и.о. ректора Государственного университета просвещения (г. Москва) Ирина Кокоева.

После приветственной части состоялось пленарное заседание. Его открыл доклад Изабеллы Огоновской, кандидата исторических наук, доцента кафедры гуманитарного образования Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, общественного советника министра образования и молодежной политики Свердловской области (г. Екатеринбург) – *«Базовые национальные ценности: проблемы интериоризации в*

детской и молодежной среде». Изабелла Станиславовна говорила о том, что никакая работа с молодежью не будет иметь результата, пока не произойдет интериоризация – пока внешнее воздействие не превратится для молодежи в ее собственное внутреннее содержание, имеющее для молодых людей безусловную ценность. Докладчик предложила педагогам ряд шагов: привлекать школьников к общественно-полезной деятельности и давать возможность на практике постигать ценность созидательного труда; давать обучающимся пример любви и бережного отношения к природе, к людям, к материальному и нематериальному культурному наследию; приобщать молодежь к истории своей страны; работать с родителями, преодолевая межпоколенческий разрыв, сложившийся после распада СССР.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики УрГПУ (г. Екатеринбург) Татьяна Дорохова выступила с докладом *«Развитие ценности семьи в контексте общего образования»*. Татьяна Сергеевна в своем докладе отметила, что все те ценности, которые мы соотносим с семьей (передача знаний, опыта, традиций, рождение и воспитание детей, формирование престижа материнства, отцовства и детства, поддержание нравственного климата семьи, организация семейного досуга) – это, по сути, общегосударственные ценности, которые актуализируются через деятельность семьи. И каждый педагог должен осознавать это соотношение, чтобы не возникало противоречий между семейным и общественным воспитанием. Татьяна Сергеевна рассказала об результатах исследования, реализованном в УрГПУ в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ *«Разработка и научно-методическое обеспечение модели партнерства школы и семьи в образовании и социализации детей»*, которое проводилось в 2023 году. Разработанная модель социального партнерства позволяет усилить субъектность семьи, найти новые формы работы школы с разными типами семей, чтобы привить детям ценности гуманизма, патриотизма, гражданственности, желания сделать жизнь вокруг справедливее и лучше.

Раис Загидуллин, кандидат педагогических наук, научный руководитель Учебного центра Общероссийского Профсоюза образования, заведующий лабораторией проблем непрерывного развития педагогических кадров Российской академии образования (г. Москва) сделал доклад на тему *«Научно-методическое сопровождение непрерывного профессионального развития учителей в субъектах Российской Федерации: характеристики, условия, противоречия»*. Раис Рамазанович акцентировал внимание коллег, что новые тренды влияют на современную систему образования, что, в свою очередь, трансформирует систему подготовки педагогических работников, которым предстоит работать в совершенно новых условиях. Современный уклад жизни становится все более сложным, требуются новые компетенции как обучающимся, так и педагогам. Предметом тиражирования в современных условиях, по мнению докладчика, все меньше является опыт, и все больше – новые модели поведения, новые подходы, способность адаптироваться к постоянному потоку изменений. Все это полностью меняют систему отношений в образовательной сфере, меняет и саму систему образования, в которой появляются новые запросы. Готовность к постоянным трансформациям – то, к чему мы должны готовить будущих педагогов.

Далее на пленарном заседании выступили:

– Лариса Осечкина, кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва) с докладом *«Научно-методические центры в Единой федеральной системе профессионального развития педагога»*;

– Надежда Ладилова, начальник Управления профессионального развития педагогических работников Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва): *«Наставничество в профессионально-личностном развитии педагогов XXI века»*;

– Лариса Ткачева, педагог-психолог, руководитель регионального отделения Межрегиональной тьюторской ассоциации Свердловской области (г. Екатеринбург): *«Развитие субъектности обучающихся: чем тьюторство может помочь педагогу»*;

– Мария Певная, доктор социологических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург): *«Проектное обучение в формировании профессионализма и гражданской ответственности студентов вуза»*;

– Ирина Грибан, кандидат исторических наук, доцент, председатель совета регионального отделения Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» Свердловской области (г. Екатеринбург): *«Воспитательный потенциал Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи “Движение первых”»*.

После перерыва (во время которого гости совершили экскурсию по музейным пространствам УрГПУ) работа конференции продолжилась на секциях, дискуссионных площадках, круглых столах, мастер-классах. На них широко обсуждались самые разные вопросы: формирование духовно-нравственных ценностей у детей и молодежи, инклюзивные практики в образовательной и социально-культурной сферах, цифровые инструменты преподавания правоведения в педагогическом образовании, конструирование образовательного пространства детского оздоровительного лагеря, новые медиа как канал формирования имиджа образовательной организации и педагога, профилактика буллинга в школе и т. д. Участники конференции смогли принять участие в Фестивале наставнических практик, Уральских тьюторских мастерских, тренд сессии «Образование для будущего».

Участники мастер-класса «Документальное кино в образовании» обсудили приемы и формы интеграции кино в образовательные практики, рассмотрели различные методики интерпретации документального кино. Жанровый спектр кинодокументалистики вызвал интерес и побудил к осмыслению важных вопросов, связанных с готовностью будущих педагогов к использованию материалов документального кино на уроках.

Дискуссионная площадка «Преимущества дошкольного и начального образования: вызовы и практические решения» прошла в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «Учитель будущего». Участники отметили значимость и важность преимуществ дошкольного и начального образования, обсудили проект «Детский сад – маршруты развития», а также поделились опытом работы. Была представлена виртуальная площадка ЦНППМ «Учитель будущего», позволяющая освещать лучшие педагогические практики и проекты педагогов. Участники выделили проблемы обеспечения преимуществ дошкольного и начального образования и определили возможности плавного перехода детей с первой ступени образования на вторую, нашли единомышленников для дальнейшей работы в формате горизонтального обучения.

Секция «Использование традиций воспитания в современных условиях» состоялась в г. Бишкек, в Кыргызском государственном университете им. И. Арабаева, где участники обсудили важность этнопедагогического компонента в воспитании педагога, рассмотрели приемы и методы формирования национальных ценностей в аспекте педагогической компаративистики двух стран: России и Кыргызстана.

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

Предлагаемый сборник научных трудов содержит научные статьи, подготовленные на основе докладов, и отражает основные достижения исследований по обоснованию традиций и инноваций в педагогическом образовании при формировании базовых национальных ценностей. Материалы предыдущих конференций опубликованы в ежегодных сборниках научных трудов «Традиции и инновации в педагогическом образовании» (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2022, 2023) и представлены в электронных базах данных.

В этом году сборник выходит в двух частях. Уже традиционно, все статьи разделены на несколько блоков по уровням образования, представляющих систему образования в ее непрерывности. *Первый раздел* является новым, но он является важным, поскольку позволяет познакомиться с результатами *компаративных исследований образовательного пространства*. В нем представлены статьи, посвященные сравнительному анализу систем образования

Сербии, Боснии и Герцеговины, Черногории; формирования гражданских и патриотических ценностей в Британской системе образования; анализу необдуманных реформ в образовании в республике Казахстан; обучению и воспитанию детей в татарской семье; отражению интеграции как педагогического явления в Кыргызской этнопедагогике; формированию поликультурной личности в образовательном пространстве и др.

Второй блок раскрывает актуальные направления взаимодействия семьи и образовательной организации. Авторы предлагают к обсуждению вопросы духовно-нравственного развития ребенка в социальном партнерстве семьи и детского сада, воспитание ценностного отношения к семейным традициям, организации родительского волонтерства, вовлечения родителей в профилактику мобильной зависимости подростков, тьюторское сопровождение семьи в условиях образовательной организации, технологию разработки родительских инициатив и детско-родительских проектов и др.

Третий блок статей посвящен вопросам *дошкольного образования*. В нем представлены статьи, раскрывающие особенности воспитания духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста на основе национальной культуры в процессе знакомства с художественной литературой и фольклором, реализации воспитательных проектов, создания мультипликационных фильмов, участия в создании мини-музеев, взаимодействия семей и др.

Четвертый блок выделяет дефициты и актуализирует перспективы развития *современной школы и системы дополнительного образования*. В нем представлены статьи, посвященные проблемам обучения и воспитания подрастающего поколения. Авторы обсуждают ситуацию, связанную с введением Федеральных образовательных программ в систему общего образования; выделяют проблемы цифровизации и рассматривают возможности онлайн-обучения в современной школе; выделяют инновационные формы и методы воспитательной работы по формированию духовно-нравственных ценностей школьников; определяют потенциал урока, проводимого в музейной среде; раскрывают специфику самореализации личности подростка в детском оздоровительном лагере. Предлагают к обсуждению проблемы, связанные с развитием читательской культуры у школьников через осмысление национальных ценностей в литературном творчестве; приобщением к национальной культуре через занятия народными танцами; реализацией социокультурных практик как средства ценностного самоопределения личности и др. Часть статей данного раздела посвящены важным направлениям развития основного и дополнительного образования: техническое творчество школьников; профилизация и профессиональная ориентация подростков; развитие творческих способностей детей; исследовательская деятельность старшеклассников.

Пятый блок статей связан с вопросами *профессиональной подготовки* и повышением квалификации работающих специалистов. В нем представлены статьи, раскрывающие особенности формирования гражданско-патриотических ценностей студентов; приведены результаты исследований, посвященных пониманию таких категорий как «патриотизм», «самоотношение»; выделены способы мотивации и самоорганизации у студенческой молодежи в учебной и внеучебной деятельности; обозначены формы и приемы формирования ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности у будущих педагогов и др.

Шестой блок статей посвящен проблемам *специальной и социальной педагогики*. В него помещены статьи, посвященные профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков, передачи культурного наследия детям-мигрантам, а также представлен большой блок статей по работе с детьми с нарушением интеллекта, расстройством аутистического спектра, задержке психического развития, с тяжелыми и множественными нарушениями. Авторы предлагают способы и приемы, а также технологии, повышающие успешность таких детей в образовательном процессе. Часть статей связана с организацией психологически безопасной среды в инклюзивном образовании, преемственностью в реализации этнокультурного подхода в системе инклюзивного образования, формированием инклюзивной компетентности педагога, работающих в инклюзивном классе.

Седьмой блок статей посвящен обсуждению новых трендов в системе образования: *наставничества и тьюторства*. В нем рассматриваются вопросы, связанные со спецификой

тьюторского сопровождения одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, студентов учреждений среднего профессионального образования. Авторы предлагают конкретные способы формирования тьюторских компетенций у педагогов и специалистов социальной сферы, описывают тьюторские инструменты для устранения профессиональных дефицитов специалистов. Ряд статей связан с вопросами наставничества в профессиональном сообществе педагогов, при работе с обучающимися, в том числе находящимися в трудной жизненной ситуации.

Восьмой блок статей посвящен *профессиональному развитию педагога*. Авторы предлагают к обсуждению проблемы, связанные с адаптацией преподавателей, начинающих педагогическую деятельность; обсуждают подходы, позволяющие развивать профессиональные компетенции педагогов и руководителей образовательных организаций; приводят результаты исследования удовлетворенности педагогов своим трудом; обсуждают методы и приемы профилактики профессионального выгорания специалистов.

Работа конференции получила соответствующее освещение в периодической печати, средствах массовой информации, сайтах университетов-партнеров, рассматривавших ее как один из важных научных форумов. По итогам конференции всеми участниками была принята следующая *резолуция*:

1. Признаем, что формирование у детей и молодежи национальных и культурных ценностей является ключевым элементом сохранения и развития культурного наследия и национальной идентичности.

2. Выделяем необходимость включения в образовательные программы на всех уровнях обучения курсов, направленных на ознакомление с историей, традициями, языком и культурой народа, а также на развитие гражданской и межнациональной толерантности.

3. Поддерживаем инициативы государственных и общественных организаций по проведению патриотических мероприятий, культурных фестивалей, выставок и конкурсов, способствующих укреплению гордости за свою национальную историю и культуру.

4. Подчеркиваем важность сотрудничества семьи, образовательных учреждений, религиозных организаций и общественных объединений в формировании у детей и молодежи духовных и моральных ценностей, основанных на принципах человечности, справедливости и этике.

5. Обращаемся к государственным и общественным организациям с призывом обеспечить финансовую и организационную поддержку программам, направленных на формирование национальных, духовно-нравственных ценностей у детей и молодежи.

6. Объявляем о готовности участвовать в реализации программ и мероприятий, направленных на достижение заявленных целей, и призываем всех заинтересованных лиц и организации присоединиться к этому стремлению.

Эта резолюция направлена на укрепление духовных основ и культурных ценностей многополярного мира, созидание благоприятной среды для воспитания молодого поколения, создание условий для их успешной адаптации в современном мире, сохраняя при этом уважение к национальным традициям и ценностям.

Научный редактор:
Юлия Николаевна Галагузова,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики
Уральского государственного педагогического университета

РАЗДЕЛ V. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.016:792.8

Андреева Екатерина Евгеньевна,

SPIN-код: 3017-1547

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; bulgackova@yandex.ru

Соболькина Екатерина Станиславовна,

артист, Свердловская государственная детская филармония; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 36; sobolkins@yandex.ru

Касимова Карина Альфритовна,

педагог дополнительного образования, Детский сад № 50; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 144 А; ksmv_k@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; хореография; хореографическое образование; народно-сценический танец; характерный танец; методика преподавания танца; образовательный процесс; методы обучения; понятийный аппарат

АННОТАЦИЯ. В статье уточняется сущность понятий «характерный танец» и «народно-сценический танец», приводятся их значимые различия. Раскрывается специфика народно-сценического танца посредством обращения к историческим аспектам его развития и становления. Раскрываются особенности преподавания народно-сценического танца в высшей школе.

Andreeva Ekaterina Evgenievna,

Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Sobolkina Ekaterina Stanislavovna,

Artist, Sverdlovsk State Children's Philharmonic Society, Russia, Ekaterinburg

Kasimova Karina Alfritovna,

Teacher of Additional Education, Kindergarten No. 50, Russia, Ekaterinburg

HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT AND TEACHING OF FOLK STAGE DANCE IN HIGHER EDUCATION

KEYWORDS: higher education institutions; students; choreography; choreographic education; folk-stage dance; character dance; dance teaching methods; educational process; teaching methods; conceptual apparatus

ABSTRACT. The article clarifies the essence of the concepts of “characteristic dance” and “folk stage dance”, their significant differences are given. The specificity of folk stage dance is revealed by referring to the historical aspects of its development and formation. The features of teaching folk stage dance in higher education are revealed.

Народный танец включает опыт многих поколений, к которому относятся блестящие костюмы, этнические мотивы, уникальные таланты и региональные различия. Это сочетание знаний, образов и юмора. Трудно передать словами, что делает хореографию каждого народа уникальной, но ее легко почувствовать душой. В литературе танец часто раскрывает образ героя повествования (Кармен и Эсмеральда), зарождения чувств, возникновение надежд, повороты в развитии сюжета порой связаны с танцами (первый бал Наташи Ростовской, танец Аси и господина Н. Н. в повести И. С. Тургенева, дуэль Онегина и Ленского случается из-за вальса). Кроме того, танец – это и иллюстрация исторической эпохи, о которой идет речь в художественном произведении. Танец играет важную роль для литературы. Многие известные балетмейстеры в своей работе использовали литературные произведения как основу сюжета своих постановок. Например, одноактный балет И. А. Моисеева «Ночь на лысой горе» ставился по мотивам произведений Н. В. Гоголя.

Сейчас во многих странах идет активное развитие народного танца. Это наблюдается фактически по всей Латинской Америке, в азиатских и африканских государствах. В Европе: в Бельгии, Германии, Нидерландах, Австрии, Швейцарии и особенно в Испании, Франции и Италии – за последние 10-15 лет появилось множество ансамблей народных танцев. Это любительские коллективы, но их исполнительский уровень довольно высок. Даже страны Европы, стремящиеся к объединению, озабочены сохранением своей культуры, своей национальной самобытности. Иностранцы взяли на вооружение принципы советской школы при создании коллективов народного танца и организации их работы [5]. Также там активно используются российские и советские методики обучения народному танцу.

Серьезные проблемы сегодня связаны с определением понятия сценического танца в рамках хореографического искусства. Существуют разные мнения о том, что следует называть сценическим танцем с элементами фольклора. Соответственно и название дисциплины по тому или иному виду танца в учебных заведениях современной России распадается на два одновременно употребляемых термина: «характерный танец» и «народно-сценический танец». Кроме того, производные названия могут встречаться в разных областях, например, «народно-характерный танец».

Другим важным аспектом этой проблемы является процесс, посредством которого понятия в современной хореографической культуре фактически эволюционируют, выходя за пределы уровня семантической и концептуальной значимости. За различными терминами, используемыми для описания того или иного вида танца, скрывается тонкая грань творческого различия. Поэтому началом, источником любого современного танцевального движения был и остается народный танец.

Народный танец (фольклорный) – вид народного танцевального творчества, созданный культурой, распространенный в повседневной жизни, отражающий культуру, хореографический язык, пластическое выражение движений в музыке, ритме и метрическом строе и т. д.

Идею «la danse de caractere» ввел в середине 18 века хореограф и теоретик танца Ж.-Ж. Новерра. Его реформы совпали с расцветом просветительской мысли накануне Великой французской революции. Новерр стремился к действенному танцу, танцу в характере персонажа. В своих «Танцевальных письмах», опубликованных в 1760 году, он разделил балетный танец на отдельные части и придал каждой из них индивидуальный характер. По его мнению, к категории «характерных» относятся комические танцы, фантастические танцы, которые по духу ближе к комедиям драматического театра. «La danse de caractere» буквально понимается как танец в характере персонажа. Танцы в балетах Новера – первые из бытовых событий комического или гротескного характера, танцующих персонажей [13].

Всего 60 лет спустя К. Блазис, итальянский теоретик доромантического балета, хореограф и педагог, дает иную интерпретацию своей концепции, придерживаясь терминологии Ж.-Ж. Новерра. В своих книгах «Элементарный теоретический и практический трактат по искусству танца» и «Полное руководство по танцу» он классифицировал жанры балета на серьезные, мелодраматические или полухарактерные и комические. Таким образом, под «характерным танцем» Блазис понимает все формы народного танца, представленные в балет-

ных постановках того времени. «Характерный» танец Новерра был бы «полухарактерным» в классификации Блазиса, если бы «функция» изобразительного танца сохраняла все характеристики танца [11]. Этот вид танца позже получил название «гротескный».

В настоящее время появилось множество определений характерного танца, но наиболее точным (основным) следует считать предложенное ниже.

Характерный танец – это форма сценического танца, основанная на классическом танце, систематическом сочетании элементов народного танца разных этнических групп. Следовательно, народное начало в характерном танце приобретает свою обыкновенную, условную абстракцию классического танца. В системе подготовки артистов балета с 1930-х гг. сложилась методика обучения характерному танцу на основе классического экзерсиса, авторами которой являются педагоги Ленинградского хореографического училища А. В. Ширяев, А. В. Лопухов, А. И. Бочаров. Базовым по данному виду танца является их учебник «Основы характерного танца» [12].

М. Серто, известный философ и социолог, теоретик культуры, для описания народной культуры в XX веке пользовался термином «красота покойника». Он говорил о том, что народная культура изобретается везде, где она умирает. Она кажется тем прекрасней, чем глубже государство и общество эту культуру похоронило. Народный танец был популярен в России до XVII века. С приходом европейской моды он стал считаться недостойным занятием, «мужицкой забавой». С появлением Ансамбля народного танца имени И. А. Моисеева ситуация изменилась. Народный танец становится визитной карточкой СССР. Многочисленные выступления артистов-народников способствуют налаживанию межгосударственных отношений и даже влияют на моду: после выступления Ансамбля И. А. Моисеева во Франции в 1953 году француженки стали носить сапожки «казачок». Модель организации советского народного ансамбля копировали в разных странах.

Государственный Академический ансамбль народного танца имени И. А. Моисеева – эталонный коллектив. Постановки И. А. Моисеева – это шедевры хореографии мирового масштаба. Конечно, достойных коллективов немало – Государственный Академический ансамбль «Березка», Национальный заслуженный Академический ансамбль народного танца Украины имени П. Вирского, Государственный академический ансамбль народного танца Молдавии «Жок», Государственный академический русский народный хор имени М. Е. Пятницкого, Московский Государственный Академический театр танца «Гжель». Во многих странах мира, в республиках стран СНГ, в республиках многонациональной России существуют ансамбли народного танца, каждый из них по-своему самобытен и интересен. Ежегодно в Государственном Кремлевском Дворце проводится Всероссийский фестиваль народного искусства «Танцуй и пой, моя Россия!», в котором принимают участие лучшие академические коллективы страны, являющиеся культурным достоянием России.

В 30-е годы XX века появилось понятие «народно-сценический танец». Ориентация отношений той эпохи на правду жизни и действительность на сцене способствовала привлекательности народно-художественной хореографии. На профессиональную сцену выходят дореволюционные «искаженно-облагороженные», так называемые характерные танцы, всевозможные танцы в псевдорусском стиле, танцы всех народов Советского Союза. Как поясняла балетный критик Г. В. Беляева-Челомбитько, «после 1917 года в театрах укрепилась местная традиция использования фольклора в создании характерных танцевальных форм» [6].

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что понятия «характерный» и «народно-сценический» танец следует разделить. В то время как «характерный танец» относится к термину классического балетного исполнения, «народная постановка» является общим термином для танцевального искусства. Характерный танец – вид сценического танца, один из выразительных приемов балетного исполнения, отличающийся по своей функции от народно-сценического танца.

Народно-сценический танец, как и характерный, ориентирован на сцену, подчиняется ее правилам и исполняется только профессиональными танцорами. Обе танцевальные формы созданы на основе народных танцевальных движений (танцев определенного этноса), кото-

рые исполняются в хореографическом, «сбалансированном» процессе. Лексика народно-сценического и характерного танца технически сложна: движения исполняются с вытянутым подъемом и коленом, если танцовщики прыгают, то прыгают высоко, показывая максимальную растяжку, чего не встретишь в подлинно народном танце. Образцы исполнения становятся более выразительными, расширяется арсенал выразительных средств. В танце проявляется драматургия, представлены режиссерские приемы. Стили танцев становятся все более разнообразными и сложными. Люди танцуют, прежде всего, для себя, для собственного удовольствия и для зрителей на сцене. В жизни танцующие получают удовольствие от танца, а на сцене исполнители должны донести до зрителя свои эмоции, смысл и содержание танца [8].

Балетмейстер народно-сценического танца старается максимально приблизить танцевальную лексику к настоящему народному танцу. Для своих постановок он выбирает движения, характерные именно для этого народного танца. То, что происходит в общественной жизни, ярко воспроизводится на сцене – танцы на свадьбах, праздниках урожая, обрядовые танцы и так далее [7]. Таким образом, можно сказать, что это форма народной танцевальной постановки, в которой рассматриваются этнические стили и танцевальная лексика, с национальными особенностями, четко связанными с достижениями современной хореографической техники.

Постановщик характерного танца часто использует коллективные образы, чтобы создать более очевидный и узнаваемый персонаж. Характерный танец может не отражать танец конкретного народа, а лишь нести его характеристики. Например, в «Щелкунчике» танец «Шоколад» приписывают испанцам, «Кофе» исполняется на восточную манеру, а «Чай» танцуются китайцами.

Кроме того, движения могут мигрировать из одного танца в другой. Примером может служить «Испанский танец» в балете «Лебединое озеро» А. Горского. Этот танец не представляет собой какой-то конкретный тип испанского танца – фанданго, севильяна или оле, а является общим. В его основе лежат классические танцевальные движения: *pas glissade*, *battement tendu*, *pas de bourre*, *pas de basque* и другие. Хореографы используют эти движения для постановки танцев разных персонажей. Например, движение *pas de basque* можно встретить в сарацинском танце «Раймонд» и в цыганском танце «Дон Кихот», в индуистском танце «Баядерка» и в опере «Мазепа». Движения рук следуют классическим позициям I, II и III. Если в этом танце нет настоящего народного движения, сложно угадать яркий испанский характер [4].

Национальный колорит отличается характером движений, их специфической координацией и манерой исполнения. В «Испанском танце» Горского – это драматичные, явно неподвижные позы, характерные для испанского танца, резкие повороты головы и повороты в стороны, характерные для классического танца. Женщины танцуют с веерами, движения их рук намеренно разобщены. Мужчины щелкают пальцами, имитируя игру на кастаньетах. Танец исполняется в характерно испанской выразительной манере. Большую роль играет музыкальная, ритмическая и метрическая структура танца. И, конечно же, известные музыкальные и национальные персонажи, стилизованные, костюмы. Такой танец, конечно, нельзя назвать испанским народным танцем на сцене. Это классический балетный танец испанского характера. И таких примеров в балете достаточно.

Данное разграничение подтверждает ту мысль, что народные танцы в балетных спектаклях следует называть «характерными», а не «сценическими», поскольку танец, созданный хореографом для сцены, часто содержит мало, а иногда и вообще никаких элементов, поскольку не включает в себя народные танцы, созданные у конкретного народа. Этот сценический танец, используя арсенал классических движений, дает нам лишь представление об этом народном танце, показывая его характер.

После 50-х годов XX века начался разрыв между народной хореографией и искусством сценической хореографии. Вся правительственная машина начинает развивать искусство хореографии для сценического и любительского мастерства. По мере своего развития искусство хореографии продолжает обогащаться новыми понятиями и новыми композици-

онными структурами. Хореографические произведения народной эстрады усложняются и начинают проникать в музыкальный театр и театр оперы и балета.

В 80-е годы была разработана программа хореографии, которая во многом сохраняется и по сей день: классический сценический танец, народный танец, дуэт, историко-бытовой, актерское мастерство, грим, сценическая практика.

Естественная тенденция поколения продолжала меняться: танцоры становились выше и худее. С каждым годом техника становилась сложнее, но основы классического танца оставались прежними. Причиной быстрого развития танцевальной техники являются спортивные элементы, которые развили новые группы мышц. В результате ни одна группа мышц не осталась нетренированной. Тогда остановить эту тенденцию было невозможно: вместо того, чтобы соглашаться на меньшее, педагоги стали требовать от каждого ученика работать в меру своих способностей. Постепенно эта проблема даже стала выноситься на обсуждение на официальных собраниях преподавателей балета. Идеальное исполнение могло затмить самое главное в танце – создание эмоционально вдохновляющего образа на сцене [9].

Школы были открыты в крупных городах России: Новосибирске, Самаре, Воронеже, Перми. Сами педагоги ездили в отдаленные уголки страны, чтобы найти одаренных детей и пригласить их учиться балету. У них были льготы: жилье, бесплатное образование и питание, гарантированное трудоустройство [10].

Прошли годы, и образование в школах стало менее элитарным. Однако, профессия оставалась престижной благодаря возможности выбраться за «железный занавес» (группы Большого и Кировского регулярно гастролировали за рубежом), льготам и финансовой стабильности. В 1990-е годы балетная техника превратилась в вид искусства. Театры приобрели для постановки балеты Ж. Баланчина, Р. Пети, Ж. Ноймайера. Это постепенно стерло границы между мировым театром и открыло новую грань танца – современную хореографию [1].

Хореографические школы в Москве и Петербурге стали называть Академиями [10]. Именно в 90-е годы у танцовщиков сложился образ идеальной балерины, причем в этом участвовали выдающиеся балерины: Ульяна Лопаткина, Светлана Захарова, Диана Вишнева. Именно они становятся эталоном, на который вынуждены будут равняться все. В школах повсеместно ввели оценивания, происходили исключения за лишний вес. Был создан стандарт, к которому нужно стремиться: рост – 120 = вес (например, 170 см – 120 = 50 кг). Но такое «гибкое» искусство может быть столь же преобразующим, как и человеческое тело. Неизвестно, как российская система хореографического образования сможет адаптироваться к появляющимся физическим способностям и при этом сохранить традиции, заложенные Михаилом Фокиным, Агриппиной Вагановой, Верой Костровицкой.

Постановочная задача – обязательная сторона творческой деятельности любого хореографического коллектива. От качества учебной работы зависит уровень успеваемости, стабильность и перспективы творческого роста. В производственной работе нужно использовать хорошие примеры. Если преподаватель народных танцев использует негативный образ, нужно ловко подчеркнуть его или ее негатив, чтобы вызвать осуждение со стороны зрителей. Л. Н. Толстой в романе «Война и мир» через русский танец Наташи Ростовской после охоты раскрывает черты ее характера. Она является девушкой из высшего света, которой, тем не менее, присуще необычайное чувство народности. Исполняя танец, она демонстрирует «дух и приемы... те самые, неподражаемые, неизучаемые, русские». Якоб Штелин в XVIII веке писал: «Во всем танцевальном искусстве Европы не сыскать такого танца, который мог бы превзойти русскую деревенскую пляску, если она исполняется красивой девушкой-подростком или молодой женщиной, и никакой другой национальный танец в мире не сравнится по привлекательности с этой пляской» [3].

Русские танцы очень разноплановы и многогранны, они отличаются и по характеру исполнения, и по использованию танцевальной лексики. Но все они имеют характерные черты: это широта движений, удаля, особенная жизнерадостность, лиричность, сочетание скромности и простоты с чувством собственного достоинства. Многие выдающиеся мастера и исследователи русского народного танца оставили нам богатое творческое и литературное

научное наследие. Среди них – Т. А. Устинова, Т. С. Ткаченко, К. Я. Голейзовский, А. В. Лопухов, А. В. Ширяев, А. А. Горский, О. Н. Князева, А. А. Климов, А. А. Борзов, Н. И. Заикин и Н. А. Заикин и другие.

К сожалению, приходится констатировать, что в нашей стране нет специального словаря для стандартизации народно-сценических танцевальных терминов, выражений определенных позиций и движений в народно-сценическом танце. Обзор материалов по методике обучения народно-сценическому танцу выявил отсутствие единства в использовании лексики в творчестве отечественных авторов. Многие важные и широко используемые термины имеют несколько значений и используются для обозначения различных видов деятельности [3].

Процесс постановки в хореографии построен на дидактических приемах и принципах:

- сознательное и активное руководство обеспечивает осознанность отношения к классу, интерес к танцевальным движениям и осмысленное отношение к ним, развитие умения оценивать свои действия и соответствующим образом их анализировать;

- принцип наглядности: суть принципа состоит в том, что педагог народно-сценического танца оказывает целенаправленное и систематическое воздействие на учащихся посредством индивидуальных примеров, а также всех других видов положительных примеров, призванных служить образцами для подражания. Кроме того, это помогает создать представление о темпе, ритме, диапазоне движений; повышает интерес к интеграции более глубоких и продолжительных танцевальных движений;

- принцип доступности требует постановки перед студентами задач, соответствующих их сильным сторонам, постепенного усложнения осваиваемого хореографического материала;

- формальное обучение: для повышения дисциплины и хореографических качеств большое значение имеет формальный подход к занятиям; студентов необходимо постоянно, непрерывно обучать правильному соблюдению дисциплины, обычаев, правил танцевального поведения [13; 15].

Можно сказать, что целесообразнее всего обратиться к опыту профессиональных хореографических школ с устоявшейся системой обучения, в которых изучение всех профильных дисциплин считается частью подготовки высококвалифицированных артистов, в том числе речь идет и об обучении студентов народно-сценическому танцу [2]. Как упоминалось выше, качественная подготовка студентов напрямую влияет на успех постановки. Знание основ народно-сценического танцевального направления необходимо руководителю самодеятельного коллектива.

При проведении занятия преподаватель должен сообщить всю информацию об изучаемом хореографическом материале. Особенно важна фактическая демонстрация деятельности. Немаловажную роль в процессе проведения занятий по народно-сценическим танцам играет музыкальное сопровождение. Преподаватель и концертмейстер должны иметь одинаковое представление о музыкальном материале [14].

Музыка все-таки первична. Танец представляет собой эмоциональное и физическое воплощение музыкального произведения. Ведь у каждого народа есть свои традиционные музыкальные инструменты, которые придают определенный национальный колорит народной песне или танцу. Музыка для танца должна сама представлять художественную ценность, а не быть просто музыкальным сопровождением танцевальной постановки. Музыка должна давать танцору эмоции, зажигать, воздействовать на зрителя. Конечно, и костюмы, декорации, свет играют немаловажную роль в художественном восприятии народного танца.

При обучении народно-сценическому танцу используются общепедагогические методы обучения. Словесный метод является универсальным методом обучения хореографии и с его помощью решаются разные задачи: раскрывается содержание музыкальных произведений, разъясняется техника движений, связанных с музыкой. Ступенчатый метод широко используется для изучения различных практик и танцевальных движений. Почти каждое упражнение можно прервать, чтобы улучшить четкость движения и улучшить выразительность движения. Этот метод также можно использовать для изучения сложных движений.

Практический метод включает наглядную демонстрацию педагогом действий или реакций. Сочетается со словесным методом обучения. Очень важно, чтобы процесс обучения на занятиях заменялся творческим процессом или практической работой, выполняемой вживую на сцене [8]. Только правильное сочетание различных методов может обеспечить успешную реализацию комплекса мероприятий по обучению народно-сценическому танцу.

Ансамбли народного танца будут популярны всегда. Это особый и очень важный пласт нашей культуры, наши корни, наша история. Русские песни и танцы очень популярны за рубежом. Народные ансамбли много гастролируют по городам России и зарубежья, выступают не только на лучших концертных площадках, но также и в сельских клубах и дворцах культуры. Предназначение ансамбля в современном мире заключается в сохранении и развитии культурного наследия и воспитании современной молодежи в лучших традициях.

Стремясь познать, возродить и донести национальную культуру до зрителей и исполнителей, многие современные балетмейстеры создают новые произведения на основе народных традиций. Становится популярным направление «стилизация народного танца», сочетание современных направлений хореографии, акробатики и трюков с истинно народными движениями.

Список литературы

1. Антипин В. В. Современный танец в Московском академическом хореографическом училище: становление дисциплины // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2021. № 4. С. 150–163. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-tanets-v-moskovskom-akademicheskom-horeograficheskom-uchilische-stanovlenie-distsipliny> (дата обращения: 11.05.2024).
2. Бовэнь И. Историко-теоретический анализ понятия «профессиональная подготовка педагогов-хореографов» // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 186–189. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-teoreticheskiy-analiz-ponyatiya-professionalnaya-podgotovka-pedagogov-horeografov> (дата обращения: 11.05.2024).
3. Галятина А. В. К истории становления кафедры хореографического искусства // Вестник Магнитогорской консерватории. 2019. № 1. С. 31–35. URL: <https://elibrary.ru/zbuiprv> (дата обращения: 11.05.2024).
4. Груцынова А. П. История хореографического искусства: романтический балет : учебник. 2-е изд., пер. и доп. М. : Изд-во «Юрайт», 2019. 191 с. URL: <https://urait.ru/book/istoriya-horeograficheskogo-iskusstva-romanticheskiiy-balet-542304> (дата обращения: 11.05.2024).
5. Жуйкова Н. А., Джагаева Т. Е. Становление хореографического образования и народно-сценического танца // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 55–57. URL: <https://elibrary.ru/thbkbv> (дата обращения: 11.05.2024).
6. Заболотная Н. В. История художественного образования в России. Государственный институт искусствознания. Т. 1–2. СПб. : Композитор, 2007. 624 с. URL: <https://elibrary.ru/wmjofr> (дата обращения: 11.05.2024).
7. Ивлева Л. Д. История преподавания танца : учебное пособие по дисциплине «Теория и история хореографического искусства». Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинская гос. акад. культуры и искусств». 2-е изд., доп. Челябинск : Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2011. 139 с. URL: <https://elibrary.ru/qsvthn> (дата обращения: 11.05.2024).
8. Кешоков М. А. Проблемы и перспективы хореографического образования // День работников сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности : сборник статей, Москва, 08–13 ноября 2018 года. М. : Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева, 2018. С. 335–347. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36887251&pff=1> (дата обращения: 11.05.2024).

9. Нилов В. Н. Становление художественного образования и воспитания школьников средствами хореографии в России // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 2 (88). С. 135–145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-hudozhestvennogo-obrazovaniya-i-vospitaniya-shkolnikov-sredstvami-horeografii-v-rossii> (дата обращения: 11.05.2024).
10. Пасютинская В. М. Из истории становления высшего хореографического образования // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2012. № 3. С. 71–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21197395> (дата обращения: 11.05.2024).
11. Пуртова Т. В. Хореографическое образование в России в эпоху Петипа // Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование. 2018. № 1 (45). С. 82–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35431307> (дата обращения: 11.05.2024).
12. Сабанцева Т. В. Педагогические приемы А. М. Мессерера в хореографическом образовании: история и перспективы развития сегодня // Омские научные чтения 2019 : материалы Третьей Всероссийской научной конференции, Омск, 02-06 декабря 2019 года. Омск : Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2019. С. 131–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45678572> (дата обращения: 11.05.2024).
13. Трухачев Д. С. История возникновения дисциплины «актерское мастерство» в хореографическом образовании // Вестник науки. 2018. Т. 1, № 9 (9). С. 80–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-distipliny-akterskoe-masterstvo-v-horeograficheskom-obrazovanii> (дата обращения: 11.05.2024).
14. Хаметова Л. Р., Калимуллин Д. Д. Хореографическое наследие в условиях цифровой культуры // Вестник Таджикского национального университета. 2021. № 2. С. 166–172. URL: <https://elibrary.ru/lfdqgh> (дата обращения: 11.05.2024).
15. Хасбатов Р. С. Подготовка студентов профиля «хореографическое образование» для реализации трудовых функций в учреждениях дополнительного образования // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 165–170. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47703094> (дата обращения: 11.05.2024).

Антонова Анна Валерьевна,

SPIN-код: 5911-2143

кандидат педагогических наук, доцент кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; учитель истории и обществознания, МАОУ СОШ № 28 г. Екатеринбург; av-spirit@mail.ru

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданско-патриотические ценности; гражданско-патриотическое воспитание; патриотизм; гражданственность; воспитательная работа; средства воспитания; педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируется проблема формирования гражданско-патриотических ценностей студентов педагогического вуза. Целью исследования является совершенствование и развитие методического обеспечения по гражданско-патриотическому воспитанию студентов – будущих учителей. База исследования – Уральский государственный педагогический университет.

Antonova Anna Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General History and Methods of Teaching Historical Disciplines, Ural State Pedagogical University; Teacher of History and Social Science, Secondary School No. 28, Russia, Ekaterinburg

CIVIC-PATRIOTIC VALUES OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: civic-patriotic values; civic-patriotic education; patriotism; citizenship; educational work; educational means; pedagogical universities; student teachers; training of future teachers

ABSTRACT. The article actualizes the problem of formation of civic-patriotic values of students of pedagogical higher education institution. The purpose of the research is improvement and development of methodological support for civic-patriotic education of students – future teachers. The base of the research is Ural State Pedagogical University.

Основной движущей силой современных реформ высшего педагогического образования выступает возрастание требований к уровню интеллектуального и духовно-нравственного развития педагога, к его психолого-педагогической, учебно-методической и предметной подготовке, цифровой компетентности, необходимых для жизни в современном быстро меняющемся и усложняющемся мире. Поэтому формирования системы гражданско-патриотических ценностей у будущих педагогов в системе высшего образования является сегодня актуальной и приоритетной задачей в условиях быстро развивающегося и изменяющегося современного общества в цифровую эпоху.

Вопросы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи актуализированы в научных статьях С. Н. Бекирова [1], Г. Я. Гревцевой [2], Д. В. Ивановой [3], Л. П. Илларионовой [4], О. В. Илюшиной [5], Л. С. Зникиной [6], К. А. Климина [7; 8], А. С. Нефедовой [10], В. Г. Самигуллиной [11], Н. А. Сиволобовой [12], С. И. Федоровой [13], К. А. Фроловой [14], С. О. Фоминых [15] и др.

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Россия и мир: формирование гражданско-патриотических ценностей у школьников на уроках истории и во внеурочной деятельности».

Как отмечает исследователь О. В. Илюшина, «формирование гражданина-патриота – будущего специалиста в образовательном процессе современного вуза является важнейшей задачей и приоритетным направлением воспитания человека III тысячелетия» [5, с. 188]. Ценностное содержание процесса гражданско-патриотического воспитания современной студенческой молодежи связано с ориентацией на познание и принятие личностью основ государственной идеологии, формирование гражданского мировоззрения на основе усвоения ценностей государства в сфере экономики, права, социальной политики и культуры [5, с. 188]. Такое воспитание является основой, на которой строится и держится социальная сфера государства [16, с. 176].

В рамках нашего исследования автором было проведено эмпирическое исследование, направленное на установление представлений студентов педагогического вуза о патриотизме, выявление значения мероприятий, реализуемых в рамках патриотического воспитания в вузе для обучающихся, а также совершенствование методического обеспечения патриотического воспитания современной молодежи.

С целью реализации исследования автором была разработана анкета, которая включала в себя 23 вопроса, 3 из которых содержали общую информацию о респондентах (возраст, пол, курс); 3 вопроса с развернутым ответом, остальные же вопросы анкеты содержали варианты ответа, из которых нужно было выбрать один или несколько.

Всего анкетированием было охвачено 44 студента Института общественных наук Уральского государственного педагогического университета по направлению подготовки «Педагогическое образование», профили: «История и обществознание», «Обществознание и экономика», «Социальная педагогика и право».

На вопрос «Что значит сегодня быть патриотом своей Родины?» респондентам необходимо было выбрать не более 3-х позиций из предложенных вариантов ответа (рис. 1).

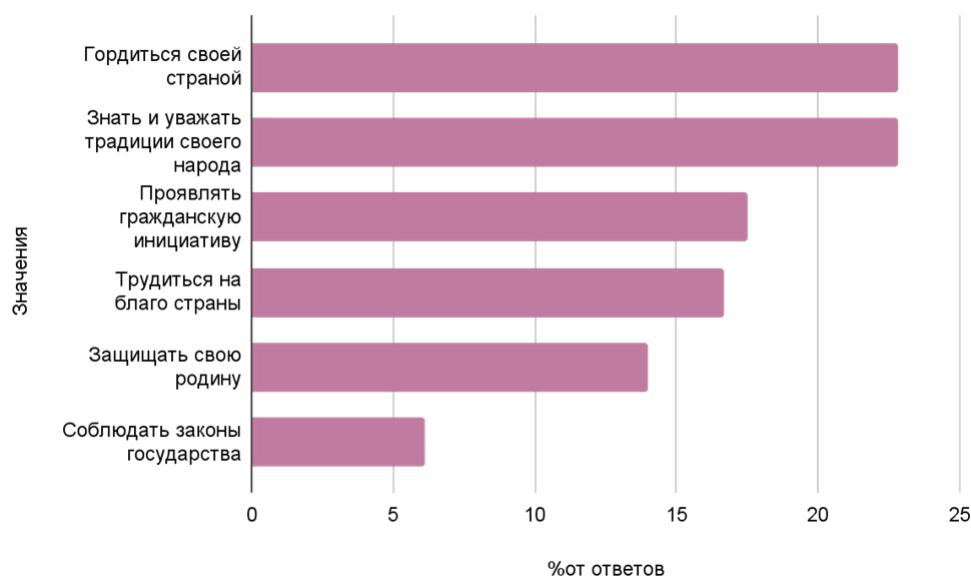


Рис. 1. Ответы на вопрос «Что значит сегодня быть патриотом своей Родины?»

Для студентов следующие три критерия имели наибольший вес – это гордость своей страной; уважение традиций своего народа; проявление гражданской инициативы.

На вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом России?» были получены следующие ответы, представленные в диаграмме (рис. 2).

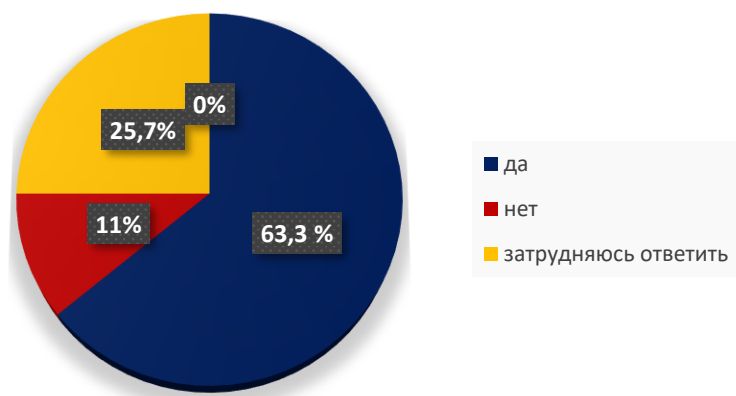


Рис. 2. Ответы на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом России?»

Из диаграммы видно, что 63,3% респондентов считают себя патриотами, а вот 11% опрошенных студентов не относят себя к патриотам своей страны; 25,7% респондентов затрудняются с ответом на данный вопрос.

Более половины респондентов отмечают, что в современной молодежи необходимо воспитывать патриотизм – 52,3%, однако около трети респондентов затруднились дать ответ на этот вопрос – 31,8%.

Также респондентам было предложено оценить по пятибалльной шкале важность проведения в образовательных учреждениях мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию (1 – совсем не важно, 5 – очень важно). Данные представлены на рис. 3.

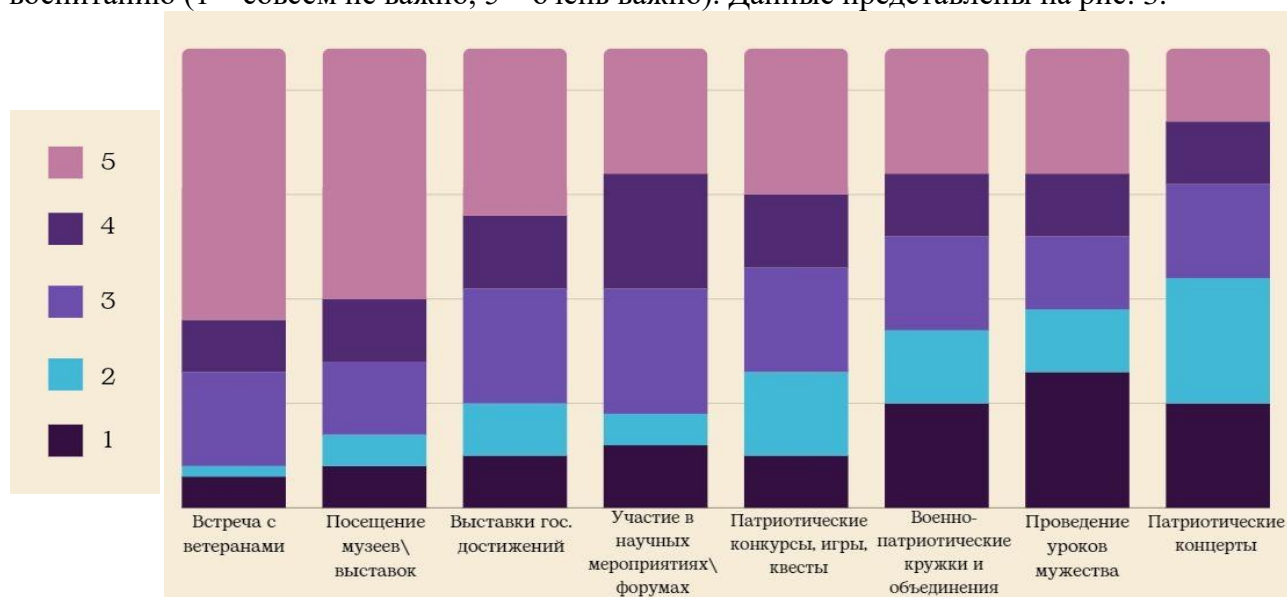


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Оцените по пятибалльной шкале важность проведения в образовательных учреждениях мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию»

Студентам больше импонируют такие мероприятия, как встречи с ветеранами, посещение музеев и выставок государственных достижений, менее важными студенты считают патриотические концерты.

На вопрос «Как Вы считаете, какие мероприятия могут способствовать патриотическому воспитанию молодежи» 68,2% студентов считают встречу с ветеранами наиболее эффективной мерой патриотического воспитания (рис. 4).

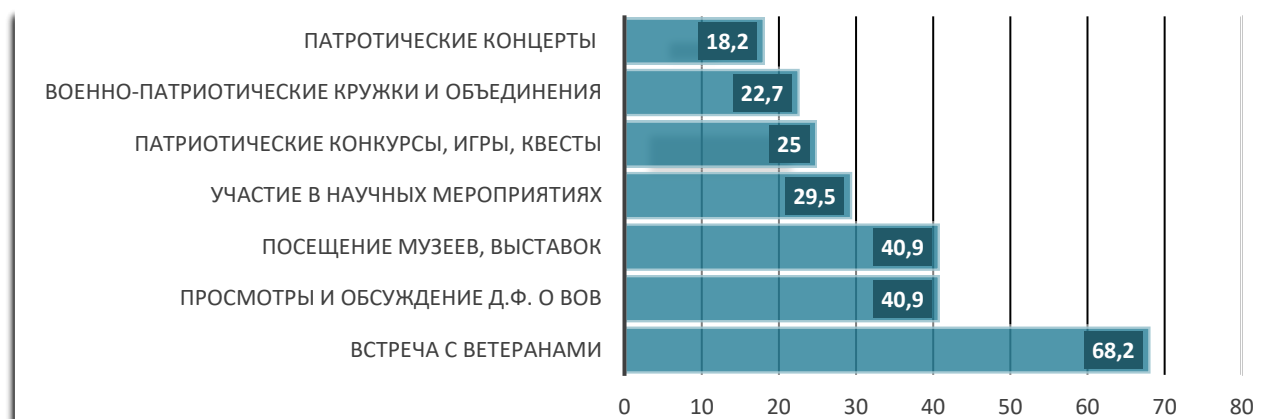


Рис. 4. Ответы респондентов на вопрос «Как Вы считаете, какие мероприятия могут способствовать патриотическому воспитанию молодежи»

На вопрос «По вашему мнению, активная гражданская позиция проявляется в участии (выберите не более 3 вариантов ответа) респондентами были выбраны следующие варианты ответов: в политических движениях, партиях – 100%; в выборах и референдумах – 75%; в митингах, акциях протеста – 45%; в волонтерстве, благотворительности – 25%; в предложении различных проектов – 25%; в насильственных действиях против власти – 5%. Все опрошенные считают проявлением активной гражданской позиции – участие в политических движениях и партиях, а три четверти респондентов находят политически активными участников выборов и референдумов.

Респондентам был задан вопрос и про национальное самосознание, что они под этим понятием понимают. Распределение ответов на данный вопрос представлено на рис. 5.



Рис. 5. «Национальное самосознание – это...»

Большинство студентов считают национальное самосознание важным фактором для создания единства и солидарности внутри своей нации. Студенты считают, что национальное самосознание способствует сохранению и укреплению культурных и исторических традиций своей нации.

На вопрос «Что, по вашему мнению, может способствовать развитию гражданско-патриотического сознания у студентов?» были получены следующие ответы, представленные на рис. 6.

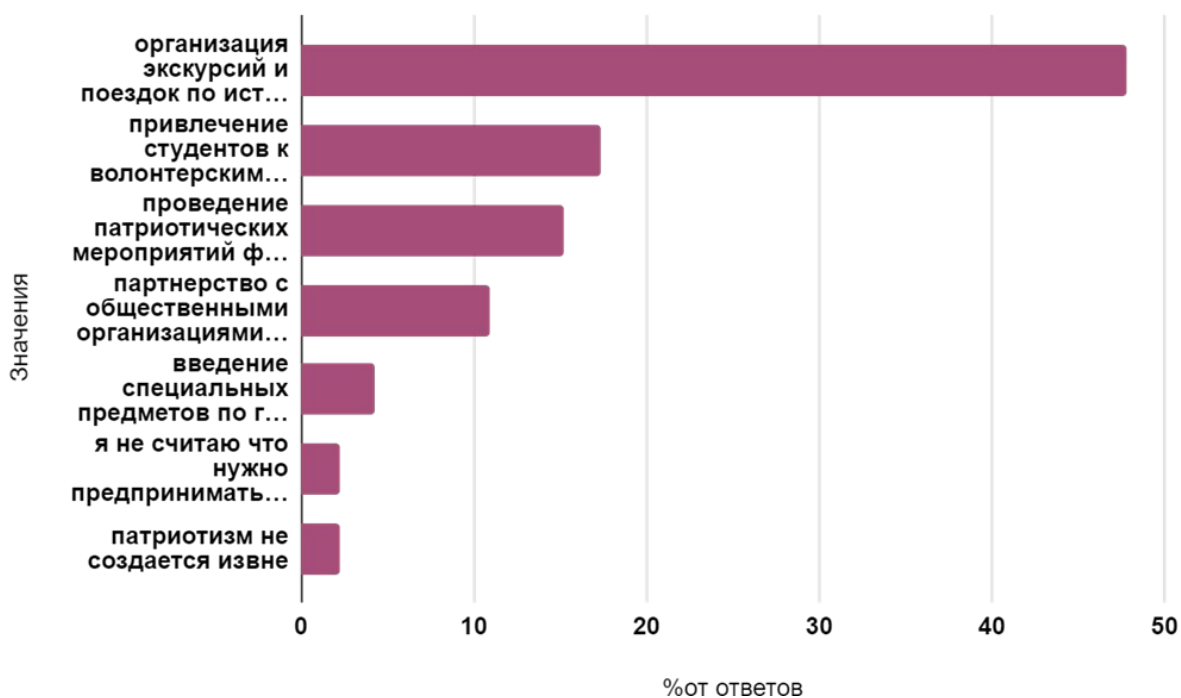


Рис. 6. Распределение ответов на вопрос «Что, по вашему мнению, может способствовать развитию гражданско-патриотического сознания у студентов?»

Около половины респондентов единогласно отмечают, что экскурсии и поездки по историческим местам помогут развитию патриотизма у студентов. Помимо этого, студенты отметили такие мероприятия как патриотические фестивали и конкурсы, а также привлечение студентов к волонтерским проектам по благоустройству родного города.

Студентам было предложено ответить и на вопрос о том, кто в большей степени повлиял на формирование патриотического самосознания у них (рис. 7).

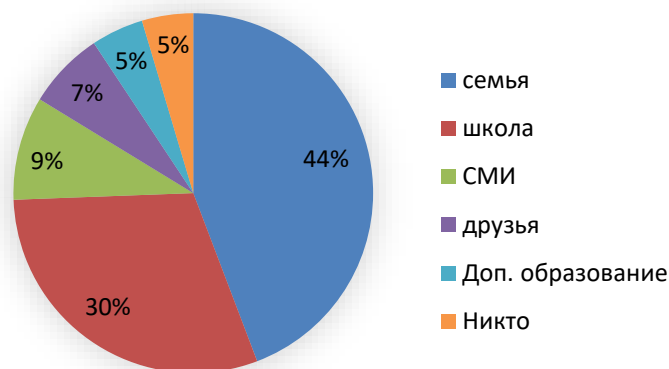


Рис. 7. Распределение ответов на вопрос «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование вашего патриотического самосознания?»

Патриотическое воспитание реализуется не только в целостном педагогическом процессе образовательных учреждений, где главной фигурой является педагог, но и в семье. Именно в семье ребенок получает азы человеческой культуры, поскольку семья выступают основой традиции, нормы, ценности и идеи, принятых и утвержденных в обществе. Семья помогает социализироваться ребенку, формируя у него предрасположенность к развитию гражданственности и гражданского долга, а также дает ребенку возможность приобщиться к культуре народа, узнать его историю, традиции и нравы [9, с. 119]. Поэтому не случайно респонденты на первое место поставили именно семью (43,2%), так как все начинается с семьи и патриотическое воспитание в том числе.

Анализируя ответы респондентов, автором было выявлено, что большинство опрошенных студентов Института общественных наук УрГПУ положительно относятся к лекциям «Разговоры о важном» и считают, что одна из важных задач вуза – формирование активной гражданской позиции студентов – будущих педагогов.

Итак, проведенное автором исследование свидетельствует о том, что в процессе осуществления патриотического воспитания студентов педагогического вуза необходимо:

- создавать благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала студентов в социальном проектировании;
- осуществлять встречи студентов с ветеранами, обеспечив живое общение с участниками боевых действий;
- активизировать просмотр художественных и документальных фильмов о Великой отечественной войне и других событиях отечественной истории;
- осуществлять экскурсионные поездки со студентами по достопримечательностям Урала;
- интегрировать музейную педагогику в учебно-воспитательный процесс в системе высшего педагогического образования;
- учитывать запросы и интересы студентов в процессе организации и проведения внеучебных мероприятий, в том числе и патриотической направленности.

Гражданско-патриотическое воспитание в педагогическом вузе должно быть не только систематичным, но и комплексным, решая важные задачи подготовки компетентных педагогов, которые на собственном примере будут воспитывать будущие подрастающие поколения.

Список литературы

1. Бекиров С. Н. Формирование системы гражданско-патриотических ценностей будущих педагогов в контексте преподавания правоведения в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 11–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-grazhdansko-patrioticheskikh-tsennostey-buduschih-pedagogov-v-kontekste-prepodavaniya-pravovedeniya-v-vysshey> (дата обращения: 12.05.2024).
2. Гревцева Г. Я. Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи как социокультурный процесс // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. № 3 (45). С. 18–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vozpitanie-uchascheysya-molodezhi-kak-sotsiokulturnyy-protsess> (дата обращения: 12.05.2024).
3. Иванова Д. В., Константинова В. В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2019. № 3 (35). С. 344–351. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitaniya-studentov-vuza> (дата обращения: 12.05.2024).
4. Илларионова Л. П., Илларионов С. В. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в социокультурном пространстве вуза // МНКО. 2018. № 6 (73). С. 62–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vozpitanie-studentov-v-sotsiokulturnom-prostranstve-vuza> (дата обращения: 12.05.2024).
5. Илюшина О. В. Формирование гражданина-патриота – будущего специалиста в образовательном процессе современного вуза // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 4. С. 186–188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanina-patriota-buduschego-spetsialista-v-obrazovatelnom-protsesse-sovremennogo-vuza> (дата обращения: 10.05.2024).
6. Зникина Л. С., Боровцов В. А. Методологические подходы к формированию гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вуза // МНКО. 2024. № 1 (104). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-grazhdansko-patrioticheskoy-pozitsii-buduschih-vypusknikov-vuza> (дата обращения: 11.05.2024).

7. Климин К. А. Определение динамики формирования гражданско-патриотических ценностей у студентов (результаты экспериментальной работы) // КПЖ. 2012. № 2 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-dinamiki-formirovaniya-grazhdansko-patrioticheskikh-tsennostey-u-studentov-rezultaty-eksperimentalnoy-raboty> (дата обращения: 10.05.2024).
8. Климин К. А. Методика создания концепции воспитательной работы вуза с учетом динамики формирования гражданско-патриотических ценностей у студентов // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2-5. С. 1164–1169. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sozdaniya-kontseptsii-vospitatelnoy-raboty-vuza-s-uchetom-dinamiki-formirovaniya-grazhdansko-patrioticheskikh-tsennostey-u> (дата обращения: 10.05.2024).
9. Лукинова А. В. Генезис патриотического воспитания учителя в системе педагогического образования // Проблемы современного образования. 2018. № 3. С. 118–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-patrioticheskogo-vospitaniya-uchitelya-v-sisteme-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.05.2024).
10. Нефедова А. С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2018. № 5. С. 71–76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studentov-v-sovremennom-vuze-1> (дата обращения: 11.05.2024).
11. Самигуллина В. Г. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в образовательной организации высшего образования // КПЖ. 2015. № 4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-studentov-v-obrazovatelnoy-organizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 11.05.2024).
12. Сиволобова Н. А. Гражданско-патриотическое воспитание студентов: традиции и инновации // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 13. С. 191–196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-studentov-traditsii-i-innovatsii> (дата обращения: 12.05.2024).
13. Федорова С. И. Духовно-нравственный аспект патриотического воспитания личности студентов // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyu-aspekt-patrioticheskogo-vospitaniya-lichnosti-studentov> (дата обращения: 12.05.2024).
14. Фоминых С. О. К вопросу организации деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию студентов // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. № 2 (39). С. 36–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-organizatsii-deyatelnosti-po-grazhdansko-patrioticheskomu-vospitaniyu-studentov> (дата обращения: 12.05.2024).
15. Фролова К. А. Тенденции патриотического воспитания в современном вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 4 (845). С. 56–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-patrioticheskogo-vospitaniya-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 12.05.2024).
16. Ярушникова А. А., Николаева М. А. Поисковое движение как средство патриотического воспитания в образовательном учреждении // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сб. статей. Вып. 6 / научная редакция Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург : Без издательства, 2023. С. 175–180. EDN KHQXKM.

Байжуманова Назира Сабыровна,

SPIN-код: 3796-1266

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Ассамблея народа Казахстана и социально-гуманитарных дисциплин», Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова; 100027, Казахстан, г. Караганда, пр-т Нурсултана Назарбаева, 56/1; nazira82_@mail.ru

СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; образовательный процесс; учебная мотивация; самоорганизация студентов; учебная деятельность; послевузовское образование

АННОТАЦИЯ. В представленной статье рассматривается взаимосвязь мотивации и самоорганизации студентов в учебной деятельности, организуемой в организациях высшего и (или) послевузовского образования (далее – ОВПО). В связи с этим в процессе работы проанализированы научные исследования авторов, которые изучали вопрос самоорганизации и его влияние на успешность учебной деятельности студентов. Данные исследования помогают расширить наши знания о мотивации и ее роли в самоорганизации деятельности личности студента, что важно как для практической психологии, так и для повседневной жизни. В работе приведены характеристики низкого и высокого уровня развития самоорганизации студентов и их влияние на успешность учебной и профессиональной деятельности. Определена значимость мотивации в формировании навыков самоорганизации студентов в учебной деятельности, которая побуждает студентов к активному поиску знаний, умений и навыков, к развитию самодисциплины и терпения, к преодолению трудностей и достижению поставленных целей.

Baizhumanova Nazira Sabyrovna,

Master of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Assembly of the Peoples of Kazakhstan and Socio-Humanitarian Disciplines, Abylkas Saginov Karaganda Technical University, Kazakhstan, Karaganda

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

KEYWORDS: higher education institutions; students; educational process; educational motivation; self-organization of students; educational activities; postgraduate education

ABSTRACT. The presented article examines the relationship between motivation and self-organization of students in educational activities organized in organizations of higher and (or) postgraduate education. In this regard, in the course of the work, the works and scientific research of the authors who studied the issue of self-organization and its impact on the success of students' educational activities are analyzed. These studies help to expand our knowledge about motivation and its role in the self-organization of the student's personality, which is important both for practical psychology and for everyday life. The paper presents the characteristics of a low and high level of development of students' self-organization and their impact on the success of educational and professional activities. The importance of motivation in the formation of students' self-organization skills in educational activities is determined, which encourages students to actively search for knowledge, skills and abilities, to develop self-discipline and patience, to overcome difficulties and achieve their goals.

В организациях высшего и (или) послевузовского образования (далее – ОВПО) важным аспектом является формирование самоорганизации у студентов, так как оно способствует развитию их умений самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, эффективно планировать свою учебную деятельность, управлять своим временем, принимать ре-

шения и достигать поставленных целей. Понимание собственных потребностей и способов достижения успеха играет важную роль в формировании самоорганизации у студентов.

Кроме того, современное общество перед выпускниками ОВПО ставит все более сложные задачи, требующие не только знаний, но и умения применять их в различных ситуациях, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и решать проблемы самостоятельно. В этом контексте, развитие самоорганизации у студентов становится необходимым условием успешной адаптации к современным требованиям общества и рынка труда. Существует множество методов и стратегий, которые способствуют развитию самоорганизации у студентов. Один из них – это разработка конкретных планов и целей на краткосрочную и долгосрочную перспективу. Студенты должны уметь определять свои цели и шаги, необходимые для их достижения. Также важно обучать студентов управлению стрессом и умению эффективно реагировать на изменения в учебной среде [4].

Таким образом, изучение проблемы формирования самоорганизации у студентов вузов является актуальным и важным направлением педагогической науки, поскольку это способствует повышению качества образования, подготовке квалифицированных специалистов и успешной адаптации выпускников к современным вызовам и требованиям. Самоорганизация имеет большое значение не только в учебной деятельности, но и в профессиональной жизни. Способность организовывать свою работу, принимать решения и ставить перед собой новые цели поможет студентам стать успешными специалистами в будущем. Поэтому важно поощрять и поддерживать развитие самоорганизации у студентов на протяжении всего образовательного процесса.

В научно-педагогической доктрине проблемой особого влияния самоорганизации на успешность учебной деятельности студентов были изучены Т. А. Губайдулиной, Г. Домбровецким, В. Н. Донцовым, Н. С. Копеиной, И. А. Трофимовой и др. исследователями. По мнению психологов, как А. В. Быков, Т. И. Шульга и др. считают, что низкая успеваемость в учебной деятельности на прямую связана с низким уровнем развития навыков самоорганизации, так как многие обучающиеся не могут довести начатое до конца, самостоятельно решать задачи, заставить себя работать систематически и т. д. [16].

Н. С. Копейна в своих исследованиях выделяет высокий и низкий уровень развития самоорганизации студентов [7]. Высокий уровень самоорганизации способствует развитию лидерских качеств у студента. Студенты с высоким уровнем самоорганизации способны эффективно организовывать свою и работу своей команды, эффективно управлять своим временем, ресурсами и эмоциями, достигать поставленных целей и преодолевать трудности на пути к успеху. Следовательно, развитие самоорганизации является важным шагом на пути к личностному росту и самореализации. А также им характерны адекватный выбор профессии, высокая мотивация, систематичность в учебной деятельности, выраженные волевые черты, достаточно высокая адекватная самооценка, целеустремленность, организованность, высокая успеваемость, уверенность в себе.

Важно отметить, что высокий уровень самоорганизации требует от студентов определенных качеств, таких как дисциплина, ответственность, настойчивость и умение принимать решения. Только обладая этими чертами, студент может успешно управлять своим временем, принимать важные решения и достигать успеха в своей деятельности. Для развития высокого уровня самоорганизации необходимо постоянно работать над собой, улучшать свои навыки и качества. Это может потребовать усилий и времени, но результаты будут оправдывать затраченные усилия. В конечном итоге, студент с высоким уровнем самоорганизации может достичь больших успехов в жизни и реализовать свой потенциал в полной мере.

Диагностическое обследование студентов с низким уровнем самоорганизации показало, что для них характерны: безразличие к профессии, низкая мотивация деятельности, низкая систематичность учебной деятельности, низкая самооценка воли, большие затраты времени на контакты с товарищами.

Студенты с низким уровнем самоорганизации не способны самостоятельно расставить приоритеты, нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателя, постоянно нару-

шают сроки выполнения задания, демонстрирует низкое качество работы, нарушают первоначальные требования к результату, получая задачи, не предпринимают никаких попыток уточнить суть и требования к конечному результату. Выполняют задания, исходя из собственного понимания ее смысла, не пытаются применять новые методы и техники для улучшения самоорганизации своей работы и развивать его. Следовательно, такие студенты ставят личные и профессиональные цели неосознанно; у них проявляется неуверенность и несформированность психологической готовности к выбору путей профессионального становления; неспособны разработать стратегию достижения поставленных целей; не пытаются и не проявляют интерес преодолевать препятствия к достижению поставленной цели; слабо владеют способностями и личностными качествами, необходимые для успешной самоорганизации учебной деятельности [4].

Таким образом, можно отметить, что чем выше уровень самоорганизации у студентов, тем легче он овладевает новыми видами деятельности, осознает свои цели и стремится к их достижению, это не только способствует его личностному росту, но и позволяет ему эффективно преодолевать препятствия на пути к успеху. В данном случае, мотивация действительно играет важную роль в саморазвитии и самосовершенствовании личности студента.

Одним из основных источников мотивации является самоопределение, то есть осознание собственных интересов, потребностей и ценностей. По мнению психологов, когда человек стремится к осуществлению своих внутренних побуждений и удовлетворению своих потребностей, он чувствует себя более уверенно и успешно. Поэтому важно учитывать индивидуальные особенности каждого человека при формировании его мотивации. Каждый человек уникален, и то, что мотивирует одного, может не сработать для другого. Необходимо поддерживать и поощрять его стремление к саморазвитию, помогать ему укреплять уверенность в своих силах, развивать терпимость и настойчивость. Поддержка настойчивости и уверенности в собственных силах важны для того, чтобы студент мог преодолевать трудности и стремиться к достижению положительных результатов, даже в ситуациях неудачи [6].

Важно помнить, что мотивация может быть как внутренней, так и внешней. Внутренняя мотивация, основанная на личных интересах и ценностях, обычно более устойчива и продуктивна на долгосрочной основе, чем внешняя, которая исходит из внешних стимулов, таких как похвала или награда. Поэтому важно стимулировать внутреннюю мотивацию как у себя, так и у окружающих. Это означает, что мотивация должна быть связана с интересами, целями и ценностями студента. Такой подход к формированию мотивации помогает стимулировать внутреннюю мотивацию студентов, что обычно приводит к более стабильным и продолжительным результатам в их учебной и профессиональной деятельности [10].

Многие известные психологи, такие как О. Н. Арестова, И. А. Васильев, В. К. Виллюнас, Д. А. Леонтьев, и другие, подчеркивают важность формирования мотивации, учитывая как содержательные особенности обучения, так и стремления студента к преодолению трудностей и достижению успеха [1].

Важную роль мотивации в самоорганизации деятельности личности подтверждают в своих научных исследованиях В. Я. Ляудис [11], Н. М. Пейсахов [14], А. Т. Цветкова [18]. Согласно их работам, мотивация оказывает существенное влияние на то, как человек организует свою деятельность, направляет усилия и управляет своим поведением в достижении поставленных целей.

Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов [5], Е. Г. Силяева [15], И. Н. Трофимова [17] и др. изучают закономерности самоорганизации личности. Эти исследования позволяют лучше понять, каким образом мотивация влияет на процессы самоорганизации личности в различных сферах жизни. А. Н. Леонтьев описывает мотивы учебной деятельности и мотивацию, связанную с получением определенных результатов (оценки) обучающегося. Это помогает лучше понять, какие факторы мотивируют обучающихся в процессе обучения и как эти мотивы влияют на их активность и результаты [13].

Классификация психологических характеристик познавательных и социальных мотивов, предложенная А. К. Марковой [12], также играет важную роль в понимании разнообразия мотивационных факторов и их влияния на поведение и деятельность личности.

Исследования всех этих ученых помогают расширить наши знания о мотивации и ее роли в самоорганизации деятельности личности студента, что важно как для практической психологии, так и для повседневной жизни.

Применение современной системы развития навыков самоорганизации студента в соответствии с требованиями рынка труда является одним из важных приоритетных направлений в повышении качества высшего образования. Навыки самоорганизации времени имеют ключевую роль в успешном выполнении учебных заданий, освоении новых материалов и достижении личных и учебных целей студентов. Они включают в себя способность планировать свое время, определять приоритеты, эффективно использовать ресурсы и управлять задачами.

Современная система развития навыков самоорганизации времени должна быть адаптирована к индивидуальным особенностям студентов и учитывать их потребности, интересы и цели. Они не только способствуют повышению успеваемости студентов, но и помогает им развивать навыки, которые будут полезны им в их будущей профессиональной деятельности [8].

По мнению М. А. Воробьевой, «самоорганизация – это показатель личной зрелости человека, совокупность природных и социально приобретенных свойств личности, воплощенных в осознаваемые особенности воли, интеллекта, в мотивах поведения и реализуемых в организации деятельности человека» [3, с. 186].

Слово «самоорганизация», где корнем слова является «сам-» указывает на то, что этот процесс исходит из самого человека. А также «самовоспитание», «самообразование», «самоуправление», «саморазвитие», «самореализация» и др. процессы подчеркивают активную роль личности в своем собственном развитии, достижении целей и управлении своей жизнью. Следовательно, стимулирование этих процессов является важным аспектом образования и самосовершенствования личности. Когда человек берет инициативу в свои руки и активно стремится к лучшему, он часто достигает более значимых и устойчивых результатов и представляют собой успешную самоорганизацию личности [1].

Самоорганизация в педагогике рассматривается как деятельность личности, которая предполагает способность организовать свое время и себя. Это проявляется через наличие цели, активность, обоснованность мотивации, возможность планирования, независимость, оперативность в принятии решений и ответственность за них, а также критическую оценку своих действий и чувство долга [7]. О. А. Анисимов самоорганизацию рассматривает как высший уровень профессиональных способностей [1]. Ч. И. Низамова определяет самоорганизацию как процесс направленного движения к цели, который контролируется мотивацией и волей, а также осуществляется через интеграцию имеющихся и усвоенных свойств и навыков [13].

Самоорганизация студента – это совокупность личностных качеств, в основе которого лежит способность к самостоятельности и организованности, а также комплекс самостоятельных действий, способствующие на результат деятельности.

Самоорганизация студента определяется его мотивацией на учебную деятельность. Мотивация играет ключевую роль в самоорганизации студента и его успехах как личности. Когда студент чувствует сильное внутреннее стремление к определению своего жизненного предназначения, постановке и достижению личных целей, а также к грамотному планированию и последовательному выполнению заданных действий, он становится более склонным к самоорганизации своей учебной деятельности. Этот внутренний огонь мотивации побуждает студента к активному поиску знаний, умений и навыков, к развитию самодисциплины и терпения, к преодолению трудностей и достижению поставленных целей. В результате, такой студент становится более успешной и самоорганизованной личностью, способной эффективно функционировать в современном обществе.

В решении данной проблемы важно принять целостный подход к формированию мотивации и самоорганизации студентов. Это означает, что необходимо рассматривать мотива-

цию и самоорганизацию как взаимосвязанные процессы, которые влияют друг на друга и в совокупности формируют поведение и деятельность студента.

Преподаватели вуза должны осознать, что мотивация и самоорганизация не могут быть разделены и рассматриваться изолированно друг от друга. Формирование мотивации у студентов должно быть направлено на развитие их способности к саморегуляции, самодисциплине, планированию и контролю за собственной учебной деятельностью.

Таким образом, для успешного формирования мотивации и самоорганизации студентов важно создать благоприятную образовательную среду, которая будет способствовать развитию их внутренней мотивации, интереса к учебе и профессиональной деятельности. Преподаватели должны использовать разнообразные методы и приемы, которые стимулируют саморазвитие и самоорганизацию студентов.

Преподавателям ОВПО важно помогать студентам осознать свою роль как самопрограммируемых, самостоятельных и самоорганизующихся субъектов. Это позволяет студентам понять, что они обладают внутренними ресурсами и потенциалом для развития и самореализации. Убеждение студента в его способности управлять своим собственным развитием и достижениями помогает ему принять активное участие в учебном процессе и нацелиться на достижение своих личных и учебных целей. Подобный подход способствует формированию у студентов уверенности в собственных силах и способностях, что является ключевым фактором их успешного развития и становления как личностей.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Самость как основание высших форм самоорганизации человека и общества // Мир психологии. 2011. № 2. С. 74–80.
2. Арестова О. Н., Васильев И. А., Вилюнас В. К. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. 150 с.
3. Воробьёва М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 184–188.
4. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. М. : ФЛИНТА, 2019. 224 с.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М. : Наука, 1994. 229 с.
6. Князькова О. Н. Мотивационно-ценностные аспекты культуры самоорганизации личности студента // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 139–146.
7. Копейна Н. С. Самоорганизация в становлении индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: Теоретические и педагогические аспекты : межвузов. сб. науч. тр. / отв. ред. Б. А. Вяткин. Пермь : ПГПИ, 1988. С. 50–59.
8. Котова С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 208 с.
9. Лоскутова М. Е. Мотивационные и волевые характеристики студентов // Изв. Саратов. ун-та. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32).
10. Лунев В. В., Лунева Т. А. и др. Подходы к самоорганизации обучающихся // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 12. С. 70–75.
11. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
12. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
13. Низамова Ч. И. Развитие навыков самоорганизации студентов с применением технологии тайм-менеджмента : монография. Казань : Школа, 2021. 250 с.
14. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1991. 120 с.
15. Силяева Е. Г. Методология синергетики в исследовании процесса профессионального становления личности // Сибирский педагогический журнал. 2005. С. 53–62. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-sinergetiki-v-issledovanii-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti/viewer> (дата обращения: 15.05.2024).

16. Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровождения самоорганизации и соорганизации субъектов межпоколенческих отношений в образовательных организациях, детских общественных объединениях, подростково-молодежных клубах по месту жительства, в неформальном образовании : научно-методическое пособие для педагогов и руководителей образовательных организаций / под ред. М. Р. Мирошкиной. М. : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» ; Издательский дом «Научная библиотека», 2017. 143 с.

17. Трофимова И. Н. Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Л., 1983. 262 с.

18. Цветкова А. Т. Методика формирования мотивации учебной деятельности и самоорганизации школьников в процессе обучения физике: Программа спецкурса для высших педагогических учебных заведений. М. : Прометей, 2000. 44 с.

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; yung.ektb@mail.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; разговоры о важном; классные руководители; школьники; педагоги; методическое сопровождение; методические советы; социально-значимые проекты; проектная деятельность

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт реализации проекта «Разговоры о важном» в Уральском государственном педагогическом университете. Рассмотрена деятельность центра «Учитель будущего» и Федерального центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в научно-методическом сопровождении классных руководителей, реализующих данный проект в школах. Описана деятельность методического совета в вузе, который организует проект для студентов и наполняет его содержанием. Выделены проблемы и предложены решения в организации данного проекта в педагогическом вузе.

Galaguzova Julia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “CONVERSATIONS ABOUT IMPORTANT THINGS” AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; conversations about important things; class teachers; schoolchildren; teachers; methodological support; methodological advice; socially significant projects; project activities

ABSTRACT. The article presents the experience of the implementation of the project “Conversations about important things” at the Ural State Pedagogical University. The article considers the activities of the center “Teacher of the Future” and the Federal Center for Continuous Professional Development of teaching staff in the scientific and methodological support of classroom teachers implementing this project in schools. The article describes the activities of the methodological council at the university, which organizes a project for students and fills it with content. The problems are highlighted and solutions are proposed in the organization of this project at a pedagogical university

Подготовка будущих учителей является одним из стратегических направлений государственной политики. Однако, профессиональное становление учителя происходит в новой социокультурной ситуации постиндустриального общества. По мнению В. И. Загвязинского, она связана «с неопределённостью будущего, информационной революцией, быстрым устареванием конкретных знаний и способов деятельности; традиционным хроническим отставанием «догоняющего» образования от запросов сегодняшнего дня и перспективных задач развития общества; явно проявившимся разрывом между в целом верно ориентированной государственной социальной стратегией и во многом не соответствующей ей образовательной политикой как на федеральном, так и на региональном уровнях» [6, с. 12].

В этих условиях главным вектором образовательной деятельности и главной функцией педагогических вузов должно стать формирование мировоззренческих идеалов будущего учителя, чтобы, в конечном итоге, обеспечить мировоззренческий суверенитет России [1; 2; 9;

15]. В данных условиях все большую значимость приобретают проблемы формирования у студентов не только общепрофессиональных и предметных компетенций, но, в большей степени, ценностно-смысловых установок личности [5; 11]. И хотя, начиная с И. Ф. Гербарта, который обосновал понятие «воспитывающее обучение», воспитательным потенциалом обладает каждый предмет вуза, однако важную роль в формировании профессиональных ценностей будущего учителя играет внеучебная деятельность [13]. Известно, что она организуется в целях удовлетворения индивидуальных запросов обучающихся и осуществляется в формах, отличных от учебных. Обязательным условием ее организации является воспитательная направленность, соотнесенность с рабочей программой воспитания вуза и базовыми национальными ценностями страны [4].

С 1 сентября 2022 года в образовательных учреждениях России была начата реализация проекта «Разговоры о важном». Это цикл внеурочных занятий, посвященных актуальным темам современности. Это вопросы, связанные с сохранением национальной идентичности: знакомство с историей и культурой России, обсуждения роли России как участника геополитических процессов, актуализация традиций и региональных особенностей поликультурного пространства России, сохранения природы и развития технического прогресса, формирования ответственного отношения к своим поступкам, укрепления традиционного института семьи и многие другие.

Данный проект, изначально был ориентирован на школьников и студентов системы среднего профессионального образования. В рамках данного проекта первым уроком в понедельник во всех российских школах проводятся классные часы, цель которых сформировать у обучающихся базовые национальные ценности [14].

Важно отметить, что на ст. 43 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» декларирует, что обучающиеся обязаны «добросовестно осваивать образовательную программу, <...> в том числе посещать предусмотренные учебным планом учебные занятия». Однако «Разговоры о важном» – это внеурочные занятия, которые не предполагают отчетности, а ученики не получают за них оценки. Поэтому очень важно найти такую форму взаимодействия педагога и ребенка, чтобы избежать формализма, и мотивировать детей к участию в обсуждении актуальных проблем: единство и разнообразие; согласие и сотрудничество; сила и ответственность; любовь и доверие; созидание и ответственность [14].

По задумке разработчиков проекта все темы должны строиться в форме диалога или беседы между классным руководителем (педагогом СПО) и обучающимися, для чего педагог должен владеть активными и интерактивными методами и приемами вовлечения в обсуждение ребят и умениями отвечать на волнующие их вопросы, ведь часто эти вопросы бывают сложными, а может быть и провокационными [10; 12]. В конце каждого занятия предполагается рефлексия, а начиная с 3 класса дети могут оставить обратную связь, пройдя по QR-коду и ответив на вопросы анкеты.

Для методического обеспечения данного проекта ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по поручению Минпросвещения России разработал сайт «Единое содержание общего образования», где размещены все официальные документы: календарь важных дат, сценарии, видео, плакаты, презентации, интерактивные задания и др. Все материалы подобраны в зависимости от возрастных особенностей участников. Педагоги могут проявлять творчество в реализации данного проекта, поскольку все материалы носят характер рекомендаций и сама тематика бесед не может быть запрограммирована и стандартизирована от слова до слова [3]. Подготовиться к проведению «Разговоров о важном» учителя могли с помощью серии интенсивов «Классный марафон», разработанными сотрудниками Академии Министерства просвещения. Ссылки на предстоящие трансляции появляются на странице «Сервиса для классных руководителей», записи прошедших интенсивов можно посмотреть в группе Академии ВКонтакте – они собраны в отдельный плейлист.

Несмотря на достаточную методическую оснащенность нового проекта, у учителей, которым предстояло проводить данные занятия появлялись сложности. Каждый регион по-разному выстраивал систему сопровождения работающих педагогов, однако педагогические

вузы активно включились в реализацию проекта, в том числе по подготовке работающих педагогов к проведению «Разговоров о важном». В Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) на площадке Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, регулярно проводятся встречи методического актива педагогов Свердловской области. Центр «Учитель будущего» обеспечивает условия для подготовки классных руководителей к проведению «Разговоров о важном» с позиций научно-методического сопровождения, разбирая вместе с классными руководителями трудные вопросы, опираясь на знания педагогики и психологии, истории образования и психодиактики. Педагоги обсуждают вопросы взаимодействия с детским коллективом и родительским сообществом, работают над методическими кейсами, обсуждают влияние геополитического контекста на систему образования, генерируют идеи для формирования ценностных диалогов со школьниками. К данной работе активно подключаются кафедры вуза, Федеральный центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, приглашенные эксперты.

Надо отметить, что в тематике, которую предложило Минпросвещения РФ для обсуждения со школьниками и студентами, к настоящему времени отсутствует региональный компонент. А ведь через воспитание любви к «своей малой Родине», можно дать ребенку почувствовать себя частью своего народа, культуры и истории, сделать «Разговоры о важном» лично значимыми и практико-ориентированными для каждого обучающегося. Поэтому в помощь педагогам было разработано и опубликовано учебно-методическое пособие «Разговоры о важном. УРАЛ», которое предполагает разработку содержания внеурочных занятий, развивающих ценностное отношение школьников к Свердловской области и всему Уральскому региону [7].

С целью создания единого воспитательного пространства проект «Разговоры о важном» нашел свое развитие и в вузовской практике. И если для школьников проект был запущен с сентября месяца, то приказ о необходимости проведения данного проекта в УрГПУ вышел только в январе 2023 года. Чтобы со второго семестра приступить к его реализации, в вузе была создана проектная группа, куда вошли представители администрации, кафедра педагогики и педагогической компаративистики, специалисты по учебно-методической работе, сотрудники научного отдела, руководители музеев. В деятельность проектной группы входило определение тем занятий со студентами на учебный год, подбор базового материала для занятий, составление расписания, взаимодействие со всеми структурными подразделениями, научно-методическое и информационное сопровождение проекта.

На начальном этапе организации данной деятельности, перед участниками проектной группы возник ряд вопросов:

- как «вписать» данный проект в учебный процесс, поскольку изначально он связан с внеурочной деятельностью?
- как включить студентов в диалог? (студенты – это взрослые люди и требуется особый подход к подбору форм и методов работы, особенно в том случае, когда студенты приходят несколькими группами и «Разговор о важном» должен состояться на аудиторию в 80 или 100 человек);
- как смотивировать преподавателей к проведению данных занятий?
- как в краткие сроки (в течение недели) разработать методические материалы для каждого занятия? (для вузов отсутствовали методические материалы, разработанные Минпросвещением; были только рекомендованные темы, а те материалы, которые были представлены на сайте не соответствовали ни возрастным, ни психологическим особенностям студентов вузов); материалы должны были появляться каждую неделю; они должны быть качественными, а это сложная работа не входила в ни в учебную, ни во внеучебную нагрузку преподавателя;
- как провести отбор содержания и определить способы подачи материала, чтобы это затрагивало не только когнитивную, но и эмоционально-чувственную и волевою сферу будущих педагогов?

– как сформировать понимание у студентов, что те примеры, которые демонстрируют им преподаватели, проводя данные занятия, могут использоваться уже в своей практике, а далее в профессиональной деятельности.

Участники проектной группы изучили тот немногочисленный опыт, который представлен в научной литературе по организации этой работы в вузе и выделили некоторые проблемные области:

– чтобы не занимать учебный процесс, в некоторых вузах учебные занятия сдвигаются на 45 минут (тогда удлиняется учебное время студентов, что вызывает всегда недовольство у студенчества);

– в случае, если студенты находятся на практике, то содержание занятий выкладываются на сайт для самостоятельного знакомства студентов (однако как показывает опыт, студенты редко заглядывают на учебный портал, если по данным материалам не предполагается самостоятельная работа или диалог);

– в проект «Разговоры о важном» включаются студенты только младших курсов, а старшие (как кураторы) уже сами проводят такие занятия для школьников и студентов СПО (здесь тоже возникает опасность неточного толкования сложных вопросов, на которые студенты старших курсов подчас не могут сами найти ответы для трансляции своим одногруппникам);

– для проведения проекта активно задействуются экспозиции Исторического парка «Россия – Моя история» (такая организация учебного процесса очень затруднительна, поскольку предполагает выходы студентов из университета и изменение каждую неделю расписания, что вызывает большие трудности как для преподавателей, так и для студентов и специалистов по расписанию).

Проанализировав все плюсы и минусы данных моделей, была предложена следующая организационная модель. Были отобраны лекторы, которые разрабатывали методический контент и в первой половине дня проводили публичные интерактивные выступления, а после обеда каждый преподаватель вуза в своей учебной группе на основе разработанных методических материалов проводил «Разговоры о важном» самостоятельно в рамках своей учебной дисциплины. Проект «Разговоры о важном» был вписан в учебный процесс, когда в понедельник студенты в течение 30 минут были включены в проект, а далее продолжали занятия по расписанию. Были соблюдены все необходимые атрибуты данного формата: вынос флага знаменной группой, исполнение гимна, проведение самого диалога со студентами и преподавателями, которые сопровождали студентов.

Это была сложная задача. Каждую неделю группа преподавателей должна была разработать сценарий, презентацию, подобрать интерактив, видеоматериалы, продумать обратную связь, разместить материалы на сайте, найти те формы и приемы, которые действительно включают студентов в активное слушание и взаимодействие, написать на сайт отчет о проведенном мероприятии.

Чтобы научить преподавателей методике проведения «Разговоров о важном» со студентами, было проведено 2-х недельное обучение, на которое приглашались все преподаватели вуза и подробно обсуждались предстоящие темы (ведь не каждый преподаватель, кому предстояло во второй половине дня проводить самостоятельно занятия был специалистом в геополитике, истории, географии и т. д.), обсуждались формы, методы, приемы вовлечения в диалог. Ведь разговор – это сложная форма. Чтобы вовлечь в разговор, нужно сначала научить этому. Уметь разговаривать, уметь вовлекать в разговор, уметь выстраивать разговор – это важное качество в жизни. Кроме того преподавателям была дана установка, что тема, о которой они рассказывают в понедельник должна быть сквозной темой на протяжении всей недели, чтобы те студенты, которые не смогли попасть на «Разговоры о важном», смогли также приобщиться к ее содержанию через призму других учебных дисциплин.

Основными идеями и подходами к проведению цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» явились идеи ценностно-ориентированного воспитания и междисциплинарного подхода к отбору содержания образования [3]. По результатам опроса студентов о полез-

ности данного проекта, формами представления материала, мы получили в целом положительные отзывы и заверения о необходимости такой работы в вузе. Однако, в процессе работы были выявлены и некоторые зоны риска, поскольку внедрение любой инновации всегда встречает сопротивление со стороны традиционной системы вузовского обучения: это конфронтация многих педагогов самого события и трансляции негативного отношения к нему. Часть педагогов во взаимодействии со студентами демонстрировала неприятие данного события; были разговоры, что это «бесмысленная трата времени в ущерб предмету»; принуждение со стороны администрации. Многие преподаватели, которые сопровождали группу на «Разговоры о важном» в первой половине дня опаздывали, не считали нужным присутствовать, не отвечали на вопросы лекторов, когда они к ним обращались.

Разговаривая с данными преподавателями, мы понимали, что в связи с сокращением часов на учебный курс, они хотят заниматься предметным содержанием, формируя предметные компетенции. Действительно воспитательный потенциал учебной дисциплины велик. Поэтому не случайно мы отработывали потенциал второй половины дня, когда преподаватели сами проводят эти занятия, связав с предметным содержанием. И мы полагали, что в следующем году, мы уйдем от публичных выступлений и придем к модели, когда «Разговоры о важном» будут проводиться в небольшой группе в рамках учебных и внеучебных занятий, кураторских часов. Однако, когда мы анализировали, как преподаватели в небольших группах проводят эти занятия во второй половине дня, то выяснилось, что не все преподаватели эти занятия проводят. Это было связано с двумя причинами: нежеланием это делать («студенты взрослые люди и должны заниматься в учебном процессе предметным содержанием») и некомпетентностью преподавателей в предлагаемой теме. Действительно, чтобы преподаватели качественно проводили «разговоры о важном», необходимо их готовить, видимо более чем 2-х недельное обучение, которое было проведено. На необходимость формирования готовности педагогов к реализации цикла занятий «Разговоры о важном» указывает И. В. Левченко [8].

Осознавая важность того, что студенты уже на практике на втором курсе будут знакомиться в школе с деятельностью классных руководителей и проводить «Разговоры о важном» для школьников, именно в вузе их необходимо научить вести диалог на острые темы, иначе они останутся без методического инструментария, помогая классному руководителю во внеучебной деятельности. Ведь, и в школьной практике в «Разговорах о важном» иногда присутствует формализм, что недопустимо в обсуждении важных для страны тем. И здесь важной фигурой трансляции ценностей и смыслов образования становится педагог, в том числе преподаватель высшей школы и именно у них должна быть сформирована мотивационная готовность к этому новому виду деятельности.

В 2023–2024 учебном году в УрГПУ проект «Разговоры о важном» был продолжен.

1. Он был интегрирован с проектом «Россия – мои горизонты».
2. В него включились иностранные обучающиеся и была разработана методика погружения иностранных студентов в культуру и историю России.
3. Был расширен круг ответственных и включенность подразделений вуза.
4. Разговоры о важном проводятся и для первой, и для второй смены студентов подготовленными преподавателями. Отбираются в каждом подразделении интересные лекторы, которые могут увлечь и организовать обсуждение. Ведь все зависит от преподавателя. Как говорил А. С. Макаренко, личный пример – это воспитательный метод исключительной силы, и именно от преподавателя зависит включенность, вовлеченность, увлеченность студентов. Но преподаватель внутренне должен быть к этому готов.
5. Обогащены форматы проведения мероприятий: лекции, беседы, конкурсы, диспуты, посещение музеев, виртуальные путешествия, театрализованные постановки, встречи с интересными людьми, просмотр и обсуждения видеofilьмов, тематических концертных программ, уроков-реконструкций, викторин, квизы.
6. Включение проведения «Разговоров о важном» в задания практики бакалавриата и магистратуры для школьников, педагогов и родителей. На вопрос: «Помогли ли вам занятия, проведенные в вузе во время практики», большинство студентов отвечало, что «да».

Делая выводы, надо отметить, что целей, поставленных в проекте «Разговоры о важном» возможно добиться, если исключить формальный подход; действовать единой командой профессорско-преподавательского состава и администрации, объединенной общими задачами, ценностями, устремлениями, человеческими отношениями; относиться к проекту серьезно, как стратегически важному государственному событию, а не развлекательному мало значащему мероприятию; развивать этот проект, совершенствуя методику реализации проекта в вузе. При правильной организации процесса и понимания целей нового формата, «Разговоры о важном» станут эффективным средством для формирования мировоззренческого суверенитета нашей страны.

Список литературы

1. Базаева А. А., Андреева Е. Е. О промежуточных результатах реализации проекта «Разговоры о важном» // Социальные, педагогические и правовые аспекты защиты прав ребенка в современных условиях : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 02.11.2022 г. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 24–28.
2. Барзыкина Т. А. Методические рекомендации включения регионального содержания к занятиям по программе внеурочной деятельности «Разговоры о важном» в начальной школе: тема «День земли» (региональный компонент «его величество курский чернозем») // Фундаментальная и прикладная наука: актуальные вопросы и современные аспекты : монография. Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2022. С. 119–129.
3. Вольская О. А. Содержательное и методическое обеспечение курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы V Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Иркутск, 23.01.2023 г. Иркутск : Аспринт, 2023. С. 245–252.
4. Дивисенко Л. Я., Сочивко О. И. К вопросу о воспитании и обучении нового поколения // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 2 (204). С. 117–122. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.2.p117-122.
5. Добрикова Е. В. «Разговор о важном» – новая форма гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи // Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека: Клуб любителей российской истории и культуры Симбирского Центра Православной культуры : сборник научных трудов региональной научно-практической конференции в рамках XXXI Международных Рождественских образовательных чтений, Ульяновск, 22.11.2022 г. / под ред. А. Ю. Тихоновой. Ульяновск : Ульяновский государственный технический университет, 2023. С. 122–125.
6. Загвязинский В. И. Современная образовательная ситуация и задачи модернизации российского образования // Народное образование. 2012. № 5. С. 11–16.
7. Кругликова Г. А., Грибан. И. В. Разговоры о важном. Урал : учебно-методическое пособие. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. 244 с.
8. Левченко И. В. К вопросу формирования готовности педагогов к реализации цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования : сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Абакан, 17-19.11.2022 г. / науч. ред. О. Е. Ефимова ; отв. ред. Л. Х. Тургинекова. Абакан : Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2022. С. 361–363.
9. Наконечная А. Д. Государственная политика в сфере воспитания // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых : сборник научных статей 3-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок : в 4 т., Курск, 01.12.2022 г. Том 2. Курск : Юго-Западный государственный университет, 2022. С. 438–440.

10. Основы педагогики : учебник / Т. С. Дорохова, Ю. А. Верхотурова, М. А. Галагузова [и др.]. М. : Научно-издательский центр «ИНФРА-М», 2019. 272 с.
11. Пастюк О. В. Проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения Белгородской области на современном этапе // Вестник Белгородского института развития образования. 2022. Т. 9, № 4 (26). С. 47–61.
12. Рудь Н. А., Доценко Н. Н., Лобастова П. А. Включение активных методов обучения в цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» при работе с детьми с ОВЗ // Образование в Кировской области. 2022. № 4 (64). С. 138–141.
13. Салимова Р. А. Разговоры о важном // Инновационная наука. 2022. № 11-2. С. 115–117.
14. Скрыбина Т. О. Педагогический анализ основных компонентов системы И. В. Гербарта // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019 № 1 (22): <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-analiz-osnovnyh-komponentov-sistemy-i-f-gerbarta> (дата обращения: 13.07.2024).
15. Усова С. Н., Попова А. В. Коммуникативное мастерство классного руководителя на занятиях курса «Разговоры о важном» // Шамовские чтения : сборник статей XV Международной научно-практической конференции : в 2 ч., Москва, 21-25.01.2023 г. Ч. 1. М. : 2023. С. 496–499.
16. Хамраев К. Патриотическое воспитание в контексте мероприятий «Разговоры о важном» // Пути развития научно-познавательного потенциала обучающихся : материалы научно-практической конференции школьников и студентов колледжей, Красково, 18.10.2022 г. / под ред. Л. В. Мартеевой. М. : Изд-во «Перо», 2022. С. 36–39.

Зырянова Елена Николаевна,

SPIN-код: 5652-1674

педагог-психолог, Детский сад № 32; 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Михеева М. Н., 4;
elena.zyryanova98@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И САООТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотизм; патриотические ориентации; патриотическое воспитание; юношеский возраст; самоотношение личности; самосознание личности

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи патриотизма и самоотношения обучающихся юношеского возраста. Актуальность работы определена противоречием между потребностью формирования системы патриотического воспитания и отсутствием многостороннего исследования одного из важнейших психологических феноменов - патриотизма.

Zyryanova Elena Nikolaevna,

Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 32, Russia, Ekaterinburg

THE STUDY OF PATRIOTISM AND SELF-ATTITUDE OF YOUNG STUDENTS

KEYWORDS: patriotism; patriotic orientations; patriotic education; adolescence; self-attitude of the individual; self-awareness of the individual

ABSTRACT. The article presents the results of a study of the relationship between patriotism and self-attitude of young students. The relevance of the work is determined by the contradiction between the need to form a system of patriotic education and the lack of a multilateral study of one of the most important psychological phenomena – patriotism.

Введение. В современном мире происходят масштабные изменения, затрагивающие не только политические и экономические сферы, но и социально-психологические аспекты жизни общества. Актуальные события показывают необходимость изучения такого важного социально-психологического явления как патриотизм и его связь с самоотношением личности.

Необходимость повышения патриотических чувств у граждан России в интересах консолидации российского общества и укрепления государства, стимулировали неотложность принятия мер на государственном уровне, что проявилось в разработке постановления Правительства Российской Федерации от 2022-07-21 № 1493 «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”».

А. Л. Журавлев, А. В. Юревич [4] определяют патриотизм как многомерное понятие, в котором как компоненты выделяются: ощущение любви к Родине, готовность жертвовать личными интересами в пользу общественных, идентификация со своей страной, историей, народом. В. Г. Алексеева определяет патриотизм как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта. Исследуя различные подходы к изучению феномена патриотизма, А. В. Кузнецова определила позиции, которые раскрывают существенные его характеристики. Так, автор указывает что в ряде исследований под патриотизмом понимается как «высшее чувство субъекта, которое проявляется в детский период и затем в течение всей жизни в процессе социализации происходит его формирование».

Патриотизм особенно ярко проявляется в качестве гражданской позиции у людей юношеского возраста, так как именно в юном возрасте активно происходит становление гражданской, психологической зрелости, профессионального самоопределения и раскрытие внутреннего мира как описывалось в исследованиях Эллиса, Гехмена, Катценмайера, роле-

вое экспериментирование (Л. С. Выготский), планируется и реализуется программа самоизменения (Л. Н. Куликова) [9].

Одной из центральных задач юношеского возраста является развитие и формирование самоотношения, понимание человеком того, кем он является и какое место занимает в обществе. Осознание себя как индивидуальности, а также как участника социальных отношений является необходимым условием для того, чтобы индивид стал полноценным членом общества.

Актуальность исследования определена противоречием между потребностью формирования системы патриотического воспитания и отсутствием многостороннего исследования одного из важнейших психологических феноменов – патриотизма. Необходимость исследования патриотизма и роли самоотношения в формировании патриотических чувств личности заключается в высоком уровне антипатриотичных настроений среди юного поколения, что подвергает опасности конституционный строй страны и сохранение будущего российского народа. Исследуемые явления в данной работе (патриотизм и самоотношение) имеют малоизученный характер, что дополнительно подтверждает необходимость возрождения интереса к ним. Также в сфере настоящих событий данное исследование имеет высокую теоретическую и практическую значимость.

Цель работы: выявить особенности патриотизма и самоотношения обучающихся, а также определить характер их взаимосвязи с учетом направления обучения студентов.

Материалы и методы. Предметом исследования стали патриотизм и самоотношение обучающихся юношеского возраста разных направлений обучения.

В исследовании приняли участие 69 студентов трех разных направлений обучения: 1 группа (23 человека) – ПСПО (психолого-педагогическое образование), 2 группа (23 человека) Дг – дизайн и компьютерная графика, 3 группа (23 человека) Пир (перевод и реферирование). Возраст участников от 18 до 21 года.

Гипотезы исследования:

1. Существуют значимые различия в выраженности показателей патриотизма и самоотношения у студентов разных направлений обучения.
2. Существуют значимые различия в выраженности показателей патриотизма и самоотношения у студентов разного пола.
3. Существует специфика корреляционных взаимосвязей показателей патриотизма и самоотношения у студентов разных направлений обучения.

В исследовании использовались следующие методики: Многомерный опросник исследования самоотношения МИС Пантелеева, бланковый тест исследования патриотизма «Патриограмма» (С. И. Кудинов, А. В. Потемкин), анкета «Отечество мое – Россия» Д. В. Григорьева.

Результаты и обсуждение. Анализ результатов исследования определил, что у студентов первой, второй и третьей группы наблюдается слабость и непостоянство патриотических стремлений, так же анализ результатов определил, что в процессе реализации патриотических чувств у респондентов доминируют чувства тревоги, частое предчувствие неудачи, пессимизм, страх и разочарование. У трех подгрупп испытуемых выявлены трудности в реализации патриотизма, связанные с незнанием, непониманием сущности патриотизма и невозможностью для личности его конкретного проявления.

С целью проверки гипотезы о существовании значимых различий в показателях патриотизма и самоотношения у студентов разных направлений обучения, был проведен сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия Крускала-Уоллеса. Полученные результаты отражены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа по критерию Крускала-Уоллеса

Шкала	Результаты		Средний ранг		
	Н	p	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Самоуверенность	14,581	0,001	25,24	32,80	46,96
Самоценность	6,403	0,041	28,30	33,74	42,96

Шкала	Результаты		Средний ранг		
	Н	р	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Самопринятие	8,845	0,012	27,07	33,78	44,15
с16 (личн.тип)	8,499	0,014	35,72	43,15	26,13

Примечание: Группа 1 «ПСПО», Группа 2 «Дг», Группа 3 «ПиР»

Как видно из полученных данных, обнаружены значимые различия по параметрам самооотношения и одному из компонентов патриотизма. Самый высокие показатели самоуверенности, самооценности и самопринятия выявлены в третьей подгруппе студентов («перевод и реферирование»), что говорит о том, что у респондентов в этой группе (по интерпретации автора методики) дружеское отношение к себе, согласие с самим собой, одобрение своих планов и желаний, эмоциональное, безусловное принятие себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками. При этом, у подгруппы, обучающейся по профилю «Перевод и реферирование» самый низкий показатель такого компонента патриотизма как личностный тип затруднения при проявлении патриотизма, это означает, что респондентам данной группы меньше всех характерно затруднения в реализации патриотизма, которые связаны с личностной тревожностью, застенчивостью, скромностью.

Для исследования различий патриотических проявлений у юношей и у девушек был произведен сравнительный анализ с помощью критерия Манна –Уитни. Результаты исследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа по критерию Манна-Уитни

Шкалы	Результаты		Средний ранг	
	U Манна-Уитни	р	девушки	юноши
Открытость	174,00	0,029	32,95	47,10
с7 (интернальность)	181,50	0,050	33,08	46,35
с8 (экстернальность)	178,00	0,040	36,98	23,30

Сравнительный анализ по полу выявил достоверные различия в показателях самооотношения и патриотизма у юношей и девушек. Как видно из представленных данных, молодые люди в большей степени склонны к проявлению внутренней честности, открытости перед самим собой.

Шкала регуляторных характеристик в методике «Патриограмма» выявляет тип саморегуляции свойств личности. Переменная интернальности говорит об умении человека делать все самостоятельно и не надеяться на других, а также убежденности, что все успехи, неудачи зависят только от него самого. Переменная экстернальности свидетельствует о том, что субъект исходит из надежды на случай, стечение обстоятельств, возможное везение, неверия в свои силы, намерения пустить всё на самотек, уповает на предначертание судьбы.

По результатам сравнительного анализа компонентов патриотизма у мужчин и у женщин мы видим, что у юношей такой компонент патриотизма как интернальность выше, чем у девушек. Это значит, что юноши, при проявлении патриотизма настроены делать все самостоятельно и не надеяться на других, а также убеждены, что все успехи, неудачи при тех или иных проявлениях патриотизма зависят только от них самих.

У девушек интернальность ниже, чем у молодых людей. Это говорит о том, что при проявлении патриотизма они склонны исходить из надежды на случай, стечение обстоятельств, возможное везение, неверия в свои силы.

Можно предположить, что различия в уровне патриотизма у мужчин и у женщин обусловлены многими факторами. Разность патриотических проявлений отражается в направленности патриотического сознания, патриотических чувств, патриотических убеждений, толерантности, патриотического поведения женщины или мужчины и зависит от актуального состояния общественности. Таким образом, гендерно-половой аспект формирования патриотизма нуждается в дополнительном изучении.

Для выявления наиболее значимых корреляционных связей компонентов самооотношения и патриотизма у студентов разных направлений обучения: 1 группа (ПСПО), 2 группа (Дг), 3 группа (ПиР) был проведен корреляционный анализ с использованием корреляции Спирмена.

В первой подгруппе (ПСПО) наблюдается достоверная связь между таким компонентом самооотношения как самоуверенность и компонентом патриотизма как эргичность ($r = 0,571$; $p < 0,01$). Это означает, что чем выше самоуверенность, тем выше эргичность, то есть слабость и непостоянство при проявлении патриотизма. Это говорит о том, что респонденты не чувствуют необходимость проявления патриотических чувств, они уверены в себе и своих действиях. Также в 1 подгруппе выявлена высокозначимая отрицательная связь между самоуверенностью и социально-значимыми ценностями ($r = -0,417$; $p < 0,01$). Это означает, что чем выше самоуверенность, тем ниже приоритет социально-значимых ценностей при проявлении патриотизма у респондентов 1 группы.

Во второй подгруппе (Дг) выявлена высокая положительная связь между таким компонентом самооотношения как самооценочность и компонентом патриотизма как экстернальность ($r = 0,484$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем выше самооценочность, тем более свойственно личности перекладывать с себя ответственность.

В третьей подгруппе (ПиР) выявлена высокозначимая отрицательная связь между внутренней конфликтностью и интернальностью ($r = -0,702$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем выше тревога, сомнение, несогласие с собой, тем ниже умение человека делать все самостоятельно и не надеяться на других. Так же, в третьей подгруппе выявлена высокозначимая отрицательная связь между самообвинением и интернальностью ($r = -0,621$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем выше самообвинение (способность поставить себе в вину свои неудачи, собственные недостатки), тем ниже способность человека делать все самостоятельно и не надеяться на других.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что нарушение самооотношения личности (внутренняя конфликтность, высокая самопривязанность, самоуверенность и т. д.) отражается на направленности патриотических ориентаций, а также на реализации этого социально важного феномена.

Выводы. Таким образом, гипотеза о существовании достоверных взаимосвязей между показателями самооотношения и патриотизма нашла эмпирическое подтверждение. Доказана разность уровня патриотизма и самооотношения у обучающихся мужского и женского пола. Выявлена специфика корреляционных взаимосвязей в подгруппах студентов, обучающихся по разным профилям. Данная структура взаимосвязей учтена при организации психолого-педагогической работы, направленной на развитие патриотических ориентаций у студентов разных направлений, разработана программа, направленная на развитие патриотических ориентаций обучающихся.

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. М., 2010. 652 с. URL: <https://bik.sfu-kras.ru/ft/lib2/ELIB/PREVIEW/free/preview-541458.pdf> (дата обращения: 05.05.2023).
2. Анцыферова Л. И. Социальное самоопределение субъектов в системе современного образования // Психологический журнал. 1980. № 2. С. 52–66. URL: https://npsyj.ru/articles/article/3715/?sphrase_id=55665 (дата обращения: 15.04.2023).
3. Божович Л. И., Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с. URL: https://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf (дата обращения: 27.04.2023).
4. Журавлев А. Л., Юревич А. Н. Патриотизм как объект изучения психологической науки // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 3. С. 88–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26153425&ysclid=lvqoyagf8r947220602> (дата обращения: 18.04.2023).

5. Ильин И. А. Путь духовного обновления. Собр. соч. Т. 1. М. : Русская книга, 1993. URL: https://rusinst.su/docs/books/I.A.Iiin-Put_duhovnogo_obnovleniya.pdf (дата обращения: 21.04.2023).
6. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с. URL: https://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf (дата обращения: 25.04.2023).
7. Корнилов А. П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психологический журнал. 1995. С. 107–114. URL: https://sochum.ru/index.php?dispatch=materials.getfile&object_id=86528&object_type=pdf (дата обращения: 25.04.2023).
8. Кудинов С. И., Кудинов С. С., Кудинова С. С. Особенности проявления патриотичности у студентов с разным отношением к специальной военной операции // Психолог. 2023. № 2. С. 1–13. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39910 (дата обращения: 28.04.2023).
9. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы : учеб. пособие. Хабаровск, 2021. 323 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19978094> (дата обращения: 28.04.2023).
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 346 с. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psihologiya/2016/11/20/elektronnyu-uchebnik-po-psihologii-a-n-leontev-deyatelnost> (дата обращения: 28.04.2023).
11. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 456 с. URL: <http://f.kemrsl.ru:8081/iap/Nandigram/psychpedt/Psihologiya%20nachalnoy%20shkoly/Mukhina.pdf> (дата обращения: 28.04.2023).
12. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с. URL: http://anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf (дата обращения: 28.04.2023).
13. Пантеев С. Р. Методика исследования самооотношения. М. : Смысл, 1993. 32 с. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Методика_исследования_самоотношения (дата обращения: 28.04.2023).
14. Потёмкин А. В. Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2009. 25 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2009/Potemkin_A_V_2009.pdf (дата обращения: 30.04.2023).
15. Рогачев П. М. Патриотизм и общественный прогресс. М. : Политиздат, 1974. 280 с. URL: <https://studylib.ru/doc/3851531/patriotizm-revolyuciya.-klassy-p-m-rogachev?ysclid=lv15v0426595391307> (дата обращения: 30.04.2023).
16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994. URL: http://noolib.ru/files/tomIII/rogers_becoming_a_person.pdf (дата обращения: 30.04.2023).
17. Санина А. Г. Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 44–53. URL: https://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_5/44_53_Sanina.pdf (дата обращения: 30.04.2023).
18. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0199/1_0199-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 30.04.2023).

Иваненко Лариса Анатольевна,

SPIN-код 6967-9205

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина; 247760, Республика Беларусь, г. Мозырь, ул. Студенческая, 28; ivanenkolarisa1968@yandex.by

Ковальчук Инесса Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан физико-инженерного факультета, Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина; 247760, Республика Беларусь, г. Мозырь, ул. Студенческая, 28; inesakovalchuk@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПЕДВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; учителя математики; образовательный процесс; методическая подготовка; практико-ориентированное обучение; педагогическая практика; метапредметный подход

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают подходы к организации методической подготовки учителей математики по специальности «Физико-математическое образование» с предметной областью «Математика и информатика». В частности, авторами делается акцент на практико-ориентированный учебный план, что позволит на более качественном уровне формировать методические компетенции у будущих учителей.

Ivanenko Larisa Anatolyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Pedagogy, I. P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University, Republic of Belarus, Mozyr

Kovalchuk Inessa Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physics and Engineering, I. P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University, Republic of Belarus, Mozyr

METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF PRACTICE-ORIENTED TEACHING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; mathematics teachers; educational process; methodological training; practice-oriented learning; pedagogical practice; meta-subject approach

ABSTRACT. The authors consider approaches to organizing methodological training of mathematics teachers in the specialty “Physical and Mathematical Education” with the subject area “Mathematics and Computer Science”. In particular, the authors emphasize a practice-oriented curriculum, which will allow for a higher-quality formation of methodological competencies in future teachers.

Система образования всегда находится в поиске современных, более эффективных методов и форм обучения, воспитания. Учитель является одной из центральных фигур этой системы. Для современной школы необходим учитель, имеющий собственные идеи, проявляющий интерес к разработке и реализации новых учебных программ, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной компетенцией. Педагог должен иметь хорошую методическую подготовку, владеть различными методами организации познавательной деятельности учащихся на уроке, проводить вместе с ними поисково-исследовательскую работу, укрепляющую их интерес к учебному предмету. Основа компетентности педагога, успешно-

сти его профессиональной деятельности закладывается на этапе подготовки, в процессе обучения [8; 10].

Сложившаяся в вузе дисциплинарная модель освоения содержания педагогического образования требует более тесной взаимосвязи теоретической и практической подготовки учителей математики. И. А. Новик представила теоретическую концепцию формирования основ методической культуры учителя математики в педагогическом вузе, которая остаётся актуальной и сегодня. Методическая подготовка студентов должна осуществляться при условии целенаправленного обучения их методическим знаниям, умениям и навыкам с первого до выпускного курса во взаимосвязи с математической и психолого-педагогической подготовкой [9].

Методическая подготовка учителя математики и информатики в педагогическом университете обеспечивается изучением цикла учебных дисциплин: методики преподавания математики, спецкурсов, спецсеминаров: написанием курсовых и дипломных работ: участием студентов в научно-исследовательской и научно-методической работе; обучением в период педагогической практики» [1, с. 17].

Рассмотрим подходы к организации методической подготовки учителей математики по специальности 6-05-0113-04 «Физико-математическое образование» с предметной областью «Математика и информатика». На формирование методических компетенций учителя математики направлен модуль «Методическая подготовка по математике», который включает учебные дисциплины «Общая методика обучения математике» и «Частная методика обучения математике».

При изучении учебной дисциплины «Общая методика обучения математике» кроме традиционных вопросов рассматриваются вопросы модернизации математического образования в Республике Беларусь на современном этапе, концепции и стандарт учебного предмета «Математика». На практических занятиях студенты изучают учебные программы по математике для средних школ, календарно-тематическое планирование, анализируют комплексы учебных пособий по математике для каждого класса, рассматривают возможности профильной и уровневой дифференциации обучения [11].

Изучение частной методики обучения математике опирается на действующую в средней школе учебную программу по предмету. В соответствии с учебным планом специальности этот раздел методики обучения разделен на несколько учебных дисциплин: «Методика обучения алгебре и геометрии на II ступени общего среднего образования», «Методика обучения тригонометрии», «Методика обучения алгебре на III ступени общего среднего образования», «Методика обучения геометрии на III ступени общего среднего образования». Это, на наш взгляд, способствует более четкому структурированию материала и более глубокому пониманию.

В 2020 г. в Республике Беларусь осуществлен переход на новые учебные программы по математике на II и III ступени общего среднего образования. Среди задач изучения учащимися математики как учебного предмета появилось новое направление – метапредметное. Умение формировать метапредметные компетенции у учащихся является одним из ключевых в деятельности учителя [12].

На лекционных занятиях по методике преподавания математики формируются концептуальные взгляды будущих учителей на проблемы школьного математического образования. Метапредметному подходу, как довольно новому в белорусской системе образования, мы уделяем пристальное внимание. Преподаватель не просто сообщает тему предстоящей лекции, а подводит студентов к её осознанию. Они сами формулируют цели и задачи, определив границы знания и незнания. Например, рассказывая об особенностях современного этапа развития школьного математического образования, мы рассматриваем действующие учебные программы по предмету и делаем аналитический обзор целей и задач обучения и воспитания в различных направлениях. При этом обращаем внимание студентов на метапредметное направление. Студенты, анализируя свои знания, приходят к пониманию необходимости ознакомления с этим направлением.

На практических занятиях студенты знакомятся с различными подходами к формированию метапредметных компетенций, разработанными научными коллективами под руководством А. Г. Асмолова, Ю. В. Громько [5], А. В. Хуторского [14], самостоятельно выявляют их общие и отличительные черты. Студенты рассматривают отличия современного традиционного урока от метапредметного. Они учатся разрабатывать планы-конспекты различных уроков, что требует от них творческого подхода. Во время педагогической практики студенты проводят как традиционные уроки, так и метапредметные. Для формирования у учащихся общих способов интеллектуальной деятельности мы предлагаем студентам использовать проблемно-исследовательское обучение. Например, при изучении темы «Описанные треугольники» учитель предлагает следующую задачу: «Во время лыжной прогулки учащимся нужно было выбрать место расположения палатки, которая находилась бы на одинаковых расстояниях от границ участка леса, имеющего форму треугольника» [4]. Сценарий такого урока включает следующие этапы: создание проблемной ситуации; формулирование проблемы; выдвижение гипотезы; поиск решения проблемы; формулирование выводов; применение выводов на практике; контроль и управление. Проведение урока проблемно-исследовательского обучения является одним из заданий для студентов во время педагогической практики.

Считаем, что практико-ориентированный учебный план специальности «Физико-математическое образование» с предметной областью «Математика и информатика», содержащий 2 учебных практики и 4 производственных практики, позволит существенно повысить качество подготовки специалистов.

Согласны с тем, что «интеграция теории и практики процесса обучения студентов математике осуществляется в двух направлениях: от теории к практике и от практики к теории» [1, с. 90].

Первокурсники во втором семестре проходят ознакомительную практику, которая закладывает основы практического освоения педагогической профессией и ориентирована на включение студентов в наблюдение и анализ образовательного процесса и профессиональной деятельности педагога. Во время практики они знакомятся со структурой, организацией и направлениями работы учреждения общего среднего образования; знакомятся со спецификой профессиональной деятельности учителя математики и содержанием работы методических объединений; с функциональными обязанностями, системой и содержанием воспитательной работы классного руководителя, изучают организационно-методические основы ведения школьной документации. Студенты в течение одной недели изучают опыт педагогического взаимодействия и сотрудничества учителя с учащимися класса, родителями, общественными объединениями, получают дополнительный импульс к личностно-профессиональному развитию и самообразованию.

Большое внимание уделяется изучению нормативных документов по оформлению школьной документации. Например, студентам предлагаются следующие задания: 1) ознакомиться с правилами ведения и заполнения классного журнала на печатной основе (рубриками, правилами записи темы урока, возможными сокращениями, другими требованиями к оформлению); 2) ответить на вопросы «Какие нормы выставления отметок по предмету и какой документ их регулирует?».

На втором курсе студенты проходят учебно-поисковую практику в течение двух недель после изучения дисциплин модуля «Педагогика и психология», выполняют интегрированные задания по педагогике, психологии и методике преподавания математики, которые способствуют углублению их теоретических знаний, развитию умений применять их в реальных педагогических ситуациях, профессионально адаптировать в условиях функционирования учреждений общего среднего образования, развитию исследовательских компетенций. Студенты закрепляют умения планировать, анализировать и оценивать уроки по математике разных типов, работать со школьной документацией; развивают практические навыки наблюдения и последующего применения полученного опыта в собственной педагогической деятельности. У них формируются представления о способах взаимодействия с законными представителями обучающихся; развиваются умения проведения внеурочного воспитатель-

ного мероприятия. Данная практика позволяет студентам развить способности анализировать и оценивать результаты собственной педагогической деятельности, мотивирует их к личностно-профессиональному развитию и самообразованию.

Далее две производственные практики в учреждениях общего среднего образования (педагогическая в 6 семестре в течение 5 недель, методическая в 7 семестре в течение 4 недель) углубляют и закрепляют методические знания и умения будущих учителей математики.

Одним из путей формирования математической компетентности студентов, в том числе при работе с одаренными детьми, является использование в учебном процессе различных технологий обучения. В настоящее время в Республике Беларусь широкое применение получили интегральная технология образовательного процесса, технология кооперативного обучения, проектное обучение, технология педагогических мастерских [6]. Во время производственных педагогических практик студенты проводят уроки с использованием как традиционных, так и современных педагогических технологий обучения. Для развития у учащихся представлений о математике как форме описания и методе научного познания окружающего мира, создания условий для формирования опыта моделирования средствами математики студенты разрабатывают и проводят практико-ориентированные уроки. На лабораторных занятиях делаются обзоры возможных тематических практико-ориентированных задач. Это задачи, описывающие реальную или приближенную к реальной ситуацию на неформально-математическом языке, а также задачи с межпредметным содержанием. Например, перед объяснением темы «Объем усеченной пирамиды» учащимся дается домашнее задание – найти в окружающей среде примеры применения усеченной пирамиды и попытаться определить ее объем. На следующий урок учащиеся в качестве примеров усеченной пирамиды называют формы насыпей песка, щебня, формы картонных коробок, банки, детали машин. Они рассказывают о своих попытках найти варианты решения, но вычислить объем не могут. Возникает проблемная ситуация и потребность найти путь решения проблемы, имеющей практическую значимость [7].

Для формирования у учащихся общих способов интеллектуальной деятельности мы предлагаем студентам использовать проблемно-исследовательское обучение. Например, при изучении темы «Описанные треугольники» учитель предлагает следующую задачу: «Во время лыжной прогулки учащимся нужно было выбрать место расположения палатки, которая находилась бы на одинаковых расстояниях от границ участка леса, имеющего форму треугольника». Сценарий такого урока включает следующие этапы: создание проблемной ситуации; формулирование проблемы; выдвижение гипотезы; поиск решения проблемы; формулирование выводов; применение выводов на практике; контроль и управление. Проведение урока проблемно-исследовательского обучения является одним из заданий студентам во время педагогической практики [5].

Современный учитель математики должен владеть исследовательскими навыками [3]. Учебный план специальности предполагает выполнение курсовых работ по дисциплине «Методика преподавания математики». Тематика курсовых работ связана с будущей профессиональной деятельностью студентов. Наибольший интерес вызывает исследовательская работа с одаренными детьми, апробация и внедрение результатов своих исследований в учебный процесс во время педагогической практики. Студенты получают опыт деятельности с одаренными детьми (профессиональные компетенции), а у учащихся формируется математическая компетентность. Применение проектного обучения (метод проектов) [13] и технологии педагогических мастерских [15] позволяет студентам получить опыт эффективной работы с одаренными детьми.

Преддипломная практика в 8 семестре в течение 3 недель является завершающим этапом обучения и проводится после освоения студентами всей программы теоретического и практического обучения. Одним из творческих заданий является разработка и апробация методического проекта по теме школьного курса математики. Разработка проекта требует от студентов обобщения знаний, умений и навыков, полученных при изучении педагогики, психологии, методики преподавания математике. Для качественного выполнения проекта им

необходимо владение академическими, профессиональными, социально-личностными компетенциями специалиста [7].

Считаем, что применение обозначенных выше методических приемов при обучении будущих учителей математики в педагогическом вузе позволит значительно повысить качество подготовки специалистов.

Список литературы

1. Бровка Н. В. Интеграция теории и практики в обучении математике как средство повышения качества подготовки студентов. Минск : БГУ, 2009. 243 с.
2. Бровка Н. В. Специфические особенности математики как учебного предмета // Высшая школа. 2003. № 5. С. 34–37.
3. Гринько Е. П. Система работы с интеллектуально одаренными детьми : монография. Брест : Брестский гос. ун-т, 2009. 229 с.
4. Говоров В. М., Дыбов П. Т. Сборник конкурсных задач по математике. М. : Наука, 2013. 308 с.
5. Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск : Технопринт, 2000. 376 с.
6. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей. Минск : [б. и.], 2004. 288 с.
7. Иваненко Л. А., Ковальчук И. Н. Подготовка будущих учителей к формированию у учащихся метапредметных компетенций на уроках математики // Веснік Мазырскага дзярж. пед. ун-та. імя І.П. Шамякіна. 2019. № 2 (54). С. 86–90.
8. Методика обучения математике в 2 ч. Часть 2 : учебник для академического бакалавриата / Н. С. Подходова [и др.] ; под ред. Н. С. Подходовой, В. И. Снегуровой. М. : Юрайт, 2018. 299 с.
9. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе : моногр. Минск : БГПУ, 2003. 173 с.
10. Рогановский Н. М., Рогановская Е. Н. Методика преподавания математики : учеб. пособие в 2 ч. Часть 1: Общая методика. Минск : Народная асвета, 2018. 173 с.
11. Рогановский Н. М., Рогановская Е. Н. Методика преподавания математики : учеб. пособие в 2 ч. Ч. 2: Частные методики. Минск : Народная Асвета, 2019. 230 с.
12. Старовойтова О. В., Иваненко Л. А., Некрасова И.Н. Возможности дополнительных форм математического образования студентов в рамках компетентностного подхода // Веснік Мазыр. дзярж. пед. ун-та. імя І.П. Шамякіна. 2018. № 1 (51). С. 118–121.
13. Уткина Т. В., Бегашева И. С. Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ. Челябинск, 2018. 60 с.
14. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. М. : Изд-во «Эйдос», 2013. 73 с.
15. Шевцова Л. Н. Проектный практикум : учеб. пособие / Краснояр. гос. аграр. ун-т. Красноярск : [б. и.], 2018. 108 с.

Исмагилова Дарья Викторовна,

SPIN-код: 3969-9372

старший преподаватель кафедры педагоги и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; darya.dyldina@mail.ru

Емельянова Марина Николаевна,

SPIN-код: 9439-1989

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагоги и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mnemelyanova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; образовательный процесс; учебная деятельность; профессиональная деятельность; ценностное отношение; учебная мотивация

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены позиции, имеющие ключевое значение для формирования ценностного отношения к учению у студентов вузов, которые заключаются в осмыслении сущности вопросов «зачем учиться?», «чему учиться?» и «как учиться?». Сформулированы и обоснованы факторы, оказывающие существенное влияние на ценностное отношение к учению у студентов вузов.

Ismagilova Daria Viktorovna,

Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Emelyanova Marina Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TOWARDS EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; educational process; educational activity; professional activity; value attitude; educational motivation

ABSTRACT. The article considers the positions that are of key importance for the formation of a value attitude to learning among university students, which consist in understanding the essence of the questions “why study?”, “what to learn?” and “how to learn?”. The factors that have a significant impact on the value attitude of university students to learning are formulated and substantiated.

Учение – это деятельность обучающегося, которая подразумевает освоение, закрепление и применение знаний, умений и навыков, самостимулирование к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений, осознание личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности [8, с. 39].

Чтобы понять смысл учения в настоящем и его ценность для будущего, необходимо разобраться в трех ключевых вопросах: «зачем учиться?», «чему учиться?» и «как учиться?».

Ответ на первый вопрос «зачем учиться?» можно сформулировать как с глобальной точки зрения, так и с личностной.

Согласно Глобальному партнерству в области образования, образование играет решающую роль в человеческом, социальном и экономическом развитии. Образование может способствовать гендерному равенству, сокращению числа детских браков, укреплению мира и увеличению шансов человека на здоровую жизнь. Глобальное партнерство в области образования рассматривает образование как право человека, которое предоставляет каждому больше возможностей в жизни, таких как трудоустройство, улучшение здоровья и возможность участвовать в политическом процессе [4].

Российская Федерация – одна из немногих стран с огромным процентом образованных людей: у 66,1% россиян в возрасте 25–34 года есть диплом о высшем образовании. Больше только в Канаде – 64,4% и в Южной Корее – 69,8% населения.

Таким образом, каждый современный подросток осознает, что в нынешнем высоко технологичном и конкурентном мире для достижения высот профессионального развития и улучшения благосостояния ему необходимо не только наличие диплома о высшем образовании, но и научные знания в конкретной профессиональной области, а также различного рода компетенции [5].

На законодательном уровне также мы можем увидеть конкретные требования к образованию педагогов. Согласно ст. 46 Федерального закона «Об образовании в РФ» право на занятие педагогической деятельностью имеют лица со средним профессиональным или высшим образованием и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам.

Требования к претендентам на должность учителя, указанные в профессиональном стандарте «Педагог», звучат следующим образом: высшее образование по укрупненной группе специальностей (направлений подготовки) «Образование и педагогические науки», или высшее образование и дополнительное профессиональное образование – программы профессиональной переподготовки, предоставляющий право ведения педагогической деятельности, или среднего профессионального образования – программы подготовки специалистов среднего звена по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки».

Все выше перечисленное утверждало общественную ценность знаний, а личностную ценность знаний каждый будущий учитель должен осознавать через понятия «ответственность» и «авторитет».

Авторитет педагога – это особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решение, выражать оценку, давать советы. Отношения учащихся к авторитетному педагогу положительно эмоционально окрашены и насыщены. И чем выше этот авторитет, тем важнее для воспитанников науки, основы которых преподает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, тем весомее каждое его слово [12].

Если будущий учитель хочет быть авторитетом не только у детей, но и их родителей, а также коллег, то он должен быть не просто подкованным в методиках обучения, но и в психологии (общей, возрастной, социальной, педагогической, семейной), в педагогике, должен владеть современными педагогическими технологиями обучения, уметь организовывать внеурочную деятельность и т. д., следовательно, как говорил Френсис Бэкон – английский историк, политик, философ: «Знание – сила!».

В качестве основной позиции стандарта педагога обозначено, что современный педагог должен уметь нести ответственность за результаты своего труда, за осуществление своих профессиональных обязанностей, уметь предвидеть последствия собственных действий. Безусловно, он также должен быть способен осуществить функцию контроля и самоконтроля в рамках выполнения профессиональной деятельности с учетом прав и обязанностей всех участников образовательных отношений.

Соответственно, при подготовке будущих педагогов как субъектов ответственности должна формироваться ответственность перед самим собой, учащимися, их родителями, коллегами и перед государством в целом.

Профессиональная ответственность будущего педагога – это профессионально-личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении к педагогической деятельности, другим людям и самому себе; характеризующееся единством нравственного и правового компонентов, которые выступают регуляторами контроля за поведением и деятельностью [2].

Сначала будущий педагог осознает ответственность за качество своих профессиональных знаний, а потом – за качество знаний своих учеников. «Учитель, воспитай ученика, чтобы было у кого потом учиться!», – наверное, недаром строчки из стихотворения Евгения Винокурова стали крылатыми именно в такой трактовке.

Теперь, когда мы доказали ценность самого знания, перейдем ко второму вопросу «чему учиться?».

С одной стороны, ответ на вопрос «Чему учить в детском саду, в школе, в колледже, в вузе?» в определенной степени заложен в федеральных государственных образовательных стандартах в соответствии с различными ступенями образования, которые базируются на компетентностном подходе. Там же прописаны требования к результатам освоения обучающимися соответствующей образовательной программы.

В вузах требования к результатам освоения программы бакалавриата сформулированы в виде конкретных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Совокупность компетенций, установленных программой бакалавриата, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность.

Все это верно, но, заметим, что формирование компетенций как по отдельно взятой дисциплине, так и по всей образовательной программе в целом – это итог учения, а сам процесс приобретения знаний и формирования компетенций будущего учителя уходит из поля зрения в стандартах и образовательных программах.

Поэтому, с другой стороны, ответ на вопрос «чему учиться?», целесообразно рассмотреть под углом организации самого процесса учения для развития личности обучающегося в настоящем и в будущем (непрерывное самообразование).

Наиболее разработанной и прошедшей серьезную проверку практикой является деятельностьная теория учения, заложенная трудами П. Я. Гальперина. Учение как процесс включает в себя: уяснение – осмысление (понимание) – запоминание (опосредованное и непосредственное) – применение (решение задач) – контроль – оценка. Учение как деятельность включает в себя: мотив – цель – план – предмет – операции – контроль – результат [13].

Именно процесс учения развивает у ученика такие важные умения, как осознанно и творчески подходить к выполнению заданий, уметь додумываться, догадываться в ситуации дефицита информации, уметь видеть риски, планировать свои действия, умение работать с информацией (искать, выбирать, обрабатывать, структурировать, находить взаимосвязи и делать выводы, проверять на достоверность, находить аргументы и контраргументы), грамотно, четко и емко выражать свои мысли в устной и письменной речи, умение определять фокус внимания, расставлять приоритеты и планировать, двигаться вперед малыми шагами, не расплываться на ненужное, достигать цели.

Таким образом, интеграция и процессуальной и результативной сторон учения даст максимально желаемый результат обучения не только в настоящем, но и в будущем самообразовании [6].

Ключевым является вопрос «как учиться?», потому что он связан с отношением к учебе, мотивацией, пониманием ее личного смысла и приложением соответствующих усилий.

Мотив (от лат. *moveo* – двигаю) – это то, что движет живым существом, ради чего оно тратит свою жизненную энергию; мотив нужен, чтобы придать поведению импульс и направленность к цели, поддерживая энергетическое подкрепление поведения на всем пути стремления к ней [15]. У человека всегда наблюдается борьба мотивов: доминирующий мотив борется с конкурирующими мотивами. В учебной деятельности это тоже проявляется и у

школьников, и у студентов: во-первых, что будет выбрано в качестве доминирующего мотива, и будет ли это учение, а во-вторых, насколько сильны будут конкурирующие мотивы, например, необходимость работать, межличностное общение, развлечения, проблемы со здоровьем, любые жизненные трудности и т. д. – все это в совокупности определяет некий психологический настрой личности на выбор доминирующего мотива и достижение цели [7].

Стремление неотделимо от ощущения. Оно сигнализирует о том, достигнута ли цель, вызывая у субъекта чувства удовольствия или неудовольствия. Тем самым объективно существующее организму стремление (имеющее смысл мотива, который побуждает организм действовать) соотносилось с субъективно испытываемыми чувствами.

Ученые дифференцируют отношение к учению у студентов по содержанию: «позитивное отношение» (А. А. Андреева, Е. В. Данилова), «ценностно-смысловое отношение» (С. В. Пазухина, Е. В. Колюжная), «эмоциональное-ценностное отношение» (Д. Я. Банникова, Л. Б. Буранбаева), «ценностное отношение» (О. Н. Акиншина, О. А. Бокова, Е. М. Гугина, Е. А. Петухова, Т. Н. Роньшина, Т. А. Ханалыев, О. Г. Хмелева) [10].

Так, согласно трактовке Е. В. Даниловой, «позитивное отношение к учебной деятельности» представляло собой «целостную систему сознательных, избирательных, индивидуальных связей с различными сторонами учения и познания, отражающих характер потребностей, мотивов, оценок, способностей и эмоциональных проявлений субъекта вузовской системы обучения, обеспечивающих успешность процесса и результата усвоения предметных знаний, получения умений» [4, с. 191].

А. К. Маркова отношение к учению характеризует по таким признакам, как успеваемость, посещаемость, общая активность на занятиях, сосредоточенность на объяснениях педагога, количество вопросов и обращений к педагогу, добросовестность выполнения учебных заданий, наличие интересов к разным сторонам учения, их широта и устойчивость. Она же выделяет следующие виды отношения к учению: 1) отрицательное; 2) безразличное (нейтральное); 3) положительное аморфное (неопределённое); 4) положительное познавательное, осознанное, инициативное; 5) положительное личностное, осознанное, действенное [8].

Все ученые сходятся в том, что без сформированного ценностного отношения к процессу учения, не может быть прогресса ни в социальном, ни в индивидуальном развитии. Однако практика высшей школы показывает, что у большинства студентов отсутствует осмысленное ценностное отношение к осуществляемой ими учебной деятельности. Сформулируем факторы, оказывающие существенное влияние на ценностное отношение к учению у студентов вузов.

1. Переживание успешности учения. Психологические исследования подтверждают взаимосвязь отношения обучающихся к учению и сформированности учебной деятельности: чем выше уровень учебных способностей, тем чаще студент переживает чувство успеха в учебе и тем больше вырабатывается гормона серотонина (радость от достижения успеха своими силами) и дофамина (гормона мотивации). По своей природе человек стремится именно к тем видам деятельности, в которых он часто чувствует себя успешным. Величина успеха, достигнутого своими силами, повышает самоуважение и ценность человека, как для себя, так и для общества [9]. Соответственно, если нет переживания успеха в учении, то и стремления к учебе не будет и отношения к знанию как к личной ценности тоже не будет.

Однако относительно переживания успешности учения студентами есть некоторые нюансы. Если студент нацелен на получение отметки «отлично», то он будет с одинаковым усердием изучать все дисциплины, чтобы на экзамене получить желанную пятерку. Если студент стремится к знаниям, связанным исключительно с будущей профессией, то он поделит все курсы на «нужные» и «не нужные» (как говорят, роет не в ширь, а в глубину) и избирательно будет ходить на занятия и относиться к экзаменам, что, естественно, внешне скажется на успеваемости, но внутренне-то студент мотивирован на учебно-профессиональную деятельность. А если студенту нужен лишь диплом о высшем образовании, то он становится еще менее мотивирован на достижение успеха в учебе [14].

2. Интерес к персоне преподавателя. Как отмечает В. А. Сластёнин, педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную [13]. Если преподаватель является харизматичной личностью (нестандартно общается с аудиторией, интересно рассуждает, дает собственную оценку, интересный внешний стиль, своеобразная манера излагать и мыслить), то отношение именно к его дисциплине тут же становится позитивным. Будет 100% посещаемость и никого не надо «отрывать от телефона», потому что студент осознанно пришел «напитаться» общением с уникальным преподавателем с мыслью «я тоже хочу знать то, что он знает!». Проблема в том, что таких притягательных, выдающихся преподавателей единицы, а, следовательно, это единичные дисциплины, к которым будет проявлен интерес.

3. Интерес к содержанию дисциплины и методике проведения занятий. В данном случае сам преподаватель может и не быть харизматичной личностью, но функционально-ролевая составляющая на высоте: учебный материал интересный, практико-ориентированный, полезный, предлагаются творческие задания, интерактивные формы обучения, после каждого занятия чувствуется прирост ценных профессиональных знаний. Даже если такой преподаватель будет очень строгим и требовательным, ему обеспечено уважение студентов и 100% явка студентов в любую погоду. Чем больше таких мастеров на конкретном факультете, тем больше интереса, ответственности и мотивации в учебе.

4. Осознанность выбора профессии и вуза. Смысл – это индивидуализированное отражение действительного, отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность. Чем лучше за годы школьной учебы выпускник школы познал самого себя, понял свои интересы, составил образ ближайшего будущего и начал сам его осуществлять, тем более осознанно и ответственно студент относится к учебе, так как это его личный выбор и он понимает, что он будет делать дальше с этим багажом знаний и дипломом [1]. А именно в этом и заключается личностный смысл приложения усилий в учебе сейчас, чтобы в будущем пожинать ее плоды.

Очевидно, что всех студентов можно разделить на 4 группы [3]:

- выбрали профессию осознанно, поступили, сходили на практику и не разочаровались, а только убедились в правильности своего выбора, поэтому они ответственно и старательно учатся и видят себя в выбранной сфере;

- выбрали профессию осознанно, но после производственной практики поняли, что «это не мое», поэтому интерес к учебе резко снижается, так как пропадает личностный смысл приложения усилий, студент начинает искать новые направления приложения своих способностей;

- выбор профессии состоялся не по своему желанию (родители настояли, за компанию с подружкой, вуз близко к дому, на бюджет легко поступить, учиться несложно, «куда я хочу, туда конкурс не прошел, а сюда прошел, но учиться тут не мечтал» и т. п.), поэтому вначале было странное ощущение «ура, я поступил, я – студент, но на пары идти не хочу, потому что мне это не надо, это не мое», а потом стало нравиться, стало получаться, справился на практике со всеми заданиями и незаметно для себя открыл смысл своей учебы и выстроил перспективы будущего;

- выбор профессии состоялся не по своему желанию и интерес к ней так и не проснулся, поэтому либо отчислился после первой же сессии, либо доучился до конца и пожалел о потерянном времени.

5. В вузе организована личностно-развивающая образовательная среда: постоянное четкое расписание занятий, комфортные аудитории, оборудованные мультимедийной техникой, содержательные лекции, интересные задания на педагогическую практику, базами практик являются лучшие школы города и, соответственно, высококвалифицированные учителя, педагогические стройотряды, конкурсы педмастерства, научно-практические конференции, мастер-классы, открытые лекции ведущих преподавателей вуза – все это в совокупности не просто держит студента в познавательном тоне, но и открывает горизонты профессионального становления и самосовершенствования, следовательно, и отношение к учению (и с про-

цессуальной, и с результативной сторон) становится осмысленным и ценностным именно для себя [11].

Интегрируя обозначенные выше аспекты, можно сформулировать следующее определение: «ценностное отношение студента (будущего педагога) к учению» - это осознание субъектом вузовской системы обучения личной значимости образования, понимание смысла как процесса, так и результата учения, проявляющееся в его высокой познавательной активности и ответственности в учении, обеспечивающих успешность развития общих и педагогических способностей, необходимых для достижения высот профессионального развития личности.

Список литературы

1. Ахтамьянова И. И. Когнитивная готовность к обучению в вузе как условие формирования субъектной позиции студента // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 1 (26). С. 57–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-gotovnost-k-obucheniyu-v-vuze-kak-uslovie-formirovaniya-subektnoy-pozitsii-studenta?ysclid=lw80lxua2b567496834> (дата обращения: 10.05.2024).
2. Быкова С. С. Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия. // Ярославский педагогический вестник. 2016 № 3. С. 49–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-otvetstvennost-buduschego-pedagoga-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya?ysclid=lw80n0bc5g832144723> (дата обращения: 10.05.2024).
3. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социс. 2003. № 2. С. 135–138.
4. Данилова Е. В. Формирование позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ставрополь, 2007. 204 с.
5. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты // Психологический журнал. 2009. № 1. С. 21–28.
6. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования : учебное пособие. М. : Гардарики, 2005. 383 с.
7. Калачева Т. Г. Установки выпускников школ на получение высшего образования // Социс. 2000. № 5. С. 98–103.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 191 с.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
10. Онипко А. А. Потребности личности в высшем образовании и особенности их реализации : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06. Екатеринбург, 2013. 19 с.
11. Решетова З. Н. Психологические основы профессионального обучения. М. : Изд-во МГУ, 1995. 263 с.
12. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2010. 432 с.
13. Сластенин В. А. Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям. М. : Академия, 2008. 566 с.
14. Смирнов С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2004. № 1. С. 10–35. URL: <https://masters.donntu.ru/2014/iem/grabchuk/library/article6.htm?ysclid=lw80jnovnl690572885> (дата обращения: 10.05.2024).
15. Стародубцева В. К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=15617&ysclid=lw80gvuwcw442241244> (дата обращения: 10.05.2024).

Исупова Елена Владимировна,

SPIN-код: 4926-6842

старший преподаватель кафедры музыкального образования, аспирант кафедры педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко; 427622, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, 25; elenaisupova1989@gmail.com

Научный руководитель:

Мирошниченко Алексей Анатольевич,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко; 427622, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, 25; ggpi@mail.ru

ФАКТОР РИСКА «НИЗКАЯ УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ»: ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ²

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; качество образования; факторы риска; образовательные результаты; низкая учебная мотивация; школьники; имитационное моделирование

АННОТАЦИЯ. Предлагаемая работа посвящена проблеме подготовки будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов. Для подробного рассмотрения приведен фактор риска низкой учебной мотивации обучающихся. Рассмотрены возможности имитационного моделирования в пространстве технопарка для реализации сквозного модульного курса, обеспечивающего подготовку будущих учителей к преодолению различных факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся.

Isupova Elena Vladimirovna,

Senior Lecturer of Department of Music Education, Postgraduate Student of Department of Pedagogy and Psychology, Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Russia, Glazov

Scientific adviser:

Miroshnichenko Alexey Anatolyevich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Russia, Glazov

RISK FACTOR “LOW EDUCATIONAL MOTIVATION OF SCHOOLCHILDREN”: SIMULATION MODELING IN THE PREPARATION OF A FUTURE TEACHER

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; quality of education; risk factors; educational results; low academic motivation; schoolchildren; simulation modeling

ABSTRACT. The proposed work is devoted to the problem of preparing future teachers to overcome the risk factors of reducing educational results. For a detailed consideration, the risk factor of low educational motivation of students is given. The possibilities of simulation modeling in the technopark space for the imple-

² Исследование выполнено по проекту «Имитационное моделирование разрешения воспитательных ситуаций классными руководителями в вузовском технопарке», реализуемом при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (дополнительное соглашение Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» № 073-03-2024-058/1 от 13.02.2024 к соглашению № 073-03-2023-058 от 19.01.2024, регистрационный № НИОКТР 1023082200017-6-5.3.1.

mentation of an end-to-end modular course that provides training for future teachers to overcome various risk factors for reducing students' educational results are considered.

Одной из главных существенных характеристик качества образования является «степень достижения планируемых результатов образовательной программы»³. Среди факторов риска снижения образовательных результатов [8, с. 18–21], препятствующих такому достижению, выделим фактор низкой учебной мотивации обучающихся.

Мотивация появляется на основе потребности, осознание которой превращается в мотив [9; 11]. Исследователи подразделяют мотивы на внешние – связанные с влиянием на деятельность личности извне, и внутренние – обусловленные качествами и представлениями о своей деятельности самой личности [2; 11; 12]. Учебная мотивация представляет собой совокупность внутренних познавательных мотивов обучающегося и внешних стимулов, побуждающих обучающегося к деятельности. Обязанность учителя по формированию учебной мотивации закреплена профессиональным стандартом: 3.1.1., п. 9. Трудовые действия: Формирование мотивации к обучению. «Проблема мотивации тесно связана с успешностью учебной деятельности» [1, с. 81], поэтому учителю важно понимать причины, вызывающие её снижение у обучающихся. Низкая учебная мотивация у обучающихся может быть обусловлена такими факторами как: непрофессиональная работа педагога, стиль взаимодействия участников образовательных отношений, личные качества обучающегося и др. [8]. Кроме того, мотивация связана с профессиональным самоопределением обучающихся – отсутствие у обучающегося представлений о взаимосвязи образовательных результатов и их значимости для будущей карьеры также может способствовать снижению учебной мотивации. Поэтому развитие учебной мотивации должно быть частью «психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения обучающихся» [7, с. 404]. Однако в содержании и процессе подготовки учителей недостаточно чётко представлена взаимосвязь проблем мотивации с риском снижения образовательных результатов обучающихся. В рамках данной работы рассмотрим инструменты и условия реализации подготовки будущих учителей к преодолению факторов риска низкой учебной мотивации обучающихся школ.

Согласно детализированной модели факторов риска снижения образовательных результатов [3], фактор «Низкая учебная мотивация школьников» включает 4 позиции детализации:

13.1. Низкая учебная мотивация учащихся, обусловленная недостаточным профессионализмом педагога.

13.2. Низкая учебная мотивация учащихся, обусловленная образом их мышления, сформировавшегося под влиянием внешней среды, которая окружает их вне общеобразовательной организации – дома и в быту.

13.3. Низкая учебная мотивация учащихся, обусловленная индивидуальными психофизиологическими особенностями учащихся.

13.4. Низкая учебная мотивация учащихся, обусловленная недостаточно чётко определённой взаимосвязью их образовательных результатов с будущими профессиональными и личными предпочтениями.

Для определения границ, в которых учитель может влиять на факторы риска снижения образовательных результатов обучающихся, был проведён опрос среди 47 учителей и классных руководителей г. Глазова и Глазовского района Удмуртской Республики. Содержание опросного листа было разработано на основе детализированной модели факторов риска снижения образовательных результатов. По результатам опроса учитель, в рамках своих профессиональных полномочий, способен преодолеть (исключать или минимизировать) факторы 13.3. и 13.4. – возможность их преодоления отметили 46,8% и 40,4% учителей соответственно. В меньшей степени учитель способен оказывать влияние на факторы 13.1. и 13.2. – возможность их преодоления отметили 36,2% учителей. Таким образом, подготовка к

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция), п. 29, ст. 2, гл. 1. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 29.04.2024).

профессиональной деятельности будущего учителя должна включать в себя компонент, позволяющий им преодолевать факторы риска снижения учебной мотивации обучающихся. В основную профессиональную образовательную программу (ОПОП) вуза он может быть включен в виде одного из модулей сквозного модульного курса, направленного на подготовку будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов. Под сквозным модульным курсом мы понимаем объединённую общей задачей систему модулей, рассредоточенную в учебных дисциплинах и программах практик ОПОП вуза. При этом, предлагаемый нами курс не выходит за пределы учебных планов и ОПОП, а дополняет их содержание недостающими компонентами при том же объёме временных затрат. Поэтому для его реализации мы предлагаем применять имитационное моделирование и использовать ресурсы вузовского технопарка.

Содержание модуля должно включать в себя следующие вопросы:

1. Учителю необходимо знать о сущности мотивации, видах и силе мотивов, причинах снижения учебной мотивации у обучающихся, уметь выстроить взаимосвязь между мотивацией обучающихся и их образовательными результатами.
2. Владеть методиками и технологиями формирования и развития учебной мотивации, управлять мотивацией обучающихся, оказывать содействие обучающимся в их профессиональном самоопределении.
3. Учитывать специфику формирования и развития учебной мотивации у обучающихся с ОВЗ и особыми образовательными потребностями.

Для этого у учителя должны быть сформированы следующие компетенции, согласно действующей компетентностной модели «Ядра высшего педагогического образования»⁴: ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении; ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Дисциплины, в ходе которых реализуется формирование данных компетенций: Психология, Педагогика, Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями, Психология воспитательных практик, Технология и организация воспитательных практик (классное руководство). Однако в содержании данных дисциплин не в полной мере отражена взаимосвязь между мотивацией обучающихся и её влиянием на образовательные результаты, а также инструменты и механизмы для педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Для реализации сквозного модульного курса, по нашему мнению, целесообразно использовать метод имитационного моделирования. В частности, его применение в рамках указанного модуля может иметь мотивирующий эффект как для самих учителей, так и стать основой для их подготовки к преодолению фактора риска снижения учебной мотивации обучающихся. Имитационное моделирование трактуется исследователями как разновидность деловой игры и инструмент профессиональной мотивации студентов [4]; как метод исследования и «научное исследование, которое способствует реализации принципа сознательности и активности обучаемых» [6, с. 375]; как активный метод, способствующий формированию «профессиональных качеств специалиста методом погружения в конкретную ситуацию, смоделированную конструктором игры» [13, с. 244], а также позволяющий воспроизводить в виде модели явления и процессы с большой степенью достоверности – «так, как они проходили

⁴ <Письмо> Минобрнауки России от 15.11.2023 № МН-5/203212 «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) (“Ядро высшего педагогического образования”»)). URL: <https://bazanpa.ru/minobrnauki-rossii-pismo-nmn-5203212-ot15112023-h6343383/> (дата обращения: 29.04.2024).

бы в действительности» [10, с. 250]. Таким образом, имитационное моделирование обладает рядом преимуществ: большой областью его применения [10; 14; 15], возможностью для решения широкого спектра сложных профессиональных задач, в том числе, новых и нестандартных [5], высокой степенью интерактивности и др.

Имитационное моделирование в рамках сквозного модульного курса может применяться в пространстве вузовского технопарка. Ресурсы технопарка используются для создания имитационных моделей различных образовательных ситуаций, и непосредственно для выполнения будущим учителем действий в рамках сценария имитационной модели и анализа результатов выполненных действий. Рассмотрим пример реализации имитационного моделирования образовательной ситуации для фактора 13.4.: «По результатам проведения профессиональной диагностики в 9 классе, ученику по всем критериям подходила профессия педагог. На что он сказал, что все эти диагностики неправильные, поскольку он знает, что давно хочет стать блогером и все для этого делает. И ходить больше на данные занятия не собирается.» Приведенная ситуация была выбрана из банка воспитательных ситуаций, созданного в рамках исследования «Имитационное моделирование разрешения воспитательных ситуаций классными руководителями в вузовском технопарке». Банк включает 140 ситуаций, в его формировании участвовали 15 руководителей образовательных организаций. Для разрешения данной ситуации будущему учителю необходимо выполнить следующие действия:

1. Произвести анализ ситуации с целью определения возможных мотивов действий обучающегося, определить возможные варианты действий учителя по разрешению ситуации для формирования различных сценариев, спрогнозировать варианты последствий этих действий – индивидуально или в ходе группового обсуждения.

2. Выбрать оптимальный сценарий для разрешения ситуации и выполнить действия по сценарию для разрешения ситуации, в том числе, с позиции обучающегося, при помощи VR-технологий в пространстве технопарка. Ресурсы технопарка позволяют другим участникам группы наблюдать за ходом разрешения ситуации через интерактивные панели и смартфоны, анализировать действия участников ситуации для их дальнейшего анализа и корректировки.

3. Провести самооценку действий по разрешению ситуации, сопоставить её с оценкой других участников группы и преподавателя, скорректировать при необходимости свои действия, либо выбрать другой вариант сценария разрешения ситуации.

Имитационное моделирование открывает широкие возможности для повышения профессиональной компетентности будущего учителя в части формирования и развития учебной мотивации обучающихся:

- сценарий моделируемой ситуации может предполагать действия по управлению учебной мотивацией обучающегося. Например, если низкая мотивация обучающегося является следствием педагогической запущенности; если у обучающегося отсутствует представление о взаимосвязи его образовательных результатов с будущими профессиональными предпочтениями и др.;

- в ходе выполнения действий по сценарию заданной образовательной ситуации будущий учитель применяет изученную теорию и приобретает опыт формирования и развития учебной мотивации обучающихся, в том числе, с ОВЗ и особыми образовательными потребностями, в условиях, максимально приближенных к реальности;

- выполнение действий по сценарию возможно с позиции каждого из участников ситуации, что даёт возможность будущему учителю проанализировать её с позиции обучающегося, более глубоко осмыслить мотивы его поведения и действий.

Предлагаемый нами сквозной модульный курс дополняет процесс подготовки будущих учителей к формированию учебной мотивации обучающихся недостающим компонентом – учетом взаимосвязи между уровнем мотивации обучающегося и его образовательными результатами. Имитационное моделирование в пространстве технопарка выступает в качестве инструмента для обеспечения готовности будущих учителей к преодолению факторов риска низкой учебной мотивации обучающихся.

Список литературы

1. Афанасьева О. П., Никифорова И. Н., Чесновицкая Е. А. Теоретические подходы к изучению проблемы успешности учебной деятельности подростков в современной общеобразовательной школе // Преподаватель XXI век. 2022. № 3, ч. 1. С. 81–88. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-81-88.
2. Вербовая И. Н., Казин Э. М., Нартикоева Е. В. и др. Организационно-педагогические условия реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 1 (49). С. 115–126. DOI: 10.54509/22203036_2023_1_115. EDN BNYJZQ.
3. Изучаем риски снижения образовательных результатов учащихся : учебно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций / И. Н. Александрова, В. В. Баженова, С. С. Зотова [и др.] ; отв. ред. В. В. Баженова. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. 132 с.
4. Калинин Н. В., Белолипецкая А. В., Денисов В. Н. Имитационное моделирование в учебном процессе как инструмент профессиональной мотивации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 7 (июль). С. 491–503. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181042.htm> (дата обращения: 12.05.2024).
5. Кулакова Н. В. Имитационное моделирование урока как средство совершенствования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: профессиональные стандарты и трудоустройство молодого специалиста : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Хабаровск, 26.04.2019 г. / под науч. ред. Е. В. Савеловой. Хабаровск : Хабаровский государственный институт культуры, 2019. С. 119–124. EDN QCGTXR.
6. Кутузов О. И., Татарникова Т. М. Имитационное моделирование как наукоемкая технология, способствующая реализации принципа сознательности и активности обучаемых // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 373–375. EDN QGZRFD.
7. Мерзлякова Д. Р., Мирошниченко А. А. Факторы риска личностного и профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации общества // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 33, № 4. С. 398–406. DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-4-398-406. EDN ASVHHQ.
8. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. 2018–2022. Москва, ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». 51 с. URL: https://fioo.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (дата обращения: 10.04.2024).
9. Новиков Д. А. Теория управления образовательными системами. М. : Народное образование, 2009. 416 с.
10. Овсянко Л. А. Имитационное моделирование // Управление информационными ресурсами : материалы XIV Международной научно-практической конференции, Минск, 20.12.2017 г. Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2017. С. 250–252. EDN JXNCFA.
11. Сергеева М. Г., Лесников Г. Ю., Развитие познавательной мотивации обучающихся в условиях цифровизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 326–331.
12. Соколова Е. В. Мотивирующие и демотивирующие факторы в профессиональной деятельности педагога // ЦИТИСЭ. 2024. № 2. С. 64–73.
13. Сулак И. Н., Чефранова О. В. Технология имитационного моделирования в процессе обучения студентов // Совершенствование методологии познания в целях развития науки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Волгоград, 17.04.2019 г. Ч. 2. Волгоград : ООО «ОМЕГА САЙНС», 2019. С. 242–246. EDN CXIMXA.

14. Тимофеев И. И., Астафьев О. В., Чукашов А. Н. Имитационное моделирование в образовании // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № S5-1(34). С. 98–101. EDN GMSAKU.

15. Шакиров К. Ф., Яблочников С.Л., Раковский Д. И. Аспекты имитационного моделирования в электронном образовании // Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке : материалы Международной научно-практической конференции. Электронный ресурс, Бирск, 01–05.06.2020 г. Бирск : Бирский филиал федерального государственного бюджетного образовательного университета высшего образования «Башкирский государственный университет», 2020. EDN UQGIVR.

Киндяшова Анна Сергеевна,

SPIN-код: 4003-7670

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой правовых дисциплин, Томский государственный педагогический университет; 634061, Россия, г. Томск, ул. Киевская, 60; pravo@tspu.edu.ru

ПРЕДМЕТНАЯ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ОБЛАСТИ ПРАВА⁵

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; образовательный процесс; функциональная грамотность; предметная грамотность; правовая грамотность; правовое образование; методика преподавания права

АННОТАЦИЯ. Исследование направлено на рассмотрение особенностей такого компонента функциональной грамотности как правовая предметная грамотность студентов педагогических вузов. Выявлено, что предметная грамотность в области права способствует тому, чтобы будущие педагоги были готовы применять полученные знания и компетенции для решения проблем, возникающих в реальной педагогической практике.

Kindyashova Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Legal Disciplines, Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

SUBJECT FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN LAW

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; educational process; functional literacy; subject literacy; legal literacy; legal education; methods of teaching law

ABSTRACT. The research is focused on considering of such a component of functional literacy as the legal subject literacy of students of pedagogical universities. It was revealed that subject literacy in law contributes to the fact that future teachers are ready to apply the acquired knowledge and competencies to solve problems that arise in real pedagogical practice.

В современной педагогической науке актуализируется проблема формирования и оценивания предметной функциональной грамотности студентов педагогических вузов. Именно им, как будущим педагогам, предстоит формировать функциональную грамотность школьников. Феномен функциональной грамотности в профессиональной литературе раскрыт в достаточной мере, и мы можем опираться на такое ее понимание как «способность действовать, применять, переносить накопленные знания и опыт действий для решения широкого круга задач в различных ситуациях» [5, с. 18]. При этом мы опираемся «на сложность достижения консенсуса относительно того, что такое функциональная грамотность, не говоря уже о том, как ее преподавать или оценивать» [16, р. 76].

Проведенный анализ показал, что в исследовательской литературе акцент сделан на рассмотрение функциональной грамотности школьников [1; 5; 11]. Это напрямую связано с тем, что у современной системы общего образования есть соответствующий запрос на научное осмысление проблем формирования грамотности школьников, а именно, ФГОС всех уровней общего образования ориентированы на формирование функциональной грамотности, разработаны учебно-методические комплексы и тренажеры, программы внеурочной дея-

⁵ Работа выполнена в рамках гос. задания QZOY-2024-0011.

тельности по функциональной грамотности, ежегодно проводятся мониторинги уровня сформированности функциональной грамотности школьников.

В связи с этим возникает закономерный вопрос: насколько целесообразно поднимать вопрос о такой категории как «функциональная грамотность взрослых», то есть студентов, педагогов, профессионалов в иных сферах, если она заявлена как образовательный результат обучения в школе. Для ответа на поставленный вопрос мы обратились к исследованиям, в которых изначально изучалась именно грамотность взрослых, при этом для ее обозначения использовались различные категории (грамотность, общая грамотность, функциональная грамотность) [15]. Анализ источников показал, что в педагогической науке выделяется такая категория как «грамотность взрослых» (студентов, военных, врачей, рабочих). Применительно к пониманию сути рассматриваемого явления можно утверждать, что «именно наличие функциональной грамотности у человека позволяет ему вести полноценную профессиональную и личную жизнь, позволяет быстро ориентироваться в обстановке и в социальном окружении» [14, с. 190]. Следовательно, функциональная грамотность выступает неременным элементом современного профессионального образования.

В нашем исследовании нас интересует функциональная грамотность студентов, получающих высшее образование. Здесь необходимо акцентировать внимание на том, что данная категория не может быть рассмотрена в разрезе ее формирования, так как в результате обучения в школе уже должны быть сформированы ее основы. Мы можем говорить исключительно о *развитии* функциональной грамотности студентов как об объеме навыков и компетенций, востребованных в будущей профессиональной деятельности. При этом следует разграничивать грамотность и компетентность, получаемую в процессе профессионального образования, так как функциональная грамотность «становится основой возможности учиться, осваивать новые компетентности» [10, с. 38].

Отметим, что развитию функциональной грамотности студентов, в том числе педагогических вузов, уделяется пока еще недостаточное внимание, но на современном этапе ученые уже начали задаваться вопросом о том «как на должном уровне сформировать функциональную грамотность студентов педагогического вуза в современных условиях» [14, с. 192]. Естественно, что определение понятия и поиск технологий, методов и приемов развития функциональной грамотности будущих педагогов имеют свои особенности, так как студенты педагогических вузов не только должны знать, как формировать у обучающихся функциональную грамотность, но и сами должны ею обладать [9].

Авторы придают разное звучание функциональной грамотности студентов педагогических вузов, например, Н. А. Назарова определяет ее как «уровень их образованности, который характеризует способность будущих специалистов решать стандартные жизненные и профессиональные задачи в различных сферах деятельности на основе преимущественно прикладных знаний» [7, с. 8]. Г. Г. Лаптиева под функциональной грамотностью будущего педагога понимает способность «результативно решать постоянно возникающие в его деятельности педагогические проблемы, анализировать, моделировать и составлять долгосрочный прогноз развития разноплановых явлений педагогической действительности в неоднозначных и нестандартных ситуациях» [6, с. 223]. Коллектив авторов под руководством Л. П. Юздовой понимает под функциональной грамотностью будущего учителя способность «к компетентному действию по решению профессиональных задач, умение использовать приобретенные знания для решения определенных задач в сфере педагогической деятельности» [14, с. 188].

Следует отметить, что в научной литературе предприняты попытки выделить шкалу, критерии и показатели, с помощью которых можно оценить уровень развития функциональной грамотности студентов педагогического вуза, так как она является достаточно сложной категорией и её невозможно измерить в рамках традиционной системы оценивания. Предлагается использовать следующие критерии и соответственно показатели развития функциональной грамотности будущих педагогов в динамике: когнитивный (прикладные знания), личностный (направленность личности, самостоятельность), деятельностный (предметные

репродуктивные и творческие навыки и умения) и профессиональный (организационные и оценочные умения) [7]. Исходя из представленных критериев и показателей выделяются критический, достаточный, продвинутый и оптимальный уровни развития функциональной грамотности студентов педагогического вуза [2].

Изучение особенностей функциональной грамотности студентов педагогических вузов позволило нам сделать вывод, что она направлена на то, чтобы будущие педагоги были готовы применять полученные знания и компетенции для решения профессиональных педагогических задач, возникающих в практической деятельности. При этом понятно, что наполнение функциональной грамотности будущих педагогов включает в себя общую грамотность (читательская, математическая, естественнонаучная, общекультурная). Однако одновременно с этим возникает вопрос о направлениях развития функциональной грамотности в сфере высшего педагогического образования, ведь здесь мы не можем ограничиться ставшими уже традиционными направлениями грамотности, так как применительно к студентам целесообразно говорить о том, что «набор грамотностей пополняется всё новыми и новыми ее видами» [4, с. 393]. Так, например, выделяются предметная, гражданская, экологическая, «финансовая и правовая грамотность и ряд других, возникающих в ответ на потребности общественного развития» [8, с. 205].

В свете такого подхода становится очевидно, что для будущих педагогов особое значение имеет такое направление функциональной грамотности как предметная грамотность, то есть базовые практические предметные знания и навыки в конкретной области профессиональной деятельности [10]. При этом мы опираемся на то, что «предметная грамотность – это тоже функциональная характеристика, но она предполагает более глубокое погружение в предметную область» [3, с. 34]. Выделение предметной функциональной грамотности позволит переориентировать образовательный процесс в педагогических вузах с развития предметных знаний и навыков на понимание того, что они являются компонентом качественно нового результата обучения – предметной функциональной грамотности, для развития которой нужен поиск новых условий и методик обучения [17].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что предметная функциональная грамотность будущих педагогов представляет собой совокупность предметных знаний, умений, навыков и способов решения, которые применяются при решении профессиональных педагогических задач [12]. В отношении студентов педагогических вузов мы можем говорить о двух проявлениях предметной грамотности: первое – в широком смысле, то есть в области педагогической деятельности в целом, где предметностью выступает педагогика как профессиональная область. Второе проявление предметной грамотности будущего педагога понимается в узком смысле, то есть в сфере того предмета, который будущим учителям предстоит преподавать. К предметной грамотности студента педагогического вуза можно отнести такие ее составляющие как, например, цифровая, коммуникативная, проектная, методическая, правовая, экологическая, управленческая и другие грамотности. Все перечисленные направления формируются в процессе педагогического образования и важны в становлении предметной функциональной грамотности будущих учителей, при этом какие-то из них находят свое отражение в широком понимании предметной грамотности, какие-то имеют значение только в узком смысле, это обусловлено тем, что функциональная грамотность, как мы уже отмечали, явление сложное, многомерное, постоянно изменяющееся.

Одним из основных видов предметной грамотности, который проявляется как в ее широком, так и в узком понимании, выступает правовая грамотность студентов – будущих педагогов [7; 10; 13; 14]. В целом, то есть в широком смысле, для деятельности педагога предметная грамотность в области права имеет существенное значение и должна быть развита у всех будущих учителей, независимо от того, какой предмет им предстоит преподавать, так как она позволит «организовать педагогическую работу в четком соответствии с нормами действующего права» [13, с. 282]. В узком смысле правовая грамотность должна быть сформирована у будущих учителей, которым предстоит преподавать такие предметы как «Обществознание» и «Право».

Общий для всех будущих педагогов характер правовой предметной грамотности подтверждается также тем фактом, что требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.05 и 44.03.01 «Педагогическое образование» заявлена общепрофессиональная компетенция в категории правовых основ профессиональной деятельности (ОПК-1), а именно, способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики. Индикаторами достижения данной компетенции должны служить такие показатели как понимание сущности основных нормативных актов в сфере образования, а также способность решать практические задачи педагогической деятельности основываясь на нормативных правовых актах и нормах профессиональной этики педагога. Немаловажным является тот факт, что при выстраивании взаимодействия в рамках образовательного процесса будущий учитель с развитой предметной грамотностью в сфере права будет исходить из ценностного отношения к нормам права, что в свою очередь будет способствовать формированию правовой грамотности школьников.

Исходя из установленного выше факта об основополагающей роли функциональной грамотности для процесса формирования профессиональных компетенций, можно утверждать, что в основу формирования общепрофессиональной компетенции ОПК-1 должны быть заложены базовые умения, навыки и опыт деятельности, составляющие правовую грамотность будущего педагога. На данном этапе, опираясь на проведенное исследование, мы можем спроектировать содержательное наполнение предметной правовой грамотности студентов педагогических вузов. Полагаем, что в ее основу должны быть заложены такие компоненты как развитие навыков по работе с текстами нормативных источников, соответствующих контексту реальной педагогической ситуации, требующей правового решения; умение изучить структуру правового акта и найти в нем нужную информацию; навыки прочтения и анализа нормативных документов. Центральная проблема в рассматриваемом вопросе заключается в том, что любой правовой акт по своей природе имеет сложную структуру, написан специальным языком с применением юридической техники, поэтому для чтения и обработки таких текстов необходимо наличие сформированной предметной функциональной грамотности в области права.

Развитие предметной функциональной грамотности будущих педагогов в правовой сфере требует на современном этапе не только определения понятия данной категории, критериев и показателей уровня ее сформированности, но и поиска наиболее эффективных методов и технологий ее развития, выходящих за рамки традиционного подхода обучения. Проведенное исследование, а также опыт практической деятельности позволяют нам сделать вывод, что наибольшую эффективность здесь могут иметь практико-ориентированные и интерактивные методики, которые предполагают интегрирование в систематическое предметное обучение таких методов, которые предполагают работу с правовыми источниками (как в электронном так и в бумажном форматах), необходимыми для решения специально разработанных проблемных заданий, в которых найдут отражение реальные ситуации профессиональной педагогической деятельности. Именно проектирование, апробация и внедрение подобных заданий – первоочередная задача, которая на наш взгляд будет поставлена перед педагогическими вузами, работа которых должна быть в ближайшее время переориентирована на развитие предметной функциональной грамотности студентов в том числе и в области права.

В заключение отметим, что, рассмотрев понятие и структуру функциональной грамотности, мы пришли к выводу, что современные исследования посвящены формированию функциональной грамотности обучающихся школ, в то время как развитию грамотности студентов педагогических вузов уделено недостаточно внимания, а ведь именно им предстоит формировать грамотность у школьников. При этом к будущему педагогу предъявляются высокие требования, в числе которых заявлена и функциональная грамотность, однако в современной науке нет четкого понимания, что она собой представляет, какие компоненты входят в ее структуру, каковы критерии и показатели ее сформированности, какими технологиями и методами, в рамках каких предметов и с помощью каких заданий ее развивать.

В процессе исследования мы пришли к выводу, что одним из неизученных компонентов в рамках функциональной грамотности является предметная грамотность в области права, которая позволит будущим педагогам осуществлять педагогическую деятельность в полном соответствии с действующими нормами права и профессиональной этики в сфере образования. Выделение предметной функциональной грамотности позволит переориентировать образовательный процесс в педагогических вузах с развития предметных знаний и навыков на понимание того, что они являются компонентом качественно нового результата обучения – предметной функциональной грамотности, для развития которой нужен поиск новых условий и методик обучения, что станет дальнейшим направлением нашего исследования.

Список литературы

1. Бершадская М. Б. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы // Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 122–130.
2. Блинов В. И., Рыкова Е. А., Сергеев И. С. Проблема формирования функциональной грамотности студентов профессиональных образовательных организаций: методологический подход // Среднее профессиональное образование. 2019. № 8. С. 3–9.
3. Габдулхаков В. Ф. Энтропия функциональной и предметной грамотности в условиях преемственности дошкольного и начального образования // Современное дошкольное образование 2024. № 1 (121). С. 32–43.
4. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Новые концепции формирования функциональной грамотности обучающихся // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы III Всероссийской научной конференции. Омск, 2021. С. 390–393.
5. Ковалева Г. С., Колачев Н. И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 9–31.
6. Лаптиева Г. Г. Формирование функциональной грамотности будущего учителя начальных классов в процессе преподавания дисциплин педагогического цикла // Функциональная грамотность. Уроки жизни : материалы региональной научно-практической конференции. Воронеж, 2022. С. 221–229.
7. Назарова Н. А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08. Омск, 2007. 22 с.
8. Пакина Т. А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России // Вестник педагогических наук. 2022. № 5. С. 201–206.
9. Сергеева Л. А. Формирование функциональной математической грамотности студентов – будущих учителей начальной школы средствами математико-информационных задач // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 3. С. 74–81.
10. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина [и др.]. М., 2020. 472 с.
11. Формирование функциональной грамотности обучающихся : метод. пособие / сост. Л. Н. Храмова, О. Б. Лобанова [и др.]. Красноярск, 2021. 130 с.
12. Фролова П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин : монография. Омск, 2012. 196 с.
13. Цомаева З. Т. Особенности формирования правовой грамотности у студентов педагогических образовательных учреждений // Вопросы педагогики. 2019. № 12-1. С. 278–283.
14. Юздова Л. П., Милютинеае А. А., Звягин К. А. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 2 (162). С. 186–201.
15. Cervero R. M. Is A Common Definition of Adult Literacy Possible? // Adult Education Quarterly. 1985. Vol. 36 (1). P. 50–54.

16. Perry K. H., Shaw D. M., Ivanyuk L., Tham Y. S. S. The “Ofcourseness” of Functional Literacy: Ideologies in Adult Literacy // *Journal of Literacy Research*. 2018. Vol. 50 (1). P. 74–96.
17. Shalashova M. M., Shevchenko N. I., Mahotin D. A. Development of functional literacy of school and university students // *Espacios*. 2018. Vol. 39, no. 30.

Климентьев Дмитрий Дмитриевич,

SPIN-код: 9655-8213

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет; 305000, Россия, Курск, ул. Радищева, 33; ddklim@mail.ru

Воробьев Евгений Евгеньевич,

магистрант 2 курса, Курский государственный университет; 305000, Россия, Курск, ул. Радищева, 33; koshei4616119@gmail.ru

АПРОБАЦИЯ ОБЗОРНОГО ОНЛАЙН-КУРСА ПО ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: английский язык; грамматика английского языка; методика преподавания английского языка; образовательный процесс; методы обучения; старшеклассники; студенты; самостоятельная работа; грамматические навыки; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; информационная образовательная среда; онлайн-курсы

АННОТАЦИЯ. В статье отражается опыт организации и проведения обзорного онлайн-курса по грамматике английского языка, позволяющего задействовать преимущества доступных современных информационных технологий в целях оптимизации самостоятельной работы и развития навыков саморегуляции старшеклассников и студентов вуза.

Klimentyev Dmitriy Dmitriyevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Language Theory and Foreign Language Teaching, Kursk State University, Russia, Kursk

Vorobyov Evgeniy Evgenyevich,

2nd year Master's Degree Student, Kursk State University, Russia, Kursk

PRACTICAL VALIDATION OF ONLINE ENGLISH GRAMMAR REVISION COURSE IN HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS' SELF-STUDY

KEYWORDS: English language; English grammar; English language teaching methods; educational process; teaching methods; high school students; students; independent work; grammar skills; information and communication technologies; informatization of education; information educational environment; online courses

ABSTRACT. The paper reflects the experience of organization and realization of online English grammar revision course involving advantages of available contemporary information technologies in order to optimize high school and university students' self-study and develop their self-regulation skills.

На сегодняшний момент сложно себе представить систему образования любой страны без информационных технологий, обладающих, как указывалось еще на заре их массового внедрения, по самой своей сути, практически неограниченным дидактическим потенциалом, влияющим на каждый из составных компонентов процесса овладения знаниями и навыками, включая цели, содержание, средства и методы обучения [4; 12].

Одной из наиболее приоритетных задач образовательного процесса в условиях постоянно развивающегося информационного общества является развитие у обучающихся навыков саморегуляции в контексте организации собственной образовательной траектории [5; 9], в котором центральное место отводится самостоятельной работе [8]. В этой связи представ-

ляется логичным и целесообразным организовывать значительный объем самостоятельной работы обучающихся в формате дистанционных образовательных технологий (distant learning technology), то есть «образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического сотрудника» [10, с. 40]. Достижение этого реализуется различными способами, одним из которых является применение в рамках обучения различных специализированных онлайн-курсов, разрабатываемых с помощью доступных сетевых приложений [7; 13] или систем управления обучением (Learning management systems, LMS) [6; 15].

Примером такого образовательного ресурса может послужить обзорный онлайн-курс по грамматике английского языка, активно используемый в самостоятельной работе старшеклассников и студентов вуза на базе Среды дистанционного обучения Курского государственного университета⁶, открытый в свободном доступе для всех желающих в режиме гостевого доступа.

Главной целью обзорного курса по грамматике английского языка является обеспечение автоматизированной отработки грамматического материала, параллельной основному процессу изучения английского языка, а также приведение грамматических навыков всех обучающихся одной группы к относительно равным показателям путем выполнения типовых упражнений [3]. Помимо циклической формы представления заданий, распределенных по 11-ти разделам (4–6 тем в каждом разделе), в конце каждого раздела обязательно предлагаются обзорные упражнения, консолидирующие содержание как каждого текущего, так и всех предшествующих разделов, что позволяет обеспечить более уверенное овладение материалом курса [11].

Целевой аудиторией данного курса являются как старшеклассники (10–11 классов), так и студенты высших учебных заведений (1–2 курсов). Данный выбор обусловлен рекомендуемым уровнем знаний, которым должна обладать большая часть учащихся данной ступени, а именно В1. Также учащиеся данной ступени обладают достаточно развитым навыком рефлексии и саморегуляции и могут обеспечить комфортную индивидуальную работу с данным курсом.

Принимая все это во внимание, данный курс может быть использован учителем-куратором в качестве вспомогательного средства с равной эффективностью как в школе, так и в высшем учебном заведении.

Описываемый курс является полностью автоматизированным и автономным, то есть обучающийся незамедлительно получает обратную связь относительно своей работы сразу после выполнения каждого конкретного задания [1], что освобождает пользователя от необходимости ожидать пояснений преподавателя. Данная функция реализована в системе автоматической обратной связи, наглядно демонстрирующей не только верные варианты ответов, но и предоставляющей развернутые комментарии относительно проверяемых правил [14], а также «дают конкретную информацию о достижении студента, его уровне владения учебным материалом» [2, с. 32].

Примеры заданий с комментариями (могут быть на русском или английском языках):

Пример 1. Предложение с пропусками: *If I ___ (to feel) well tomorrow, I ___ (to stay) at home.*

Ответ: *don't feel / do not feel: 'll stay / will stay*

Комментарий: *If I don't feel well tomorrow, I'll stay at home. -- Если я не буду чувствовать себя хорошо завтра, я останусь дома. (Будущее действие в придаточном предложении обстоятельства причины (отвечает на вопрос «При каком условии») выражается глаголом в настоящем времени /don't feel/, при этом глагол в главном предложении стоит в будущем времени /will stay/.)*

Пример 2. *I need to have my car ___ (to wash).*

⁶ <https://sdo.kursksu.ru/course/view.php?id=488>.

Ответ: *washed*

Комментарий: *The phrase 'to have smth. done' is the Objective Participial Construction (Complex Object). After the verbs have or get Complex Object always contains Participle II. The phrase means that we arrange for someone to do something for us, i.e. we employ, ask, pay, persuade someone to do something for us. The action expressed by the participle is performed at the request of the person denoted by the subject of the sentence.*

e.g. He asked the mechanic to repair his car. - He had his car repaired. (He did not do it himself - the mechanic did the job.)

Sentences with 'to have smth. done' are translated into Russian as follows: Мне нужно помыть машину (Мне нужно отдать машину на мойку). Thus, "нужно помыть" implies that the action of washing will be done by a specialist who will be paid for the service.

Compare the sentence with the following: "I need to wash my car" means that the speaker is going to wash the car by themselves.

Необходимо отметить, что комментарии ответов являются наиболее ценным компонентом курса, так как помогают сделать курс наиболее автономным, то есть обучающемуся необходима минимальная помощь со стороны учителя. При этом именно написание комментариев к каждому вопросу (иногда и к отдельным вариантам ответов) представляет собой самую трудоемкую по времени работу по созданию курса.

Содержание курса постоянно пополняется за счет новых примеров и упражнений. На данном этапе в курсе представлено более 250 упражнений (от 10 до 25 примеров в каждом). Задания подразделяются на три основных типа:

Fill in – данные задания предлагают студентам вводить некий текст, например, необходимую форму слова из скобок, расположенных справа от предложения. В курсе представлено несколько разновидностей данного упражнения: изменение формы слова, расстановка слов в правильном порядке или смешанный тип, при котором обе задачи должны выполняться одновременно. Два примера такого задания приведены выше.

Wrong word – данные задания направлены на поиск и определение слова, чья форма в предложении является ошибочной, или же данное слово вовсе не требуется в предложении. Данное задание выполняется путем ввода в поле ответа слова, которое считается учащимся неправильным.

Пример: *ONE word is used incorrectly or should not be in the sentence. Click on this word: Unfortunately, not many from the guests were there.*

Ответ: *from*

Комментарий: *Unfortunately, not MANY OF THE guests were there. --- К сожалению, НЕМНОГИЕ из гостей присутствовали там. --- Correct option: many of the. When we use much or many before articles (a/an, the), demonstratives (this, that), possessives (my, your) or pronouns (him, them), we need to use of.*

Multiple choice – данный тип упражнений предполагает выбор учащимися наиболее подходящего варианта.

Пример: *Moscow has (a lot, much, a great deal, many) beautiful buildings and monuments.*

Ответ: *many*

Комментарий: *A lot требует предлога of. Much употребляется с неисчисляемыми существительными. A great deal требует предлога of. // More information: <https://cloud.mail.ru/public/NGMY/1V4jUCMmr>.*

На данном этапе обзорный курс английской грамматики покрывает следующие темы: Present Simple; Present Continuous; Prepositions of place and direction; personal and possessive pronouns; Nouns: number; Phrasal verbs; Present Perfect; Past Simple; Articles: general rules; prepositions of time; degree of comparison; nouns: case; irregular and confusing verbs; Present Perfect Continuous; articles with nouns of material and abstract nouns; parts of speech; causative construction; many/much/(a) few/(a) little; if + when about future; prepositions and linking words; adjectives and adverbs; used to / would; the tense forms of the infinitive; articles with proper nouns; passive voice; relative clauses; sequence of tenses; indirect speech; complex object; pronouns; tag

questions; infinitive and gerund; complex subject; word formation: nouns from verbs; subjunctive mood; wish/if only clauses; other/another; pronouns and adverbs with -ever; articles: special difficulties; gerund with preposition; modal verbs of obligation and absence of necessity; modal verbs: supposition.

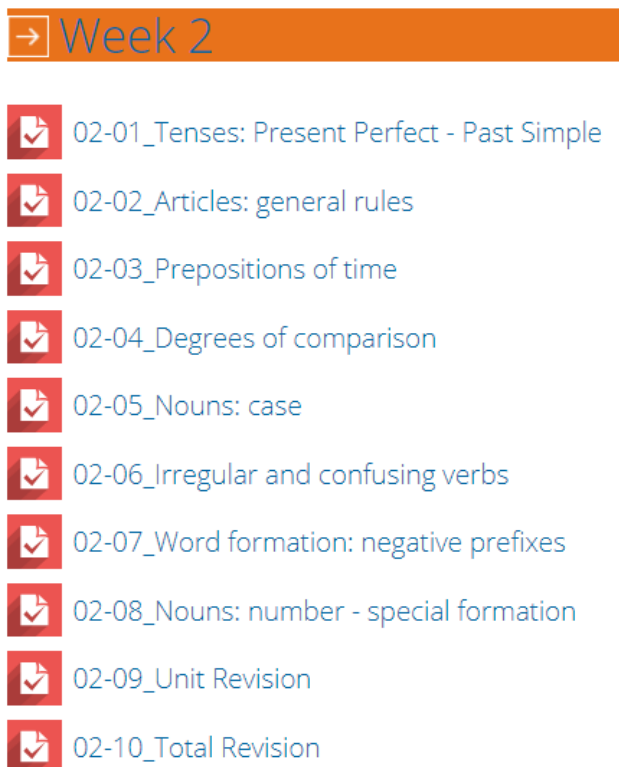


Рис. Структуризация материала второго раздела

Каждый блок включает в себя задания всех трех типов, упомянутых ранее, распределенных в равной мере. Это значит, что каждая тема в равной степени обрабатывается путем выполнения упражнений fill-in, wrong word или multiple choice.

В процессе подбора материала, на основании которого составлялись упражнения курса, использовались ресурсы, соответствующие следующим требованиям:

- Уровень материала варьировался от A2+ до B2+ по шкале CEFR.
- Однозначность и понятность примеров – понимая, что грамматика является достаточно запутанной и далеко не всегда интуитивно понятной системообразующей структурой языка, авторы постарались делать максимально однозначные и понятные примеры в целях достижения максимальной продуктивности обработки отдельных грамматических единиц и аспектов.
- Актуальность материала – различные грамматические конструкции английского языка имеют тенденцию к устареванию. Следовательно, при составлении материалов курса подобные конструкции исключались. Так как грамматика английского языка постоянно претерпевает некоторые изменения, при составлении заданий и пояснений к ним следует регулярно обращаться к аутентичным академическим словарям, например, <https://dictionary.cambridge.org/> и <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.

Курс выполнен на платформе Moodle в Среде дистанционного обучения Курского государственного университета⁷. Выбор Moodle как платформы для разработки данного курса обоснован рядом причин, однако наиболее явной является тот факт, что используемая LMS платформа уже широко используется заведениями высшего и среднего образования и, следовательно, имеет определенную известность среди целевой аудитории как обучающихся, так и преподавателей.

⁷ <https://sdo.kursksu.ru/>

В ходе апробации было проведено два опроса, направленных на сбор информации об осведомленности и общем отношении учащихся к дистанционной и смешанной формам обучения, а также к самостоятельной учебной работе.

Целями первого опроса преимущественно было:

- 1) выявить отношение учащихся к их текущему опыту онлайн обучения;
- 2) проанализировать основные достоинства и недостатки работы с курсом в контексте дистанционного обучения;
- 3) определить степень значимости самостоятельной работы учащихся в контексте получения образования и овладение содержанием учебных материалов;
- 4) выявить частотность и рекомендуемый еженедельный объем самостоятельной работы учащихся с обучающими материалами.

Анализ результатов данного опроса позволил выявить, что большая часть (57,1%) обучающихся довольны своим опытом онлайн обучения. Главным удобством для опрошенных была возможность осуществлять процесс обучения из наиболее удобной для них точки, в то время как недостатком процесса опрошенные назвали отсутствие контроля над качеством связи, что может предотвратить дальнейшую работу с онлайн ресурсами. Все опрошенные считают, что обучающиеся должны осуществлять (или уметь осуществлять) самостоятельную работу с любыми учебными материалами вне зависимости от их формы. И, наконец, 42% участники пробного обучения отметили, что они постоянно пользуются онлайн-материалами для работы; 35% сообщили, что пользуются ими часто; 21% сообщили, что они периодически обращаются к онлайн ресурсам и платформам для работы. Никто из учащихся не сообщил об отказе или нежелании работать с онлайн ресурсами.

В ходе апробации описываемого обзорного курса по грамматике английского языка студенты 1-2 курсов факультета иностранных языков и обучающиеся старших классов средней школы получили возможность взаимодействия с данным курсом в качестве элективной формы работы в рамках занятий по английскому языку. По окончании апробации участники пробного обучения прошли заключительный опрос.

Целями заключительного опроса было:

- 1) собрать и подытожить впечатления испытуемых касательно визуального оформления и функционального наполнения курса;
- 2) выявить наиболее полезные по мнению обучающихся типы заданий курса;
- 3) оценить качество предоставляемой обучающимся обратной связи;
- 4) проанализировать высказанные участниками предложения в целях последующей корректировки и улучшения наполнения и/или визуального оформления курса.

Анализ результатов данного опроса позволил выявить, что опрошенные посчитали визуальное оформление курса удобным и интуитивно-понятным, не отметив, при этом, особых недостатков. Наиболее полезным типом задания для 71% опрошенных был тип fill-in, в то время как 14% отметили наиболее полезным для себя multiple choice, а 15% – wrong word. По мнению 71% опрошенных обратная связь хорошо организована, оформлена и предоставляет достаточную полезную информацию о собственном прогрессе и необходимости дополнительной отработки тех или иных грамматических навыков; 29% опрошенных отметили, что обратная информация была полезной, но нуждалась в содержательном и визуальном улучшении.

Собрав и проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что обзорный курс доказал свою эффективность в рамках поставленных задач. Тем не менее, данный проект нуждается в дальнейшей доработке, поэтому с течением времени новые изменения и дополнения будут вноситься в его структуру и наполнение, отвечая при этом условиям, задаваемым средой, в которой будет реализовываться данный курс.

Также планируется привлечение студентов вуза других направлений и специальностей (преимущественно педагогических и информационно-технологических) для дальнейшего развития курса и его адаптации в целях повышения эффективности и развития интеграционного потенциала. На данном этапе курс планируется использовать преподавателями как

школ, так и высших учебных заведений, для выявления и корректировки его возможных недостатков и последующего расширения.

Список литературы

1. Авдеева Е. Л. Критерии разработки онлайн-курса для обучения иностранному языку студентов дистанционного образования // Высшее образование сегодня. 2020. № 9. С. 46–56. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.09.P.46.
2. Владимирова Л. П. Дистанционное обучение иностранным языкам. Lap Lambert Academic Publishing, 2017. 48 с.
3. Воробьев Е. Е., Климентьев Д. Д. К вопросу разработки интерактивного обзорного курса по грамматике английского языка // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2023. № 18.
4. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
5. Карпова Е. В. Саморегуляция как фактор развития обучаемости // Ярославский психологический вестник. 2020. № 3 (48). С. 70–73. EDN LZTVLY. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44423516> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Климентьев Д. Д. Онлайн-курс как эффективный инструмент самостоятельной подготовки студентов вуза к аудиторным занятиям // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 4. С. 92–103. DOI: 10.15593/2224-9389/2023.4.8. EDN PNOFJV. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59496931> (дата обращения: 16.04.2024).
7. Лебедева В. Р. Современные интернет-ресурсы по обучению иностранному языку, их основные понятия и функции // Молодой ученый. 2023. № 12 (459). С. 159–163.
8. Мутаева С. И., Алиева Д. М. С., Мишаева М. В. Роль самостоятельной работы при изучении иностранного языка в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 57–59.
9. Петров Ю. Н., Петрова Н. С. Формирование саморегуляции обучающихся в процессе учебной деятельности // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». 2010. № 3 (42). С. 110–112.
10. Позднеев Б. М. Стандартизация и сертификация – основа гарантий качества в сфере e-Learning // Высшее образование в России. 2008. № 11. С. 40–44.
11. Рязанова Е. А. Формирование грамматических навыков речи в целях обучения иностранному языку в языковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 9 (113). С. 153–156.
12. Hope G. R., Taylor H. F., Pusack J. P. Der Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht // Computergestützter Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt KG, Berlin, 1985.
13. Kay R. H. Creating a Framework for Selecting and Evaluating Educational Apps // Proceedings of 12th annual International Technology, Education and Development Conference. 2018. URL: <https://www.researchgate.net/publication/323816915> (mode of access: 01.04.2024).
14. Kuo Y. Y., Fitzpatrick B. J. Instructional Design Guidelines for Advancing Self-Sustaining Online Higher Education in the USA // Performance Improvement Quarterly. 2020. No. 34 (1). DOI: 10.1002/piq.21354. URL: https://www.researchgate.net/publication/348106144-Instructional_Design_Guidelines_for_Advancing_Self-Sustaining_Online_Higher_Education_in_the_USA (mode of access: 15.04.2024).
15. Lyashenko M. S. The use of Learning Management System (LMS) in teaching a foreign language in the university // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. No. 11-12. P. 118–123.

Сайтова Лира Рашитовна,

SPIN-код: 8310-0949

кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450076, Россия, г. Уфа, ул. Чернышевского, 25а; lira4991@gmail.com

Жолоб Александра Валерьевна,

магистрант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450068, Россия, г. Уфа, ул. Вологодская, 15; aleksandra002009@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; образовательный процесс; языковое образование; глобализация; языковая подготовка; диалог культур; межкультурное взаимодействие; поликультурная образовательная среда

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены основные проблемы, связанные с языковой подготовкой студентов высших учебных заведений. Представлены результаты диагностики языковой подготовки студентов БПУ 1 курса направления «Психология высшей школы». Описаны подходы к языковой подготовке студентов в поликультурной среде вуза, которые могут решить данные проблемы. Обозначена специфика изменения цели профессиональной языковой подготовки и ее содержания, которые обусловлены изменениями социокультурных приоритетов.

Saitova Lira Rashitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully, Russia, Ufa

Zholob Alexandra Valerievna,

Master's Degree Student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully, Russia, Ufa

BASIC APPROACHES TO PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

KEYWORDS: higher education institutions; students; educational process; language education; globalization; language training; dialogue of cultures; intercultural interaction; multicultural educational environment

ABSTRACT. The article discusses the main problems associated with the language training of students in higher educational institutions. The results of diagnostics of language training of 1st year students of the Belarusian State Pedagogical University in the direction of “Higher School Psychology” are presented. Approaches to language training of students in a multicultural university environment that can solve these problems are described. The specifics of changes in the purpose of professional language training and its content, which are determined by changes in sociocultural priorities, are outlined.

На данный момент в мире в ускоренном темпе идет процесс глобализации, который увеличивается роль иностранного языка. Иностранный язык становится обязательным элементом профессиональной характеристики специалиста любого профиля, так как именно он может обеспечить в первую очередь профессиональную реализацию личности.

Уровень владения иностранными языками актуален для выпускника любого факультета вуза. Прежде всего важность овладения иностранным языком обусловлена тем, что знание иностранного языка поможет выпускнику адекватно воспринимать вербальное и невербальное поведение собеседника – представителя «чужой культуры». Специалист сможет эф-

фактивно находить способы урегулирования разных конфликтов, учитывая особенность местной культуры [6].

В системе языкового образования существует ряд проблем: высокая наполняемость групп; отсутствие учебно-методического комплекса содержание которого разнится в зависимости от уровня преподаваемого материала и предполагает разнообразное количество способов овладения языком и речевыми умениями; низкий уровень мотивации к овладению иностранным языком; низкая языковая подготовка выпускников школ – часто дети после окончания школы не могут использовать английский язык в своей речи, если и употребляют, это происходит с серьезными нарушениями грамматики [7; 8].

С целью выявления уровня языковой подготовки студентов нами был проведен педагогический эксперимент. В качестве испытуемых выступили студенты БГПУ им. М. Акмуллы направления «Педагогика и психология высшей школы» 1 курса в количестве 20 человек. Основной методикой выступило тестирование, так как оно дает возможность оценить развитости таких навыков, как чтение, письмо, аудирование, говорение. Также в качестве методики оценки использовалось портфолио, которое представляет собой сборник работ, включающий различные задания, эссе, проекты, видео- и аудиозаписи. Использование портфолио актуально с той позиции, что оно дает возможность оценить прогресс студента в изучении языка на протяжении конкретного времени. Отдельной методикой выступил анализ аудиторной работы студентов. Уровень языковой подготовки оценивался по количеству набранных баллов, которые потом переводились в проценты: низкий – 0–69%; средний уровень – 70–79%; высокий уровень – от 80%. Так как речь идет об обучении в поликультурной среде нами были также продиагностированы такие показатели, как коммуникативная толерантность и индекс толерантности.

Результаты диагностики продемонстрировали, что у 50% испытуемых был констатирован средний уровень языковой подготовки. Данные студенты неплохо справились с заданиями. Однако, у большей части данной группы были констатированы проблемы с написанием письменных работ и заданиями на говорение. Были констатированы ошибки в употреблении конструкций и односложные ответы (yes/no) без уточнений. Особые сложности вызвало задание на описание картинке. Были замечены ошибки в употреблении времен, которые, в целом, не затрудняли понимание передаваемой информации. Что касается письменных работ, были отмечены проблемы, связанные с логичности изложения.

У 35% процентов был констатирован низкий уровень. Здесь так же страдает говорение (у ряда студентов навыки вовсе отсутствуют), письмо и грамматика. Были констатированы грубые ошибки в употреблении глагола «to be», который находит в основе всей грамматики английского языка. Что касается описания картинке, данные студенты смогли лишь назвать объект, которые были представлены на картинке, но не смогли построить предложения. Смогли сформировать только свое отношение к картинке, ограничились односложными ответами, наподобие «I like/I don't like» (Мне нравится/Мне не нравится).

Лишь у 25% испытуемых был констатирован высокий уровень. Данные испытуемые владеют необходимыми грамматическими, разговорными навыками, справляются с письменными работами. Анализ аудиторной работы так же продемонстрировал хорошие показатели. Большая часть этих студентов имеют языковое образование (бакалавриат), либо являются выпускниками языковых школ.

Отдельно рассмотрим показатели толерантности. У 40% испытуемых (6 человек) был констатирован средний уровень толерантности, что говорит о том, что испытуемых характерны как признаки толерантности, так и признаки ее отсутствия. В определенных ситуациях они могут вести себя толерантно, а в других проявляют интолерантность. У 20% (3 человека) был констатирован низкий уровень толерантности, что говорит о том, что в этой группе диагностирована высокая интолерантность. Данные испытуемые характеризуются устойчивыми интолерантными установками по отношению к окружающему миру и людям, соответственно. У 40% (6 человек) испытуемых был констатирован высокий уровень толерантности. Испытуемые обладают выраженными чертами толерантной личности. Мы учитываем, что дан-

ные испытуемые отчасти могут демонстрировать высокую степень социальной желательности, то есть они хотят показать себя, как толерантные представители социума.

Таким образом, диагностика продемонстрировала, что большая часть испытуемых не обладает необходимой языковой подготовкой для дальнейшей реализации в профессиональной деятельности и не характеризуются толерантностью, что так же исключительно важна для успешного взаимодействия в поликультурной среде.

В связи с такими показателями, мы предлагаем рассмотреть варианты интенсификации обучения студентов. На наш взгляд, одним из самых эффективных методов является внедрение единой системы аудиторной и внеаудиторной работы по иностранным языкам. Нехватка времени требует поиска таких подходов к обучению, которые позволили бы обеспечить эффективную языковую подготовку в поликультурной среде в определенные, довольно сжатые сроки [3].

Необходимо четко понимать, что важен конечный результат обучения языку, который не подразумевает усвоение знаний, а определяется как степень сформированности у обучающихся навыков владения письмом, говорением, чтением, аудированием. Студент непременно должен владеть языком на практике. К сожалению, часто выпускник сталкивается в своей профессиональной деятельности с ситуацией, которая ему демонстрирует, что он не может применить знания на практике [14].

Немаловажное значение приобретают способы стимулирования интереса студентов к изучению предмета. Данный вопрос может быть решен через повышение творческого подхода к преподаванию дисциплины. Вопрос мотивации стоял остро во все времена, потому что именно мотивация во многом определяет успешность освоения языка. Для повышения мотивации студентов мы предполагаем использовать инструменты телеконференций и социальных сетей. Второй момент – создание интерактивных упражнений. Причем, они должны быть авторскими, так как никто как педагог не знает способности и интересы своих студентов. На данный момент существуют различные генераторы игр и раздаточного материала, например, это learningapps, quizlet. Еще одним эффективным инструментом повышения мотивации является использование гаджетов студентов в рамках учебного процесса. Например, используя смартфон рассказать о погоде в Калифорнии, Париже, Москве, Сургуте и так далее. Также активно можно использовать сервис listeninEnglish.com, который дает возможность поработать над аудированием, словарем, сделать интересные задания по содержанию видео и сделать практику говорения. На сайте можно выбрать уровень студентов, подобрать видео для изучения. К каждому видео подготовлен план работы, представлены разные задания и словарь, содержащий интересные обороты и лексические единицы. Основной фокус должны быть направлен на практическое овладение речевой деятельностью и увеличение активного лексического запаса, овладение должно реализовываться через творческий подход и разнообразные методы [15].

Задачей преподавателя иностранного языка является развитие навыка использования иностранного языка в различных ситуациях речевой коммуникации в соответствии с особенностями иноязычной. Данная задача приводит к тому, что на данном этапе обучения широкую популярность приобретает использование зарубежных методик и использование учебников зарубежных авторов и издательств. Нужно понимать, что обучение иностранному языку представляет в принципе невозможным, если нет понимания менталитета культуры изучаемого языка.

Немаловажное значение приобретает учебный материал, мы предлагаем в процесс обучения внедрить учебные курсы известных зарубежных издательств «Макмиллан», «Оксфорд» и «Кэмбридж юниверсити пресс» различного уровня сложности, которые активно используются на языковых направлениях. Данные рабочие программы применяются и для обучения неязыковых направлений. Выделим основные плюсы перечисленных рабочих программ дисциплины [12]:

- включают в себя аутентичные языковые материалы;
- дают возможность освоения живого современного языка;

- ставят во главу изучения языка коммуникативный подход;
- включают в себя видео и аудио материалы, которые делают процесс преподавания более эффективным;
- включают в себя дополнительные материалы для преподавателя;
- повышение мотивации и заинтересованности студентов.

Перечисленные курсы позволяют в равной степени развивать навыки чтения, аудирования, говорения и письма. Знакомят с культурой языка, традициями, обычаями, не обходя стороной межкультурный диалог, который находит выражения в различных заданиях [9].

Основной целью образовательного процесса является включение студента в диалог культур. Причем, помимо аудиторной работы, данный процесс должен затрагивать и самостоятельную работу обучающихся. Здесь нужно отметить, что понятие диалог культур представляет собой методику преподавания, которая основана на самостоятельной работе студентов, и предполагает конструирование собственного знания в ходе этой работы. Данная методика предполагает, что на занятии педагог принимает позицию собеседника, содержание дисциплины наполняется культурными смыслами [13]. Основное преимущество технологии состоит в том, что она дает возможность: научить умению слушать, понимать, уважать другие точки зрения, имея при этом свою; побудить сомневаться и быть открытым множеству взглядов других людей; обрести способность включаться в различные формы мышления. Именно к диалогу культур сводится вся суть поликультурного образования. На данный момент принципа диалога культур довольно детально описаны в литературе [10]. Диалог с позиции особого типа взаимоотношения между культурами был изучен в исследованиях многих ученых. Но известно и распространение он получил во многом благодаря вкладу М. М. Бахтина [1]. Его взгляды были проанализированы В. С. Библером [2]. Данные ученые охарактеризовали культуру как «всех иных (социальных, духовных, логических, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия» [2, с. 38]. Диалог же выступает основой человеческой жизнедеятельности и корнем понимания.

Также мы считаем, что в рамках поликультурного образования необходимо направить фокус на овладение навыками и умениями межличностного и межкультурного взаимодействия; приобретение опыта осуществления межкультурных контактов посредством моделирования ситуаций и приглашения гостей – иностранцев. С целью закрытия данной цели мы предлагаем использовать такие формы работы, как беседы; работа в диадах, триадах (микрогруппах) эвристические беседы; печатные культуроведчески ориентированные тексты, культуротворческие проекты (групповые и индивидуальные); круглые столы; дискуссии; аудиовизуальные и мультимедийные средства [11].

Мы полагаем, что нельзя говорить о качественной языковой подготовке в поликультурной среде, если в процессе образования затрагивается исключительно только развитие конкретных навыков. Навыки говорения, аудирования, слушания и письма должны развиваться с ориентиром на межкультурное и межличностное взаимодействие. В сегодняшних реалиях обществу требуется личность, которая самореализуется в поликультурной среде на основе языка, опыта постижения и усвоения культур в их своеобразии, а также сформированных умений решать проблемы социальных взаимоотношений в поликультурном пространстве на основе сформированной позиции личности как гражданина своего государства [4; 5].

Таким образом, можно отметить, что в виду изменения социокультурных приоритетов значимо поменялась цель профессиональной языковой подготовки, которую можно обозначить, как формирование профессионально значимых компетенций на фоне общекультурного развития личности. Изменение цели напрямую влияет на изменение содержания, которое можно на данном этапе обозначить, как развитие конкретных профессиональных компетенций и подготовка студентов к профессиональной межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. М. : Худож. лит., 1986. С. 428–472.

2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М. : Прогресс ; Гнозис, 1991. 169 с.
3. Зыкова Т. В., Кочкурова Е. А. Использование активных методов обучения при изучении управленческих дисциплин // Инновационные методы обучения в высшей школе : сб. статей по итогам методической конференции Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Нижний Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2016. С. 109–111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wqupzb&ysclid=lw088sbew8401946503> (дата обращения: 26.04.2024).
4. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Рус. яз., 1977. 214 с.
5. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. М. : Феникс ; Глосса-Пресс, 2014. 640 с.
6. Развитие речевой активности на уроках иностранного языка / под ред. М. Л. Вайсбурд [и др.] ; Науч.-исслед. ин-т общего и политехн. образования Акад. пед. наук РСФСР. М. : Просвещение, 1967. 144 с.
7. Современный урок иностранного языка: рекомендации, разработки уроков. ФГОС М. : Учитель, 2014. 112 с.
8. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М. : Феникс ; Глосса-Пресс, 2014. 180 с.
9. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования = Conception of foreign language polycultural education: (на материале культуроведения США) : монография. М. : Еврошкола, 2003. 406 с.
10. Сафонова В. В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 2 (2). С. 26–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20191959&ysclid=lw08hb2utl678694844> (дата обращения: 26.04.2024).
11. Сафонова В. В. Пособие по культуроведению: к учебному пособию по английскому языку для X–XI классов школ с углубленным изучением английского языка : в 2 частях. М. : Просвещение ; Моск. учеб., 1999. 230 с.
12. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале по культуроведению США) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2004. 47 с.
13. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа ; Амскорт интернэшнл, 1991. 311 с.
14. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Организация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку для студентов-юристов в неязыковом вузе // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5 : в 3-х ч, ч. 1. С. 201–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vzctqb&ysclid=lw08q2dhd4970827573> (дата обращения: 26.04.2024).
15. Храмова Ю. Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации : тезисы докладов и статьи IX Международ. научно-практической конференции. Нижний Новгород : Нижегородская гос. сельхоз. академия, 2014. С. 180–183. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=uajeqp&ysclid=lw08rdkueo442233494> (дата обращения: 26.04.2024).

Царегородцева Елена Анатольевна,

SPIN-код: 1203-9793

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e.a.caregorodceva@yandex.ru

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ВОСПИТЫВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; воспитывающее обучение; профессиональные ценности; ценностно-ориентированные задания

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности ценностно-ориентированных заданий в обучении студентов педагогического университета. Автором ценностно-ориентированное задание рассматриваются как предписание совершить некоторые действия по поиску смысла приобретаемого знания посредством его переживания и ценностного осмысления. В работе предложены основные ориентиры в обогащении учебных задач аксиологическим содержанием, то есть заданий, направленных на обнаружение и открытие, переосмысление студентами ценностей, стоящих за учебным знанием.

Tsaregorodtseva Elena Anatolyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

VALUE-ORIENTED TASKS IN EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future teachers; educational training; professional values; value-oriented tasks

ABSTRACT. The article discusses the possibilities of value-oriented tasks in teaching students at a pedagogical university. The author considers a value-oriented task as an order to perform certain actions to search for the meaning of acquired knowledge through its experience and value comprehension. The article proposes the main guidelines for enriching educational tasks with axiological content, i.e. tasks aimed at discovering and discovering, rethinking by students the values behind educational knowledge.

Интерес к проблематике воспитывающего обучения в педагогическом университете вполне закономерен. Прежде всего, это связано со сферой профессионального образования будущих педагогов, в котором все чаще поднимаются вопросы воспитания ценностных ориентиров студентов как базиса воспитывающей деятельности детей и подростков. Не случайно в Национальном проекте «Образование» основной целью обозначена необходимость «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национальных традиций».

В отечественной педагогике воспитывающее обучение определяется как обучение, в ходе которого достигается «органическая связь между приобретением знаний умений и навыков освоения опыта творческой деятельности и формирования ценностного отношения к миру друг к другу и усваиваемом учебным материалом». Так, И. Я. Лернер воспитывающее обучение трактовал как принцип формирования мотивационно-потребностной сферы учеников с учетом их личностных особенностей и установку взаимодействий участников на проявление инициативы, настойчивости, самостоятельности в усвоении знаний и применении, углублении на практике [9].

Эта позиция поддерживается рядом авторов (И. Ф. Ильясов, Е. И. Исаев, Ю. А. Райсвих, М. Г. Ярошевский и другие), которые описывают особенности воспитывающего обучения в профессиональном образовании. Большинство исследователей делают акцент на организа-

ции педагогического взаимодействия воспитательной направленности: центрирование предметно-содержательного взаимодействия на личностном опыте обучающихся, их интересах, потребностях; воспитание профессионально значимых качеств будущих специалистов или формирование внутренних мотивов учения и саморазвития.

Анализ педагогической литературы дает возможность для рассмотрения другого аспекта воспитывающего обучения студентов. Это не только воспитание ценностного отношения к учению или формирование личностных качеств, но формирование ценностных основ, ориентиров в освоении будущей профессиональной деятельности, постижение профессиональных ценностей.

Целью работы является раскрытие содержания ценностно-ориентированных заданий как педагогических техник в усвоении предметного содержания и организации учебно-профессиональной деятельности студентов с позиции воспитывающего обучения.

В статье исследуются основные трактовки термина «ценностно-ориентированные задания» и возможности данных заданий в профессиональном развитии будущих педагогов с позиции воспитывающего обучения. Также раскрывается содержание ценностно-ориентированных заданий с учетом характеристик основных этапов формирования профессиональных ценностей. Для достижения цели применялись теоретические методы научного исследования: анализ, синтез, обобщение.

Теоретическая и/или практическая значимость. В статье обобщается материал по исследуемой проблематике, раскрывается актуальный подход воспитывающего обучения современных студентов через организацию ценностно-ориентированных заданий по дисциплинам психолого-педагогического модуля. В статье предложены основные рекомендации в обогащении учебных задач аксиологическим содержанием, то есть заданий, направленных на обнаружение и открытие, переосмысление студентами ценностей, стоящих за учебным знанием.

Результаты. Аксиологическая направленность содержания профессионального обучения должна быть ориентирована на формирование профессиональных ценностей педагогов, которые обозначаются в исследованиях А. С. Андрюхиной «как осознаваемая и разделяемая субъектом образовательной деятельности (воспитателем, учителем, преподавателем) система отношений, установок, представлений, определяющая общую направленность этой деятельности, а также выбор путей, средств овладения знаниями, умениями, необходимыми для выполнения профессиональных функций» [1, с. 3].

Профессиональные ценности у будущих педагогов, как совокупность ценностных установок, обуславливают устойчивые ценностные предпочтения и жизненные принципы, регулируют социальное поведение личности и отношение к учебно-профессиональной деятельности, а также влияют на самоопределение, самореализацию и поиск «места» в системе профессиональных отношений.

Анализ исследований по проблемам педагогической аксиологии (И. И. Калиной, Л. В. Коломийченко, З. Н. Курлянд, В. А. Мальцева, В. А. Слостенина и др.) показывает, что процесс обучения студентов будет более эффективным, если в его ходе реализуются следующие условия: работа по учебным заданиям аксиологического характера и различного типа и уровня сложности; «сотворчество» преподавателя и студентов в процессе обучения; вербализация смысла совместных действий и анализ их результативности [6; 7; 13].

Следовательно, возникает необходимость конструирования дидактических заданий для изучения психолого-педагогических дисциплин, которые позволяют соединить теоретический, практический и ценностный компонент учебно-профессиональной деятельности, развивать личностный потенциал будущих педагогов.

В педагогических справочниках учебное задание традиционно рассматривается в контексте обучения, так как является средством реализации и формой воплощения содержания профессионального образования. С позиции процесса преподавания, учебные задания являются средством организации учебно-профессиональной деятельности студентов, а с другой стороны, задания представляют собой средство усвоения содержания различных учебных дисциплин и педагогической практики.

В работах отечественных педагогов (Н. В. Бордовской, Е. В. Коротаевой, Л. Ф. Спирина) учебное задание определяется как способ организации учебной и/или познавательной деятельности в форме вопросов или задач, требующий решений, поиска ответов в конкретных (заданных) условиях [3; 8; 14].

Н. В. Маняйкина подчеркивает, что в процессе выполнения учебных заданий обучающиеся находят новое знание, осваивают способы оперирования изучаемым учебным материалом, что представляет собой когнитивный аспект этих заданий [10].

Однако осуществление принципа воспитывающего обучения предполагает проектирование и реализацию учебных заданий, в процессе решения которых студенты не только будут узнавать новые явления, закономерности, ценности, но формулировать личностную позицию, мотивы, интересы, ценностные отношения к познаваемому предмету и самой деятельности учения, что и предполагает развитие мотивационно-ценностной сферы будущих педагогов.

С позиции воспитывающего обучения, в содержание учебных заданий должен быть заложен тот или иной дополнительный смысл (значение, ценности, отношение), который влияет на интерпретацию условия и решение этой задачи или вопросов студентами. В данном исследовании обозначим такие задания как ценностно-ориентированные задания.

В этом контексте ценностно-ориентированное задание рассматривается как предписание (требование) совершить некоторые действия в заданных условиях с учетом отношения между требованием и условием, включающее обучающегося в поиск смысла приобретаемого знания посредством его переживания и ценностного осмысления.

Раскрывая воспитательное значение, Е. В. Бондаревская указывает, что учебные задания «должны поставить студентов перед необходимостью самостоятельно принимать решения о выборе тех или иных действий и давать им оценку (в том числе и нравственную); обосновывать личностную и социальную значимость решений; выражать свое отношение к изучаемому» [2]. Согласимся с мнением М. М. Шалашовой, что ценностно-ориентированные задания содержат систему внутренних установок или описание условий жизни и деятельности человека, ценностных основ, влияющих на восприятие, понимание текста учебного задания [16].

Преимуществами ценностно-ориентированных заданий, с точки зрения Ю. А. Райсвих является такая подача изучаемого учебного материала, которая содержит личностный компонент через осуществление анализа, рефлексии социально-нравственных проблем на основе ценностных ориентаций и личностного отношения студентов к изучаемым явлениям и учебно-познавательной деятельности [11].

Ценностно-ориентированные ситуации Л. В. Трубайчук рассматривала как потенциал «осуществления процессов личностного, профессионального и жизненного самоопределения» [15]. Поэтому аксиологическое наполнение учебных заданий важно связывать с возможностью осуществлять студентами самоопределение, самоотношение и саморазвитие в социальной и профессиональной жизни через формирование ценностных установок у будущих педагогов [4].

Ценностно-ориентированные задания можно условно разделять на мотивационные и прикладные. В мотивационных заданиях описаны некоторые жизненные ситуации, связанные с социокультурным опытом студентов, которые необходимо проанализировать, осознать личностную значимость, объяснить и определить оптимальные способы действий. Задания прикладного характера предполагают решение с учетом определенных ценностных оснований полученных знаний, умений в учебно-профессиональной деятельности как на занятиях, так и в рамках реальной педагогической практики.

Результаты проведенного анализа учебных пособий по дисциплинам психолого-педагогического модуля за последние три года подтверждают тенденцию к увеличению объема информации формального (предметного) характера. При этом содержание учебных заданий в незначительной степени затрагивает эмоционально-ценностную, ценностно-смысловую сферы обучающихся, несущественно влияет на жизненные профессиональные позиции и реальное профессиональное поведение будущих педагогов.

В основном задания содержат вопросы, требующие в качестве ответа воспроизведения определенной информации по теме изучаемого предмета, то есть вопросы, направленные на предметное понимание содержания, но не осознание и переосмысливание установок, ценностей и проявление ценностного отношения с позиции профессиональных взаимодействий с современными детьми, педагогами и родителями.

В результате выполнения подобных заданий формируются представления об изучаемых психолого-педагогических явлениях и совершенствуются когнитивные способности, но не актуализируются ценностные ориентиры в понимании социальных проблем. Как указывает М. Р. Битянова, «не войдет во внутренний мир человека («ценностное сознание»), превращение его из «знаемой» нормы в руководство к действию», а, следовательно, не станет базисом – ценностной основой в образовательных взаимодействиях [12].

Поэтому в образовательном процессе считаем необходимым обогащение учебных заданий аксиологическим содержанием, направленным на обнаружение и открытие, переосмысление студентами ценностей, стоящих за учебным знанием. Несомненно, это могут быть вопросы развития и воспитания современных детей дошкольного и младшего школьного возраста (детей поколения «альфа»). Это темы изучения предметного материала для обсуждения из разных разделов психолого-педагогических дисциплин: развитие эмоционального и социального интеллекта, идеи преемственности в развитии, воспитание патриотизма, гражданственности, экологического поведения, этики и морали в образовательных взаимодействиях, педагогического оценивания возможностей и достижений детей и др.

Мы считаем, что ценностно-ориентированные задания в сравнении с когнитивно-ориентированными заданиями имеют следующие преимущества:

- помогают студентам увидеть, размышлять и осознать ценностную сторону предметного знания даже в самых простых, очевидных явлениях, оформить ценностный взгляд на явления и события в современном образовании;
- способствуют развитию умений осознавать, формулировать свои ценности и оценить действия, поступки во взаимодействиях, общении в будущей профессиональной сфере;
- подводят к постижению новых ценностей, целей и идеалов в современном образовании;
- обеспечивают принятие и осознание профессиональных ценностей, представлений, связанных со спецификой образования в период детства;
- воспитывают ценностные отношения к учебно-профессиональной и педагогической деятельности, что повышает внутреннюю мотивацию к освоению предметного содержания обучения.

Обогащение содержания образовательной деятельности студентов ценностно-эмоциональным содержанием предполагает пересмотр, дополнение содержания учебных заданий по учебным дисциплинам психолого-педагогического модуля.

Выделим основные ориентиры в разработке и реализации ценностно-ориентированных заданий для студентов:

- включение специально отобранного содержания для проблематизации («столкновения») жизненных представлений с научными фактами, разными ценностными основами;
- акцентирование внимания на противоречии между представлениями студентов, основанном на жизненном опыте, и тенденциями в воспитании, обучении современных детей и подростков;
- эмоциональная насыщенность содержания задания, полагающая личностные переживания и вербальное выражение своего ценностного отношения;
- проявление преподавателем собственной – субъективной – позиции, целей, ценностей;
- вовлечение в ценностно-смысловое общение, использование элементов ценностно-смыслового диалога, интерактивному взаимодействию при решении заданий;
- побуждение к оценке, самооценке и рефлексии.

Содержание ценностно-ориентированных заданий подбиралось с учетом характеристик основных этапов формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов, выделенных в исследовании А. С. Андриониной [1, с. 15].

На ориентационном этапе в процессе обучения происходит знакомство студентов с аксиологической составляющей педагогической деятельности. Поэтому структура ценностно-ориентированных заданий включает:

- анализ событий или действий с точки зрения ценностных основ и их ценностных последствий (например, действия в ситуации конфликтов», детско-родительских отношений, педагогического оценивания, нравственного поведения, воспитания патриотизма и др.);
- ответы на вопросы, которые выявляют противоречия внутри знакомых, известных ценностей (к примеру, *«Искусственный интеллект обогащает творчество человека или уничтожает? А Познание человека?»*);
- обсуждение жизненного пути конкретного человека с позиции ценностного опыта в образовании «в прошлом и настоящем» (известные ученые и практики в психологии, педагогике);
- оценивание разных систем ценностей в образовании (ценности родителей, детей и ценности педагогов, противоборство ценностей в воспитании и др.);
- рефлексия отношения к учебно-профессиональной деятельности.

На втором реконструктивном этапе формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов будет осуществляться принятие и осознание системы профессиональных представлений и ценностей образования периода детства, поэтому целесообразно реализовать учебные задания аксиологической направленности:

- анализ особенностей развития детей с позиции ценностей детства, и ценностных последствий воспитания и обучения современных детей дошкольного и младшего школьного возраста (детей поколения «альфа»);
- оценивание действий или событий с точки зрения ценностных основ и их ценностных последствий (например, действия взрослых в ситуации конфликтов в детской группе или в пространстве школы, барьеры взаимодействий детей и взрослых и др.);
- обсуждение ситуаций обретения или потери некоторой ценности, связанных со спецификой развития детей в условиях дошкольного и начального образования;
- изучение и анализ педагогических историй современных учителей и воспитателей как ценностного опыта взаимодействия с детьми и источника самопонимания и самоопределения, профессионального саморазвития;
- выбор ценностных основ для оценивания результатов деятельности и поведения детей (к примеру: *«Что оценивает учитель? Старания ребенка или результат? Способности ученика или то, как он ими распоряжается?»* или *Можно ли учить без оценок? Можно ли научиться, не получая оценок?»*);
- обсуждение реальных воспитательных ситуаций из педагогической практики, проговаривание и обоснование выборов решений в конкретной ситуации;
- разбор конфликтных или проблемных ситуаций в дошкольной и школьной практике с точки зрения их ценностных последствий (например, *«...Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?...»* К. Роджерс, *«...Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?...»*);
- визуализация ценностных сюжетов воспитания и обучения современных детей с последующим обсуждением;
- проектирование воспитательных ситуаций для дошкольников и младших школьников на ценностное содержание знания в разных предметных областях;

– организация имитационных игровых ситуаций для студентов, предполагающих проживание ситуаций ценностного выбора и принятия на себя ответственности за них (игровые ситуации взаимодействия с агрессивными детьми или с учениками с ОВЗ, детьми с гиперактивностью или повышенной пассивностью, низкой самооценкой и т. д.).

Как отмечает автор, конструктивный этап характеризуется принятием профессиональных ценностей педагогов периода детства с последующей трансляцией в реальном и перспективном профессионально личностном пространстве. Поэтому ценностно-ориентированные задания подбираются не только для обучения в рамках учебных дисциплин, но и включены в содержание программ разных видов педагогической практики. Содержательно-процессуальные компоненты ценностно-ориентированных заданий на данном этапе могут включать следующие действия студентов:

– нахождение ценностных сюжетов для организации занятий с детьми в детском саду, на уроках или во внеурочное время;

– совместное с детьми «проживание» сложных ситуаций на уроках и во внеурочное время с дальнейшим обсуждением [5];

– реализация сюжетно-ролевых игр при подготовке к педагогической практике (практика внеурочной деятельности в школе, летняя практика, практика «первые дни ребенка в школе»), предполагающие осмысление ситуаций ценностного выбора и принятия на себя ответственности за психологическое благополучие каждого ребенка и жизнедеятельность детской группы;

– установление и поддержка ценностных традиций класса или школы, подготовка и организация ценностно-ориентированных праздников;

– разработка и проведение конкретных дел, акций с детьми, имеющих ценностное содержание.

Заключение. Таким образом, можно обобщить основную идею воспитывающего обучения в педагогическом университете фразой известного исследователя М. Р. Битяновой: «обучение сегодня – прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивными сферами, со всем тем, что позволяет человеку осознавать, оценивать и совершенствовать себя» [12]. Включение в образовательный процесс заданий аксиологической направленности определяет не только когнитивный поиск решений, но обеспечивает обогащение ценностно-смысловой сферы у будущих педагогов, а также осознание ценностных основ профессионального поведения и ценностных выборов.

Список литературы

1. Андрунина А. С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2013. 22 с.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Булат, 2000. 351 с.
3. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Педагогика. Практикум для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». М. : Изд-во «КноРус», 2023. 232 с.
4. Бырдина О. Г. Механизмы формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза // Вестник ИГПИ им. П. П. Ершова. 2013. № 5. С. 15–21.
5. Емельянова И. Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 23 с.
6. Калина И. И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования : монография. М., 2011. 304 с.
7. Коломийченко Л. В. Ценностно-смысловые аспекты воспитания как социокультурное явления // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 85–94.

8. Коротаяева Е. В. Практикум по решению профессиональных задач в педагогической деятельности : учебное пособие. 2-е изд., пер. и доп. М. : Изд-во «Юрайт», 2020.
9. Лернер И. Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе // Новые исследования в педагогических науках. 1986. Вып. 2. С. 14–18.
10. Маняйкина Н. В. «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2009. 22 с.
11. Райсвих Ю. А. Этапы формирования профессионально педагогических ценностных ориентаций будущих учителей в контексте их профессионального обучения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Новосибирск, 2009.
12. Складорова Т. В., Битянова М. Р. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования : монография. Пенза, 2017. 328 с.
13. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие. М., 2003. 192 с.
14. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач : учеб. пособие. М., 1997. 174 с.
15. Трубайчук Л. В. Педагогические ценности как основа формирования у студентов педагогического вуза мотивации к профессии // Образование и наука XXI века. София, 2010.
16. Шалашова М. М. Использование контекстных задач для оценивания компетенций учащихся // Химия в школе. 2009. № 4. С. 24–28.

Чжу Хуэйпин,

SPIN-код: 6695-2606

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; alinna2000@126.com

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; yung.ektb@mail.ru

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровые технологии; цифровизация образования; цифровая образовательная среда; цифровые образовательные ресурсы; языковое образование; языковая компетенция; межкультурная компетенция; учебный контент; высшие учебные заведения; иностранные студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается роль цифровых образовательных ресурсов для формирования языковых и межкультурных компетенций иностранных студентов, изучающих русский язык; обосновывается, что образовательное сообщество является актуальной и эффективной формой обучения иностранных студентов русскому языку; выделяются виды цифровых образовательных ресурсов, которые используются в деятельности образовательного сообщества, позволяющих оптимизировать процесс обучения русскому языку, усилить мотивацию к обучению русского языка как иностранного и развить навыки взаимодействия и сотрудничества между студентами и преподавателями.

Zhu Huiping,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Galaguzova Julia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

THE ROLE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE ACTIVITIES OF THE EDUCATIONAL COMMUNITY

KEYWORDS: digital technologies; digitalization of education; digital educational environment; digital educational resources; language education; language competence; intercultural competence; educational content; higher education institutions; foreign students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian

ABSTRACT. This article examines the role of digital educational resources for the formation of linguistic and intercultural competencies of foreign students learning Russian; substantiates that the educational community is an actual and effective form of teaching Russian to foreign students; highlights the types of digital educational resources that are used in the activities of the educational community, allowing to optimize the process of learning Russian, to strengthen motivation to learn and develop skills of interaction and cooperation.

Усиление процессов информатизации в обществе обусловило развитие новых форм взаимодействия и коммуникации в образовании. Одной из инновационных форм и дидактических моделей обучения являются профессиональные сообщества, которые позволяют объединить специалистов, способных работать над решениями определенных задач, разрабатывать инновационные продукты, участвовать в обсуждении насущных для отрасли задач вос-

питания, обучения и развития, а также повышения профессиональной компетентности его участников. Данные сообщества могут быть созданы для решения разных задач. Одной из актуальных задач языкового образования является создание образовательных сообществ в сфере изучения русского языка. Особую важность приобретает функционирование образовательного сообщества для иностранных студентов, осваивающих русский язык [6; 10]. В данной статье под образовательным сообществом понимается «группа, состоящая из учителей и учащихся, которые используют специальные средства обучения, способствующие развитию интерактивности в учебном процессе, то есть нацеленные на совместное решение учебных задач посредством переговоров, диалога, обмена мнениями, совместного использования различных учебных ресурсов» [13–15]. Такое сообщество способствует повышению языковых и коммуникативных компетенций студентов, активизирует обмен и сотрудничество между студентами, создает многоплановую учебную среду. Поскольку образовательное сообщество часто включает студентов из разных стран, то для взаимосвязи их друг с другом применяется сетевой метод обучения. И в этом формате велика роль цифровых образовательных ресурсов, поскольку с их помощью студенты могут учиться (или общаться друг с другом) в любое время, в любом месте, имея только компьютер или мобильный телефон. Этот метод позволяет студентам участвовать в онлайн обсуждениях и обмене мнениями, укрепляя их взаимодействие и способность к сотрудничеству.

Важным элементом эффективности образовательного сообщества является качество учебного контента, предлагаемого преподавателем в аудитории и размещенного на онлайн платформах. Учебный контент представляет собой «динамически создаваемый материал и информацию, обеспечивающий взаимодействие учителя и студентов и способствующий достижению учебных целей» [4, с. 54]. Поскольку в образовательном сообществе акцент делается на взаимодействии между преподавателями и студентами, а также на взаимодействии между студентами¹², то учебный контент становится ядром взаимодействия, так как в нем интегрируются знания о такой важной области как «русский язык как иностранный», при этом контент должен быть интересным для студентов и мотивировать их к изучению русского языка [11, с. 37]. Учебный контент должен включать не только информацию, представленную в учебниках и учебных пособиях, но также материалы, дополненные учителем, в соответствии с образовательными потребностями группы [2, с. 38]. Кроме того, учебный контент должен давать пояснения к организации работы по курсу и требованиями к выполнению заданий, предоставлять сроки, а также критерии оценок. В целом учебный контент должен давать ответ на основные вопросы дидактики: «что учить» и «как учить» [8, с. 440; 9].

Поскольку большая часть учебного контента размещается на онлайн ресурсах, то важное значение при обучении студентов с помощью образовательного сообщества отводится информационно-коммуникационным технологиям. С их помощью учебный процесс может быть организован в разных формах обучения: электронное, мобильное, сетевое, автономное, смешанное, совместное и др. [2; 3; 8]. Каждая форма предполагает предоставление студентам цифровых образовательных ресурсов. В настоящее время само понятие «цифровые образовательные ресурсы» не определено однозначно. Однако в данной статье будем понимать под ними современные средства обучения, представленные в электронном формате, применение которых направлено на формирование языковых и межкультурных компетенций студентов. Существуют разные классификации цифровых образовательных ресурсов: обучающие и воспитательные; конвекционные, программированные, проблемные, комбинированные и др. [7]. Для работы в образовательном сообществе при освоении курса «Русский язык» чаще всего используются следующие виды цифровых образовательных ресурсов: текстографические; гипертекстовые; содержащие визуальный или звуковой фрагмент; мультимедийные [1, с. 205–206]. Дадим краткую характеристику каждой группе ресурсов.

Текстографические ресурсы – это традиционный способ представления учебного материала. Текстографические ресурсы играют важную роль в обучении, являясь одним из основных источников получения знаний для студентов. Они способствуют развитию навыков чтения и понимания прочитанного, владения грамматикой, особенно для учащихся, у кото-

рых развит визуальный канал восприятия информации. Через чтение печатных материалов студенты увеличивают свой словарный запас, углубляют понимание языковой структуры, совершенствуют понимание и запоминание материала, а также повышают уровень навыков чтения и аналитического мышления.

Гипертекстовые ресурсы – это тип учебных материалов, который обладает высокой интерактивностью и разнообразным контентом. Он является важным дополнением к обучению, способствующим расширению знаний и развитию навыков сотрудничества у студентов. С помощью гипертекстовых ресурсов студенты могут глубже погрузиться в учебный материал, расширить свой кругозор и улучшить свою способность к комплексному применению языка. Кроме того, студенты могут самостоятельно исследовать, практиковаться и учиться находить необходимую информацию, что способствует развитию их самостоятельности в обучении.

Ресурсы, содержащие визуальные или аудиофрагменты – это тип учебных ресурсов, который играет важную роль в развитии навыков аудирования и устной речи, а также в стимулировании интереса и мотивации к обучению. Через просмотр видео и прослушивание аудиоматериалов студенты могут работать над улучшением понимания на слух, правильности произношения и беглости устной речи. Такие ресурсы создают благоприятную обстановку для изучения языка, позволяют студентам погрузиться в языковую среду и узнать о культуре и истории России, делая обучение языку более увлекательным и живым.

Мультимедийные ресурсы – это тип учебных ресурсов, который объединяет в себе текст, изображения, аудио и видео, предоставляя студентам эффективную поддержку для развития их языковых навыков. Через интерактивные материалы, мультимедийные платформы и трехмерные симуляции студенты могут в приятной и увлекательной обстановке улучшать свои навыки языка, постигать культуру другой страны, постоянно обогащая и улучшая свой образовательный опыт.

Не умаляя важности традиционных учебных ресурсов, стоит отметить, что они уже не могут полностью удовлетворить потребности студентов, поскольку появляются новые требования к системе образования: персонализация, индивидуализация, свобода выбора, оперативность доступа и др. С другой стороны, традиционные ресурсы обладали эффективностью в другой системе образования, и зачастую в информационном обществе те средства, методы, формы уже устарели и необходимо искать новые средства обучения, что и позволяют сделать цифровые образовательные ресурсы. Педагоги могут использовать Интернет и мультимедийные технологии для доступа к разнообразным учебным онлайн-курсам, учебным видео, обучающим играм и прочее. Эти ресурсы не только стимулируют интерес студентов к учебе, но также обеспечивают персонализированный опыт обучения и расширяют практические возможности студентов [13, с. 275].

Стоит отметить тот факт, что информационные технологии очень быстро меняются, что придает цифровым образовательным ресурсам такие характеристики как динамичность, актуальность, разнообразие. Традиционные учебные ресурсы требуют больших затрат на бумажные материалы и трудовые ресурсы, в то время как цифровые образовательные ресурсы могут быть распространены и использованы через Интернет и электронные устройства. Это не только сокращает время, используемое педагогом для обучения (что важно в связи с сокращением времени на изучение курса «русского языка»), но и повышает эффективность и гибкость обучения. Педагоги могут вести учебную деятельность через онлайн платформы, взаимодействуя со студентами в любое время и в любом месте. Кроме того, цифровые учебные ресурсы, на основе автоматизации работы студентов с учебным контентом, позволяют учитывать потребности учеников, создавать персонализированные учебные планы и проводить консультации. Преподаватели могут выбирать различные образовательные средства в зависимости от индивидуальных учебных привычек и особенностей студентов, чтобы достичь лучших результатов обучения.

Одним из интересных форм представления цифрового учебного контента являются микроуроки. Обучение в формате микроуроков – это способ представления учебных матери-

алов в краткой и сжатой форме. Преподаватели могут разбить учебный материал на несколько видео, чтобы студенты постепенно понимали и осваивали учебные материалы. Этот подход позволяет студентам более глубоко вникать в учебные материалы, повышая эффективность обучения и результаты. При разработке микроуроков и использовании их в процессе обучения, преподаватели должны обладать определенными техническими навыками, чтобы создать этот контент. Студенты, которые работают с цифровым образовательным контентом также должны обладать определенной самостоятельностью, чтобы развивать свои языковые компетенции. Более сложной формой обучения является микрокурсовое обучение – это современная образовательная инновация, которая разбивает учебный материал на серию кратких и содержательных уроков [2; 4; 5]. Это позволяет эффективно использовать учебные ресурсы и персонализировать учебный опыт. Студенты могут практиковаться с помощью фрагментированного обучения и изучать материалы в модульном формате.

Делая выводы, отметим следующие позиции:

- образовательное сообщество является эффективной формой обучения русскому языку иностранных студентов;
- применение цифровых образовательных ресурсов в образовательном сообществе позволяет формировать языковые и межкультурные компетенции студентов, изучающих курс «Русский язык», повышать учебную мотивацию студентов к самому процессу обучения, развивать межпредметные связи, сокращать время поиска, обмена и усвоения информации, активизировать познавательные процессы студентов;
- активное взаимодействие между обучающимися и педагогами в образовательном сообществе позволяет совершенствовать практическое применение полученных знаний в дальнейшей самостоятельной деятельности, активизирует все виды мышления, навыки коммуникации, умения работы с различными видами информации, развивает потребность в самореализации и самообразовании, способствует усилению дружбы и сотрудничества между странами.

Список литературы

1. Гаевская Е. Г. Теоретические аспекты классификации электронных учебных ресурсов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. № 160. С. 203–209.
2. Гао Юэсин. Логика курса: внутренние основы организации учебного содержания по предмету // Теория и практика образования. 2021. № 29. С. 38–41.
3. Динер Е. В., Овчинникова С. О. Анализ книговедческих требований к электронному образовательному ресурсу // Вестник МГУКИ. 2023. № 6 (116). С. 151–159.
4. Лай Шаочун. Рациональный выбор и эффективная концентрация учебного содержания в классе // Обучение в университетах. 2019. № 3. С. 54–58.
5. Лу Синьмин, Ван Гуофан. От учебного содержания к учебнику учебного содержания – организация и обработка учебного содержания в учебном процессе по активным предметам // Справочное пособие по политическому обучению в средней школе. 2021. № 13. С. 44–48.
6. Назаренко А. Л. Изучение иностранных языков в сотрудничестве через телекоммуникации: «вариация на тему» // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. 189–199.
7. Рахымбергенова А. Г., Кенжегулов Б. З. Багитова К. Б. Цифровые образовательные ресурсы и их классификация // Актуальные научные исследования в современном мире. 2016. № 11-1 (19). С. 10–14.
8. Саттарова О. Е., Курбатов Е. Р. Электронные ресурсы в учебном процессе // Здоровье и образование в XXI веке. 2011. № 4. С. 440–441.
9. Саттарова О. Е. Информационные технологии как средство совершенствования качества подготовки и повышения квалификации провизоров // Фармация. 2009. № 7. С. 44–47.
10. Соломатин А. М. Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 4 (12). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-professionalnyh-soobshchestv-v-realizatsii-innovatsionnyh-obrazovatelnyh-proektov> (дата обращения: 26.07.2024).

11. Чжан Ю. Содержание курса. Содержание учебника. Учебное содержание // Коммуникация по обучению китайскому языку. 2015. № 11. С. 37–39.

12. Чжу Х. Организация взаимодействия при языковом обучении в формате образовательного сообщества // Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 61–69.

13. Ян И. Исследование взаимодействия учителя и ученика, основанное на построении обучающегося сообщества. Изд-во Чжэцзянского университета, 2022. 333 с.

14. Чжу Х. Концепция глубокого обучения иностранному языку в условиях формирования образовательного сообщества (на примере занятий по РКИ) // *Linguistica Juvenis*. 2022. № 24. С. 258–264.

15. Чжу Х., Дзюба Е. В. Исследование преподавания русской лексики на основе образовательного сообщества (на примере занятий по РКИ) // *Известия ВГПУ*. 2022. № 9 (172). С. 72–77.

Раздел VI. СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.036.5+376.37+373.25

Бреусова Ольга Ивановна,

SPIN-код 5910-7606

магистр, старший воспитатель, филиал МБДОУ – детского сада комбинированного вида «Надежда» детский сад № 140; 620135, Россия г. Екатеринбург, ул. Шефская, 93а; breysova.o@mail.ru

КНИГА-ПОМОЩНИК ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ «Я – ИЗОБРЕТАТЕЛЬ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольная логопедия; дошкольники; нарушения речи; дети с нарушениями речи; ОНР; общее недоразвитие речи; детская речь; сотворческая деятельность; творческие способности; ассоциативно-синектическая технология; методические разработки

АННОТАЦИЯ. Автор в статье раскрывает особенности создания условий для развития творческих способностей детей с ОНР, описывает педагогическую практику – методическую разработку, созданную в рамках стажировочной площадки «Детский сад – маршруты развития», позволяющую создать условия для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. В основу разработки положен алгоритм ассоциативно-синектической технологии комплексного развития творчества (автор С. А. Новоселов). Автором представлен краткий анализ методической разработки.

Breusova Olga Ivanovna,

Master, Senior Teacher, Branch of the Kindergarten of a Combined Type “Nadezhda” Kindergarten No. 140, Russia, Ekaterinburg

BOOK-ASSISTANT FOR SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT “I AM AN INVENTOR”

KEYWORDS: preschool speech therapy; preschoolers; speech disorders; children with speech disorders; general speech underdevelopment; children's speech; co-creative activity; creative abilities; associative-synecitic technology; methodological developments

ABSTRACT. The author in the article reveals the features of creating conditions for the development of creative abilities of children with special needs, describes pedagogical practice – a methodological development created within the framework of the internship site “Kindergarten – development routes”, which allows creating conditions for the development of creative abilities of children of senior preschool age with speech disabilities violations. The development is based on an algorithm of associative-synecitic technology for the integrated development of creativity (author S. A. Novoselov). The author presents a brief analysis of the methodological development.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) гуманистическая направленность дошкольного образования проявляется в ориентации на «лично-ориентированную» модель взаимодействия, на развитие личности ребенка, его творческого потенциала.

Условия, связанные с методологией и методами воспитания и обучения, заключаются в обеспечении лично-ориентированного характера педагогического взаимодействия, поэтапности включения дошкольников в творческую деятельность (интерпретация, импровизация), постепенное усложнение заданий и форм делового взаимодействия, широкое использо-

вание инновационных развивающих технологий и методик. Л. С. Прохорова отмечает, что введение элементов интеграции искусств в образовательный процесс, использование видов деятельности, развивающих творческие способности, занятия привлекательные для творчества, иницирующую фантазию, воображение, неординарность технических решений, соблюдение технологии проведения, разнообразие и нерегламентированность творческой активности ребенка в мотивационном, эмоциональном, интеллектуальном и волевом аспектах, разнообразие видов совместной детской деятельности поможет ребенку удовлетворить не только потребность сотрудничества со сверстниками, но и актуальную для дошкольников необходимость в общении [12].

Процесс глубоких перемен, происходящих в современном дошкольном образовании, выдвигает в качестве приоритетной проблему творчества, развития креативной личности, отличающейся неповторимостью, оригинальностью, уникальностью. Сегодня особенно остро обозначилась потребность общества в воспитании творческих людей, имеющих нестандартный взгляд на проблемы, умеющих находить собственное решение, оригинальные ответы, открыто высказывать смелые идеи и гипотезы, способных в поведенческой сфере быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Со слов А. Н. Леонтьева «Личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ, как и всякое познание» [14].

Проблема творчества, развития творческих способностей личности находится в центре внимания философии, педагогической психологии, психологии мышления, теории обучения и воспитания. Наиболее разработаны философские и психологические аспекты данной проблемы. Феномен творчества рассмотрен в многочисленных трудах. Творчество как способ деятельности и мышления, обеспечивающий выход личности за пределы традиционного, привычного, заданного бытия. Некоторые ученые считают творчество высшей формой мышления и деятельности, основой мастерства, характерным признаком таланта человека. Оно может проявляться в любом виде деятельности человека.

Анализ литературы показывает, что большинство работ посвящено развитию творческих способностей детей в художественном творчестве: музыкальном (Н. А. Ветлугина, А. А. Мелик-Пашаев, К. В. Тарасова и др.), изобразительном (В. А. Езикеева, Е. И. Игнатъев, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина и др.), художественно-речевом (О. И. Соловьева, Н. Г. Комратова, О. С. Ушакова и др.), театрально-игровом (Н. С. Карпинская, Т. Н. Карманенко, Л. С. Фурмина и др.) [12]. Совершенно справедливым можно считать большое количество исследований по развитию творческих способностей посредством игровой деятельности, как ведущей деятельности дошкольного периода (А. К. Бондаренко, В. Я. Воронова, Р. И. Жуковская, Т. А. Маркова, Д. В. Менджерицкая, Г. В. Павленко, Е. А. Флерина и др.) [11].

Л. С. Выготский, подчеркивая потенциал творчества, писал: «если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является постоянным спутником детского развития. Ценность детского творчества необходимо видеть не в результате, а в самом процессе деятельности детей». Он считал это основным законом детского творчества [2].

В период старшего дошкольного возраста закладывается благоприятная основа для развития творческой деятельности и благодаря определенным условиям развиваются творческие способности детей. «...задача взрослого дать ребенку своеобразные инструменты для творчества, а именно, развивать операции воображения, учить создавать новые образы, используя разные приемы, учить экспериментировать, пробовать, искать самые разные нестандартные варианты» [17].

Одним из основных направлений развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста является развитие их субъектной позиции как целостной характеристики активной жизненной позиции субъекта, которая обусловлена внутренними факторами и наблюдается во внешних проявлениях. Качества человека, характеризующие его как субъек-

екта деятельности, включают ценностное отношение, интерес, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность, творчество [13].

«Дошкольный возраст – период развития всех психических функций: речи, мышления, эмоций, механизма контроля поведения. Именно в это время формируется образное мышление, а главным средством его формирования являются наглядные модели и объекты реальной природы. «Первый этаж» образного мышления формируется в разных видах человеческой деятельности – игре, конструировании, экспериментировании, изобразительной деятельности. В дошкольном учреждении должна быть создана особая мотивирующая интерактивная техническая образовательная среда, которая будет стимулировать желание ребенка познавать окружающую действительность...» [5].

Необходимость создания условий, способствующих развитию детей, подбора эффективных методов и приемов, активизирующих их творческую деятельность, доказывается многочисленными исследованиями и практикой. ФГОС ДО определяет приоритетные направления в данной деятельности педагогов. Анализ основных положений ФГОС ДО позволяет отметить, что при постановке задач процессуальный, личностный и продуктивный компоненты творчества конкретизируются в нескольких образовательных областях. Одной из важнейших общих задач, выделенных в ФГОС ДО, является развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [8; 15].

При существующей объективной потребности современного общества и педагогической практики в поиске и разработке путей и способов формирования творческой личности, эта проблема требует конкретного изучения, осмысления, разработки и практического доказательства. Недостаточно изучен педагогический аспект креативного развития дошкольников, связанный с программным обеспечением, выбором спектра образовательных услуг, диагностических средств, форм организации образовательного процесса, соответствующих возрастным особенностям детей [1]. Зачастую на практике взрослые (педагоги, родители) при организации образовательного процесса детей в большей степени нацелены на формирование у детей специальных учебных навыков и умений, и больший акцент делают на запоминание, а не на развитие мыслительной деятельности и творческой активности детей, и как следствие, меньше времени уделяют самостоятельному освоению творческих способов самовыражения, реализации своей фантазии и воображения.

Создание и совершенствование творческой образовательной среды в образовательной организации – это первостепенная необходимость. Поскольку дошкольная образовательная организация несет особо важную миссию, такую как подготовка всесторонне развитого дошкольника к следующей ступени образования, а именно дальнейшему обучению в школе [9].

Педагогический коллектив филиала МБДОУ – детского сада комбинированного вида «Надежда» детский сад № 140 на протяжении нескольких лет является экспериментальной площадкой ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» города Екатеринбурга по направлению: «Комплексное развитие у детей творческой компетенции в совместной деятельности со взрослыми». В рамках экспериментальной деятельности осуществляется апробация ассоциативно-синектической технологии комплексного развития творческих способностей (далее – АС-технология) (автор С. А. Новоселов). Научная и практическая новизна АС-технологии состоит в том, что она является первой в мире и единственной на сегодняшний день технологией комплексного развития творческих способностей детей и взрослых, позволяющей организовать сотворчество детей и взрослых по созданию изобретений и полезных моделей, соответствующих общепринятым критериям патентоспособности» [10].

Многолетний опыт практической деятельности по развитию творческих способностей дошкольников был систематизирован в рамках региональной стажировочной площадки «Детский сад – маршруты развития» (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» города Екатеринбурга) в 2024 году. Актуальность данного проекта обусловлена востребованностью и перспективностью сетевого взаимодействия, которое создает

условия для оптимизации методических, организационных, материально-технических и кадровых ресурсов организаций-участников площадки. Включенные в лабораторию «Преемственность между детским садом и школой в образовании детей дошкольного возраста с ОВЗ» педагогическому коллективу представилась возможность провести рефлексию накопленного творческого опыта, и на его основе разработать и апробировать успешную практику реализации содержания образования и организации деятельности по обеспечению преемственности программ дошкольного и начального общего образования. Методическая разработка «Книга-помощник “Я-изобретатель”» позволяет ребенку с речевыми нарушениями пройти самостоятельный творческий путь по созданию изобретения при минимальной поддержке взрослого, в основу которой положен алгоритм АС-технологии.

Необходимо отметить, что в работе с детьми с речевыми нарушениями основной целью является достижение детьми возрастной нормы устной речи, необходимой для успешного школьного обучения. Для этого необходимо совершенствовать и закреплять произносительные умения, фонематические процессы, лексико-грамматическую сторону речи, развернутую фразовую речь; развивать графо-моторные навыки.

При общем недоразвитии речи (ОНР) наблюдается снижение мотивации к творческой деятельности; несформированность операционных компонентов воображения; сложность при создании воображаемой ситуации; недостаточная точность предметных образов-представлений; недостаточная сформированность произвольной регуляции образной сферы; снижение гибкости, беглости и оригинальности воображения. Даже при фонетико-фонематических нарушениях речи продукты воображения менее оригинальные, продуктивные, мало насыщены эмоциями и хуже структурированы [4].

Развитие творческих способностей для детей с речевыми нарушениями – это эффективный путь для формирования адаптивных способностей. Творчество позволяет активизировать познавательную, эмоциональную и поведенческую составляющие личностного развития дошкольника. Творчество, творческая деятельность служит основным важным компонентом поддержки развития ребенка. «...как процесс создания специальных условий дошкольнику с общим недоразвитием речи, которые позволяют минимизировать имеющиеся дефициты развития ребенка и способствуют его дальнейшему всестороннему развитию и успешной адаптации в обществе» [6].

Речевое творчество базируется на игре. Максимальное обогащение работы по речевому развитию элементами игровой деятельности и закладывает более глубокие основы литературного воспитания, облегчает ребенку переход из детского сада в школу, создает фундамент для дальнейшего его обучения и развития. В ряду проблем речевого развития детей выделены две основные: речетворчество и диалог как важнейшие составляющие коммуникативной самостоятельности, важнейшие сферы саморазвития личности [16]. Все эти ключевые аспекты позволяет интегрировать АС-технология, объединяя разные виды детской деятельности (изобразительную, конструктивную, речевую и др.), что в целом благоприятно влияет на гармоническое развитие ребенка в целом.

«Воспитание творчества, со слов А. А. Волковой – это разностороннее и сложное воздействие на ребенка. В творческой деятельности взрослых принимают участие ум (знания, мышление, воображение), характер (смелость, настойчивость), чувство (любовь к красоте, увлечение образом, мыслью). Эти же стороны личности мы должны воспитывать и у ребенка для того, чтобы успешнее развивать в нем творчество. Обогащать ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями – значит дать обильную пищу для творчества. Научить внимательно присматриваться, быть наблюдательными – значит сделать представления ясными, более полными. Это поможет детям ярче воспроизводить в своем творчестве виденное» [7].

Пробуждение детской активности, которая возможна только при условии правильного взаимодействия с взрослыми людьми. В этом аспекте имеется в виду, что для детей важно наличие атмосферы психологического и эмоционального комфорта, в которой ребенок может проявлять свои потребности, выражать свои идеи, будучи принятым и понятым [3].

Для создания мотивации к познавательно-творческой деятельности авторы разработки, обращаются к ребенку, как к юному изобретателю, есть обращение к педагогам, в котором авторы рекомендуют осуществлять поддержку и сопровождение творческой «идеи» ребенка от уже имеющегося опыта (например, от известной сказки или стихотворения) и до представления творческого продукта ребенком. Предназначена для детей с 6 лет.

Методическая разработка содержит несколько страниц, на каждой странице для ребенка дано определенное задание. Задания соответствуют одному из этапов АС-технологии. Представлен дополнительный материал для взрослых по взаимодействию с ребенком (вопросы, литература и т. д.), расположенный в облачном хранилище, доступ предоставляется по QR-кодам. У взрослых есть возможность самостоятельно сформировать книгу-помощника для работы с детьми, используя предоставленный дополнительный материал. На первоначальном этапе знакомства ребенок создает творческий продукт-изобретение по представленному алгоритму вместе со взрослым (педагогом или родителем), а для дальнейшей работы и самостоятельного изучения, ребенок ориентируется по условным обозначениям, подсказывающим ход деятельности.

На каждом из этапов предлагаются различные задания, например, «Выбери сказку», в котором ребенок выбирает уже известную ему сказку или стихотворение с помощью мнемотаблиц (метод мнемотехники) или «Создай свою сказку», где на выбор ребенку предлагается нарисовать или собрать визуальный образ своей сказки.

Взрослый оказывает техническую поддержку ребенку, помогает выбрать материал, инструменты. При создании сложных технических устройств взрослый помогает в их изготовлении. В ходе сотворческой деятельности ребенок и взрослый общаются по сюжету нового произведения, взрослый задает ребенку вопросы, уточняющие характер и назначение его действий. Свое «изобретение» ребенок со взрослым фиксирует в Паспорте изобретателя, который хранится также в этой книге. Таким образом, книга-помощник может служить творческим портфолио изобретений и послужить ребенку с общим недоразвитием речи своеобразным инструментом для коммуникации со сверстниками, в том числе и в школе.

Необходимо отметить и ещё один важнейший аспект развития творческих способностей детей и взрослых, по утверждению С. А. Новоселова, – это продуктивность взаимодействия в совместной творческой деятельности, то есть взаимодействие в сотворчестве, ведь в этом взаимодействии происходит синергетический эффект усиления творческих способностей всех субъектов сотворчества – все выигрывают в этом взаимодействии [10].

Многочисленное прохождение ребенком алгоритма по освоению технологии, предложенному в книге-помощнике, позволит ребенку не только освоить АС-технологию в полном объеме самостоятельно, но и научить своих сверстников в культурном способе творческого самовыражения, послужить своеобразным творческим портфолио группы детского сада или класса. Педагогическая практика вошла в число лучших и была представлена на итоговом фестивале методических разработок, получив положительные отзывы экспертов.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что проблематика в вопросах преемственности детей с общим недоразвитием речи остается и на сегодняшний момент. Развитие творческих способностей детей служит основным, и на взгляд автора, важным связующим звеном в успешной адаптации дошкольника к начальному обучению. Разработка педагогическими коллективами методических пособий, интегрирующих разные виды детской деятельности и включающие в своей основе современные технологии и методы служат одним из шагов к решению представленных проблемных вопросов.

Список литературы

1. Бывшева М. В., Бреусова О. И. Сотворческая деятельность детей и педагогов в условиях дошкольной образовательной организации // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения : сборник научных статей / под общей редакцией С. А. Новоселова. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 49–56. EDN CTDMHP.

2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. 92 с.
3. Гогоберидзе А. Г. Развитие творческой активности дошкольников в играх с потешками // Развитие самостоятельности и активности в дошкольном возрасте : сб. науч. тр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; отв. ред. Т. И. Бабаева. СПб. : Акцидент, 1996. С. 64–70.
4. Журавлева Ж. И. Влияние речевых нарушений на развитие творческого воображения младших школьников // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 91–91.
5. Зуев П. В. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С.44–49.
6. Иневаткина С. Е. Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2018. № 3 (51). С. 51–59.
7. Калинина Г. П. Творчество и особенности конструкторской деятельности // Педагогические системы развития творчества : материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 15–16.01.2014 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 34–42.
8. Королева С. В. Социально-педагогическое проектирование социального пространства образовательной среды в дошкольной образовательной организации : учебное пособие. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. 168 с. EDN BGVJEK.
9. Набиева Д. И. Создание и совершенствование творческой образовательной среды как средство развития воображения ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения : сборник научных статей / под общей редакцией С. А. Новоселова. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 186–191. EDN NMQNEУ.
10. Новоселов С. А. Технология комплексного развития творческих способностей детей и взрослых – АС-технология // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 66–78.
11. Новоселов С. А. Технология развития изобретательства учащихся в процессе сбора и анализа технической и патентной информации. Екатеринбург : УГППУ, 1995. 167 с.
12. Прохорова Л. С. Развиваем творческую активность дошкольников // Дошкольное воспитание. 1996. № 5. С. 21–27.
13. Рыбакова Е. А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Челябинск, 2015. 26 с.
14. Смирнов С. А. Педагогические теории, системы технологии. М. : Академия, 2000. 512 с.
15. Томилова С. Д. Проблема развития творческих способностей детей дошкольного возраста в аспекте реализации ФГОС ДО // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 6–12.
16. Федосеева И. К. Развитие творческих способностей детей на логопедических занятиях // Педагогические системы развития творчества : материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 15–16.01.2014 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 208–213.
17. Шинкарева Н. А. Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 3 (24). С. 154–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36237870> (дата обращения: 12.05.2024).

Баатырова Таттыгул Жумабековна,

SPIN-код: 8370-0276

учитель-логопед, СОШ № 19; 624450, Россия, Свердловская область, г. Краснотурьинск, ул. Рюмина, 16; aziret3110@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кыргызский язык; логопедия; учебные материалы; квалификация специалистов; общественное участие; логопеды; логопедическая работа; логопедические занятия; логопедическая помощь

АННОТАЦИЯ. Данная статья обсуждает проблемы, с которыми сталкиваются логопедические занятия на кыргызском языке. Статья предлагает конкретные практические рекомендации для решения этих проблем, такие как разработка индивидуализированных программ логопедической помощи, создание центров поддержки языкового развития и установление сотрудничества между образовательными учреждениями и кыргызскими языковыми организациями. Этот исследовательский материал важен для образовательных специалистов, родителей и всех, кто заинтересован в обеспечении доступа к качественной логопедической помощи на кыргызском языке.

Baatyrova Tattygul Zhumabekovna,

Teacher-Speech Therapist, Secondary School No. 19, Russia, Krasnoturinsk

PROBLEMS OF SPEECH THERAPY CLASSES IN THE KYRGYZ LANGUAGE AND WAYS TO SOLVE THEM

KEYWORDS: Kyrgyz language; speech therapy; teaching materials; qualification of specialists; public participation; speech therapists; speech therapy work; speech therapy classes; speech therapy assistance

ABSTRACT. This article discusses the challenges encountered in speech therapy sessions conducted in the Kyrgyz language and proposes solutions. The article offers specific practical recommendations to address these issues, such as developing individualized speech therapy programs, establishing language development support centers, and fostering collaboration between educational institutions and Kyrgyz language organizations. This research material is important for educational professionals, parents, and anyone interested in ensuring access to quality speech therapy assistance in the Kyrgyz language.

В современном обществе сохранение и развитие национальных языков играет ключевую роль в формировании культурного и языкового самосознания. Однако, несмотря на активные усилия по поддержке кыргызского языка, логопедические занятия на этом языке сталкиваются с рядом серьезных проблем.

Актуальность исследования обусловлена не только растущим интересом к сохранению и развитию национальных языков, но и необходимостью обеспечения качественной логопедической помощи детям, использующим кыргызский язык в образовательном процессе. В современном мире, где средства массовой информации и интернет оказывают значительное влияние на языковые предпочтения и привычки, сохранение языковой идентичности становится все более актуальной задачей.

Более того, наличие квалифицированных логопедов, говорящих на кыргызском языке, является важным аспектом обеспечения эффективного обучения и развития детей, особенно тех, у кого возникают языковые или речевые нарушения. В условиях, когда родной язык становится объектом недостаточного внимания в образовательной среде, существует риск истощения его функций и возможностей использования в различных сферах жизни, что может негативно сказаться на культурном и социальном разнообразии общества.

Одной из основных проблем логопедических занятий на кыргызском языке является недостаток учебных материалов на этом языке. В современном образовательном контексте существует острая нехватка качественных учебников, методических пособий и игр, адаптированных специально для работы с детьми на кыргызском языке. Это затрудняет процесс обучения и развития речевых навыков у детей, особенно у тех, для кого кыргызский язык является родным или основным средством общения. Несмотря на существующие усилия в этом направлении, они часто оказываются недостаточными или неадекватными современным требованиям образования и развития детей [8].

Важно отметить, что недостаток учебных материалов оказывает негативное влияние не только на качество обучения, но и на мотивацию детей и их интерес к изучению родного языка. Отсутствие подходящих учебных пособий может привести к ухудшению речевых навыков, ухудшению понимания грамматики и правильного использования языка, что в долгосрочной перспективе может привести к дополнительным трудностям в образовании и социальной адаптации [6].

Еще одной серьезной проблемой логопедических занятий на кыргызском языке является отсутствие достаточного числа квалифицированных логопедов, способных вести занятия на этом языке. Несмотря на то, что кыргызский язык является одним из официальных государственных языков и основным языком общения для значительной части населения, в сфере образования наблюдается недостаток специалистов, готовых и способных обеспечить качественное логопедическое сопровождение на кыргызском языке.

Отсутствие квалифицированных логопедов, говорящих на кыргызском языке, создает проблемы не только в обеспечении качественного обучения и развития детей с речевыми нарушениями, но и в поддержке языкового развития всех детей, включая носителей кыргызского языка. Это также приводит к потере культурного и языкового наследия, поскольку логопедические занятия являются важным фактором в сохранении и развитии родного языка у детей и подростков. Необходимо принимать меры для устранения этой проблемы, включая увеличение числа специализированных программ подготовки логопедов на кыргызском языке и обеспечение условий для их профессионального развития и поддержки [13].

Культурные и социальные барьеры также являются значительной проблемой в преподавании логопедических занятий на кыргызском языке. В некоторых случаях, особенно в семьях, где родители не говорят на кыргызском языке или не придерживаются традиций использования родного языка в общении с детьми, возникают сложности с поддержанием и развитием речевых навыков на кыргызском языке. Это может быть вызвано как личными предпочтениями родителей, так и влиянием внешних факторов, таких как медиа и социокультурная среда.

Более того, культурные и социальные барьеры могут проявляться и в образовательной среде, где кыргызский язык не всегда получает должное признание и поддержку. Недостаточное внимание к кыргызскому языку в школах и других учебных учреждениях, а также отсутствие соответствующих программ и ресурсов, могут ограничить возможности детей для освоения и развития родного языка. Подобные барьеры могут препятствовать формированию полноценного языкового окружения, необходимого для успешного усвоения языка и развития речевых навыков. Для преодоления этих проблем необходимо уделить больше внимания созданию поддерживающей языковой среды, как в семье, так и в образовательных учреждениях, а также проведению социально-культурных мероприятий, направленных на укрепление статуса и значимости кыргызского языка в обществе [11].

Помимо всего, хотелось бы отметить, что в долгосрочной перспективе планируется активное участие в переводе логопедических материалов с русского языка на кыргызский. Этот процесс не только расширит доступность качественных обучающих ресурсов на кыргызском языке, но и значительно обогатит арсенал методик и инструментов для логопедической помощи детям, говорящим на этом языке. Такой подход способствует созданию более интегрированной и разнообразной системы языкового образования, которая соответствует потребностям и интересам детей и их родителей в различных культурных и языковых контекстах.

Одним из ключевых путей решения проблемы недостатка учебных материалов на кыргызском языке является активное развитие и создание новых образовательных ресурсов, адаптированных специально для работы с детьми на кыргызском языке. Это может включать разработку новых учебников, методических пособий, игр и других обучающих материалов, которые будут соответствовать современным стандартам образования и учитывать особенности языкового развития детей. Привлечение к этому процессу специалистов в области логопедии, языкознания и образования позволит создать материалы, оптимально соответствующие потребностям детей и обеспечивающие эффективное обучение на кыргызском языке.

Важным шагом является также пересмотр и модернизация существующих учебных программ с целью включения большего количества материалов на кыргызском языке. Это поможет обеспечить более равномерное распределение ресурсов и внимания между языками, а также повысить статус и значимость кыргызского языка в системе образования. При этом необходимо учитывать не только потребности детей с речевыми нарушениями, но и интересы всех детей, независимо от их языкового статуса и навыков [2].

Важно создание открытых платформ и ресурсов для обмена опытом и материалами между специалистами в области логопедии, учителями и другими образовательными работниками. Это может способствовать обмену лучшими практиками, развитию коллаборации и сотрудничеству в создании новых учебных материалов на кыргызском языке, что в конечном итоге поможет улучшить качество и доступность логопедических занятий для всех детей.

Для решения проблемы недостатка квалифицированных логопедов, способных работать на кыргызском языке, необходимо активно проводить специализированные курсы и семинары по логопедии на кыргызском языке. Эти образовательные мероприятия должны быть ориентированы на повышение компетенций логопедов в области работы с детьми на родном языке, включая разработку эффективных методик обучения и коррекции речи на кыргызском языке. Курсы и семинары должны включать в себя изучение особенностей языкового развития детей с учетом их культурных и социальных особенностей [4].

Важно обеспечить доступность таких курсов и семинаров для всех заинтересованных специалистов, включая логопедов, учителей и других работников образования, независимо от их места работы или географического положения. Это может включать организацию онлайн-курсов, вебинаров и других дистанционных образовательных форматов, которые позволят участникам из различных регионов страны получить необходимые знания и навыки без необходимости переезда или длительных absences с работы.

Важно создание механизмов для поддержки и стимулирования логопедов, желающих повысить свою квалификацию в области работы с кыргызским языком. Это может включать в себя выделение грантов и стипендий на участие в образовательных мероприятиях, а также создание программ льготного кредитования для тех, кто желает получить дополнительное образование в области логопедии на кыргызском языке. Такие меры помогут привлечь больше специалистов в эту область и улучшить качество логопедической помощи на кыргызском языке [10].

Для успешного решения проблемы важно вовлечение родителей и общественности в поддержку и продвижение кыргызского языка в образовании. Родители играют ключевую роль в языковом развитии своих детей, поэтому им необходимо предоставить информацию и ресурсы, которые помогут им осознать важность сохранения и развития родного языка. Это может включать проведение родительских встреч, семинаров и тренингов, на которых родителям будет предоставлена информация о методах и стратегиях развития речи на кыргызском языке, а также о роли языка в образовательном процессе [15].

Важно также активное взаимодействие с общественностью, включая местные сообщества, общественные организации и культурные центры, с целью поддержки и продвижения кыргызского языка в образовании. Создание партнерских отношений с такими организациями позволит мобилизовать больше ресурсов и экспертизы для разработки и реализации программ по поддержке языкового образования на кыргызском языке.

Наконец, следует уделить внимание созданию условий для активного участия родителей и общественности в процессе разработки и реализации языковых политик и программ в образовании. Это может включать организацию общественных слушаний, форумов и консультаций, на которых родители, общественные деятели и другие заинтересованные стороны будут иметь возможность высказать свои мнения и предложения относительно вопросов, касающихся языкового образования на кыргызском языке. Такой подход позволит создать более открытую и демократичную систему принятия решений в области языковой политики, что в конечном итоге способствует укреплению статуса и значимости кыргызского языка в образовании [12].

Разработка индивидуализированных программ логопедической помощи на кыргызском языке является важным шагом в решении проблемы недостатка качественных логопедических услуг на родном языке. Эти программы должны быть специально адаптированы к особенностям речевого развития детей, говорящих на кыргызском языке, и учитывать их индивидуальные потребности и особенности. Каждая программа должна быть разработана с учетом возраста, уровня развития и характера речевых нарушений конкретного ребенка, а также с учетом его культурного и языкового контекста [5].

Одним из ключевых принципов таких программ является использование игровых и интерактивных методик обучения, которые позволяют детям активно взаимодействовать с языком и развивать свои речевые навыки в непринужденной обстановке. Такие программы могут включать в себя различные игры, упражнения и задания, направленные на развитие фонематической осознанности, словарного запаса, грамматических навыков и коммуникативных умений на кыргызском языке.

Необходимо обеспечить в программе учет культурных и социальных особенностей детей, а также их языковое окружение и контекст обучения. Это поможет создать более эффективные и адаптированные под конкретные условия программы логопедической помощи, которые будут учитывать и поддерживать языковое развитие ребенка в широком культурном контексте [14].

Стоит предоставить возможность родителям и другим членам семьи участвовать в реализации программы, например, через домашние задания или рекомендации по регулярной практике и поддержке речевых навыков на кыргызском языке вне учебных занятий. Это может создать еще более интегрированную и эффективную среду для развития речи и языковых навыков детей на кыргызском языке.

Создание центров поддержки языкового развития для детей на кыргызском языке представляет собой важную инициативу, направленную на обеспечение доступности качественного образования и развития речевых навыков на родном языке. Эти центры могут быть организованы как часть образовательных учреждений, так и независимые образовательные организации, ориентированные на работу с детьми, говорящими на кыргызском языке.

В центрах поддержки языкового развития детей на кыргызском языке могут проводиться различные виды мероприятий и занятий, направленных на развитие речевых навыков, расширение словарного запаса, развитие фонематической осознанности и других аспектов языкового обучения. Это может включать в себя различные игры, упражнения, культурные мероприятия, групповые и индивидуальные занятия под руководством квалифицированных логопедов и педагогов.

Одним из ключевых преимуществ таких центров является создание среды, которая поддерживает и стимулирует использование кыргызского языка в повседневной жизни и обучении. Это помогает создать позитивное языковое окружение, которое способствует развитию языковых навыков и самооценки у детей, говорящих на кыргызском языке, а также укрепляет их связь с культурными и языковыми традициями своего народа.

Центры поддержки языкового развития могут служить центрами информации и ресурсов для родителей и общественности, предоставляя консультации, обучающие материалы и рекомендации по вопросам языкового образования и развития на кыргызском языке. Такие

центры могут стать важным звеном в создании сильного и устойчивого языкового сообщества, способного обеспечить сохранение и развитие кыргызского языка в будущем [3].

Установление сотрудничества между образовательными учреждениями и кыргызскими языковыми организациями является важным шагом в обеспечении качественного языкового образования и поддержки развития кыргызского языка. Такое сотрудничество может проявляться в различных формах и направлениях, включая:

1. Разработка и реализация образовательных программ и проектов совместно с кыргызскими языковыми организациями. Образовательные учреждения и языковые организации могут работать вместе над созданием учебных материалов, методических пособий и программ обучения, которые будут специально адаптированы для обучения на кыргызском языке. Такие программы могут включать в себя как общеобразовательные, так и специализированные курсы по развитию речи и языковым навыкам [7].

2. Организация обмена опытом и профессиональной экспертизы между образовательными учреждениями и языковыми организациями. Это может включать в себя участие представителей образовательных учреждений в мероприятиях, проводимых языковыми организациями, таких как семинары, конференции и тренинги, а также приглашение экспертов из языковых организаций для консультирования и обучения педагогов в образовательных учреждениях [1].

3. Поддержка и продвижение кыргызского языка в системе образования. Образовательные учреждения могут выступать в роли партнеров и сторонников языковых организаций в поддержке и продвижении кыргызского языка в образовательной среде. Это может включать в себя проведение совместных мероприятий, акций и кампаний, направленных на повышение осведомленности и заинтересованности обучающихся, родителей и педагогов в использовании и развитии кыргызского языка [9].

В заключении можно подчеркнуть, что установление сотрудничества между образовательными учреждениями и кыргызскими языковыми организациями играет ключевую роль в поддержке и развитии кыргызского языка в образовании. Это позволяет создать благоприятные условия для обучения на родном языке, а также способствует сохранению культурного и языкового наследия кыргызского народа.

Подобное сотрудничество способствует созданию интегрированной и эффективной системы языкового образования, которая соответствует современным потребностям и требованиям образовательной политики. Поддержка кыргызского языка в образовании не только способствует лучшему усвоению учебного материала и развитию речевых навыков у детей, но и укрепляет их идентичность, самооценку и уверенность в своих культурных корнях. Соответственно, сотрудничество между образовательными учреждениями и языковыми организациями имеет стратегическое значение для обеспечения качественного и разнообразного языкового образования на кыргызском языке в современном образовательном контексте.

Улучшение условий для логопедической помощи на кыргызском языке имеет огромное значение для обеспечения равных возможностей обучения и развития для всех детей, говорящих на этом языке. Это способствует сохранению и укреплению родного языка, культурного наследия и самоидентификации детей, а также повышению эффективности образовательного процесса и успешности интеграции в общество. Улучшение условий для логопедической помощи на кыргызском языке также является важным шагом в поддержке мультикультурности и многоязычия в образовании, что способствует созданию более гармоничного и разнообразного образовательного пространства.

Список литературы

1. Анищенкова Е. С. Практическое пособие по исправлению звукопроизношения у детей для логопедов и родителей. М. : АСТ ; Астрель ; Харвест, 2019. 160 с.
2. Ворошникова Л. В. Развитие речи и общения детей, не посещающих ДОУ : практ. пособие для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2019. 158 с.

3. Дербишева З. К. Ключевые концепты кыргызской лингвокультуры : монография. М. : ФЛИНТА, 2020. 116 с.
4. Добаев К. Д., Тагаева Г. С. Каким должно быть содержание и структура учебников русского языка и русской литературы для кыргызской школы // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2018. № 3. С. 3–21.
5. Добаев К. Д. О некоторых возможностях и перспективах развития методики русского языка в кыргызской школе // Русский язык и литература. 2019. № 4. С. 3–5.
6. Йощенк В. О. Руководство по организации работы логопеда в ДОУ. Сборник примерных форм документов и методических материалов. М. : АРКТИ, 2019. 248 с.
7. Миролубов А.А. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск : Титул, 2020. С. 346–348.
8. Руденко В. И. Логопедия. Практическое пособие. М. : Мир, 2019. 288 с.
9. Сыдыкбаева М. М. Лингводидактические основы преподавания кыргызского языка как второго языка в вузах : монография. Бишкек, 2018. 208 с.
10. Сыдыкбаева М. М. Интерактивные методы формирования языковой компетентности // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XLIX Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». М. : Интернаука, 2018. № 4 (49), часть 1. С. 158–166.
11. Сыдыкбаева М. М. Некоторые методы обучения кыргызскому как второму языку // Теоретические и практические аспекты развития современной науки : материалы 3-й Международной научно-практической конференции. ИСИТО, 2017. С. 85–89.
12. Сыдыкбаева М. М. Коммуникативная языковая компетентность – как цель обучения кыргызскому языку как второму // Известия Кыргызской академии образования. 2019. № 3 (31). С. 147–149.
13. Теучеж Ф. А. Проблемы речевой деятельности обучающихся в процессе формирования коммуникативно-речевых умений // Известия ВГПУ. 2019. № 10 (85). С. 44–46.
14. Хватцев М. Е. Логопедия : в 2 книгах. Книга 2. М. : Владос, 2021. 516 с.
15. Янцен В. К. Учитель – учебник – ученик» как проблема обучения русскому языку кыргызских школьников // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2019. № 4. С. 3–10.

Девятых Инга Дмитриевна,

учитель, МАОУ СОШ № 3 п. Двуреченск; студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; inga.devyatykh@mail.ru

Научный руководитель:

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, nikolaeva.uspu@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-педагогическое сопровождение; социальные педагоги; дети группы риска; социально-педагогические технологии; формы работы; образовательные организации

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс осуществления социально-педагогического сопровождения детей группы риска в образовательной организации, а именно эффективные формы и методы работы социального педагога с данной категорией детей. В частности, сделан акцент на индивидуальной беседе с детьми группы риска. В статье представлены результаты реализации проекта социально-педагогического сопровождения с детьми группы риска на базе МАОУ СОШ № 3 п. Двуреченск. Проект включал: диагностику и тестирование детей группы риска, проведение и вовлечение в воспитательные мероприятия детей группы риска, проведение индивидуальных бесед.

Devyatykh Inga Dmitrievna,

Teacher, Secondary School No. 3, Russia, Dvurechensk; Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AT RISK IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

KEYWORDS: social and pedagogical support; social educators; children at risk; social and pedagogical technologies; forms of work; educational organizations

ABSTRACT. The article examines the process of implementing social and pedagogical support for children at risk in an educational organization, namely effective forms and methods of work of a social educator with this category of children. In particular, emphasis is placed on individual conversations with children at risk. The article presents the results of the implementation of the project of social and pedagogical support for children at risk on the basis of Secondary School No. 3 in Dvurechensk. The project included: diagnostics and testing of children at risk, conducting and involving children at risk in educational activities, conducting individual conversations.

Одной из приоритетных задач современной педагогики и образования является помощь детям и подросткам в социализации. В особенности это касается детей и подростков группы риска. Для Свердловской области данная задача является чрезвычайно актуальной в связи с большим числом неблагополучных семей, в особенности в небольших городах, по-

селках городского типа и селах с низким уровнем жизни, а также увеличения динамики семей-мигрантов. Как свидетельствуют данные по статистике на 2022 год в Свердловской области чаще всего в общеобразовательных организациях к группе социального риска относят обучающихся с отклонениями в поведении; обучающихся, в отношении которых родители не выполняют свои функции и обязанности; обучающихся, не справляющихся с освоением основной образовательной программой, и обучающихся, оставшихся без попечения родителей⁸. В среднем в каждой школе Свердловской области около 15% учеников входят в группу социального риска и требуют особой учебно-воспитательной работы. Определить это и систематизировать формы такой работы позволило мониторинговое исследование, проведенное Институтом развития образования⁹. Как показали результаты исследования, в среднем на одну школу приходится порядка 60 учеников «группы социального риска». К таковым чаще всего относят детей, которые отличаются девиантным поведением, в отношении которых родители не выполняют свои функции и обязанности, а также тех, кто не справляется с освоением основной образовательной программы.

В утвержденной Указом президента РФ В. В. Путина от 1 июня 2012 г. «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»¹⁰ определены приоритеты государственной политики в отношении детей группы риска. К ним относится создание в школе условий для максимально успешной социализации учащихся посредством реализации индивидуально деятельностного подхода. Законодательство РФ предполагает, что ребенок должен расти на попечении и под ответственностью своих родителей, в атмосфере любви, моральной и материальной обеспеченности. Если бы это положение исполнялось в полном объеме, то в обществе не было бы проблемы детей группы риска.

По определению Л. А. Рыбаковой дети «группы риска» – это категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних [9, с. 4]. М. В. Шакурова определяет риск, как «ситуативную характеристику деятельности, означающую неопределенность ее исхода, при которой возможны альтернативные варианты ошибки или успеха». Так же исследователь использует еще один термин: «социально педагогический риск», который трактует как «учет и регулирование нежелательных, социально и/или педагогически неприемлемых, угрожающих жизни, здоровью, полноценной социализации личности факторов и последствий» [13, с. 57]. С. А. Беличева считает, что «в группу риска входят дети с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном нормам и требованиям ближайшего окружения, которое выполняет функции институтов социализации (семья, школа и т. д.) дезадаптация детей и подростков проявляется в виде трудновоспитуемости» [4, с. 24]. Подростковый возраст в многочисленных источниках квалифицируется как трудный в воспитательном отношении, опасный для полноценного личностного развития, в котором встречается наибольшее число детей со школьной дезадаптацией. В тех случаях, когда отождествляют «трудность» и «риск», к данной категории относят: недисциплинированных, неуспевающих, детей с разного рода психическими и нервными расстройствами, подростков, состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, детей из неблагополучных семей [10, с. 10].

Проблема работы педагогов с детьми относящиеся к группе риска является актуальной [1; 2; 6; 7], поэтому важнейшим приоритетом современной государственной политики в отношении детей является социально-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение. Другие исследователи под социально-педагогическим со-

⁸ Отчет по итогам мониторинга на 2022 г. учебно-воспитательной работы с детьми и семьями «групп риска» в общеобразовательных организациях, на территории Свердловской области. URL: <https://imc-pelym.urgalschool.ru/site/pub?id=193>.

⁹ Там же.

¹⁰ Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 28.11.2015) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

проведением понимает оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; мульти-дисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития [14]. В. Н. Гуров и Н. С. Шинкаренко определяют социально-педагогическое сопровождение как «превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы социального педагога для успешной социализации детей и подростков в семье в условиях школы» [4, с. 94].

Важно понимать, что коррекционная работа не дает положительного результата, если параллельно не ведется профилактическая работа с семьями детей «группы риска»: сбор информации о семье, социуме, где она живет, посещения на дому, беседы с родителями, выяснение причин неблагополучия семьи. Неблагополучие семей группы риска состоит в том, что у родителей нет знаний и умений по воспитанию детей, один или оба родителя злоупотребляют алкоголем, низкий материальный достаток.

Комплексный социально-педагогический подход в работе с детьми «группы риска» должен быть положен в основу разработки социально-педагогических технологий работы с ними. При этом необходимо учитывать, что социально-педагогическая работа с детьми группы риска имеет две основные составляющие:

- выявление детей этой категории в детской среде и организация работы с ними;
- непосредственная индивидуальная или групповая работа с детьми.
- Работа социального педагога должна быть обеспечена своими социально-педагогическими технологиями, которые соответственно можно разделить на две группы:
 - организационные социально-педагогические технологии;
 - социально-педагогические технологии индивидуальной работы [11, с. 35].

Л. В. Мардахаев под социально-педагогической технологией понимает «совокупность методов и приёмов, которые применяются социальными педагогами и отдельными социальными службами в процессе взаимодействия с подрастающим поколением для обеспечения успешности его социализации» [8, с. 234]. Следовательно, социально-педагогическое сопровождение детей группы риска обречено быть технологичным, ибо в условиях ограниченных социальных ресурсов, огромного количества социальных проблем, противоречивости и многогранности основных объектов социальной педагогики – *во-первых*, человека, *во-вторых*, процесса социализации – социально-педагогическое воздействие и взаимодействие может быть эффективным только при условии последовательных и профессиональных подходов, которые не исключают, а воплощают общую гуманную направленность и гуманное содержание деятельности.

Традиционно формы взаимодействия социального педагога с детьми группы риска делят на две группы – коллективные, индивидуальные [12]. Понятие «форма» означает «способ организации и способ существования предмета, процесса, явления». Форма социально-педагогической работы – это способ организации процесса, отражающий внутреннюю связь его различных элементов и характеризующий взаимоотношения социального педагога и его подопечных [15, с. 9]. В индивидуальные формы работы социального педагога с детьми группы риска входят: патронаж (посещение семьи), рекомендации, консультации, индивидуальные беседы, педагогические поручения. В коллективные (групповые) формы работы социального педагога с детьми группы риска входят: коллективно творческое дело, научно-практическая конференция, организация досуговых мероприятий. Под методами воспитания и методами социально-педагогического сопровождения следует понимать совокупность специфических способов и приемов воспитательной работы. Исходя из практической работы педагога, Н. Е. Щуркова рассматривает три группы методов воспитания и коррекции поведе-

ния у детей и подростков: методы формирующие взгляды и убеждения; методы, организующие деятельность; методы, с помощью которых оказывается помощь в самоанализе и самооценке [12].

Остановимся более подробно на индивидуальной беседе как наиболее эффективной форме работы с детьми группы риска. Выбор обусловлен тем, что индивидуальная беседа, прежде всего, направлена на целенаправленное взаимодействие с учеником, на совместный поиск путей решения проблемных ситуаций, на сотрудничество. Педагог в процессе беседы не должен только сообщать определенную информацию, навязывать собственное мнение, давать другим указания. Его основная цель – оказать помощь, обеспечить совместный анализ и поиск эффективных путей решения проблемы, предоставить собеседнику делать собственный выбор и нести за него ответственность [16]. Ценность индивидуальной беседы: она располагает к более открытому разговору обо всех сторонах жизни ребенка, дает возможность узнать, какие воспитательные воздействия оказывает семья на ребенка в тот или иной период (поэтому содержание таких бесед определяется поведением ребенка).

Алгоритм индивидуальной беседы представляет следующее:

1. Подготовка к встрече (для обсуждения проблем ребенка):
 - составить план, тезисы, основные вопросы; если это первая встреча- подготовить текст приветствия;
 - продумать манеру поведения, стиль одежды, интонацию;
 - провести репетицию перед зеркалом (особенно если предстоит сложная встреча);
 - согласовать время и продолжительность встречи, сделать краткую информацию о цели встречи.
2. Начало встречи (установление согласия на контакт):
 - создать благоприятную атмосферу встречи (комфортность обстановки для ребенка; конфиденциальность);
 - конкретно сообщить цель вызова.
3. Проведение встречи:
 - сообщить ребенку положительную информацию об его достижениях, указать на положительные моменты его поведения. опираясь на конкретные факты;
 - давать оценку только конкретной ситуации (не обсуждать свои эмоции, свое отношение);
 - уточнить позицию ребенка по данному вопросу;
 - вовлечь ребенка в диалог, выслушать, задавать вопросы;
 - совместно сформулировать задачу, которая будет решаться вместе с ребенком;
 - корректно предложить ребенку подключить для решения проблемы специалиста (психолог, и др.);
 - определить тактику совместных действий и в семье, и в школьной организации.
4. Завершение встречи:
 - при любом исходе встречи поблагодарить ребенка за разговор и высказать надежду на согласованное взаимодействие;
 - при необходимости назначить дату и время следующей встречи.

Также индивидуальная беседа позволяет установить прямой контакт, получить информацию о субъективном мире, о мотивах деятельности и поведения. Как правило, индивидуальной беседой завершается комплексное обследование психологических качеств личности, она позволяет получить такую информацию, которую трудно предусмотреть в анкетах и тестах. Искусство использования метода беседы состоит в том, чтобы знать, о чем спрашивать и как спрашивать. При соблюдении требований беседа позволяет получить не менее надежную, чем при наблюдении или при психологическом анализе документов информацию о событиях прошлого, настоящего или будущего.

Нами был реализован проект социально-педагогического сопровождения детей группы риска в МАОУ СОШ № 3 пос. Двуреченск Свердловской области. Участники нашего

проекта: 5 подростков, входящих в группу риска. Ученик № 1 – 6 класс; ученик № 2 – 9 класс; ученик № 3 – 9 класс; ученик № 4 – 9 класс. Данные обучающиеся состоят на ВШУ.

Цель проекта заключалась в профилактике правонарушений, а также в профилактике потребления наркотиков и других социальных отклонений среди подростков. Задача заключалась в организации и осуществлению действенной профилактики правонарушений, потребления наркотиков и других социальных отклонений среди подростков. Данную задачу нам помогали решать специалисты: психолог, классные руководители, завуч по воспитательной работе, социальный педагог.

Планируемый результат: снижение правонарушений среди подростков; формирование знаний детей и родителей о последствиях нарко- и других зависимостей; помощь учащимся правильно организовать свое свободное время; привлечение к совместной коллективной деятельности; уважительное отношение к участникам образовательного процесса.

Таблица

Содержание проекта «Мы – вместе!»

Этапы реализации	Календарные сроки	Содержание этапа
I этап – подготовительный	февраль 2024 г.	Анализ методической литературы по проблеме проекта. Диагностика «ДАП-П», «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках». Формулирование проектной идеи. Постановка цели и задач проекта
II этап – организационный	март 2024 г.	Разработка алгоритма индивидуальной беседы. Ознакомление родителей с результатами диагностики детей «ДАП-П». Обсуждение с родителями тематики индивидуальных бесед и индивидуальных консультаций, для дальнейшего проведения с детьми группы риска
III этап – практический	22.03.2024 г.	Проведение круглого стола с детьми группы риска «Вредные привычки и их последствия». Организация КТД с детьми группы риска в течение 2-х учебных недель
IV этап – аналитический	апрель 2024 г.	Организация и проведение индивидуальных бесед с детьми группы риска. Итоговая диагностика и анализ детей «Тест склонности к девиантному поведению (СДП)» Э. В. Леус

Среди данных подростков мы провели две диагностики. Первая диагностика «ДАП-П», «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках».

В ходе обработки результатов мы определили склонность к девиантному поведению у обучающихся. По данным диагностики мы определили, что у ученика 6 класса – 43 балла, что является показателем аддитивного поведения, а также высокой склонности к девиантному поведению. Результат опроса ученика № 1 (9 класс) – 85 баллов, что является показателем делинквентного поведения. А также о значительной предрасположенности к девиантному поведению. Результат опроса ученика № 2 (9 класс) – 86 баллов, что является показателем делинквентного поведения, а также высокой склонности к девиантному поведению. Результат опроса ученика № 3 (9 класс) – 90 баллов. Самый высокий результат среди участников опроса. Полученный результат показатель делинквентного поведения, а также высокой склонности к девиантному поведению. Результат опроса ученика № 4 (9 класс) – 84 балла, что является показателем делинквентного поведения, а также высокой склонности к девиантному поведению.

После полученных результатов нами было решено провести круглый стол с данными обучающимися на тему «Вредные привычки и их последствия», который направлен на профилактику здорового образа жизни, а также на профилактику наркомании, алкоголизма, табакокурения и правонарушений среди несовершеннолетних. После круглого стола было организовано КТД с детьми группы риска в течение 2-х учебных недель, чтобы вовлечь данных обучающихся в общешкольные мероприятия. Начали мы с разработки классного часа «Честное слово». Нашу разработку мы передали классным руководителям с 1 по 11 класс, чтобы

они смогли провести ее в рамках урока «Разговоры о важном». Далее совместно с педагогом-психологом мы провели тренинги «Влияние ПАВ на организм человека и последствия его употребления» с детьми группы риска. Оформили школьный стенд и организовали конкурс рисунков, плакатов «Мы за здоровый образ жизни», с привлечением к участию детей группы риска. Совместно с Домом культуры п. Двуреченск, мы организовали просмотр фильма (роликов) о вреде употребления ПАВ, алкоголя, табакокурения 5–11 класс.

Нами был разработан алгоритм индивидуальной беседы с детьми группы риска. Мы провели пять индивидуальных бесед с детьми группы риска, соблюдая все технологии и алгоритмы. Коррекция поведения ребенка невозможно без взаимодействия родителей. Поэтому на втором этапе, мы ознакомили родителей с результатами диагностики детей «ДАП-П». Затем им были предложены и обсуждались тематика индивидуальных бесед и индивидуальных консультаций.

Для дальнейшего проведения индивидуальных бесед с подростками группы риска были предложены следующие темы: «*Курение – коварная штука*» – тема индивидуальной беседы для ученика 6 класса; «*Учимся общаться без конфликтов*» – тема индивидуальной беседы для ученика № 1 (9 класс); «*Правило поведения в школе*» – тема индивидуальной беседы ученика № 2 (9 класс); «*Поведение в обществе – моё личное дело или моя личная ответственность*» – тема индивидуальной беседы для ученика № 3 (9 класс); «*Культура поведения*» – тема индивидуальной беседы для ученика № 4.

В конце каждой индивидуальной беседы мы провели повторную диагностику с детьми группы риска. Повторная диагностика «Склонность к девиантному поведению» (Э. В. Леус), показала удовлетворительный результат, но ответы некоторых детей не изменились. Представленный тест СДП дает возможность не только объективизировать картину поведенческой дезадаптации, но и посмотреть, какие из видов поведения нарушены; определить степень различных форм девиантного поведения достаточно быстро и эффективно, что способствует раннему выявлению подростков группы риска, а также применять адекватные методы первичной профилактики и коррекционного воздействия, планировать работу с семьей. По данным результатам мы определили, что из пяти детей, находящихся в группе риска – трое имеют выраженную степень социально-психологической дезадаптации. К сожалению, трое из этих ребят не изменили свои ответы, которые были представлены в первом опросе. Ученик 6 класса и ученик № 4 (9 класса) порадовали нас своими изменениями в ответах. Их ответы по результатам тестирования улучшились, на данный момент у ребята легкая степень социально - психологической дезадаптации. Средние значения по шкале СОП соответствуют возрастной норме для подростков, для которых характерно общение, как ведущего вида деятельности; потребность в принадлежности к группе и ориентация на ее идеалы, стремление быть замеченным, принятым и понятым.

Несомненно, нами будет продолжаться профилактическая работа с детьми группы риска, которые нуждаются в целенаправленном воздействии со стороны специалистов по коррективке поведения подростков и формированию социально одобряемых установок.

Список литературы

1. Артемьева С. А., Перебаскина, М. А., Андреева Е. Е. Использование арт-терапии в работе с подростками группы риска // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сб. статей. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический ун-т, 2024. С. 255–264.
2. Астапов В. М., Микадзе Ю. В. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска» : учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения. М. : Институт практической психологии, 1996. 224 с.
3. Басов Н. Ф. Основы социальной работы : учебное пособие для студентов ВУЗов / М. : ИЦ «Академия», 2004. 60 с.

4. Беличева С. А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход : пособие для социальных педагогов и работников. М. : Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. 111 с.
5. Гуров В. Н., Шинкаренко Н. А. Открытая школа и социально-педагогическая работа с детьми // Воспитание школьников. 2004. № 5. С. 12–14.
6. Дорохова Т. С., Шершевская А. А. Социальное воспитание делинквентных подростков в России в начале XX века (в контексте наследия А. С. Макаренко) // Социализация детей и подростков в условиях реабилитационного центра: опыт, достижения, проблемы : сб. трудов Международной научно-практической конференции, Нижний Тагил, 11.11.2022 г. / науч. ред. Ю. Н. Галагузова. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 163–169.
7. Коротун А. В., Филиппова Е. К. Социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними в социально-реабилитационном центре // Социализация и индивидуальная траектория жизни человека с инвалидностью : сб. трудов Международной научно-практической конференции, 01.03.2024 г. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. С. 110–119.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2011. 797 с.
9. Рыбакова Л. А., Бабынина Т. Ф. Дети группы риска: особенности развития, психолого-педагогические технологии работы с детьми группы риска : учебное пособие / авторы: Л. А. Рыбакова, Т. Ф. Бабынина. Казань : Изд-во «Бриг», 2015. 200 с.
10. Сакату Х. Психологические особенности детей группы риска с трудностями обучения и поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 23 с.
11. Сафронова Т. Я., Цымбал Е. И., Ярославцева Н. Д., Олиференко Л. Я. Реабилитация детей в приюте. М., 1995. 210 с.
12. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М. : ИЦ «Академия», 2002. 576 с.
13. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога. М. : ИЦ «Академия», 2007. 272 с.
14. Шипицына Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога. М. : ВЛАДОС, 2003. 527 с. (Коррекционная педагогика).
15. Шульга Т. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска : учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Изд-во «Юрайт», 2021. 208 с.
16. Юлдашева А. Н. Эффективные формы работы с родителями низкомотивированных и слабоуспевающих школьников // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XXIV Международной научно-практической конференции, 20.04.2023 г. Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2023. С. 438–444.

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dong-elena@yandex.ru

Гаспарович Елена Олеговна,

SPIN-код: 5614-5962

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; geo1605@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая безопасность; безопасная образовательная среда; обучающиеся; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда

АННОТАЦИЯ. Психологическая безопасность образовательной среды должна обеспечивать эффективное решение основной задачи системы образования – трансляцию элементов социального опыта каждому обучающемуся. В данной статье проанализированы и раскрыты понятия «учебная среда», «образовательная среда» и «психологическая безопасность», выявлены параметры и риски образовательной среды; изучены способы обеспечения психологической безопасности во время взаимодействия участников инклюзивного образования.

Donghauser Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Gasparovich Elena Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russia, Ekaterinburg

ON THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: psychological safety; safe educational environment; students; inclusive education; inclusive educational environment

ABSTRACT. The psychological safety of the educational environment should ensure an effective solution to the main task of the education system – the transmission of elements of social experience to each student. This article analyzes and discloses the concepts of “learning environment”, “educational environment” and “psychological safety”, identifies the parameters and risks of the educational environment; ways to ensure psychological safety during interaction between participants in inclusive education have been studied.

В современном обществе происходят серьезные политические и социально-экономические изменения. Эти перемены влияют на жизнь каждого человека, а также оказывают непосредственное влияние на формирование и развитие личности обучающихся. В связи с этим как в государственной политике, так и в системе образования критерии здоровья и безопасности сейчас стоят на первом месте. Ключевым понятием в этом контексте является психологическая безопасность образовательной среды.

В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним [1, с. 1]. За последние несколько лет термин «безопасность» стал одним из важнейших понятий во многих сферах социальной жизни. В образовании он является главным критерием успешного учебного процесса, ориентированного на комфортную учебную среду.

В XXI веке проблема влияния среды на развитие и формирование личности ученика приобрела особую актуальность. Она связана с применением личностно-ориентированного подхода к обучению и обусловлена массовым внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Значительное внимание педагогов и ученых привлекает понятие «учебная среда», которая в последние годы стало весьма актуальным, получило новые характеристики, что связано с повышением качества и доступности образования. Учебная среда чаще всего рассматривается как пространство обучения и (более широко) как пространство учебного процесса. Пространство обучения охватывает школьные комнаты (кабинеты), библиотеки, лаборатории, спортивные сооружения. Среда обучения является частью среды учебного процесса. Она содержит все учебные среды, в которых работают ученики и учителя, и имеет важное влияние на процессы преподавания и обучения. Учебная среда может охватывать также физическую среду и географическое пространство, которое может иметь достаточно разнообразные масштабы. Учитывая это, учебная среда является частью определенной системы взаимосвязанных сред, которой свойственны признаки определенной иерархичности [14; 15].

Учебная среда – это искусственно построенная система, структура и составляющие которой создают необходимые условия для достижения целей учебно-воспитательного процесса. Структура учебной среды определяет внутреннюю организацию, взаимосвязь и взаимозависимость между ее элементами, которые, с одной стороны, являются атрибутами или аспектами рассмотрения, что определяют содержательную и материальную наполненность, а с другой – ресурсами, привлекаемыми к деятельности участников учебно-воспитательного процесса, приобретая при этом признаки средств обучения и воспитания.

Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, которое в педагогической психологии получило название «образовательная среда». Качество данного окружения является существенным фактором, влияющим на развитие и становление участников образовательной среды [2]. Образовательная среда – это система, в которой решаются и собственно образовательные задачи, и вопросы социализации, осуществляется общее психологическое развитие личности обучающихся. Однако образовательная среда может оказаться опасной, содержащей риски и угрозы как для физического, так и для психологического здоровья детей и молодежи. Отсутствие безопасности в образовательной среде негативно сказывается на успешном развитии личности обучающегося. Безопасность образовательной среды является необходимым условием для сохранения жизни и здоровья всех без исключения обучающихся.

В современной педагогической науке и практике исследованию вопросов создания доступной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья уделяется большое внимание. В Российской Федерации выделяются значительные средства на поддержку, адаптацию, профессиональную социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья [9, с. 196]. В настоящее время в Российской Федерации достаточно широко распространена практика инклюзивного образования, которая объединяет в едином учебном процессе всех обучающихся, независимо от их способностей и возможностей. Организация и реализация воспитания и обучения в этом процессе направлены на полное включение обучающихся с особыми образовательными потребностями во все аспекты общественной жизни. Инклюзия в современном мире является одним из приоритетных направлений развития мировой системы образования. О ней пишут многие авторы, в работах которых детально описываются современное состояние и проблемы инклюзивного образования, анализируются пути решения этих проблем и т. п. Но, несмотря на достаточно полное освещение данной тематики с теоретической точки зрения, педагоги российских образовательных организаций сталкиваются со

множеством трудностей [14, с. 652]. Например, сегодня, как никогда, остро стоит проблема психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Состояние психологической безопасности от всех видов насилия, удовлетворяющее потребность в доверительном общении и создающее объединяющую значимость для окружающей среды, должно обеспечивать психологическое здоровье всех участников образовательного процесса. Кроме того, проблема способности человека и окружающей среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, способности защищать себя от угроз и способности создавать психологически безопасные отношения актуализируется в инклюзивной практике в геометрической прогрессии [6].

По данным нашего исследования, в инклюзивной образовательной среде выделены следующие факторы риска: 1) недостаточное обеспечение компетентными педагогическими кадрами и материально-технической базой; 2) низкая активность обучающихся и педагогов; 3) личностно-психологические характеристики субъектов учебно-воспитательного процесса; 4) неэффективность работы по профилактике психического и физического здоровья [2; 6; 8]. Исходя из этого, становится очевидным, что педагоги, работающие с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, помимо традиционных методик и технологий обучения, должны владеть методиками коррекционно-развивающей работы, уметь педагогически правильно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса; осуществлять медико-социальную реабилитацию и психолого-педагогическую поддержку по вопросам воспитания, коррекции и компенсации отклонений в развитии и социализации обучающихся [14] с целью поддержания психологической безопасности образовательной среды.

В современной науке психологическая безопасность образовательной среды понимается как такое ее состояние, которое свободно от любых проявлений психологического насилия, которое удовлетворяет потребности человека в личностно-доверительном общении, и которое создает референтно значимую среду для всех субъектов образовательного процесса, и, главное, обеспечивает формирование психического здоровья у всех вовлеченных участников [4]. Только психологически безопасная образовательная среда обеспечивает формирование гармоничной личности обучающегося [7; 8].

Проблеме изучения психологической безопасности образовательной среды в психолого-педагогической научной литературе посвящено множество работ. А. Маслоу, как представитель гуманистической психологии, делает акцент на потребности в безопасности как одном из основных человеческих интересов: у людей есть непреодолимое желание чувствовать себя в безопасности и избавиться от страхов и жизненных трудностей [10]. К. Хорни выделяет две основные потребности детей в социокультурной теории личности: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. В развитии любого ребенка основной потребностью является потребность в безопасности, и когда это не выполняется, развивается фундаментальная враждебность. В результате у ребенка возникает страх, беспомощность и чувство вины, которые актуализируются при общении с другими людьми и в настоящем, и в будущем [12].

Т. Н. Березина в своих исследованиях об эмоциональной безопасности образовательной среды отмечает, что образовательная среда понимается как целостная, подвижная система, позволяющая передавать социокультурный опыт от поколения к поколению. Эмоциональная безопасность – это часть психологической безопасности образовательной среды. Автор утверждает, что эмоциональной безопасностью образовательной среды считается состояние, при котором повышается качество и количество реальных положительных эмоций, испытываемых субъектами среды, а количество негативных сводится к минимуму [4; 5].

Исследования, посвященные психологической безопасности личности, доказывают ее важность для психического формирования личности, качества образования и процесса усвоения образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих человеку успешно функционировать в обществе, преодолевать препятствия, в том числе, в профессиональной сфере [7].

И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова подчеркивают, что в целях сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса, создания безопасных

условий труда и обучения в любом образовательном учреждении и защиты от всех форм дискриминации психологически стабильное состояние и благоприятный климат могут служить альтернативой жестокой социальной среде, психоэмоциональной и культурной пустоте из-за роста социогенных патологий. Главным условием становится обеспечение психологической безопасности во время взаимодействия всех участников образовательной среды, ведь психологически безопасная образовательная среда создает фундамент для полноценного личностного развития и снижает вероятность развития дезадаптивных форм поведения [3]. При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать обучающихся с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать образовательные учреждения и образовательный процесс, искать иные психолого-педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех обучающихся, у которых они возникают [13, с. 162].

Для определения основных параметров образовательной среды современными учеными были выделены следующие значимые свойства: позитивное, нейтральное и негативное отношение к учебному заведению, общий показатель – степень удовлетворенности особенностями образовательной среды, которые являются характеристиками психологической безопасности.

Т. Н. Щербакова в качестве единиц образовательной среды выделяет физическую среду, человеческие факторы и программу обучения. Физическая среда включает в себя: архитектуру школьного здания, размер и пространственную структуру школьных интерьеров; легкость преобразования школьного дизайна в школьной комнате; возможность и диапазон движений учащихся в школьном интерьере и т. д.; человеческие факторы включают: личностные особенности и школьную успеваемость учащихся; степень их сплоченности и влияние на социальное поведение, распределение статусов и ролей; гендерные и национальные особенности учащихся и их родителей [15].

Н. В. Михалкин, А. Н. Аверюшкин пишут, что в дополнение к психологической безопасности индивида или безопасности на индивидуальном уровне изучается психологическая безопасность окружающей среды, организации и группы. Исследователи определяют психологическую безопасность индивида по степени, в которой люди чувствуют себя комфортно, принимая позитивные межличностные риски как способность оставаться устойчивыми в среде с определенными параметрами, включая травмирующие воздействия, испытывать свою безопасность / незащищенность в конкретной жизненной ситуации [11].

Эмпирический этап исследования был связан с проведением опроса студентов, имеющих особые образовательные потребности, что позволило выделить три компонента, отражающих суть благоприятной образовательной среды и составляющих основу её психологической безопасности: образовательная среда без угроз психологического насилия; чувство принадлежности в межличностных отношениях; меры по предотвращению угроз для здоровья, оказывающие воздействие на качество образования.

Для современного общества характерен кризис социального взаимодействия между людьми. В образовательной среде эти взаимодействия наиболее ярко проявляются в следующих диадах: учитель ↔ ученик, ученик ↔ ученик, учитель ↔ родитель, учитель ↔ учитель, учитель ↔ администратор. По нашему мнению, именно позитивные эмоциональные отношения в этих диадах и создают социально-психологический климат, формирующийся благодаря атмосфере, доминирующей в образовательном учреждении, и являющийся основой психологической безопасности образовательной среды.

Несмотря на обилие исследовательских работ, наименее изученными остаются вопросы научно-методического обеспечения психологической безопасности личности в образовательной практике вообще и в сфере инклюзивного образования, в частности. В ходе дальнейшего исследования представляется интересным рассмотреть воздействие образовательной среды на личностные психологические особенности обучающихся с особыми образова-

тельными потребностями в совокупности с проблемой психологической безопасности в инклюзивной образовательной среде.

Таким образом, теоретический анализ исследования показывает, что по оценкам многих экспертов качественно выстроенная и методически продуманная образовательная среда позволяет не только реализовать доступность и результативность процесса, но и обеспечить безопасность обучающихся. В заключение необходимо добавить, что психологическая безопасность является ведущей характеристикой, определяющей развивающий характер образовательной среды, особенно в сфере инклюзивного образования.

Список литературы

1. Аликина Ю. Д. Внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 4. С. 1–8.
2. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 7–19.
3. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3 (104). С. 482–497.
4. Березина Т. Н. Формирование эмоциональной безопасности образовательной среды (психолого-педагогические аспекты) // Современное образование. 2015. № 1. С. 53–68.
5. Березина Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы // Современное образование. 2019. № 3. С. 29–43.
6. Богомягкова О. Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Психологические и педагогические науки. 2013. № 1. С. 60–67.
7. Горбенко А. В. Эмоциональная безопасность образовательной среды у студентов гуманитарного вуза (бакалавриат и магистратура) // Современное образование. 2015. № 4. С. 36–91.
8. Дерябина В. В. Психологическая безопасность образовательно-воспитательной среды // Вестник Московского государственного областного университета. 2017. № 2. С. 88–96.
9. Корпоративная культура и социальная ответственность университета в вопросах профессиональной социализации магистрантов с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Донгаузер, Е.О. Гаспарович [и др.] // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 195–203.
10. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. 3-е изд. СПб. : Питер, 2019. 400 с.
11. Михалкин Н. В., Аверюшкин А. Н. Содержание и виды безопасности образовательной среды // Язык и текст. 2021. Т. 8, № 1. С. 82–96.
12. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М. : Канон+, 2023. 288 с.
13. Частухина С. А., Донгаузер Е. В. Инклюзивное образование в современных российских школах: проблемы и возможности развития // Современные проблемы социогуманитарного образования : сборник студенческих статей / под ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2016. С. 159–165.
14. Шаклеина Ю. А., Донгаузер Е. В. Современные проблемы подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. С. 651–658.
15. Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. 2012. № 5 (40). С. 545–548.

Кагермазова Лаура Цраевна,

SPIN-код: 4914-8861

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, профессор РАО, Чеченский государственный педагогический университет; 364037, Россия, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Субры Кишиевой, 33; e-mail: laura07@yandex.ru

Барышева Елена Ивановна,

SPIN-код: 9482-5771

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, заведующий кафедрой психологии, Луганский государственный педагогический университет; 291011, Россия, Луганская Народная Республика, г. Луганск, ул. Оборонная, 2г

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; психолого-педагогическое сопровождение; психокоррекционная работа; профилактические мероприятия; детская агрессивность; агрессивного поведения; профилактика агрессивного поведения; уровни агрессивного поведения

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, исследованы особенности проявления, уровни агрессии детей начальной школы. Описаны и изучены факторы, виды, профилактика и технологии психокоррекции агрессивного поведения детей. Доказана роль программы психологической коррекции по снижению агрессивного поведения, формированию коммуникативных навыков, управлению и контролю эмоционального состояния, развитию эмпатии, позитивного отношения к сверстникам и взрослым у детей начальной школы.

Kagermazova Laura Tsraevna,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of Department of Psychology, Professor of the Russian Academy of Education, Chechen State Pedagogical University, Russia, Grozny

Barysheva Elena Ivanovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Professor of Department of Psychology, Head of Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University, Russia, Lugansk

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION AND CORRECTION
OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE
IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

KEYWORDS: primary school; primary school students; psychological and pedagogical support; psychocorrectional work; preventive measures; children's aggression; aggressive behavior; prevention of aggressive behavior; levels of aggressive behavior

ABSTRACT. The article examines the problem of psychological and pedagogical support, psychocorrection of aggressive behavior in children of primary school age, and examines the manifestations and levels of aggression of elementary school children. Factors, types, prevention and technologies for psychocorrection of aggressive behavior in children are described and studied. The role of the psychological correction program in reducing aggressive behavior, developing communication skills, managing and controlling the emotional state, developing empathy, and a positive attitude towards peers and adults in primary school children has been proven.

Детская агрессия – опасное явление современного мира, имеет свойство становится устойчивой формой поведения детей, устойчивым качеством личности. Младший школьный возраст – это основа для формирования основных качеств личности. «В этот период ребенок осознает себя как неповторимую индивидуальность, как часть социальной среды, когда агрессивность находится на стадии своего развития и не трансформировалась в устойчивую форму поведения, а далее в устойчивое качество личности» [5, с. 89]. Такую позицию утверждали Л. С. Выготский, С. Я. Рубенштейн, И. С. Якиманская, Л. И. Божович и др. Агрессивность остается устойчивой чертой личности и сохраняется на протяжении всей дальнейшей жизнедеятельности. Поэтому выявление мотивов, факторов, причин такого поведения необходимо для эффективного психолого-педагогического сопровождения в данной категории детей, психокоррекции, адаптации, социализации [2; 4].

В младшем школьном возрасте ребенок проходит путь от осознания себя как физически отдельного самостоятельного индивида к осознанию своих чувств, переживаний, рефлексии, адаптации к школьному обучению. Этот период достаточно опасен для развития и закрепления агрессивности. Задача родителей, педагогов заключается в профилактике агрессивного поведения, помощи ребенку по коррекции с агрессией.

Для того, чтобы организация психолого-педагогического сопровождения, помощи детям с агрессивным поведением, получили эффективный результат, необходимо определить факторы, которые влияют на проявления такого поведения. Большинство из этих факторов носят психолого-педагогический, социально-психологический и социально-культурный характер [1; 3].

В. Е. Дружинин определил «социально-психологический фактор как: неблагоприятное влияние социальных институтов (семьи, социальной ситуации развития, школы, одноклассников и сверстников, интернет-ресурсы)» [9, с. 68]. «На социализацию агрессивного поведения оказывает влияние основные факторы: образец отношений и поведение родителей, характер подкрепления агрессивного поведения со стороны социальной ситуации развития. И если в семейных отношениях агрессия основной метод воспитания, то агрессивное поведение станет устойчивой характеристикой личности ребенка» [7, с. 74].

Психолого-педагогическое сопровождение, методы психокоррекции агрессивного поведения детей в младшем школьном возрасте направлено на развитие эффективных умений и навыков коммуникации со сверстниками, родителями, педагогами, модификацию социально-психологических установок и социального поведения. Психокоррекция, применение психологического тренинга – это интенсивная форма обучения, нацеленная на практическое освоение приемов использования эффективной технологии. Обучение происходит в режиме действий, анализа полученного опыта, обратной связи всех участников, что дает возможность исследовать свои собственные успешные и не очень умения, навыки и стратегии взаимодействия с другими участниками обучающего тренинга. Именно в группе происходит взаимное обучение всех членов, включенных в психологический тренинг компетентности [8; 10].

В ходе психологического тренинга применяются определенные техники, технологии, которые помогают достичь необходимого результата:

1. Теоретическая презентация – изложение главной цели психокоррекции.
2. Групповая дискуссия – это совместное обсуждение целесообразности, целеполагания тренинга. Такое обсуждение дает возможность увидеть проблему с разных сторон, пережить различные ситуации внутри группы, прийти совместно к правильному решению.
3. Тренинговое (групповое) упражнение или работа в малых группах.
4. Ролевая игра – участники моделируют заданную ситуацию, играют в ней различные роли, при этом участники могут меняться ролями.
5. Деловая игра – импровизационное моделирование ситуации [11; 14].

При проведении психолого-педагогического сопровождения, обучающего тренинга с детьми младшего школьного возраста, была поставлена цель по снижению агрессивного поведения на базе общеобразовательной организации. Для изучения уровня агрессивности у младших школьников были проведена диагностика, состоящая из следующего комплекса ме-

тодик: методика «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия, «Анкета для родителей» Г. П. Лаврентьевой, методика «Несуществующее животное». В исследовании приняли участие 25 школьников, в возрасте 7–8 лет. По методике «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия 18 человек (72%) проявляют агрессию. На большинство предложенных ситуаций высказывались за агрессивное решение конфликтных ситуаций. 5 человек (20%) имеют средний уровень агрессии. Они считают, что не все можно решить мирно, иногда агрессия необходима. Их агрессия не носит постоянный характер, она возникает как ответ на несправедливость. Двое детей (8%) имеют низкий уровень агрессии. Все конфликтные ситуации дети решают при помощи разговоров. Все конфликтные ситуации дети решают при помощи общения, умеют находить компромисс, уступать, дипломатически подходить к проблеме.

По методике «Анкета для родителей» по Г. П. Лаврентьевой. Результаты анкетирования показали, что у 15 человек (60%) отмечается высокий уровень агрессии. Дети очень бурно реагируют на любое замечание и запрет как со стороны взрослого, так и со стороны сверстников, не способны переключаться на другой вид деятельности, злость полностью их захлестывает. Средний уровень агрессии показали 8 человек (32%). Агрессия носит спонтанный характер, это реакция на запрет, наказание, несправедливость. Проявляется агрессия в основном в громком крике, жестоком поведении к окружающим, игнорирование критики, конфликтное поведение. Низкий уровень агрессии отмечается у 2 детей (8%). Дети спокойно реагируют на любой запрет взрослого. Не акцентируют внимание на запрете, спокойно переключаются на другой вид деятельности.

Методика «Несуществующее животное» Высокий уровень у 14% детей. Рисунки детей были выполнены в темных тонах, в основном это черные, коричневые, синие, темно-зеленые. Это говорит о том, что у детей все еще сохраняется агрессивное состояние. Средний уровень – 35%. Животные были изображены средних размеров, в центре листа – что говорит о нормальной самооценке ребенка, его открытости. Практически на всех рисунках животным были добавлены когти, острые зубы небольших размеров. Это свидетельствует о том, что дети могут проявить агрессию только в целях защиты своих интересов. Низкий уровень – 51% детей. При изображении животного большинство детей ориентировались на своих домашних животных, им они добавляли какие-то новые характеристики (большие глаза, длинный хвост, яркая окраска. Основными цветами были – зеленый, желтый, розовый, голубой, оранжевый и красный. Это говорит о том, что ребенок спокоен, находится в веселом расположении духа, умеет контролировать свои эмоции.

Результаты проведенной диагностики показали, что большинство детей, участвовавших в экспериментальном исследовании, проявляют агрессивное поведение. Необходимо своевременно проводить психолого-педагогическое сопровождение, с включением психокоррекционных мероприятий. Если психокоррекция не будет проводиться эффективно, то обучение ребенка в начальной школе будет иметь отрицательные последствия в социальном поведении, в коммуникативной деятельности, в личностных качествах ребенка [12].

Поэтому возникла необходимость создание программы психокоррекционных мероприятий, по профилактике и снижению проявлений агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста. В данную программу включены несколько блоков, где каждый блок имеет свою задачу и комплекс психокоррекционных упражнений. Например, первый блок «Кто Я?» имеет задачи: создание комфорта для самораскрытия детей; формирование адекватной самооценки и уверенности в себе; навыков эмпатии, наблюдательности за эмоциональными проявлениями других людей: взрослых, детей; снятие психоэмоционального напряжения, мышечных зажимов у детей; формирование осознанного поведения в конфликтных ситуациях. Второй блок – задачи: формирование навыков контролировать и управлять своими эмоциями; формирование позитивного отношения к сверстникам, развитие волевой регуляции, умения действовать по правилам; сплочение детского коллектива [13; 15].

Психокоррекционная программа включает в себя следующие формы: тренинги, упражнения, деловые игры, сюжетные игры, развивающие коммуникативные навыки, воспи-

тывающие доброжелательное отношение к окружающим, формирование осознанного поведения детей.

Дополнительно проводилась систематическая работа с родителями, по следующим направлениям: индивидуальная беседа с каждым родителем о вреде, последствиях агрессивного поведения; коллективное обсуждение с родителями особенностей воспитания агрессивного ребенка, факторах, при которых возникает агрессия, способах профилактики и решения проблемы. Заключительным этапом проведения бесед с родителями стали создание памяток, буклетов на темы: «Что такое агрессивное поведение?», «Профилактика и борьба с агрессией у детей», «Сегодня агрессор, а завтра?».

Проведенный комплекс психокоррекционных технологий позволил утверждать, что у детей снижен уровень проявления агрессивности. По первой методике испытуемые показали увеличение количества детей, которые имеют низкий уровень агрессии – 49%. По второй методике «Анкета для родителей» Г. П. Лаврентьевой также увеличилось количество детей, имеющих низкий уровень агрессии – 62%. По методике «Несуществующее животное», после проведенной психокоррекции, увеличилось количество детей, имеющих низкий (56%) и средний (35%) уровень агрессивного поведения.

Таким образом, после проведенного комплекса психокоррекционной работы, дети стали лучше взаимодействовать друг с другом, слышать и слушать друг друга. Также они научились перенаправлять эмоции на другой вид деятельности, выплескивать гнев более гуманными и безопасными способами. Общение со взрослыми также изменилось: дети стали больше прислушиваться к советам, помогать, адекватно реагировать на замечания, улучшилась дисциплина. Данный комплекс психокоррекции возможно порекомендовать родителям, педагогам, чтобы при совместном взаимодействии дома, в учебном процессе они могли направлять действия детей, корректировать их поведение, тренинг поможет в развивающей работе, сократить число агрессивных проявлений у детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Бернацкая Л. В. Игротерапия как метод воспитательной практики в коррекции агрессивности и агрессивного поведения дошкольников // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 5. Гуманитарные науки. Технические науки. 2022. № 2 (83). С. 67–73.
2. Берковиц Л. И. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 510 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
4. Данилова Т. П. Об агрессии и основных теоретических подходах к ее определению // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 2. С. 592–595.
5. Кагермазова Л. Ц., Масаева З. В., Барышева Е. И. Возрастная психология. психология развития : учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по программе бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Часть 1. Грозный, 2023. 116 с.
6. Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В., Масаева З. В. Особенности ценностно-смысловой сферы старшеклассников в системе современного образования // Искусство – диалог культур : сборник материалов VII международной научно-практической конференции. Грозный, 2022. С. 286–292.
7. Кагермазова Л. Ц. Профилактика и коррекция суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях : учебное пособие. Нальчик, 2020. 215 с.
8. Касцевич Т. А., Мохова Л. А. Коррекция агрессивности детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 2 (69). С. 18–27.

9. Кириленко И. Н. Теории агрессии в психологии // Известия Южного федерал. ун-та. пед. науки. 2013. № 2. С. 67–72.
10. Кирилюк О. С. Агрессивное поведение детей подросткового возраста: детерминанты и психокоррекция // Психопрофилактика, реабилитация и здоровьесбережение : сборник материалов второй международной научно-практической конференции. 2015. С. 14–19.
11. Ткачёва С. Г., Кузнецова Е. С. Психокоррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2023. № 7. С. 12–15.
12. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск : Ильин В. П., 1996. 192 с.
13. Цыренов В. Ц. Агрессивное поведение молодежи как социально-педагогическая проблема // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 49–53.
14. Хломов К. Д., Бочавер А. А., Андрианова Р. А. и др. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде : коллективная монография. М., 2022. 265 с.
15. Шабалин О. М. Агрессивность как комплексная характеристика индивидуальности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2. С. 33–35.

Киселёва Ксения Александровна,

магистрант 2 курса Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kisa200799@mail.ru

Научный руководитель:

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; тьюторы; тьюторское сопровождение; дошкольники; психологическое развитие детей

АННОТАЦИЯ. В статье представлен теоретический анализ исследований по проблеме психолого-педагогического развития детей с задержкой психического развития. Изучены особенности развития мышления, которые обусловлены невысоким уровнем когнитивной активности, поздним формированием речевой деятельности, неустойчивой эмоционально-волевой сферы, а также сниженной физической активностью. Описаны проблемы и подходы в развитии детей с задержкой психического развития в период дошкольного возраста. Рассмотрен вопрос о необходимости тьюторского сопровождения детей с ОВЗ.

Kiseleva Kseniya Aleksandrovna,

2nd year Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

DEVELOPMENTAL FEATURES OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY DURING PRESCHOOL AGE

KEYWORDS: mental retardation; mental retardation; children with mental retardation; tutors; tutor support; preschoolers; psychological development of children

ABSTRACT. The article presents a theoretical analysis of research on the problem of psychological and pedagogical development of children with mental retardation. The features of the development of thinking, which are caused by a low level of cognitive activity, late formation of speech activity, unstable emotional-volitional sphere, as well as reduced physical activity, have been studied. The problems and approaches in the development of children with mental retardation during preschool age are described. The issue of the need for tutor support for children with disabilities is considered.

В настоящее время 1,7 млн детей, проживающих в Российской Федерации, то есть 4,5% всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. В это число входит более 353 тыс. детей именно дошкольного возраста. Согласно статистике Министерства просвещения Российской Федерации, дети с задержкой психического развития составляют самую многочисленную

категорию среди детей с ограниченными возможностями здоровья (около 40%). Такая статистика демонстрирует нам актуальность проблемы развития и коррекции мыслительных процессов детей дошкольного возраста.

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы временного отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма (В. М. Астапов, 1994) [3]. Профессор В. В. Лебединский в 1985 году описал ЗПР как замедление формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [3]. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, «задержка психического развития» – вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития, так относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия¹¹. В исследованиях Г. Локк, В. Симон, В. Маресто выделяются различные категории детей с данными отклонениями. Авторы отмечают, что: «...классификация детей происходит по различным причинам, начиная с недостатков развития нервной системы и поражения анализаторов до запущенности в педагогическом плане» [1]. Так как клинические проявления ЗПР в раннем возрасте оказываются схожими с умственной отсталостью, общим недоразвитием речи и даже с педагогической запущенностью, необходимо понимать специфические особенности психологического развития детей с задержкой психического развития.

С. Л. Рубинштейн [15] отмечал, что у детей с задержкой речевого развития наиболее прогрессивной областью исследования является словесно-логическое мышление. Это связано с тем, что у данной группы детей наиболее часто выявляются нарушения речевого развития и развития мыслительных операций. Дети с ЗПР часто произносят необходимые для выполнения список действий вслух, что отсрочивает их «уход» от эгоцентрической речи и переводу ее во внутренний план действий.

Для грамотной диагностики психоречевых нарушений специалисту необходимо понимать особенности психолого-педагогической характеристики детей с ЗПР. Этому вопросу были посвящены работы В. В. Лебединского, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой и др. Ученые подчеркивают, что у детей с задержкой психического развития высшие психические функции, познавательная активность, произвольность, речь, знания об окружающем мире развиваются и формируются позже, чем у его сверстников [3]. Л. В. Кузнецова акцентирует внимание на том, что дошкольник с ЗПР испытывает большие сложности в развитии навыков саморегуляции и самоконтроля поведения, в следствии чего возникают трудности при попытках сосредоточиться на выполнении того или иного задания [2]. Такая ведущая форма деятельности как игровая, формируется с большим опозданием и довольно длительно остается единственным мотивом к деятельности. Эмоционально-волевая сфера неустойчива – дети стремительно переходят из состояния безудержной радости к плачу и наоборот [16].

Также существуют проблемы и физического развития, страдает техника движений и двигательные качества в целом. У таких детей часто наблюдаются трудности с координацией движений, что проявляется в слабой моторике и сниженном контроле за своими действиями. М. М. Дорониной и Е. В. Бочкиной было отмечено, что «восприятие пространства тесно связано с чувством собственной телесности – ощущением своего мышечного тонуса и ориентировании в частях своего тела» [5; 6]. Достаточно часто дети с задержкой психического развития путают правую и левую сторону своего тела, не знают или путают названия пальцев на руках. В процессе изображения себя на листе бумаги они нарушают пропорции тела, неправильно соединяют части тела и забывают нарисовать мелкие, но существенные детали – пальцы, нос, уши, брови или часть одежды [6].

Технические навыки изобразительной деятельности, такие как: лепка, аппликация, конструирование, рисование – слабо сформированы. Дети с ЗПР могут испытывать трудно-

¹¹ Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия. 2002. 1628 с.

сти с правильным удержанием карандаша или кисточки. Они часто не чувствуют силу нажима и не регулируют ее в соответствии с задачей. Им сложно создавать линии и формы различной толщины и интенсивности [9]. Слабая координация движений рук делает для них затруднительным рисование мелких деталей и плавных линий. В лепке могут испытывать трудности с точным отщипыванием и формированием различных фигур. Они не всегда могут контролировать величину и форму лепных деталей. Недостаточная координация рук затрудняет им соединение различных элементов и создание сложных композиций. В аппликации дети с ЗПР могут сталкиваться с трудностями при вырезании и наклеивании. Слабая моторика не позволяет им точно вырезать фигуры, а недостаточная координация рук мешает аккуратно наклеивать их. Им может быть сложно следовать шаблонам и создавать аппликации с множеством мелких деталей [13]. Таким образом, для эффективного развития творческих способностей детей с ЗПР необходимо особое внимание уделять развитию их технических навыков в изобразительной деятельности, а также совершенствованию зрительно-пространственных функций и регуляции высших психических функций.

Еще одним из важных аспектов который необходимо рассмотреть – это мотивацию учения детей с ЗПР [7]. Скудость учебной мотивации связана с преобладание примитивных мотивов, направленных на удовлетворение непосредственных потребностей (еда, сон, отдых). Недостаточное осознание ценности знаний и значимости учебной деятельности приводит к отсутствию положительного отношения к учебе, а в следствии и к снижению учебной мотивации. Также, необходимо учитывать следующие особенности, влияющие на мотивацию учения детей с ЗПР:

- нарушение внимания: неустойчивость и ситуативность внимания, что затрудняет восприятие и усвоение учебного материала;
- специфика познавательной деятельности: низкий уровень развития интеллектуальных функций, включая память, мышление и воображение, что ограничивает способность детей понимать и обрабатывать информацию;
- проблемы с эмоционально волевой сферой: повышенная возбудимость, импульсивность и недостаточный самоконтроль, что создает дополнительные препятствия для формирования положительной мотивации к обучению;
- социальные факторы: особенности семейного воспитания, низкая социальная адаптация и другие внешние факторы могут негативно влиять на формирование мотивации к обучению у детей с ЗПР.

Несмотря на наличие этих трудностей, важно понимать, что учебная мотивация у детей с ЗПР не отсутствует полностью. Специфические особенности их развития требуют от педагогов и психологов применения особых подходов и стратегий для формирования и поддержания положительной мотивации к учению:

- развитие познавательных функций: использование игр, упражнений и других методов для улучшения памяти, мышления и внимания;
- формирование положительного отношения к учебе: создание благоприятной атмосферы во время образовательного процесса, использование игровых элементов и поощрение даже незначительных успехов детей;
- коррекция эмоционально-волевой сферы: проведение занятий по саморегуляции, обучение детей контролировать свои эмоции и поведение;
- обогащение социальной среды: создание условий для общения и взаимодействия с другими детьми, формирование дружеских отношений и обеспечение положительных социальных контактов;
- сотрудничество с родителями: информирование родителей о специфике развития детей с ЗПР, предоставление им рекомендаций по созданию благоприятной домашней среды и формированию мотивации к учению у ребенка.

Реализация этих стратегий требует комплексного подхода, объединяющего усилия педагогов, психологов и родителей [13]. Только при совместной работе можно создать опти-

мальные условия для развития мотивации учения у дошкольников и помочь им достичь максимального потенциала [11].

Дети с ЗПР нуждаются в комплексном сопровождении, специальной психокоррекционной помощи, направленной преодолению или ослабление нарушений в развитии познавательных процессов, моторики и речи, компенсацию дефицитов эмоционального развития, формирование саморегуляции поведения и деятельности [10].

Помимо основных специалистов таких как: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагогическое сопровождение может осуществлять – тьютор [14].

В понимании С. В. Дудчик тьюторское сопровождение – особый тип педагогического сопровождения, когда ученик выполняет действие по самостоятельно разработанным нормам и затем обсуждает их с тьютором. Это грамотное и заботливое сопровождение [9]. С. В. Дудчик полагает, что тьюторское сопровождение есть качественное средство развития и стимулирования интереса дошкольника, учитывающее этапы развития и компонентный состав познавательного интереса [14]. Е. Б. Колосова считает, что тьюторское сопровождение детей с ОВЗ предполагает последовательную продуманную деятельность, направленную помощь, поддержку и адаптацию ребенка [10].

В заключение можно сказать, что психическое развитие дошкольников с ЗПР имеет свои уникальные характеристики и требует специальных мер поддержки. Дети с ЗПР испытывают трудности в усвоении знаний, их образное восприятие действительности ограничено, а формирование эталонов сенсорного восприятия протекает затруднительно. Они часто испытывают трудности с саморегуляцией, имеют повышенную возбудимость и эмоциональную лабильность. Своевременное выявление и раннее вмешательство имеют решающее значение для детей с ЗПР. Комплексный подход, включающий образовательные, терапевтические и социальные меры поддержки, может помочь ребёнку раскрыть свой потенциал и достичь максимальной адаптации. Тьютор играет важную роль в поддержке детей с ЗПР. Он помогает им преодолевать трудности, связанные с учёбой и социальным взаимодействием, развивать компенсаторные навыки и формировать самооценку. Тьютор также сотрудничает с родителями и педагогами, чтобы разработать индивидуальный план обучения и поддержки, соответствующий их уникальным потребностям. Понимание особенностей развития и раннее вмешательство играют жизненно важную роль в помощи этим детям в достижении их целей и ведении полноценной жизни.

Список литературы

1. Алехина С. А. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические рекомендации для руководителей образовательных организаций. М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. 147 с.
2. Алферьева-Термсикос В. Б. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 87-5. С. 11–13.
3. Астапов В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии. 3-е изд. М. : Международная педагогическая академия, 1994. 216 с.
4. Безруких М. М. Портрет будущего первоклассника // Дошкольное воспитание. 2003. № 4. С. 70–71.
5. Бочкина Е. В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период дошкольного детства // Эпоха науки. 2022. № 32. С. 188–194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detey-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya-zpr-v-period-doshkolnogo-detstva?ysclid=luuiyv10le418591488> (дата обращения: 01.04.2024).
6. Бочкина Е. В. Особенности развития представлений о цикличности пространства и времени у детей дошкольного возраста // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2 (48). С. 111–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya>

predstavleniy-o-tsiklichnosti-prostranstva-i-vremeni-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 01.04.2024).

7. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения // Специальное образование. 2018. № 4. С. 21–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogom-tyutorom-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah> (дата обращения: 30.03.2024).

8. Игнатова В. Ю. Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2022. № 51. С. 182–184. URL: <https://moluch.ru/archive/446/98220/> (дата обращения: 13.03.2024).

9. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. М. : ЦППРиК «Тверской», 2010. 88 с.

10. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. М. : Чистые пруды, 2008. 30 с.

11. Королева С. В. Проблемы оценки качества инклюзивного образовательного пространства дошкольной образовательной организации: практический аспект // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2022. Т. 11, № 2. С. 52–56. DOI: 10.12737/2306-1731-2022-11-2-52-56. EDN ХАТСЕТ.

12. Лазарева Л. Г., Шрамко Н. В. Тьюторское сопровождение формирования графомоторных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов VII Международной конференции, Екатеринбург, 08 апреля 2023 года. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 282–291. EDN JHOXNB.

13. Полуянова Л. А., Колотилова У. В. Теория и технология инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие для студентов вузов. Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. 60 с.

14. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, М. Ю. Чередлина, Е. И. Кобыща [и др.]. Тверь : СФК-офис, 2018. 246 с.

15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2016. 712 с.

16. Самсонова Е. В., Мельник Ю. В., Карпенкова И. В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Клиническая специальная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 165–182. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46343956> (дата обращения: 20.03.2024).

Колочкова Дарья Алексеевна,

SPIN-код: 4708-1672

учитель высшей категории, Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы; 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10; pratoria@mail.ru

Макарова Елена Викторовна,

SPIN-код: 3140-6263

учитель, Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы; 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10; makelvik@mail.ru

РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логопедия; дети с нарушениями речи; интеллектуальные нарушения; тяжелые множественные нарушения речи; сенсорное развитие; двигательное развитие; развивающие игры; дидактические игры

АННОТАЦИЯ. В статье делается акцент на необходимости проектирования индивидуальной траектории обучения детей с ТМНР. Авторы делятся своим практическим опытом формирования сенсоромоторных навыков у данной категории обучающихся. Для стимулирования сенсоромоторной сферы обучающихся предлагаются разнообразные упражнения на развитие моторики, тактильного и вестибулярного восприятия, зрительно-двигательной и слухо-двигательной координации, кинестетического восприятия. Представленный в статье комплекс упражнений помогает обучающимся с ТМНР активно участвовать в образовательном процессе.

Kolochkova Darya Alekseevna,

Teacher, Ekaterinburg School No. 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Russia, Ekaterinburg

Makarova Elena Viktorovna,

Teacher, Ekaterinburg School No. 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Russia, Ekaterinburg

DEVELOPMENT OF SENSORIMOTOR SKILLS IN STUDENTS WITH SEVERE AND MULTIPLE SPEECH DISORDERS THROUGH DIDACTIC GAMES

KEYWORDS: speech therapy; children with speech disorders; intellectual disabilities; severe multiple speech disorders; sensory development; motor development; developmental games; didactic games

ABSTRACT. The article emphasizes the need to design an individual learning trajectory for children with SMD. The authors share their practical experience in the formation of sensorimotor skills in this category of students. To stimulate the sensorimotor sphere of students, they offer a variety of exercises for the development of motor skills, tactile and vestibular perception, visual-motor and auditory-motor coordination, kinesthetic perception. The set of exercises presented in the article helps students with SMD to actively participate in the educational process.

В 2012 году в Российской Федерации была ратифицирована «Конвенция о правах инвалидов», и дети, которые в прошлом десятилетии попадали в категорию «необучаемые» теперь обрели право на образование наравне со сверстниками, чьё развитие протекало по всем

канонам «нормы». Категория обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) очень разнообразна по своему составу, каждая нозологическая группа требует особого образовательного подхода, и наименее изученной до сих пор остаются обучающиеся с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) [6].

А. М. Царёв определяет понятие «тяжёлые множественные нарушения развития» как совокупность психофизических нарушений в следствие органического поражения ЦНС, в структуре которой в первую очередь выделяются интеллектуальные нарушения [16]. Обучающиеся с ТМНР нуждаются в постоянной непрерывной интенсивной помощи со стороны медицинского и педагогического персонала, а также в создании среды, адаптированные под особые уникальные потребности обучающегося с ТМНР [11]. В подавляющем большинстве случаев обучающиеся с ТМНР не владеют вербальной речью и затрудняются в установлении коммуникации. Их уровень психофизического развития не представляется возможным соотносить с какими-либо возрастными нормами, это крайне неоднородная группа, где каждый требует особого подхода при отборе приёмов, методов и средств коррекционно-педагогической работы. Все отобранные в процессе работы педагогические технологии должны соответствовать индивидуальным образовательным потребностям каждого обучающегося.

В мире нас, как и наших обучающихся, окружает бесчисленное разнообразие предметов, каждый из которых обладает рядом свойств: размером, формой, цветом, запахом, вкусом и положением в пространстве [12]. Из-за того, что сенсорная сфера у наших обучающихся характеризуется явлением сенсорной дезинтеграции, формирование у них представлений об окружающем мире затруднено и представляет трудности для многих учителей. Отсутствие реакций на визуальные, слуховые, тактильные раздражители, то есть, гипочувствительность, может контрастировать с обратным явлением – гиперчувствительностью. Отсутствие дидактического инструментария и четко сформированных представлений о психофизических особенностях таких обучающихся ставит педагогов в затруднительное положение. Так как всё-таки начинать работать с ребёнком с ТМНР? Как помочь ему познакомиться с окружающим миром? Зачастую путь лежит через развитие сенсомоторной сферы обучающегося. Сенсомоторные процессы и деятельность органов чувств объединяются неразрывной связью. Любой предмет окружающей среды воздействует на зрительный анализатор – мы видим его. Протянув руку, мы можем потрогать его, ощутить. Получается, что восприятие и ощущение есть чувственное познание окружающей действительности [7].

Л. В. Усачёва определяет понятие сенсомоторное развитие (от лат. *sensus* – чувство, ощущение и *motor* – двигатель) как взаимосвязь сенсорных и моторных компонентов деятельности. То есть формирование представлений о сенсорных качествах объекта за счет двигательного анализатора [15]. Л. А. Вагнер в своих научных трудах говорит, что сенсорное развитие является фундаментом общего развития ребёнка, а Н. Г. Сошникова акцентирует внимание на том, что сенсомоторное развитие значительно влияет на весь процесс обучения ребёнка с ТМНР [17]. Т. Л. Лещинская говорит, что процесс, который осуществляется за счёт обеспечения взаимодействия моторных компонентов психической деятельности и чувственного отражения и есть сенсомоторное развитие.

При определении направлений работы с обучающимися с ТМНР по сенсомоторному развитию необходимо учитывать, что зрительное восприятие имеет тесную связь с эквилибριοцепцией и положением тела в пространстве, то есть, чтобы иметь возможность зафиксировать взгляд на предмете, следует повернуть голову в его сторону. Так же не стоит забывать о том, что слуховое восприятие связано с ощущением вибрации (восприятие колебаний), а тактильное восприятие закладывает предпосылки формирования для развития обоняния и вкусовых ощущений [18]. Работа по сенсомоторному развитию ведётся по следующим направлениям: развитие зрительного, слухового восприятия, вестибулярного, вибрационного, тактильно-двигательного, вкусового восприятия, развитие обоняния, развитие мелкой моторики и функции кисти [1].

В 1998 году ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» одной из первых в Свердловской области стала

обучать детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, ТМНР. В статье авторы хотят представить свой практический опыт по формированию сенсомоторных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Для эффективного развития сенсомоторных навыков мы предлагаем комплекс дидактических игр по различным направлениям.

1. Упражнения на развитие мелкой моторики.

Массаж пальцев руки, ладони и тыльной стороны руки (поглаживание, постукивание). Похлопывание ладонью, постукивание и сжимание пальцами предметов разной жесткости и фактуры. Упражнения на развитие движений пальцами, кистью руки, сначала сопряженно с учителем, позже самостоятельно по образцу действий, предлагаемому учителем (пальчиковая гимнастика сгибание, разгибание, вращение кисти руки и т. п.).

Упражнения на развитие хватательных движений. Обучающийся принимает доступные ему позы: лежит на спине, на животе, сидит, стоит на четвереньках, на коленях, на ногах. Он дотягивается и захватывает большим, указательным и средним пальцами предметы различной формы, величины, фактуры, которые находятся от него на разном расстоянии и в различных направлениях (спереди, сбоку, вверху, внизу и т. п.), отпускает предметы (разжимает кисть), перекладывает предмет из одной руки в другую.

Упражнения, стимулирующие движения пальцев и кисти рук: нажимание на кнопки, сдавливание двумя пальцами предметов различной жесткости, собирание предметов различной величины, закрашивание рисунков, закручивание и раскручивание крышек и т. д. [18].

2. Упражнения на развитие тактильного и тактильно-двигательного восприятия.

Определение предметов, различных по величине, форме, фактуре, температуре, на ощупь с опорой и без опоры на зрительное восприятие. Двигательные упражнения с предметами с заданным параметром (величина, форма, фактура).

Предметно-практическая и изобразительная деятельность с применением материалов, различных по фактуре и предметов, различных по величине, форме, фактуре:

- лепка из пластилина, теста, глины;
- аппликация с использованием разных материалов (бумага, пластилин, ткань, шерсть, фольга);
- плетение из ниток, веревок;
- рисование пальцами, кусочком ваты, комочками бумаги;
- игры с мозаикой, конструктором (пластмассовым, металлическим);
- собирание пазлов;
- сортировка мелких предметов, разных по величине, форме, материалу (бусины, ракушки, пуговицы, фишки) [10].

3. Упражнения на развитие вестибулярного восприятия.

Повороты головы и изменения положения частей тела: поступательные движения по вертикали вверх-вниз, прыжки на мягких матах, на батуте, соскальзывание вниз по горкам. Поступательные движения по горизонтали вправо-влево, вперед-назад: прыжки на фитнес-мячах, раскачивание на горизонтальных качелях, на большом терапевтическом валике, катание на самокатах. Вращательные движения вокруг своей продольной оси: вращающееся кресло, диски. Маятниковые возвратно-поступательные движения: раскачивание на подвесных качелях, в гамаке, катание на качалке, на карусели. Упражнения на балансировочной доске. Ходьба по скамейке, по сенсорной тропе. Статические упражнения на координацию («Цапля», «Ласточка» и др.) [13; 18].

4. Упражнения на развитие зрительно-двигательной координации.

Прослеживание глазами за движением рук, за движущимся объектом при неподвижном положении головы. Фиксация взгляда на неподвижном объекте при изменении положения головы и тела. Двигательные упражнения: метание в цель, бег и ходьба по размеченным дорожкам. Конструирование на плоскости из небольших плоскостных конструкторов, счетных палочек, геометрических фигур, блоков Дьенеша, выкладывание мозаики, пуговиц, бусин и т. п. Конструирование из кубиков, из блочных, магнитных, мягких конструкторов, конструкторов типа «LEGO» и т. д. Действия с предметами: нанизывание на стержень предме-

тов с отверстиями, наматывание ниток, веревок, проволоки, шнуровка, застегивание молний, пуговиц, липучек, сортировка небольших предметов. Упражнения с липучками, прищепками, магнитами. Графические упражнения: обведение шаблонов, трафаретов, рисование по точкам, по контуру, рисование линий, выполнение штриховок, раскрашивание внутри контура [7; 10; 18].

5. *Упражнения на развитие слухо-двигательной координации.*

Повторение серии звуков (хлопки в ладоши, стук ладони о поверхность стола и т. п.) с соблюдением ритма звучания. Выполнение действий, связанных с заданными звуками: звук свистка – прыгать, звук бубна – останавливаться и т. п. Выполнение движений, под слова песенок и стишков. Выполнение пальчиковой гимнастики под слова песенок стишков. Выполнение движений под музыку с соблюдением ритма [9; 10].

6. *Упражнения на развитие кинестетического восприятия.*

Имитационные упражнения: подражание движениям животных (птица летает, лягушка прыгает) или предметов (мячик прыгает, маятник раскачивается). Игры с воображаемыми предметами: бросание снежков, передача мяча из рук в руки, задувание свечи, рисование геометрических фигур в воздухе и др. Двигательные упражнения, направленные на развитие проприоцептивной системы: ползание на четвереньках, перекрестная ходьба, стояние на одной ноге, залезания на препятствия, шведскую стенку, пролезание в туннели, копирование движений пальцами рук.

Игры на восприятие команды в движении: выполнение однотипных движений, по команде или сигналу – смена движения (остановка, смена направления движения и т. д.). Сохранение позы: повторение позы по образцу, показанному другим человеком или изображенному на карточке, удержание позы [8; 10].

Таким образом, можно сделать вывод, что представленные и систематически используемые в процессе образования обучающихся с ТМНР дидактические игры обогащают жизненный опыт обучающихся, развивают интерес к социальному взаимодействию, способствуют формированию представлений об окружающем мире и помогают детям осознать своё место в нём.

Список литературы

1. Андрейчик Л. Н. Сенсорное развитие детей с ТМНР в игровой и продуктивной деятельности // Молодой ученый. 2017. № 40 (174). С. 156–161. URL: <https://moluch.ru/archive/174/45850/> (дата обращения: 03.03.2024).
2. Антошина Н. В. Особенности развития восприятия у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. // Постулат. 2020. № 5-2 (55). С. 2. URL: <https://pgusa.tmweb.ru/index.php/Postulat/article/download/3179/3226> (дата обращения: 03.03.2024).
3. Беркович М. Простые вещи: как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. СПб. : Скифия: Социальная школа Каритас, 2016. 92 с.
4. Богданова Н. С. Игровой мастер-класс «Сенсорные игры как возможность установления контакта родителей с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями» // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : Материалы всероссийской заочной конференции, Екатеринбург, 15–23.03.2021 г. Екатеринбург, 2021. С. 16–20. URL: <https://uportfolio.ru/images/user/30760/material/63e4ca8b60f2030760.pdf> (дата обращения: 03.03.2024).
5. Верозуб А. С. Исследование динамики развития лиц с тяжелыми множественными нарушениями // XXX Рязанские педагогические чтения «Образование и социокультурная сфера: история и современность» : сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского, Рязань, 23–24.03.2023 г. / под общей ред. Л. А. Байковой, Н. В. Евтешиной, А. А. Захаровой, Н. А. Фоминой. Рязань : ИП Жуков В. Ю., 2023. С. 447–451. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54118445_96519753.pdf (дата обращения: 03.03.2024).

6. Горина Е. Н. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития в условиях дома-интерната // БГЖ. 2019. № 4 (29). С. 47–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksionno-pedagogicheskaya-rabota-s-detmi-s-tyazhyolymi-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya-v-usloviyah-doma-internata> (дата обращения: 03.03.2024).
7. Кирсанова Н. А. Развитие зрительно-двигательно-моторной координации и сенсорного опыта у детей с патологией зрения в условиях ДОУ // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. С. 1–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-zritelno-dvigatelno-motornoy-koordinatsii-i-sensornogo-opyta-u-detey-s-patologией-zreniya-v-usloviyah-dou> (дата обращения: 03.03.2024).
8. Крановиц К. С. Разбалансированный ребенок: как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации : пер. с англ. 1-е изд. СПб. : Редактор, 2012. 396 с.
9. Маланов С. В. К вопросу о развитии двигательных умений и способностей в дошкольном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razviti-dvigatelnyh-umeniy-i-sposobnostey-v-doshkolnom-vozhraсте> (дата обращения: 03.03.2024).
10. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей : пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида. М. : Просвещение, 2009. 160 с.
11. Организационно-содержательные аспекты образования обучающихся с тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми и множественными нарушениями развития: методические рекомендации // Региональный ресурсный центр по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжёлыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» / авторы-составители Л. Н. Закеряева, О. В. Котова ; под редакцией Е. В. Семеновой. Екатеринбург : [б. и.], 2020. 160 с.
12. Светличная Н. Коррекционно-педагогическое воздействие на сенсомоторное развитие детей с нарушениями интеллектуального развития // Academic research in educational sciences. 2022. № 1. С. 379–385. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksionno-pedagogicheskoe-vozhdeystvie-na-sensomotornoe-razvitie-detey-s-narusheniyami-intellektualnogo-razvitiya> (дата обращения: 03.03.2024).
13. Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С. Развитие вестибулярно-моторных координаций у дошкольников // Дошкольное воспитание. 2019. № 10. С. 42–50. URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2019/10/sirotiuk_dv_10_2019.pdf (дата обращения: 03.03.2024).
14. Толкачева А. В., Белогай К. Н. Особенности сенсомоторных и перцептивных процессов у детей младшего школьного возраста с тяжёлыми множественными нарушениями развития // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 3 (23). С. 163–171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sensomotornyh-i-pertseptivnyh-protsessov-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozhraста-s-tyazhelyimi-mnozhestvennymi> (дата обращения: 03.03.2024).
15. Усачева Л. В. Сенсомоторное развитие детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития как фактор познавательной деятельности // Молодой ученый. 2018. № 17 (203). С. 297–299. URL: <https://moluch.ru/archive/203/49849/> (дата обращения: 03.03.2024).
16. Царев А. М. Система педагогической помощи лицам с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: В условиях лечебно-педагогического центра : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. СПб., 2005. 180 с.
17. Шаламонова В. А. Сенсорное развитие детей младшего школьного возраста с тяжёлыми множественными нарушениями развития // Международные научные студенческие чтения. 2023 : сборник статей Международ. научно-практической конференции, Петрозаводск, 18.04.2023 г. Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая

Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2023. С. 95–100. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50814964_98560464.pdf (дата обращения: 03.03.2024).

18. Якубовская Е. А Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Специальная адукация. 2007. № 4. С. 27–36. URL: https://sensint.ru:8443/sites/default/files/yakubovskaya_-_statya_2007.pdf (дата обращения: 03.03.2024).

Макарова Елена Викторовна,

SPIN-код: 3140-6263

учитель, Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы; 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10; makelvik@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; интеллектуальная недостаточность; образовательный процесс; методы обучения; мультимедийные презентации; видеоролики; обучающие программы; интерактивные игры; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; информационная образовательная среда

АННОТАЦИЯ. Использование информационно-коммуникативных технологий в образовании детей с интеллектуальной недостаточностью позволяет индивидуализировать обучение, развивать коммуникативные и когнитивные навыки, создается возможность доступа к образовательным материалам, повышается самооценка детей и уверенность в себе. Для успешного применения информационно-коммуникативных технологий необходим специфический подход и создание подходящей образовательной среды.

Makarova Elena Viktorovna,

Teacher, Ekaterinburg School No. 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Russia, Ekaterinburg

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

KEYWORDS: oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disability; educational process; teaching methods; multimedia presentations; video clips; educational programs; interactive games; information and communication technologies; informatization of education; information educational environment

ABSTRACT. The use of information and communication technologies in the education of children with intellectual disabilities makes it possible to individualize learning, develop communicative and cognitive skills, create the opportunity to access educational materials, increase children's self-esteem and self-confidence. The successful application of information and communication technologies requires a specific approach and the creation of a suitable educational environment.

В «Конвенции о правах ребенка» говорится, что каждый ребенок имеет право на развитие, воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями. Это относится и к детям с интеллектуальной недостаточностью, имеющим особые образовательные потребности и которые нуждаются в особых образовательных условиях.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 1, ст. 16) формулирует необходимость организации образовательной деятельности с применением информационных технологий. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) формулирует требования к информационному оснащению образовательного процесса: создание и использование информации с аудио-, видео- и графическим изображением, использование компьютерных инструментов обучения, мультимедийных средств, учебно-

методических материалов, созданных на основе применения информационно-коммуникативных технологий.

К возникновению новых нетрадиционных технологий, среди которых выделяются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), привела потребность в обеспечении качественного и при этом личностно-направленного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Оптимальное сочетание цифровых технологий с традиционными позволяет сделать более эффективной коррекционно-развивающую работу педагога [2; 9].

ИКТ включают в себя презентационные материалы, аудиозаписи, видеоролики, разнообразные компьютерные обучающие и развивающие программы, которые имеют эффективное воздействия на развитие различных психических функций и находят свое применение в процессе образования детей с особыми образовательными потребностями [10; 16]. При использовании материалов ИКТ необходимо корректировать и адаптировать их с учетом уровня развития обучающихся, чтобы предложенная информация была не только интересной, но и доступной [1]. Применение ИКТ позволяет в доступной форме донести до обучающегося с особыми образовательными потребностями нужную информацию, дает нам в руки инструмент для создания учебных материалов и эффективного способа преподавания [1].

Для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью ИКТ – помощник в освоении нового, развитии мотивации, один из способов социализации. Цель работы с ИКТ – это создание благоприятных условий для изучения и усвоения учебного материала, коррекции и дальнейшего развития ребенка с особыми образовательными потребностями [6]. При обучении детей с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеют наглядные методы обучения, это требование успешно реализуется при использовании информационно-коммуникативных технологий [4].

Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью имеет огромный потенциал для улучшения их образовательного опыта. ИКТ предоставляют детям с особыми образовательными потребностями возможность получить доступ к образовательным материалам, развить навыки коммуникации и социализации, а также повысить свою самооценку и уверенность в себе.

Одним из основных преимуществ использования ИКТ в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью является возможность индивидуализации образовательного процесса. Каждый ребенок имеет свои уникальные потребности и способности, и ИКТ позволяют адаптировать обучение под каждого ученика. Например, с помощью специальных программ и приложений можно создавать индивидуальные учебные планы, учитывающие уровень развития каждого ребенка [3; 8].

ИКТ также способствуют развитию коммуникативных навыков у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. С помощью специальных программ для альтернативной и дополнительной коммуникации, таких как символные системы или голосовые устройства, дети могут выражать свои мысли и потребности, участвовать в диалоге и взаимодействии с окружающими. Это помогает им развивать социальные навыки и улучшать качество своей жизни [5; 12]. ИКТ также используются для развития когнитивных навыков у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Специальные программы и игры могут помочь им развить логическое мышление, внимание, память и другие когнитивные функции. Это особенно важно для детей с интеллектуальной недостаточностью, которые могут испытывать трудности в усвоении информации и решении задач [11; 12].

Кроме того, использование информационно-коммуникативных технологий в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью может способствовать их интеграции в общество. С помощью ИКТ они могут получить доступ к образовательным ресурсам, коммуницировать с другими людьми и участвовать в различных социальных и культурных активностях. Это помогает им чувствовать себя частью общества и развивать свои навыки для успешной адаптации в будущем.

Однако, необходимо учитывать, что использование ИКТ в обучении таких детей требует особого подхода и поддержки со стороны педагогов и родителей. Важно обеспечить до-

ступность технологий, обучить педагогов использованию ИКТ и создать подходящую образовательную среду.

Педагог, владеющий навыком самостоятельного создания обучающих и развивающих компьютерных игр, может предлагать игры-задания, которые соответствуют материалу и теме урока своего учебного предмета как при фронтальной, так и индивидуальной работе с обучающимися, при этом он сможет учитывать уровень развития и возможности каждого ребенка, предлагая детям задания разной сложности [16].

Информационно-коммуникативные технологии могут применяться учителем на любом этапе проводимого урока: в начале урока ИКТ позволяют ввести в тему, актуализировать имеющиеся знания и представления, заинтересовать обучающихся, мотивировать их на дальнейшую деятельность. ИКТ применяются в качестве сопровождения объяснения педагога (схемы, рисунки, презентации, видеофрагменты и т. д.), делая учебный материал более эмоциональным, понятным, более доступным. Применение ИКТ в середине урока позволяет сменить виды деятельности [3; 14]. В конце урока ИКТ применяются для закрепления, повторения пройденного учебного материала, они позволяют провести контроль сформированности навыков и уровень усвоения учебного материала по теме. Возможно использовать ИКТ как стимул, награду за хорошую работу [4; 14].

Применение мультимедийной презентации позволяет сделать учебный процесс более интересным, более эмоциональным, а учебный материал - более наглядным, доступным [1; 9; 16]. Применение презентаций в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью имеет ряд особенностей:

- различные объекты демонстрируются в многократно увеличенном виде, что позволяет рассмотреть их более подробно;
- аудио-, видео- и анимационные эффекты объединяются в единую презентацию, что способствует более эффективному восприятию информации;
- демонстрируются объекты, доступные для восприятия сохранной сенсорной системой;
- активизируются зрительные функции, глазомерные возможности обучающегося;
- презентационные слайды используются для вывода информации в качестве раздаточного материала в печатном виде [14].

Применение различного видеоматериала позволяет сделать урок более разнообразным, делает процесс обучения наглядным, информационно насыщенным и комфортным [14]. Видеоматериалы могут быть представлены обучающими видеороликами, которые соответствуют теме и учебному материалу урока. При обучении детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо использовать видеоролики, которые доступны для восприятия и понимания. Видеоматериал необходимо адаптировать для применения на уроке: показывать фрагменты видеороликов, дополнительно комментировать визуальный ряд, останавливать демонстрацию для дополнительного пояснения и т. п.

Педагоги могут создавать собственный видеоматериал. Видеоролики создаются на основе анимированных презентаций, монтируются с помощью различных видеоредакторов на основе собственных видеосъемок. В этом случае видеоматериалы соответствуют уровню развития обучающихся, учитывают особенности каждого ребенка.

Мультимедийная система используется при проведении динамических пауз. В процессе проведения динамической паузы у обучающихся снимается утомление, в результате повышается их работоспособность. Двигательная активность в виде физкультминуток снимает усталость, вызванную продолжительным сидением за партой, восстанавливает силы детей [6].

В процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью на уроке в качестве обучающего и развивающего материала применяются обучающие компьютерные игры. Используются обучающие игровые программы, которые соответствуют теме урока, уровню развития и особенностям восприятия обучающихся. В качестве обучающих игр используются материалы известных интернет-ресурсов, например, Веселые уроки, Играемся, Логиклайк и другие [12]. Такие игры педагог может создавать самостоятельно с помощью интерактив-

ной презентации, используя программу Microsoft Power Point. В этом случае действия обучающегося приводят к определенному результату, который ребенок видит сразу и может оценить правильность своих действий.

Обучающие интерактивные игры, которые позволяют учесть особенности развития каждого конкретного обучающегося, создаются с помощью известных онлайн-сервисов, например, learningapps, Джойтека, eТреники и др.

Применение ИКТ в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется с учетом здоровьесберегающих технологий, которые учитывают следующее:

- соблюдение санитарно-гигиенических требований при работе с планшетом, монитором, интерактивной панелью: время непрерывной работы не должно превышать 25 минут, расстояние между монитором и глазами обучающихся – не менее 60 см; вентиляция в помещении должна быть исправна;

- проведение зрительных гимнастик в середине и в конце занятия не менее одной минуты, проведение динамических пауз [7; 13; 15].

Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью имеет огромный потенциал для улучшения их образовательного опыта. ИКТ позволяют индивидуализировать обучение, развивать коммуникативные и когнитивные навыки, а также способствуют интеграции обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в общество. Однако, необходимо обеспечить поддержку и подготовку педагогов, а также создать подходящую образовательную среду для эффективного использования ИКТ в обучении этих детей.

Список литературы

1. Акиншина Ю. И., Кирисова Н. Н. Цифровые и информационно-коммуникативные технологии в работе с детьми с нарушением интеллекта. Преимущества и недостатки // Вестник науки. 2023. № 4 (61). С. 143–147. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-i-informatsionno-kommunikativnye-tehnologii-v-rabote-s-detmi-s-narusheniem-intellekta-preimuschestva-i-nedostatki> (дата обращения: 21.03.2024).

2. Антоновская А. Н. Ресурсы цифровых технологий в обучении детей с интеллектуальными нарушениями // Вестник науки. 2024. № 2 (71). С. 221–226. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obuchenii-detey-s-intellektualnymi-narusheniyami> (дата обращения: 20.03.2024).

3. Бездетко С. Н., Каракулова Е. В., Филатова И. А. Использование электронных и печатных изображений и текстов в обучении младших школьников с умственной отсталостью // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. № 198. С. 99–106. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-198-99-106. EDN DLYNJH.

4. Воробьева О. В. Использование ИКТ на уроках географии в коррекционной школе VIII вида // Специальное образование. 2016. № XII. С. 97–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ikt-na-urokah-geografii-v-korreksionnoy-shkole-viii-vida> (дата обращения: 21.03.2024).

5. Высоцкая И. В., Шуляк И. А. Коррекционная работа учителя-логопеда в условиях школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с учащимися с интеллектуальной недостаточностью // Царскосельские чтения. 2015. № XIX. С. 387–389. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksionnaya-rabota-uchitelya-logopeda-v-usloviyah-shkoly-dlya-detey-s-narusheniyami-oporno-dvigatel'nogo-apparata-s-uchaschimisya-s> (дата обращения: 23.03.2024).

6. Грешникова М. А. Формирование математических знаний при помощи ИКТ у учащихся со сниженным интеллектом // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 9. С. 194–196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-matematicheskikh-znaniy-pri-pomoschi-ikt-u-uchaschihsya-so-snizhennym-intellektom> (дата обращения: 21.03.2024).

7. Дорощенко Г. И., Степичева Л. А. Применение адаптированных информационно-коммуникативных программ при обучении детей с ограниченными здоровьем // КПО. 2022. № 2 (30). С. 24–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-adaptirovannyh-informatsionno-kommunikativnyh-programm-pri-obuchenii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 20.03.2024).
8. Зак Г. Г., Лисицына В. А. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: проблемное поле, стратегические ориентиры // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 17–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii-v-obrazovatelnom-prostranstve-obuchayuschih-s-umstvennoy-otstalostyu-problemnoe-pole> (дата обращения: 20.03.2024).
9. Матвеева О. В. Применение цифровых образовательных ресурсов как способ повышения эффективности урока математики в школе, реализующей АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Образовательный альманах. 2022. № 1 (51). С. 90–93. URL: <https://f.almanah.su/51.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).
10. Малышева М. А. Информационные технологии в специальном образовании // Специальное образование. 2017. Т. I. С. 127–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-spetsialnom-obrazovanii> (дата обращения: 21.03.2024).
11. Мусаева С. Ф. Особенности использования мультимедийных технологий в развитии наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта // Скиф. 2023. № 1 (77). С. 298–302. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-multimediynyh-tehnologiy-v-razvitii-naglyadno-obraznogo-myshleniya-u-detey-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 22.03.2024).
12. Применение ИКТ-технологий в обучении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : сборник учебно-методических материалов из опыта работы педагогического коллектива МКОУ ОШ «Коррекция и развитие» г. Междуреченска / под ред. О. Н. Залашковой, И. В. Куликовой. Междуреченск, 2020. 61 с.
13. Ромашкина Е. Н., Тихомирова Л. Ф. Использование информационно-коммуникативных здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 111–114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikativnyh-zdoroviesberegayuschih-tehnologiy-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 21.03.2024).
14. Ставцева Ю. Г. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении // Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 132–137. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 23.03.2024).
15. Фазилова Н. М. Инновации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации // Academic research in educational sciences. 2021. № NUU Conference 1. С. 86–89. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-pedagogicheskogo-protssesa-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 23.03.2024).
16. Фатихова Л. Ф., Сайфутдиярова Е. Ф. Подходы к использованию компьютерных технологий в учебном процессе при обучении детей с умственной отсталостью // АНИ: педагогика и психология. 2016. № 3 (16). С. 182–186. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ispolzovaniyu-kompyuternyh-tehnologiy-v-uchebnom-protssesse-pri-obuchenii-detey-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 21.03.2024).

Сучков Максим Александрович,

SPIN-код:4484-6961

кандидат экономических наук, доцент, Кыргызский филиал ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»; 725000, Кыргызская Республика, г. Кант, ул. Горького, 1А; maksim-suchkov@inbox.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этнокультурный подход; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; этнокультурные особенности; культурное разнообразие

АННОТАЦИЯ. В статье автор анализирует различные подходы к пониманию преемственности: педагогический, психологический, культурологический. Этнокультурный подход рассматривается как интеграция двух его составляющих: этнос и культура. С опорой на документы ЮНЕСКО в области инклюзивного образования проанализировано понятие «культурное разнообразие». В статье представлены конкретные практические рекомендации по соблюдению преемственности в реализации этнокультурного подхода в инклюзивном образовании в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях высшего образования.

Suchkov Maksim Aleksandrovich,

Candidate of Economics, Associate Professor, Kyrgyz Affiliated Campus of Kazan National Research Technological University, Kyrgyzstan, Kant

CONTINUITY IN THE IMPLEMENTATION OF THE ETHNOCULTURAL APPROACH IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: ethnocultural approach; inclusive education; inclusive educational environment; ethnocultural characteristics; cultural diversity

ABSTRACT. In the article the author analyzes various approaches to understanding continuity: pedagogical, psychological, and cultural. The ethno-cultural approach is considered as the integration of two components: ethnos and culture. Based on UNESCO documents in the field of inclusive education, the concept of “cultural diversity” is analyzed. The article presents specific practical recommendations for maintaining continuity in the implementation of the ethno-cultural approach in inclusive education in preschool educational organizations, secondary schools, professional educational organizations and higher education organizations.

Проблему преемственности отечественные и зарубежные исследователи регулярно освещают в своих трудах. Так, д.п.н., проф. Д. З. Ахметова еще в 90-е годы прошлого века в своей диссертации на ученую степень доктора педагогических наук «Теория и практика развития школы-комплекса в условиях инноваций и педагогического мониторинга» раскрыла механизмы создания преемственности развивающей образовательной системы с охватом детей с 2-х лет до совершеннолетия [3]. Работа в школе-комплексе № 1 г. Зеленодольска строилась на диагностической основе со включением научных исследований педагогов на всех уровнях, начиная с дошкольных образовательных организаций до филиала вуза. Главным скрепом, обеспечивающим непрерывность, были сквозные курсы для детей в этой школе, такие как: «Ритмика», «Музыка», «Хоровое пение», «Игра на музыкальных инструментах».

Проблему преемственности в инклюзивном образовании исследовала С. А. Алехина [1]. Она акцентировала внимание на таких вопросах, как: необходимость построения непрерывной системы сопровождения детей, подростков и взрослых с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), значимость формирования личностной основы для непрерывности

образовательной траектории. С. А. Алехина совместно с другими учеными определила специальные условия для построения модели сопровождения лиц с ОВЗ.

Глубокий анализ преемственности с точки зрения культурологического, социологического, педагогического подходов провела С. В. Архипова [3]. В культурологическом контексте преемственность рассматривается с такими схожими понятиями, как: культурное наследие, культурное развитие. Преемственность подразумевает в данной призме передачу и изменение культурного опыта, выраженного в объектах материальной и нематериальной культуры. В рамках педагогического подхода преемственность может рассматриваться как на горизонтальном, так и на вертикальном уровнях. Горизонтальный уровень подразумевает единство образовательных технологий, последовательность в освоении материала. Вертикальная преемственность включает в себя переход к последующим ступеням образования. Преемственность с точки зрения психологического подхода означает последовательную смену различных периодов становления личности. С точки зрения социологического подхода, преемственность обеспечивает стабильность и изменение общества, а также взаимодействие различных социальных структур, систем, институтов друг с другом [3].

Теоретические и практические аспекты реализации преемственности в образовании изучены также в трудах И. Д. Белоновской, Е. И. Зеленского, Л. В. Егоровой [7]. Помимо социологического, педагогического и психологического подходов к пониманию преемственности, большое значение имеет и этнокультурный подход. Проанализируем подробнее содержание данного подхода, который включает две составляющие: этнос и культура. Каждый исследователь представляет собственное «виденье» культуры – со своей научной позиции: историки – с исторической точки зрения, социологи – с социологической. Культура в трудах философов рассматривается как «вторая природа», которая социальна, является результатом творения ума и рук человека, она связана с поиском смысла, стремлением к возвышенному, к ценностям [6]. Культура включает в себя идеи, верования, язык, обычаи и др. Это все то достояние (материальные и нематериальные ценности), которое передается из поколения в поколение.

Понятие «этнос» имеет греческое происхождение, оно означает «племя», «группа людей», «род». Однако в современном научном языке нет единого понимания сущности этноса. Тем не менее в трудах Ю. П. Платонова этнос рассматривается как «естественно сложившийся коллектив людей со своими стереотипами поведения, противопоставляющий себя всем другим коллективам» [9]. Люди определенной этнической группы обладают субъективной верой в их общее происхождение по причине схожести физического облика или обычаев, а также иногда по причине общей памяти о колонизации и миграции. К базовым характеристикам любого этноса относят: религию, общий язык, общую материальную и духовную культуру, а также общие представления о территориальном и историческом происхождении [15].

Итак, как мы знаем, люди, принадлежащие к разным этносам, отличаются друг от друга своей культурой, нравами, обычаями, поведением. К примеру, немцы и голландцы очень пунктуальны. Японцы отличаются трудолюбием, осторожностью, упорством, серьезностью. Англичане тактичны, спокойны, критичны. Традиции разных народов также очень разнообразны. Недостаточное знание этих традиций может привести к серьезным сложностям в общении, во взаимопонимании. Есть и многие другие значимые культурные особенности этноса, которые проявляются в национальном характере и темпераменте, в этнических особенностях поведения. Изменения в жизнедеятельности этноса объясняют происходящие изменения в этническом поведении и самосознании [9].

В чем же заключается специфика этнокультурного подхода в инклюзивном образовании? Значительное количество исследований в области учета этнокультурного фактора при реализации идей инклюзивного образования рассмотрено в исследованиях И. Г. Морозовой [8–10; 14] и Д. З. Ахметовой [3–5]. И. Г. Морозова пишет о том, что при реализации инклюзивного образования «учебный и воспитательный процесс построен с учетом индивидуальных этнокультурных особенностей учащихся, их физических и интеллектуальных возможностей, социальной ситуации развития» [11, с. 88]. Педагогу системы инклюзивного образования важно «быть настроенным на понимание индивидуальных особенностей обучающихся,

их ценностных установок, осуществлять инклюзивный образовательный процесс с опорой на знания их уникальных особенностей» [5, с. 211]. При этом, «еще недостаточно изучены технологии и методы построения инклюзивного образовательного процесса, сочетаемые с этнокультурными особенностями обучающихся» [8, с. 193].

В последние годы, особенно в зарубежных странах, особое внимание стали уделять учету культурной специфики учащихся в процессе организации инклюзивного образования. Часто в исследованиях, особенно в зарубежных, мы встречаем такое понятие, как культурное разнообразие. В документах ЮНЕСКО «культурное разнообразие» рассматривается как совокупность духовных, материальных, интеллектуальных характеристик социальной или этнической группы (искусство, творчество, образ жизни, системы ценностей, традиции и верования). Тенденция к культурному разнообразию связана с тем, что реальность современной жизни уже не может оставаться монокультурной: происходят культурные трансформации, появляются новые технологии, а значит и меняются культурные ценности, социальные сети влияют на ценностные установки молодежи, усиливаются процессы интернационализации образования благодаря новым цифровым технологиям (буквально стираются национальные границы в образовании).

Дошкольные образовательные организации	Общеобразовательные организации	Профессиональные образовательные организации и организации высшего образования
<ul style="list-style-type: none"> • Организация игровой и театрализованной деятельности с элементами разных этнических культур. • Изготовление национальных сувениров, детских игрушек, кукол • Рисование на тему «Отправляемся в путешествие в далекие страны». • Музыкальные занятия «Знакомимся с музыкальными инструментами народов России и мира». • Создание культурного уголка «Наш удивительный мир». 	<ul style="list-style-type: none"> • Проведение концертов «Культуры народов России». • Создание учащимися музея народов России и мира. • Организация фестивалей культуры. • Деятельность кружка научно-познавательного характера «Культуры в их разнообразии». • Проведение викторин «Что мы знаем о других культурах». 	<ul style="list-style-type: none"> • Организация международных языковых клубов. • Организация творческих мероприятий и концертов «Дружба народов». • Проведение студенческих научно-практических семинаров и конференций на тему «Диалог культур». • Организация инклюзивных творческих лабораторий (художественных, музыкальных, театральных) при студенческих клубах.

Рис. Направления социокультурной инклюзии

Следовательно, практически любая группа, любой класс – по-своему культурно разнообразны. В организации инклюзивного образования учет этнокультурных особенностей учащихся способствует установлению взаимопонимания в группе, достижению эффективности учебного процесса благодаря учету ментальных особенностей разных этносов, установлению эффективной межкультурной коммуникации. Для соблюдения преемственности в реализации этнокультурного подхода в системе инклюзивного образования необходимо создавать непрерывные условия для социокультурного включения учащихся разных этносов и разных культур. Мы предлагаем несколько направлений деятельности, которые будут способствовать социокультурной инклюзии учащихся инклюзивной образовательной среды (рис.).

В настоящее время, несмотря на то, что этнокультурные подходы становятся предметом исследования (М. А. Сучков: «Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан)» [12], «Моделирование этнокультурного развития инклюзивного профессионального образования» [13]), преемственность в реализации этого подхода практически не освещается в научных трудах. Между тем, очевидно, что учет этнокультурных особенностей учащихся в условиях инклюзивной

образовательной среды является гарантом успешности обучения всех детей. В конечном счете, такой подход снижал бы вероятность маргинализации «особых» детей, к коим можно отнести и детей других этносов, и детей-билингвов, детей-мигрантов.

Список литературы

1. Алехина С. В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 1–14.
2. Архипова С. В. Преемственность в образовании: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06. Екатеринбург, 2009. 19 с.
3. Ахметова Д. З. Теория и практика развития школы-комплекса в условиях инноваций и педагогического мониторинга : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 1998. 474 с.
4. Ахметова Д. З., Морозова И. Г., Сучков М. А. Этнокультурные аспекты развития инклюзивного образования в призме глобализационных процессов и цифровизации // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16, № 2. С. 165–181.
5. Ахметова Д. З., Хадиуллина Ю. В., Морозова И. Г. Развитие инклюзивного образования в культурно разнообразной среде колледжа // Инклюзивная образовательная среда : материалы I Всероссийской научно-практической онлайн-конференции (Москва, 25 ноября 2022 г.) / гл. ред. С. В. Алехина. М. : МГППУ, 2022. С. 206–212.
6. Гуревич П. С. Культурология : учебник. М. : КНОРУС, 2011. 448 с.
7. Белоновская И. Д., Зеленский Е. И., Егорова Л. В. Проблемы преемственности среднего и высшего профессионального образования в интегрированных системах «колледж – вуз» // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2001. Вып. 2 (29). С. 57–62. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/3086> (дата обращения: 01.04 2024).
8. Морозова И. Г. Этнокультурные особенности обучающихся: исследование феномена в контексте инклюзивного образования // Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации : материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.). М. : МГППУ, 2023. С. 190–193.
9. Морозова И. Г. Социокультурная адаптация детей-беженцев к образовательной среде учебного заведения // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 105–110.
10. Морозова И. Г. Инклюзивное и поликультурное образование: точки соприкосновения // Преемственная система инклюзивного образования : материалы X Международной научно-практической конференции (Казань, 18–19.03.2021 г.). Казань : «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. С. 205–207.
11. Морозова И. Г. Специфика развития инклюзивного профессионального образования в культурно разнообразной среде // Преемственная система инклюзивного образования : материалы XI Международ. научно-практической конференции (Казань 16–18.03.2022 г.). Казань : «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. С. 86–89.
12. Сучков М. А. Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 5. С. 127–135.
13. Сучков М. А., Ахметова Д. З. Моделирование этнокультурного развития инклюзивного профессионального образования // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 3А. С. 128–137.
14. Хадиуллина Ю. В., Морозова И. Г. Поликультурный подход к развитию инклюзивного образования в колледже // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы : материалы XII Международной научно-практической конференции (Казань, 15–17 марта 2023). Казань : «Познание» Казанского инновационного университета, 2023. С. 233–235.
15. Этнопсихология : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2014. 240 с.

Федорова Елена Анатольевна,

заместитель заведующего, Детский сад № 24; 623070, Россия, г. Верхние Серги, ул. Партизан, 24; dou24vs@bk.ru

Научный руководитель:

Емельянова Марина Николаевна,

SPIN-код: 9439-1989

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагоги и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mnemelyanova@yandex.ru

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игровая терапия; агрессивное поведение; детская агрессия; агрессивность; дошкольники; коррекция агрессивности; психокоррекционная работа

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены особенности поведения агрессивных детей, факторы возникновения агрессивного поведения и приведено обоснование игровой терапии как метода успешной коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста.

Fedorova Elena Anatolyevna,

Deputy Head, Kindergarten No. 24, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Emelyanova Marina Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

GAME THERAPY AS A MEANS OF CORRECTION AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: play therapy; aggressive behavior; childhood aggression; aggressiveness; preschoolers; correction of aggressiveness; psychocorrectional work

ABSTRACT. The article examines the features of the behavior of aggressive children, the factors of the occurrence of aggressive behavior and provides a justification for play therapy as a method of successful correction of aggressive behavior of preschool children.

Агрессивное поведение человека объясняется социальными и биологическими факторами. Психологи особое внимание обращают на роль семьи и средств массовой информации в формировании модели агрессивного поведения у детей. Первичную социализацию ребенок проходит в семье. Взаимодействие членов семьи между собой, а также их отношение к ребенку, способы реагирования взрослых на его поведение и проявление разных эмоций формируют в сознании ребенка способ реакции на то или иное событие и эти модели реагирования сохраняются и в подростковом, и в зрелом возрасте. Дети, у которых в семье разлад между родителями, постоянные ссоры, обиды, выяснение отношений, а также чьи родители холодны и отчуждены друг от друга, более склонны к проявлению агрессивных черт поведения [4, с. 37].

В переводе с латинского языка агрессия означает «нападать», то есть это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [3, с. 40].

Агрессивных детей отличает неумение долго и бесконфликтно играть, неадекватная самооценка (завышенная или заниженная), сверстник часто воспринимается как противник, конкурент, препятствие, которое нужно устранить [1, с. 51].

Психологи выделяют два типа агрессии: физическую и вербальную. Проявление физической агрессии выражается в том, что агрессивно настроенный ребенок хочет причинить физическую боль другому человеку (ровеснику, родителю, любому человеку или животному) и поэтому может толкнуть, пнуть ногой, ударить кулаком, укусить, поцарапать, повалить на пол и начать борьбу. Либо эта агрессия может быть направлена на окружающие предметы: разорвать рисунок и раскидать обрывки, сильно бить кулаком по столу, пинать ногой шкаф или стену, хлопнуть дверью, раскидать или испортить вещи и т. д. [11, с. 30].

Наибольшую озабоченность у специалистов вызывают модели агрессии, демонстрируемые по телевидению. Дети, отождествляя себя с героями агрессивных телепередач, усваивают варианты решения проблем с помощью агрессии и переносят их в межличностные отношения со сверстниками и взрослыми людьми. Дети, насмотревшись в фильмах, как люди долго и сильно бьют друг друга, не осознают, что на самом деле человеку можно одним ударом нанести серьезный вред, поэтому взрослый должен объяснить этот аспект детям и запретить в группе любые проявления физической агрессии [6].

Вербальная агрессия проявляется в речи: ребенок грубит, ругается матом, орет во весь голос, обзывает неприятными словами, угрожает, ставит ультиматум, требует, громко плачет, делает злое лицо, предупреждает о нападении, жалуется воспитателю, кривляется, дразнит сам или передразнивает и т. п. [8, с. 316].

Работу с агрессивными детьми надо начинать не с детей, а с разговора с их родителями. Ребенок не родился агрессивным, он им стал, потому что в семье с ним так обращаются родители, а он защищается от них и переносит этот способ взаимодействия на других детей. Если его обижают, то и он будет обижать других и вообще весь мир у него враждебный и никто его не любит [15, с. 57]. Дети, которые выросли в ласке, заботе, любви, внимании к своим чувствам и желаниям, настроены на дружелюбное взаимодействие с другими людьми, ведь в их сознании мир безопасный, добрый, светлый.

Искоренить агрессивное поведение полностью невозможно, поэтому необходимо устранить источники агрессии, влияющие на ребенка, а также научить детей контролировать своими эмоциями и выражать их в формах, приемлемых для жизни в обществе. Для предотвращения детских конфликтов педагогу необходимо научить детей договариваться, делиться, говорить о своих эмоциях, убеждать, распределять поровну, устанавливать очередность, применять считалки и жребий и т. д. [13].

Игровая терапия – метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры, которая способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий [5, с. 231].

Применение игротерапевтических методов в коррекционной работе позволяет получить следующие позитивные результаты [5, с. 198]:

1. Обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, допустимые формы.
2. Облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение детей.
3. Способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.
4. Создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции.
5. Существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного в процессе игры или изобразительной деятельности.

Для диагностики степени агрессивности детей среднего дошкольного возраста мы подобрали ряд методик: «Рука», «Кактус», [9, с. 31]. «Ребенок глазами взрослого», «Экспресс-наблюдение за детьми» [14, с. 48–72]. В результате диагностики поведения детей были получены следующие данные: все дети имеют относительно высокие показатели индекса агрессивных реакций и средние показатели индекса враждебности, с преобладанием показателей раздражения, физической и вербальной агрессии. 80% детей склонны к проявлению «открытого агрессивного поведения», 10% детей склонны к проявлению «открытого агрессивного поведения» в особо значимых личностных ситуациях, 40% характеризуются как тревожные личности.

Коррекцию агрессивного поведения детей мы проводили в следующих направлениях:

- снижение уровня личностной тревожности;
- обучение ребенка приемлемым способам выражения своего гнева;
- обучение ребенка контролю над негативными эмоциональными состояниями, а также развитие навыков саморегуляции;
- формирование конструктивных поведенческих реакций в проблемных для детей ситуациях;
- разъяснительная работа психолога с родителями воспитанников [2, с. 59].

Мы составили комплекс занятий, где каждое занятие состояло из нескольких частей.

1. Вводная часть. Цель вводной части занятия – установить эмоциональный контакт между всеми участниками, создать настрой на совместную работу. Для этого можно использовать игры на внимание и запоминание, загадки, скороговорки, простые телесные игры, типа «Зеркало», «Стиральная машинка», «Сороконожка».

2. Основная часть. В нее входят игры на разрядку агрессивных тенденций, игры-этюды на выражение различных эмоциональных состояний, качеств личности; коммуникативные игры, проигрывание ситуаций с психологическими трудностями, направленные на формирование адаптивного поведения. Неосознаваемые и отрицательные внутренние конфликты и переживания для ребенка бывает легче выразить в форме образов, чем высказать их в процессе вербальной психотерапии. Важнейшей техникой арттерапевтического воздействия здесь является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуться лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия [12, с. 73].

3. Завершающая часть. Она направлена на закрепление положительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность детей, приведение в равновесие их эмоционального состояния.

При организации игровых занятий учитывались принципы организации и проведения коррекционной игры, предложенные А. И. Захаровым и А. С. Спиваковской [10, с. 117]:

1. Принцип погружения ребенка в игру и восприятия игры как реальности, то есть каждый играющий взрослый и ребенок должны играть свои роли так, как будто он на время превратился в другого героя и оказался на месте его.

2. Принцип чередования ролей, то есть каждый играющий должен побывать в течение игры в нескольких ролях, разных по характерам. Например, в роли матери, знакомого, непослушного ребенка, пугливого или храброго героя. Этот принцип обеспечивает расширение ролевого репертуара агрессивных дошкольников [7, с. 214].

3. Принцип равенства игровых отношений, то есть позиции взрослых и детей не противопоставляются друг другу, а наоборот, они действуют вместе, сообща. Однако взрослый должен проявить педагогическую интуицию и сделать игровое взаимодействие комфортным для ребенка, помочь ему проявить в игре свои эмоции, свое понимание ситуации и самому выбрать способ действий и получить удовольствие от процесса игры.

В коррекционных играх дети научились искать и находить выходы из конфликтных ситуаций, самостоятельно выбирать оптимальное поведение, исходя из ситуации, научились договариваться, стали меньше называть друг друга обидными словами, стали меньше капризничать. После проведенной работы у всех детей появилась тенденция к самопроявле-

нию, снизилась тревожность, повысилась самооценка. Дети стали более уравновешенными, стали адекватно реагировать на замечания педагога и родителей, что в целом привело к установлению в группе комфортного психологического климата.

Список литературы

1. Беневольская Т. Б. Диагностика агрессивных проявлений в старшем дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 49–60.
2. Заостровцева М. Н., Перешеина Н. В. Агрессивность дошкольников: коррекция поведения. М. : ТЦ «Сфера», 2006. 107 с.
3. Истратова О. Н. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Таганрог, 1998. 182 с.
4. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб. : Речь, 2003. 160 с.
5. Копытин А. И. Практикум по арттерапии. СПб. : Питер, 2000. 443 с.
6. Меленчук В. А. Роль СМИ и телевизионных программ в стимуляции агрессии и насилия у детей и подростков // Молодой ученый. 2024. № 13 (512). С. 55–59. URL: <https://moluch.ru/archive/512/112472/> (дата обращения: 02.05.2024).
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2024. 411 с.
8. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов высш. спец. учеб. заведений. М. : Сфера, 2000. 508 с.
9. Романов А. А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики. М. : Школьная пресса, 2003. 46 с.
10. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. М. : ООО «Апрель Пресс» ; Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. 464 с.
11. Смирнова Е. О. Агрессивные дети: психологические особенности и индивидуальные варианты // Современное дошкольное образование. 2009. № 2. С. 28–35.
12. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. 154 с.
13. Суббота И. Ю., Иванова В. А. Снижение агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста методами арт-терапии // Альманах современной науки и образования. 2014. № 8 (86). С. 158–161.
14. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск : Ильин В. П., 1996. 192 с.
15. Чижова С. Ю., Калинина О. В. Детская агрессивность: 100 ответов на родительские «почему?». Ярославль : Академия развития, 2001. 157 с.

Шутова Наталья Олеговна,

советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, МБОУ СОШ № 83; 620050, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Седова, 46; nata.shutova.01@mail.ru

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, nikolaeva.uspu@mail.ru

**ВНЕУРОЧНЫЕ ЗАНЯТИЯ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» КАК СРЕДСТВО
ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ДЕТЯМ-МИГРАНТАМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети-мигранты; адаптация детей-мигрантов; культурное наследие; разговоры о важном; внеурочная деятельность; внеурочные занятия

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается необходимость целенаправленной работы с детьми-мигрантами по передаче культурного наследия России. Это обусловлено тем, что идет постоянный рост детей-мигрантов в российских школах. Учителя сталкиваются с целым рядом проблем, которые касаются не только знания русского языка, но и целого ряда социально-педагогических проблем, которые затрудняют социокультурную адаптацию детей. В качестве возможного решения проблемы авторы предлагают использовать адаптированное содержание внеурочных занятий «Разговоры о важном».

Shutova Natalya Olegovna,

Advisor to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations, Secondary School No. 83, Russia, Ekaterinburg

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

**EXTRA-CURRICULUM ACTIVITIES “TALKING ABOUT IMPORTANT” AS A MEANS
OF TRANSFERRING CULTURAL HERITAGE TO MIGRANTOR CHILDREN**

KEYWORDS: migrant children; adaptation of migrant children; cultural heritage; conversations about important things; extracurricular activities; extracurricular activities

ABSTRACT. The article reveals the need for targeted work with migrant children to transfer the cultural heritage of Russia. This is due to the fact that there is a constant increase in migrant children in Russian schools. Teachers are faced with a number of problems that relate not only to knowledge of the Russian language, but also to a number of socio-pedagogical problems that complicate the sociocultural adaptation of children. As a possible solution to the problem, the authors suggest using the adapted content of extracurricular activities “Talking about important things”.

Современное образование требует актуальных и эффективных решений. Приоритетными являются вопросы воспитания гражданственности и патриотизма, изучения и сохранения историко-культурного наследия. Данная позиция государства закреплена в следующих документах: Конституции Российской Федерации, законе «Об образовании», федеральных государственных стандартах, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Указе Президента РФ «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года», Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на пери-

од до 2025 года, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Все перечисленные документы предусматривают комплекс мер, направленных на формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины.

Сохранение культурного наследия играет важнейшую роль в формировании личности ребенка [14; 21]. То, как хорошо он знает и понимает историю России, ценит ее достижения, говорит о его воспитанности и наличии своей гражданской позиции. Поэтому уделять внимание приобщению к русской культуре и традициям необходимо не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

Российская Федерация является многонациональным государством. С каждым годом в школах увеличивается число детей, прибывших из стран Ближнего Зарубежья – Таджикистан, Кыргызстан, Узбекистан и другие, что обуславливает актуальность передачи культурного наследия России именно этой категории детей для их адаптации в стране. Президент России В. В. Путин заявил 21 декабря 2017 г. выступая на заседании Совета по культуре и искусству: «Непреложным фактом является то обстоятельство, что умелое использование культурного наследия, сохранение его, без всякого сомнения, является важнейшим фактором развития государства и его укрепления».

В понятие *культурное наследие* входят материальные и нематериальные предметы. К материальным относятся, прежде всего, объекты архитектуры, монастырские и усадебные ансамбли, исторические и археологические памятники, монументальная скульптура. Ко вторым относят духовные, «неосязаемые» объекты, изучение и сохранение которых сегодня является необычайно актуальным [14]. Очень важно сохранять историческую и культурную память нашей в стране, как среди ее коренных граждан, так и среди приезжающих детей-мигрантов, которые не обладают достаточными знаниями о России и ее национальных ценностях и традициях. В рамках этой проблемы большое внимание уделяется и готовности современных педагогов к проведению данной работы [17; 18].

Дети-мигранты – это дети родителей, сменивших место жительства и переехавших на постоянное место жительства в другое государство. Термин «миграция» Большая Российская энциклопедия трактует как перемещение населения либо в границах одной страны (внутренняя миграция), либо из одной страны в другую (международная миграция). Дети-мигранты могут разделять на две категории: билингвы и инофоны. Дети-билингвы одинаково хорошо владеют двумя языками. Существует врожденный (ребенок изначально живет в двуязычии) и приобретенный (впоследствии миграции родителей) билингвизм [12]. *Инофоны* слабо владеют или вовсе не знают языка страны, в которую переехали [16]. Особую сложность в обучении представляет именно эта категория детей, так как в начале приходится учить основы русского языка, без которых невозможен диалог и изучение иных предметов, таких как география, история, обществознание, математика и т. п. Таким образом, именно от уровня владения русским языком, зависит, как ребенок будет преуспевать в обучении [3], коммуницировать с ровесниками и в целом адаптируется к новому обществу [6; 7; 13; 24].

Особую категорию представляют дети-мигранты младшего подросткового возраста – 10–12 лет. Этот период является одним из самых сложных в периодизации [9; 10; 15]. Ребенок приобретает чувство взрослости и самостоятельности, пытается приобщиться к миру взрослых и отстоять свою независимость, увеличиваются конфликты с родителями и учителями. Школьники меняют ведущую деятельность на общение [22], происходит половое созревание, бушуют гормоны – всё это влияет на вспыльчивый и агрессивный характер. Данный возраст характеризуется активным развитием самосознания [9; 22], физическим ростом, ярким проявлением эмоциональной сферы ребенка, предпосылки перестройки жизнедеятельности организма на биохимическом уровне [4]. Важнейшей особенностью этого периода является формирование нравственности, социальных установок, ценностей и мировоззрения [11]. Поэтому так важно в этом возрасте проводить осознанные разговоры с детьми, показывать хорошее и плохое на реальных примерах и воспитывать чувство любви, доброты и щед-

рости к окружающим. Поэтому детям-мигрантам младшего подросткового возраста необходимо передавать культурное наследие страны, в которую они переехали, передавать традиции и обычаи России для их полной интеграции в новое общество.

И. В. Ульянова выделяет основные *социально-педагогические проблемы* детей-мигрантов: социально-психологическая адаптация; получение статуса беженца; жилищные проблемы; проблемы с устройством в образовательное учреждение; языковой барьер; различная программа обучения и подготовка ребенка в школе; длительный перерыв в учебной деятельности; необходимость установления новых ролевых отношений; потеря личностного статуса по отношению к сверстникам и учителям; возможная психологическая травма, если переселялись из мест ведения боевых действий [19]. Главная проблема адаптации, по мнению Т. А. Чуксиной, состоит в том, что у ребят отсутствует знание языка, это сильно затрудняет социокультурную адаптацию детей. Для понимания ритма, темпа и мелодики речи помогают уроки музыки. Также важной задачей является формирование гражданской позиции учащихся: «на уроках истории, учащиеся погружаются в изучение процессов всемирной истории и культуры, учат происхождение религий, на уроках обществознания уделяется тема Нации и межнациональные отношения» [23, с. 20]. И. В. Антипина в своей работе пишет, что важная деталь социокультурной адаптации – это взаимосвязь работы школы и семьи; при изучении русского языка, а также культуры и традиций эффективен будет диалог и совместная деятельность – «они закрепляют полученные на уроке знания, вырабатывают навыки самостоятельного поиска знаний, получают навыки самообразования и параллельно контролируют выполнение домашних заданий детьми» [1, с. 262]. Ю. С. Барышева, Е. В. Волжанцева предлагают следующие мероприятия для социокультурной адаптации: 1) локальные мероприятия, в которых сотрудничают дети, родители и педагоги – мастер-классы, игры, праздники; 2) совместные мероприятия детей и педагогов – экскурсии, кружки, объединения, конкурсы, фестивали; 3) мероприятия на базе библиотек, музея, культурного центра – тематические встречи, встречи с представителями этноса, лекции [2, с. 214–215]. Все эти мероприятия можно реализовать во внеурочных занятиях «Разговоры о важном», сделать жизнь образовательной организации ярче и красочной не только для детей-мигрантов, но и других ровесников. А их вариативность позволяет применять множество форм и методов, описанных выше.

Одной из современных форм работы классного руководителя с коллективом классом являются внеурочные занятия «Разговоры о важном». Каждый понедельник включается гимн и поднимается флаг Российской Федерации, с ребятами обсуждаются важные темы, посвященные праздничным датам, выдающимся личностям, достижениям нашей страны, а также ее традициям. Этот проект создан для устранения недостатка воспитательной составляющей в программах образовательных организаций. Главное достоинство – это интерактивные и красочные сценарии, где в диалоге между учителем и классом происходит обмен и передача ценностей. Именно эта форма работы отлично подходит для передачи культурного наследия детям-мигрантам младшего подросткового возраста.

«Разговоры о важном» проводятся во внеурочной деятельности. Это неотъемлемая часть образовательного процесса, но в отличие от урочной здесь упор делается на творческой активности каждого ученика, его желаниях, заинтересованности и способностях. Отличаются также и методы – используются беседы, игры, интерактивные и красочные плакаты и другое. На внеурочную деятельность в неделю выделяют десять часов, из них один на занятия «Разговоры о важном».

Введенные внеурочные занятия «Разговоры о важном» отлично подходят для работы с любыми категориями детей. Они представляют собой пространство для творчества и педагогической работы учителя. Они предполагают цель: «сформировать у школьников гордость за Россию, в увлекательной форме познакомить с историей, традициями и культурным наследием страны, а также побудить детей самостоятельно искать исторические факты и больше читать» (по материалам сайта <https://razgovor.edsoo.ru/>).

Для реализации этого проекта разработаны методические рекомендации «Разговоры о важном» Н. Ф. Виноградовой, И. М. Елкиной, И. С. Парфеновой, П. В. Степановой, И. В. Степановой, которые предлагают следующие формы работы [17], представленные в таблице.

Таблица

Характеристика форм работы на занятиях «Разговоры о важном»

Название	Характеристика
Беседа	важно держать зрительный контакт, задавать наводящие вопросы, правильно понимать мысли и чувства детей
Дискуссия	это спор, обсуждение какого-либо вопроса
Групповая проблемная работа	учитель может выяснить мнение каждого ученика по определенному вопросу
Моя позиция	отличная форма для определения позиции учеников
Викторина	это результативное средство интеллектуального развития учеников
Обсуждение исторических личностей	разговор о выдающихся личностях, их достижениях, о многогранности и динамичности личности и об их сложных обстоятельствах в жизни
Работа с карточками	эта форма позволяет работать с несколькими группами одновременно и изучать интересный материал
Воображариум	позволяет развивать творческие способности детей при обсуждении какой-либо актуальной проблемы
Объясни иначе	в образовании можно использовать различные современные приемы и игры, такие как Крокодил, Элиас и т. д.
Биографус	необходимо подготовить определенные факты о выдающихся людей, задача ребят в игровой форме угадать правдивые
Верю, не верю	учитель подготавливает факты и вопросы, задача ребят выбрать верят они в это или нет
Ролевой диалог	учитель может смоделировать разные ситуации, каждому определяется своя роль, характер

Также авторы рекомендуют следующие методы, например, индивидуальная работа, во время которой можно лучше узнать особенности и способности отдельных детей; объяснение в доверительном диалоге, во время которого можно услышать каждую позицию участников, все могут поговорить, задать вопросы, а также получить ответы. Привлечение родителей (выпускников) к проведению «Разговоров о важном» способствует дальнейшему обсуждению темы в семье, что повышает эффективность, а также формирует ценности дома. Выход в исторические парки, музеи, галереи, выезды на места исторических событий, имеющих всероссийское или региональное значение необходимы для расширения кругозора учеников, проведения культурного досуга, а также наглядного и практического получения новых знаний о стране и ее истории. Проведение занятий на базе школьных музеев, формирование образовательных туристических маршрутов, проведение телемостов с подключением отдаленных регионов. Эффективным является и проведение занятий, где организаторами являются сами дети – это дает возможность обсуждения на равных с ровесниками темы занятия, совместное сотрудничество, высокую мотивацию, общие решения, формирование ценностей нашей страны. Эти формы и методы позволяют сделать занятия «Разговоры о важном» интересными и красочными, что дает положительный воспитательный эффект на детей. Но дети-мигранты требуют дополнительного подхода для получения качественного результата. Поэтому главная задача педагогического коллектива в школе – оказание помощи в адаптации таких учеников, обучение новому языку и сплочение класса с новыми ребятами, а также работа с родителями. [5].

Т. В. Самсонова [20] выделяет следующие методы и средства работы с детьми-мигрантами:

– методы актуализации социокультурной идентификации и целеполагания – через исторические рассказы, беседы, дискуссии, драматизацию, изучение местных обычаев, эти-

кет, рассказы о предках, – все это способствует повышению уровня культурной идентификации воспитанников;

- методы получения практических умений и навыков – решаются за счет использования словесных методов (объяснения, этические беседы);
- рефлексивные методы – анализ, проблематизация, депроблематизация;
- методы моделирования и проектирования деятельности.

Наиболее эффективны средства поликультурного образования – это общение между представителями разных народов, литература и устное народное творчество, изучение национальной музыки, предметы декоративно-прикладного искусства, посещение национальных музеев, народные игры, народные игрушки. Особенности работы с детьми-мигрантами по передаче культурного наследия заключаются в следующем – это возможность визуально и тактильно ощутить предметы, о которых говорит учитель; практико-ориентированный характер занятий; сравнение с традициями и обычаями других стран [8].

Сегодня проблема увеличения детей-мигрантов в российских школах становится всё более актуальной. Вместе с тем школьники должны адаптироваться к новой школе и коллективу, а также новой стране, со своими традициями и ценностями. В этом должна помогать школа и ее педагогический коллектив. Внеурочные занятия «Разговоры о важном» – это один из инструментов, который можно использовать для качественного и результативного решения проблемы. Грамотно подобранные формы и методы проведения занятий помогут окунуть детей-мигрантов в русскую культуру и понять нашу историю, обычаи и праздники, которые мы ценим и чтим.

Список литературы

1. Антипина И. В., Короткова Т. В. Учебный комплекс «Учим русский всей семьей» как средство языковой адаптации трудовых мигрантов и их детей // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2020. № 1. С. 258–265.
2. Барышева Ю. С., Волжанцева Е. В. Социокультурная адаптация детей мигрантов в России: интеграционные культурные мероприятия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 1 (843). С. 207–219. DOI: 10.52070/2542-2197_2021_1_843_207.
3. Бородина Е. М., Донгаузер Е. В. Качество образовательных результатов школьников: общий взгляд на проблему // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 32–38.
4. Возрастная психология / Е. В. Казакова, М. В. Корехова, М. А. Пономарева [и др.]. Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 2020. 216 с.
5. Гусев А. В., Хачикян Е. И., Масленникова О. В., Филимонова Т. И., Семкова И. В. Интеграция детей-инофонов в российское образовательное пространство: лингвистическая и социокультурная адаптация // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 298–304.
6. Дударева П. М. Факторы социально-психологической адаптации детей мигрантов к учебному сообществу // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 34.
7. Евсеева И. Г., Бабич А. А. Процесс интегрирования детей-мигрантов в новую культурную среду как объект научного дискурса // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 115–118.
8. Железнякова Е. А., Андреюшина Е. А., Саматова Л. М. Комплекс учебных пособий «Хочу узнать Россию» как средство социокультурной адаптации детей мигрантов // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2022. № 1 (9). С. 24–30.
9. Зак А. З. Характеристика познавательных компетенций младших подростков // Colloquium-Journal. 2020. № 8-3 (60). С. 50–55.
10. Кручинин В. А., Комарова Н. Ф. Психология развития и возрастная психология : учебно-методическое пособие. Нижний Новгород : Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2016. 220 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. : Питер, 2010. 352 с.
12. Одинаева М. Т. Причины возникновения интерференции в русской речи студентов-носителей таджикского языка // Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. 2021. № 3-4 (7-8). С. 277–280.
13. Осин Р. В. Сравнительный анализ социально-психологической адаптации детей-мигрантов и детей у представителей принимающего населения // Вестник университета. 2023. № 3. С. 201–210.
14. Полякова М. А. Культурное наследие: современные проблемы изучения и сохранения // Наследие и современность. 2022. Т. 5, № 2. С. 135–143.
15. Постнова Д. С. Психофизиологические особенности младших подростков и Дидактические игры // Аллея науки. 2021. Т. 2, № 5 (56). С. 908–912.
16. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях : учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др.]. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2020. 198 с.
17. Разговоры о важном : методические рекомендации / под ред. И. М. Елкиной. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 47 с.
18. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский государственный экономический университет. Казань : ООО «Бук», 2022. 240 с.
19. Ульянова И. В., Мишкина В. А. Работа с детьми-мигрантами как актуальный вопрос российской системы образования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2018. № 4. С. 40–45.
20. Самсонова Т. В. Учебная и социально-психологическая адаптация детей-мигрантов в образовательной организации : методические рекомендации. Саранск : ЦНППМ «Педагог 13.ру», 2021. 72 с.
21. Хусанова С. С. Национальные культурные традиции как ресурс семейного воспитания детей-мигрантов // Наукосфера. 2021. № 3-1. С. 40–44. EDN FCXZJU.
22. Цигичко Е. А., Криворучко М. О. Характеристики свойств внимания у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: гуманитарные и общественные науки. 2022. № 1 (25). С. 8–13.
23. Чуксина Т. А., Подковыркина Ю. А. Русский язык как неродной: анализ практики социальной и учебной адаптации детей-мигрантов // Образовательный процесс. 2020. № 1 (23). С. 17–22.
24. Rakhmonov A. Kh. Education of migrant children as a contribution to Russia's future // Upravlenie. 2021. Vol. 9, no. 3. P. 137–146.

Раздел VII.
НАСТАВНИЧЕСТВО И ТЬЮТОРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

УДК 371.12

Глинкина Галина Васильевна,
SPIN-код: 9365-4687

кандидат педагогических наук, заведующий научно-методическим отделом, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; 660079, Россия, г. Красноярск, ул. А. Матросова, 19; glinkina@kipk.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО В СООБЩЕСТВЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ
В СИСТЕМЕ СПОСОБА ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ:
ОТ КЛАССИЧЕСКИХ ФОРМ ДО ИННОВАЦИОННЫХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система наставничества; научно-методическое сопровождение; наставнические пары; формы наставничества; реверсивное наставничество; педагогическое взаимодействие; диалектическое обучение; молодые специалисты; опытные педагоги; профессиональные дефициты; обмен опытом; профессиональная деятельность

АННОТАЦИЯ. Освоение учителями теории и технологии Способа диалектического обучения потребовало и организации научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров в виде наставничества. Автор представляет схему системы наставничества на примере одного из районов Красноярского края, где педагоги активно применяют в своей профессиональной деятельности способ диалектического обучения. Демонстрирует многообразие форм наставничества и результаты данного взаимодействия.

Glinkina Galina Vasilievna,

Candidate of Pedagogy, Head of the Scientific and Methodological Department, Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Retraining of Educators, Russia, Krasnoyarsk

MENTORING IN THE COMMUNITY OF TEACHERS WORKING
IN THE SYSTEM OF DIALECTICAL TEACHING METHOD:
FROM CLASSIC FORMS TO INNOVATIVE

KEYWORDS: mentoring system; scientific and methodological support; mentoring pairs; forms of mentoring; reverse mentoring; pedagogical interaction; dialectical learning; young specialists; experienced teachers; professional deficiencies; exchange of experience; professional activity

ABSTRACT. Teachers' mastery of the theory and technology of the Dialectical Teaching Method also required the organization of scientific and methodological support for teachers and management personnel in the form of mentoring. The author presents a diagram of the mentoring system using the example of one of the districts of the Krasnoyarsk Territory, where teachers actively use the Method of Dialectical Teaching in their professional activities. Demonstrates the variety of forms of mentoring and the results of this interaction.

В Красноярском крае среди педагогов, работающих как в системе общего, так и профессионального образования, широко распространен Способ диалектического обучения (далее – СДО), авторами которого являются ученые Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – КК ИПК) – А. И. Гончарук и В. Л. Зорина, получившие за его изобретение патент Международного центра педагогического изобретательства [10]. Наличие патента дает право писать

название данного способа обучения с заглавной буквы (как в патенте), так как это собственное наименование.

Авторы СДО, к сожалению, уже ушли из жизни, но на протяжении многих лет продолжает развиваться научная школа Гончарука–Зориной: защищен ряд диссертаций, обосновывающих возможности способа диалектического обучения в решении задач современного образования, которые периодически возникают в профессиональной деятельности педагогов, например: развитие у обучающихся системных знаний; использование критериальной системы оценивания учебных результатов; организация на уроках продуктивной коллективной деятельности обучающихся; обеспечение выводных знаний; реализация обновленных ФГОС; развитие у обучающихся универсальных учебных действий; разработка индивидуальных образовательных маршрутов; реализация деятельностного подхода на учебных занятиях и др.

При обучении на курсах повышения квалификации педагоги осваивают теорию СДО, основанную на соединении учебного процесса с теорией познания (процесс приобретения человеком истинных знаний об объективном мире¹²) и логикой (совокупность наук о законах и формах мышления¹³), и его технологию, обеспечивающую реализацию их единства в педагогической деятельности. Многие педагоги отмечают трудности в практической реализации теории и технологии Способа диалектического обучения. И это неслучайно, так как в целом данный способ позволяет на основе единой методологии осуществить переход:

- от ставки на память и сообщенные знания («зубрежка») к ставке на мышление и выводные знания (что обеспечивает развитие обучающихся);
- от слова (уровня языка) через понятие (уровень науки) к категории (философия);
- от двумерной деятельности к трехмерному труду;
- от непосредственного обучения (автократия) к опосредствованному обучению (демократия);
- от простого (формального, репродуктивного) воспроизводства знаний обучающимися к расширенному (реальному) воспроизводству знаний, основанному на развитии мышления;
- от внешнего принуждения обучающихся к процессу познания к их самопринуждению (самотивации);
- от необъективной, необоснованной оценки знаний, выводимой учителем, к материализованной (объективной) самооценке учащихся [5; 10].

Одним из способов восполнения трудностей в работе педагогов, связанных с овладением теорией и технологией Способа диалектического обучения, является наставничество, понимаемое как «универсальная технология передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [14, с. 2]. По мнению С.М. Вишняковой, ранее наставничество рассматривалось только как способ оказания помощи молодым педагогам в период их вхождения в профессиональную деятельность [4]. Наставничество длится, как правило, от 3 до 5 лет работы молодого педагога, в течение которых происходит адаптация молодого специалиста к реальным условиям учебного процесса в целом и в конкретной образовательной организации в частности. Результатом должно стать повышение уровня развития у педагога профессиональных компетенций: дидактических, методических, технологических и др.

Однако, как пишет Г. А. Кругликова, педагогическое сообщество использует наставничество как актуальную практику, которая помогает не только молодым педагогам, она привлекает своей уникальностью, многообразием форматов и свободой выбора наставнических пар в педагогическом коллективе и даже за его пределами [9; 12; 13]. О. В. Григоренко, описывая историю возникновения и развития наставничества (в первобытном обществе, в античной культуре, в средние века и т. д.), называет его ретроинновационной технологией [7], позволяющей обеспечить успешное профессиональное становление и развитие педаго-

¹² Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 717 с.

¹³ Там же.

гов. В Год педагога и наставника появилось много публикаций (статей, методических разработок, сборников материалов конференций), содержащих описание опыта регионов Российской Федерации в области наставничества [16], но чаще встречаются труды, раскрывающие особенности организации наставничества в конкретных педагогических коллективах школ, гимназий, лицеев, дошкольных образовательных организаций и учреждений дополнительного образования. Этот опыт как раз и является самым интересным и востребованным для методистов и заместителей директоров образовательных организаций.

Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, реализуемая в Красноярском крае, предусматривает поиск технологий, обеспечивающих организацию такого профессионального взаимодействия педагогов, которое позволит оперативно решать задачи, направленные на восполнение дефицитов в их профессиональных компетенциях, что в конечном итоге даст возможность повлиять на повышение профмастерства и успешность педагогической практики [1; 3].

Активным остается такой формат повышения профмастерства педагогов, как внутришкольная система повышения квалификации, которая, как показывают современные исследования [11], не решает проблему профессионального развития педагогов в соответствии с их индивидуальными потребностями. Есть другой активный формат развития профессиональных компетенций и восполнения профессиональных дефицитов – разработка и реализация педагогами индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) или программ (ИОП), их применение способствует действию принципа индивидуализации профразвития [17], но тоже не решает всех проблем, поскольку актуальным остается профессиональное продуктивное общение.

Очевидно, что немаловажную роль играют используемые в образовательной организации формы наставничества, под которыми понимаются способы реализации целевой модели через организацию работы наставнической пары или группы, участники которой находятся в заданной обстоятельствами ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников [15].

На протяжении многих лет преобладают традиционные – классические формы наставничества педагогов, которые, как правило, подразумевают, что наставничество – это воздействие более опытного, обязательно старшего по возрасту педагога, имеющего немаленький стаж работы и опыт педагогической деятельности, в совокупности позволяющих достигать определенных результатов (успеваемость, качество знаний по предмету, уровень развития у обучающихся предметных и метапредметных умений и др.), с менее опытным младшим коллегой. Данное воздействие чаще всего осуществляется в очном режиме с учетом индивидуальных особенностей наставляемого (уровень образования, преподаваемая дисциплина, учебная нагрузка и т. п.).

Современное педагогическое общество на основе классических форм наставничества сформировало обновленные представления о наставничестве с учетом объективного состояния уровня профессионализма педагогов, имеющих разный опыт работы, испытывающих определенные потребности и дефициты, а также с учетом способностей педагогов, связанных с применением компьютерных технологий, цифровых ресурсов. Поэтому в современных образовательных организациях практикуются как долгосрочные, так и краткосрочные формы наставничества, как очные, так и очно-заочные, дистанционные, как индивидуальные («педагог – педагог», «один на один»), так и в группе.

В процессе наставничества традиционно выделяются субъекты адресного сопровождения, к которым относятся как тот, кто сопровождает (наставляет), так и тот, кого надо сопровождать (наставлять). При этом основой (инвариантом) наставничества сохраняется субъект-субъектное взаимодействие, а вариативность подразумевает выбор стратегии и форматов наставнического взаимодействия субъектов, а также методов и приемов в зависимости от цели и планируемых результатов [3; 8].

Привлекает внимание форма реверсивного наставничества [9], которая активно внедряется в систему образования не только в Уральском федеральном округе и Свердловской

области, но и далеко за их пределами, поскольку, как отмечает Г. А. Кругликова, данный вид наставничества обеспечивает ценностно-мотивационное движение молодого педагога по освоению общепрофессиональных и профессиональных компетенций для успешного вхождения в профессию и адаптации в ней. А опытному педагогу позволяет обрести новые идеи и практики для более успешной организации образовательного процесса [14].

Как показывает опыт использования педагогами реверсивного наставничества, происходит не воздействие одного субъекта на другого представителя той же профессии, а плодотворное взаимодействие педагогов – представителей разных поколений, а также сотрудников разных должностей: участвуют как учителя начальных классов, учителя-предметники основной и старшей школы, так и руководители образовательной организации, их заместители, а также специалисты – социальные педагоги, психологи, логопеды и др. Цель наставничества тоже может быть разной: от обмена опытом, взаимной демонстрации (передачи) знаний и опыта, совершенствования профессиональных компетенций до решения индивидуальных и общих (или групповых) профессиональных проблем, восполнения профессиональных дефицитов и актуальных запросов, а также решения актуальных задач, поставленных обществом, государством, институтом семьи.

Продемонстрируем систему наставничества (см. рис.), сложившуюся в сообществе педагогов, работающих в процессе реализации уже упомянутого выше Способа диалектического обучения на примере педагогов Ермаковского района Красноярского края.

Как видно из схемы, в системе наставничества педагогов, осваивающих теорию и технологию Способа диалектического обучения, используются разные формы наставничества. В целом данная система похожа на каскадную модель наставничества, так как сначала идет воздействие от носителей теории и технологии СДО, которыми являются сотрудники Красноярского краевого института повышения квалификации и представители краевой творческой группы учителей, имеющих опыт реализации СДО в учебном процессе и использования его средств для решения актуальных профессиональных задач, связанных с обучением и развитием обучающихся. Воздействие распространяется сначала на управление образованием и методическую службу, потом они уже воздействуют на творческие группы педагогов и конкретные школы. Но есть взаимодействие и по обратной связи. Вот и реверс. В Ермаковском районе есть и классические формы наставничества – пары («педагог – педагог», «один на один»), они имеют неплохие результаты, есть и групповые – тоже результативные. Используется и реверсивное наставничество. Наличие стрелок в обе стороны говорит о двустороннем взаимодействии и взаимовлиянии.

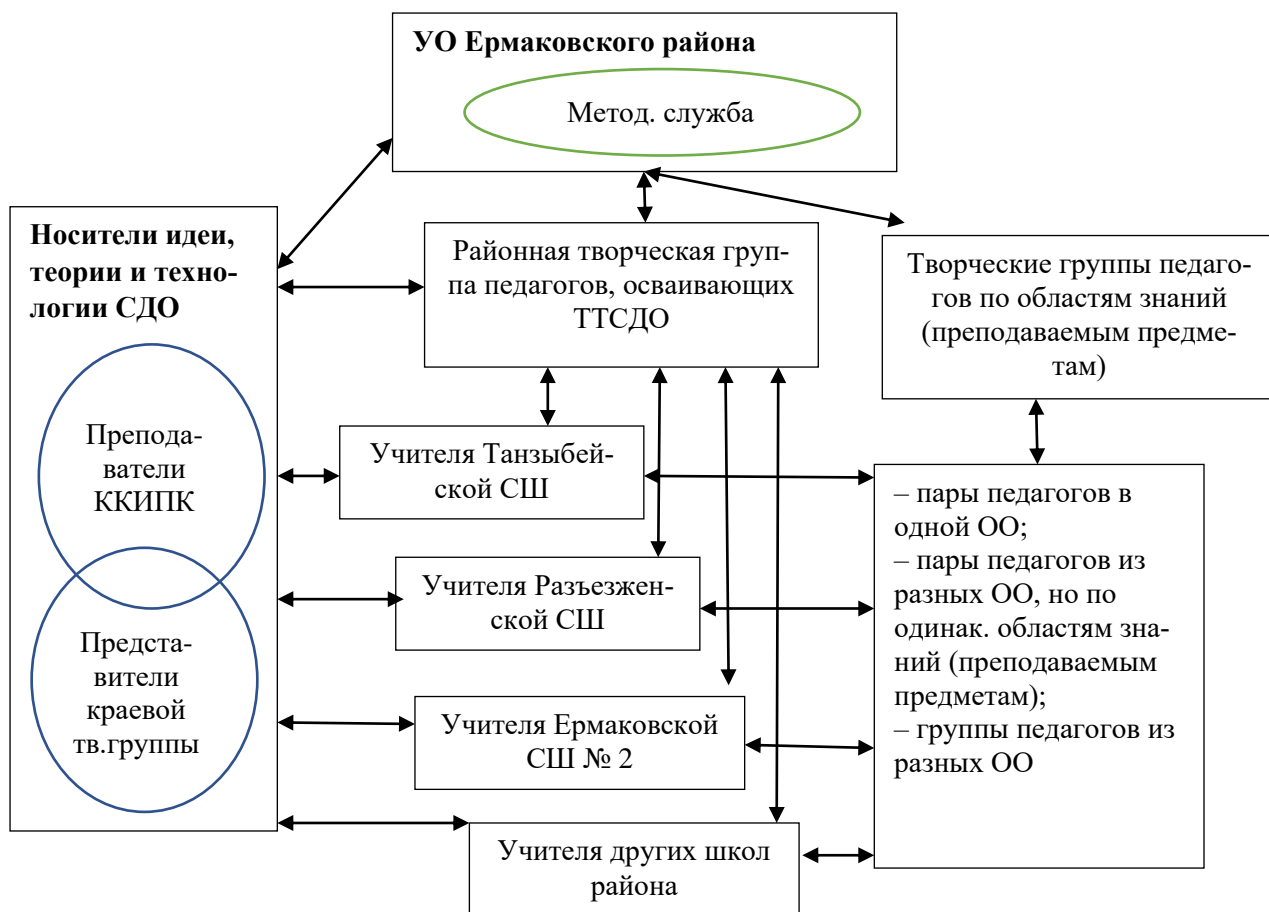


Рис. Система наставничества педагогов.
Взаимодействие КК ИПК и педагогов Ермаковского района

Но какой бы ни была форма наставничества, каждая из них проходит общие этапы его реализации [14, с. 8], имеющие свое предназначение:

- прогностически-адаптационный этап (участники определяют цели взаимодействия, сотрудничества, тип отношений; может быть проведена диагностика профессиональных компетенций, нацеленная на выявление затруднений и дефицитов, на основе этого определяются планируемые результаты, происходит подбор оптимальных средств и форм взаимодействия);

- практический этап (участники осуществляют взаимодействие, способствующее достижению запланированных результатов, ищут наиболее подходящие средства достижения целей, апробируют их);

- оценочно-рефлексивный этап (данный этап лучше реализовать параллельно практическому, чтобы сразу определять эффективность используемых средств, давать им оценку, а при необходимости заменить на более успешные; для этого целесообразно использовать критический анализ промежуточных результатов (желательно небольших временных этапов) и средств их достижения);

- аналитический этап (целесообразно запускать в работу данный этап тоже параллельно второму и третьему; участники целенаправленно анализируют результаты более крупных временных этапов взаимодействия субъектов наставничества, соотносят план и факт, определяют степень достижения целей и результатов, планируют дальнейшее взаимодействие в паре или группе).

Анализ результатов в конкретных школах показывает, что положительная динамика обнаруживается у субъектов обеих сторон наставничества, независимо от того, кто реализовал программу, наставническая пара или наставник с группой:

- один субъект наставнической пары (молодой специалист) овладел профессиональным умением разрабатывать предметные задания, способствующие развитию у обуча-

ющихся логических умений, а второй (имеющий немалый опыт работы в школе) – использовать компьютерный дизайн для создания классификационных схем по преподаваемой учебной дисциплине, что сделало более эффективным использование наглядных средств, отражающих систему предметных понятий;

- группа молодых педагогов, преподающих разные учебные дисциплины, освоила алгоритм разработки сборников предметных понятий в системе СДО, а их наставник (учитель химии) – повысил уровень своей цифровой компетенции, овладев приемами создания анимации для демонстрации обучающимся на уроках изучаемых химических процессов, физических явлений, законов диалектики и др.;

- группа педагогов-стажистов овладела инновационными приемами работы с учебными текстами (сплошными и несплошными, печатными и электронными, статичными и динамичными и др.), что соответствует требованиям читательской грамотности, а их молодой наставник – овладел классическими приемами формирования у обучающихся мотивации к чтению книг, достижения понимания ими прочитанного текста;

- молодой учитель начальных классов освоил структуру проблемных вопросов (вопросов-понятий и вопросов-суждений), алгоритм составления таких вопросов к каждому разделу программы по математике и русскому языку, а его наставник вместе с подопечным открыл для себя новые возможности в использовании проблемных вопросов при организации самостоятельной работы обучающихся с учебным текстом (параграфом учебника), а также при углубленном изучении некоторых тем, подготовке рефератов и т. п.;

- группа молодых педагогов-литераторов из разных школ района переняла у наставника – учителя химии и биологии – опыт проведения уроков-семинаров в системе СДО, а их наставник овладел способами анализа логической структуры текста и приемами развития у обучающихся умений анализировать научный текст, устанавливать различные логические связи между компонентами текста;

- группа молодых педагогов, работающих в начальных классах разных школ района, освоила критериальный подход к оцениванию учебных достижений обучающихся на каждом уроке: овладели умениями определять трудоемкость каждого задания (устного или письменного) в баллах, рассчитывать такой компонент урока, как «заявка на оценку», создавать на уроке условия для самооценки обучающимися результатов выполнения заданий, пользуясь критериями, предложенными учителем; а группа их наставников освоила под руководством молодежи приемы использования интерактивной доски для учета и контроля набранных учениками баллов, объективности выставления ими предварительной оценки за работу на уроке и др.

Результаты реализации программ наставничества ощутимы и весомы для каждой из сторон. И в этом взаимодействии важен каждый этап и каждый элемент. Достижение поставленных целей придает всем участникам наставничества уверенности, развивает чувство удовлетворенности от профессиональной деятельности. Анализ промежуточных результатов обеспечивает согласование дальнейших видов работ, апробацию освоенных средств. Положительные результаты необходимо выделять и поощрять, а за отрицательные не упрекать, а искать их причины и средства преодоления.

Реверсивное наставничество позволяет молодым педагогам делиться своим мнением, предлагать свои услуги, демонстрировать те профессиональные знания и умения, которые имеют высокий уровень и являются актуальными для коллег-стажистов, а также давать обратную связь коллегам, имеющим больший опыт, но не владеющим какими-то необходимыми для учебного процесса новыми умениями. При этом стираются грани между поколениями педагогов, один опыт обогащается другим, чувствуется единение педагогов внутри педколлектива и даже коллективов разных школ между собой.

Очень важно отметить, что успешность взаимодействия субъектов наставничества обеспечивается не назидательным воздействием (авторитарным стилем общения и руководства), а ситуациями, реализующими деятельностный подход. Данный подход активно при-

меняется как на курсах повышения квалификации, так и в системе наставничества [1, с. 206; 6, с. 93].

По своей сути наставничество можно рассматривать как один из видов научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров, в процессе которого организуется продуктивное общение, обмен знаниями и умениями, помощь в разрешении проблем и конфликтных ситуаций, а результат – повышение производительности педагогического труда при снижении затрат на обучение педагогов на курсах, решение проблемы нехватки кадров (частично), улучшение психологического климата в педколлективе и др.

Список литературы

1. Богданова О. В. Деятельностные технологии методического сопровождения педагогических работников: опыт апробации и реализации в муниципальных системах образования Красноярского края // Реализация обновлённых ФГОС и ФООП на разных уровнях образования: первый опыт, проблемы, пути их решения : материалы Всероссийской конференции – круглого стола, г. Кемерово, 1–3.11.2023 г./ редкол.: А. И. Смирнов, И. Г. Вертилецкая, Е. В. Тютюнникова. Кемерово : Изд-во ИРО Кузбасса, 2024. С. 204–209.
2. Богданова О. В. Современные практики наставничества: от создания условий для адаптации молодого специалиста до формирования профессиональных компетенций педагога // Красноярское образование: вектор развития (специальный выпуск). 2021. № 1 (4). С. 100–101.
3. Богданова О. В. Современные технологии методического сопровождения педагога: опыт апробации и рекомендации : учебно-методическое пособие. Красноярск : КК ИПК, 2023. 100 с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
5. Глинкина Г. В., Зорина В. Л. Способ диалектического обучения. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний : монография. Красноярск : КК ИПК, 2010. 232 с.
6. Глинкина Г. В. Овладение педагогами на курсах повышения квалификации умением применять на уроках деятельностный подход на основе теории и технологии Способа диалектического обучения // Инновации. Наука. Образование. 2023. № 85. С. 92–109.
7. Григоренко О. В. Педагогическое наставничество как актуальная ретроинновационная технология // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : матер. Всероссийской с междунар. участием научно-практ. конференции. Ч. 2 / Уральский государственный педагогический университет ; гл. ред. Г. А. Кругликова. Екатеринбург : УрГПУ, 2023. С. 429–435.
8. Длужинская А. В. Наставническое взаимодействие педагогов через модернизацию традиционной практики деятельности // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : матер. Всероссийской с междунар. участием научно-практ. конференции. Ч. 2 / Уральский государственный педагогический университет ; гл. ред. Г. А. Кругликова. Екатеринбург : УрГПУ, 2023. С. 105–110.
9. Дорохова Т. С., Кругликова Г. А., Галагузова Ю. Н. Реверсивное наставничество как средство профессиональной социализации педагогов в период модернизации образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 6 (178). С. 93–110. DOI: 10.25588/CSPU.2023.178.6.006. EDN YZVQAQ.
10. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения : монография. Красноярск : СибГТУ, 2005. 168 с.
11. Иванова О. А., Антонов Н. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник НВГУ. 2019. № 1. С. 51–57.
12. Кругликова Г. А. Конкурс наставнических практик как один из видов повышения профессиональной компетенции педагогов // Наставничество в образовании: культура, идеи,

технологии : матер. Всероссийской с междунар. участием научно-практ. конференции. Ч. 2 / Уральский государственный педагогический университет ; гл. ред. Г. А. Кругликова. Екатеринбург : УрГПУ, 2023. С. 183–188.

13. Кругликова Г. А. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров) : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Грозный, 23.11.2022 г. Махачкала ; Грозный : Чеченский государственный педагогический университет ; Изд-во «АЛЕФ», 2022. С. 445–453. EDN QGJTBW.

14. Кругликова Г. А., Антонова А. В., Колотовкина И. М. Реверсивное наставничество: методический навигатор: методическое пособие для наставника. Екатеринбург : УрГПУ, 2023. 16 с.

15. Методические рекомендации по организации формы наставничества «педагог – педагог» в образовательных организациях Магаданской области : методическое пособие / сост.: Н. О. Баюкова ; под ред. Ю. Е. Якуниной. Магадан : Магаданский областной ИРОи-ПКПК, 38 с.

16. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М. : Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.

17. Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А. Индивидуальная образовательная программа педагога и индивидуальный образовательный маршрут: в поисках личностного смысла // Современная дидактика и качество образования: новые возможности и ограничения в ситуации смены технологического уклада : материалы XIII Всероссийской научно-методической конференции / сост. А. Г. Хуриева. Красноярск, 2021. С. 76–79.

Жигулина Валерия Владимировна,

магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; zhigulinavaleria@yandex.ru

Сомова Евгения Александровна,

заведующий отделением дополнительного образования и профессиональной ориентации, Уральский политехнический колледж – Межрегиональный центр компетенций; 620062, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 89; ev.somova@mail.ru

Научный руководитель:

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение; профессиональная ориентация; профориентация подростков; осознанный выбор профессии; тьюторское сопровождение; тьюторы; подростки; колледжи

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения старших подростков. Рассматривается необходимость создания в колледжах педагогических условий и разработки программ тьюторского сопровождения школьников 8–9 классов. Рассказывается об опыте Уральского политехнического колледжа в реализации программы тьюторского сопровождения профессионального самоопределения группы школьников.

Zhigulina Valeriya Vladimirovna,

Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Somova Evgenia Alexandrovna,

Head of the Department for Additional Education and Professional Orientation, Ural Polytechnic College – Interregional Competence Center, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

KEYWORDS: professional self-determination; professional orientation; career guidance for teenagers; conscious choice of profession; tutor support; tutors; teenagers; colleges

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of professional self-determination of older adolescents. The necessity of creating pedagogical conditions in colleges and developing tutor support programs for students of grades 8–9 is considered. The article tells about the experience of the Ural Polytechnic College in

the implementation of the program of tutor support of professional self-determination of a group of school-children.

Период получения профессионального образования является временем интенсивного профессионального самоопределения личности. От того, как активно и глубоко у студента в процессе его учебы происходит процесс самопознания себя как будущего профессионала, зависит в итоге степень удовлетворенности полученной профессией и успешность его дальнейшей карьеры. В качестве одной из основных целей профессионального образования, в научно-педагогической литературе наиболее широко обсуждается проблема сформированности профессионального самоопределения обучающегося, где оно рассматривается его как «важнейшее новообразование в юношеском возрасте» [3, с. 16].

Анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день нет единого подхода к термину «профессиональное самоопределение»: это постепенное приобщения к профессиональной группе (Е. А. Климов) [7]; согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда (Э. Ф. Зеер) [5]; как интегральное, целостное свойство личности, которое проявляется в готовности к выбору профессии и включает в себя систему профессионально важных качеств личности [2]. Вслед за Н. С. Пряжниковым мы понимаем под профессиональным самоопределением процесс и результат нахождения субъектом личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации [15]. Выбор будущей профессии является очевидным результатом профессионального самоопределения. Коллектив авторов В. И. Блинов, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев делают акцент на том, что на протяжении жизни может совершаться последовательная серия выборов, связанных с карьерным продвижением, сменой места работы. Всё это в комплексе можно рассматривать как планирование человеком своей профессиональной карьеры [1]. Этот выбор напрямую влияет на то, какого образа жизни будет придерживаться человек и какую социально-трудовую роль он будет выполнять. Таким образом, профессиональное самоопределение приобретает социально-профессиональный характер и соединяет в себе элементы жизненного самоопределения и выбора.

Профессиональное самоопределение – это длительный процесс, который начинается задолго до поступления в учреждение среднего профессионального образования или в вуз.

Одним из основных вариантов выбора уровня образования после завершения школы для выпускников является получение образование в системе среднего профессионального образования (СПО). Очевиден рост востребованности системы СПО. В 2023 году количество студентов, поступивших на программы СПО достигло почти 73% учащихся (60% выпускников 9-го класса и каждый третий одиннадцатиклассник) российских школ. Это, с одной стороны, говорит о высокой заинтересованности и спросе на специальности СПО, с другой, свидетельствует об эффективности проводимой государственной политики, направленной на поляризацию этого уровня образования. Вместе с тем, по результатам опроса, проведенного среди студентов-первокурсников государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Уральский политехнический колледж – Межрегиональный центр компетенций» (ГАПОУ СО УПК-МЦК) в августе 2023 года, каждый третий абитуриент выбирает колледж или техникум, не имея четкого представления о своей будущей профессии, возможном месте работы и должностных обязанностях.

Представляется очевидной проблема неосознанного профессионального выбора у подростков 15–16 лет. Именно в этом возрасте, после окончания 9 класса, школьники поступают в колледж или остаются в десятом классе, таким образом, принимают свое первое решение, связанное с будущей профессией [15]. Зачастую это первое серьезное самостоятельное решение, которое принимает подросток. Профессиональный выбор нельзя рассматривать только лишь как акт принятия решения. Выбор – это прежде всего психологическая готовность осознанно проявить свободу воли в определении своих целей и средств их достижения. «Современного

подростка важно уже на школьной скамье научить проектировать свое будущее и находить необходимые ресурсы для осознанного профессионального выбора» [6, с. 135].

Можем говорить о том, что профессиональное самоопределение происходит при наличии определенного (зрелого) уровня развития личности и включает следующие элементы:

- сформированность мотивационно-потребности сферы человека, наличие развитых интересов;
- готовность и умение целенаправленно развивать свои способности;
- высокий уровень самосознания, способность совершать выбор самому и сознательно;
- определенный взгляд человека на мир профессий, на конкретную профессию, на её возможности для самореализации личности в окружающем мире;
- чувство удовлетворенности человека своим профессиональным выбором в сочетании с некоторой неудовлетворённостью собой, своим нынешним уровнем профессионально-личностного развития, что подталкивает к дальнейшему совершенствованию своей профессиональной личностью и себя как профессионала [1].

Важно учитывать, что этап профессионального самоопределения учеников 8–9 классов может рассматриваться как первый кризис профессионального развития личности. Согласно исследованиям коллектива ученых Санкт-Петербургского университета, в частности Л. А. Головей, «кризис профессионального развития в момент окончания подросткового и начала юношеского возраста проявляется в слабой сформированности профессиональных планов, неопределенности путей профессионализации; в недостаточной информированности и плохой ориентации в мире профессий, в доминировании внешних мотивов выбора профессии, которые не отражают интереса к существу выбираемой деятельности; в диффузном характере статуса профессиональной идентичности; в неустойчивости типа ведущей профессиональной направленности» [10, с. 35]. Как следствие, это влечет за собой нежелание выпускников колледжей и техникумов работать по полученной специальности в дальнейшем. Так, только 43% студентов выпускных курсов ГАПОУ СО «УПК-МЦК» планируют продолжить обучение или работу по профилю полученного образования. Несмотря на то, что любой выбор и особенно ситуация профессионального самоопределения является кризисной и проходит на фоне высокого эмоционального напряжения, внутренних конфликтов, проживание этой ситуации и успешное прохождение кризиса способно вывести человека на новый уровень. «Если мы не создали ситуацию кризиса – мы не создали ситуацию самоопределения» (А. Н. Тубельский, создатель и руководитель Школы самоопределения – авторского общеобразовательного учреждения) [1]. Таким образом, проходя этот кризис, подросток получает опыт самоопределения и становится более зрелым.

На сегодняшний день реализуются программы, в том числе на федеральном, региональном и муниципальном уровнях (такие как «Профминимум», «Билет в будущее», «Профнавигатор» и др.), цифровых ресурсов, популяризирующих рабочие профессии и разъясняющих их особенности и преимущества. Однако, как показывает практика, этого бывает недостаточно для осознанного выбора подростками своего профессионального пути: с одной стороны, у выпускников 9-х классов высокий спрос на получение среднего профессионального образования (на все специальности имеется конкурс) и открытая образовательная среда дает возможности для профессионального самоопределения, с другой стороны, отсутствует четкая навигация и ориентиры, нет понятного для подростков и их родителей алгоритма действий, отсюда возникают растерянность и страх.

В Уральском политехническом колледже – Межрегиональном центре компетенций, как и во многих других образовательных учреждениях системы СПО проводятся разнообразные мероприятия, которые позволяют школьникам познакомиться с профессиями, специальностями колледжа: это традиционные дни открытых дверей, встречи с преподавателями и студентами, разнообразные мастер-классы, экскурсии на предприятия, олимпиады, конкурсы, конференции. Однако, само по себе посещение этих мероприятий, не решает проблемы осознанного выбора, а порой и усложняет его. На наш взгляд, набор впечатлений, который

школьники получают на подобных мероприятиях, безусловно полезен и нужен. Вместе с тем, в дополнении к нему необходима деятельность по проектированию, освоению и осмыслению опыта профессионального самоопределения. Как минимум, это может быть помощь в навигировании, ориентации и осмыслении, а в идеале формирование комплекса компетенций профессионального самоопределения. В этих условиях, возникает запрос на формирование особого подхода к реализации мероприятий по профориентации, который смог бы помочь в реализации данных потребностей.

Для решения данной проблемы может быть предложена программа тьюторского сопровождения профессионального самоопределения подростков 8–9 классов, которая могла бы реализовываться не в рамках общеобразовательной школы, а в условиях среднего профессионального образования (СПО), а именно многопрофильного колледжа. Ценность тьюторского сопровождения школьников в колледже заключается в совместном анализе подростками степени значимости их участия в мероприятиях профориентационной направленности, планирование достижения успеха или причин неуспеха, разборе противоречий, выборе профессиональных проб, социальных практик, организации рефлексивного анализа проделанной работы. Таким образом, тьютор создает среду профессионального самоопределения как поле возможностей для приобретения профориентационно значимого опыта. Разработанная нами программа представляет собой образовательный интенсив, в ходе которого участники ежедневно в течение недели школьных каникул знакомятся с колледжем, его специальностями, востребованными профессиями и профессиями будущего, проходят профессиональные пробы, принимают участие в групповых тьюториалах и тренингах. В качестве базового принципа построения интенсива был положен тезис о том, что тьюторское сопровождение должно представлять собой организацию такого образовательного движения обучающихся, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего) [9].

Главная цель интенсива - повысить профессиональную осознанность участников и их готовностью к выбору профессии.

Профессиональная осознанность может быть представлена тремя позициями:

- я знаю, кем хочу быть;
- я достаточно информирован о будущей профессии;
- я знаю свои способности, склонности, интересы и то, насколько они соответствуют моему выбору профессии [12].

Деятельность тьютора в сопровождении подростков осуществляется в следующих форматах:

- индивидуальная тьюторская консультация (беседа) – входе которой, тьюторант рассказывает о своих запросах, личных интересах и волнующих его вопросов, связанных с развитием и образованием;
- групповая тьюторская консультация – проводится с целью осуществления тьюторской деятельности с подростками, имеющих похожие познавательные интересы.
- тьюториал (учебный тьюторский семинар) – это активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей школьников.
- тренинг – используется в тьюторской деятельности, с целью освоения необходимых умений и навыков, которые можно изучить не только в теории, но и сразу же во время тренинга применить на практике.

Помимо традиционных для тьюторства форматов, мероприятия интенсива были дополнены такими элементами среды профессионального самоопределения как: наличие диагностико-консультативных процедур; проведение тренинговых занятий для развития навыка целеполагания, планирования, коммуникации и работы в команде; участие школьников в профессиональных пробах; проведение экскурсий на предприятия и учебные заведения.

Работа тьюторов со школьниками строилась по схеме «хочу – могу – надо». В групповых тьюториалах участники с помощью предложенных тьютором инструментов самопозна-

ния проясняли свои интересы, анализировали способности, мотивы, определялись с планами на будущее; использовались инструменты: «5 жизней», «Город будущего», таблица способностей, составление карты интересов, построение ленты времени, экран выбора профессии, письмо в будущее. В процессе занятий ребята учились задавать вопросы представителям разных профессий, знакомились со студентами и преподавателями, уточняли свои сомнения. Тьюторское сопровождение заключалось в поддержке участников в осмыслении своей деятельности через использование инструментов рефлексии. Свои мысли ребята обсуждали в группе, обменивались впечатлениями и заполняли дневник тьютора.

Самоанализ школьников, происходивший до начала и после завершения интенсива, подтвердил гипотезу о том, что тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков в условиях колледжа позволяет участникам лучше понять свои сильные стороны и особенности личности, увидеть свои образовательные предпочтения и осознанно сделать профессиональный выбор. Опытно-поисковая деятельность показала, что у всех ребят, участвовавших в программе в 2023–2024 годах (3 группы школьников 8–9 классов из Екатеринбурга, Верхней Пышмы, Березовского – 25 человек), углубились представления о своем будущем и появилось понимание, какие шаги нужно сделать для выбора профессии, большая определенность и уверенность.

Поводя общий итог, еще раз подчеркнем, что процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный путь человека. Однако пиком этого процесса является принятие подростком решения о выборе профессии. Профессиональное самоопределение является цепочкой выборов, возникающих в кризисных точках – выбор профильного класса, поступление в учебное заведение, трудоустройство, карьерные переходы в течение профессиональной деятельности и т. д. Для того чтобы ситуация профессионального самоопределения подростка не оказывалась сложной и необдуманной, необходимо формировать среду самоопределения с погружением в профессиональный контекст, а также предусматривать систему сопровождения педагогом-тьютором (наставником). При этом целесообразно использовать персонализированный подход, при котором педагог-тьютор помогает понять подростку понять его внутренний мир, разобраться в своих личных качествах, соотнести их с миром профессий, что способствует сознательному самоопределению, развитию навыков самонавигации и позволяет обеспечить успешное профессиональное развитие в будущем.

Список литературы

1. Блинов В. И., Родичев В. И., Сергеев Н. Ф. Образовательная профориентация : учебное пособие для СПО. СПб. : Лань, 2024. 336 с.
2. Буров К. С. Профессиональное самоопределение как научное понятие // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-kak-nauchnoe-ponyatie> (дата обращения: 10.05.2024).
3. Буянова Г. В. Анализ подходов к изучению и формированию профессионального самоопределения студентов вуза // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 2. С. 13–22. EDN VNVJPZ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25582518> (дата обращения: 15.05.2024)
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2009. 240 с.
5. Имакаев В. Р., Вихман А. А., Гаджиева Л. А., Попов А. Ю. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению: эмпирическая модель и ее интерпретация // Успехи современной науки. 2015. № 3. С. 78–84. EDN UZOMJJ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24930634> (дата обращения: 15.05.2024).
6. Килина И. А., Пономарева Е. В., Траут Е. В. Сопровождение профессионального самоопределения студентов профессиональных образовательных организаций : метод. рекомендации / под ред. Е. Л. Рудневой. Кемерово : ГБУ ДПО «КРИПО», 2018. 170 с.

7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2005. 304 с.
8. Ковалева, Т. М., Кобыща, Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров, А. А., Чередилина, М. Ю. Профессия «тьютор». М. ; Тверь : СФК-офис, 2012. 246 с.
9. Кривунь М. П. Технология тьюторского сопровождения // Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. Ярославль : ИД «Канцлер», 2015. С. 107–129.
10. Кризисы профессионального развития и ресурсы личности в периоды юности и ранней взрослости / Л. А. Головей, Н. А. Александрова, М. В. Данилова [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2013. № 2. С. 31–39. EDN QCFUZV. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19111804> (дата обращения: 15.05.2024).
11. Куимова Н. Н., Желудкевич О.В. Профессиональное самоопределение подростков // Нижегородский психологический альманах. 2022. № 1. С. 153–164. EDN RNDFHR. URL: <https://elibrary.ru/rndfhr> (дата обращения: 12.05.2024).
12. Липкина Н. Г., Зуев Е.В. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся основной школы в деятельности тьютора: проблемы, поиски, решения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2020. № 2. С. 134–142. DOI: 10.24412/2308-717X-2020-2-134-142. EDN VXRFOX. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44720077> (дата обращения: 15.05.2024).
13. Панина С. В., Макаренко Т.А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2020. 312 с. URL: <https://urait.ru/bcode/449903> (дата обращения: 10.05.2024).
14. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 320 с.
15. Пушкарева И. Ю., Шрамко Н. В. Тьюторское сопровождение профессиональных проб учащихся в общеобразовательной организации // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 67–72. EDN KHALF.
16. Радченко Е. В. Организация профориентационной работы в учебных заведениях системы среднего профессионального обучения // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве : сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 19.05.2022 г. / под научной редакцией Б. Н. Гузанова. Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. С. 161–167. EDN GYWCIB. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49447975> (дата обращения: 10.05.2024).
17. Чистякова С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.

Кругликова Галина Александровна,

SPIN-код: 4616-3789

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kruglickova.galina@yandex.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕВЕРСИВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система наставничества; формы наставничества; реверсивное наставничество; модели реверсивного наставничества; образовательные организации; аксиологический подход; ценностные аспекты; акмеологический подход; андрагогический подход; педагогические работники; профессиональный рост; профессиональная деятельность

АННОТАЦИЯ. В статье обобщены и систематизированы теоретические представления о наставничестве, в том числе реверсивном. Результаты исследования позволили систематизировать подходы в научно-методических разработках в области наставничества, уточнить содержание понятийно-категориального аппарата исследования, методологические основания модели реверсивного наставничества, сформулировать понятие «реверсивное наставничество». Это позволило разработать модель реверсивного наставничества, обеспечивающую совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников и профессионального роста педагогических работников.

Kruglikova Galina Aleksandrovna,

Candidate of History, Associate Professor of Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF REVERSE MENTORING IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: VALUE-SEMANTIC ASPECTS

KEYWORDS: mentoring system; mentoring forms; reverse mentoring; reverse mentoring models; educational organizations; axiological approach; value aspects; acmeological approach; andragogical approach; teaching staff; professional growth; professional activity

ABSTRACT. The article summarizes and systematizes theoretical concepts of mentoring, including reverse mentoring. The results of the study made it possible to systematize approaches in scientific and methodological developments in the field of mentoring, clarify the content of the conceptual and categorical apparatus of research, the methodological foundations of the model of reverse mentoring, and formulate the concept of “reverse mentoring”. This made it possible to develop a model of reverse mentoring, which ensures the improvement of professional competencies of teaching staff and professional growth of teaching staff.

В настоящее время в научных исследованиях эффективность наставнической деятельности для профессионального роста работников не подвергается сомнению. Вместе с тем на практике большинство традиционных сценариев наставничества предполагают объединение опытного руководителя или профессионала с молодым специалистом для достижения цели или преодоления трудностей. Наставничество может осуществляться в разных формах (наставник, коуч, тренер, фасилитатор и т. д.), в разной степени участия субъектов наставнической деятельности (передача знаний, подсказка, совет, косвенный контроль и т. д.).

На современном этапе развития государства и общества возникают новые условия социально-экономического развития, которые открывают перспективные векторы приложения наставнической деятельности с учетом задач государственной политики и научных достижений в исследовании феномена наставничества и практик его реализации.

Е. Р. Грязновой, Е. В. Карачева связывают это с несколькими причинами. Во-первых, произошло расширение сфер деятельности, в которых востребовано наставничество. Во-вторых, на первый план начинает выходить аспект межличностного и ситуационного влияния субъектов наставничества, что акцентирует влияние наставничества на введение работника в субкультуру профессионального сообщества. В-третьих, за счет интенсификации производственных процессов в период адаптации перед молодым специалистом встают более углубленные задачи уточнения, детализации технологических сторон деятельности, социально-психологические задачи по освоению системы профессиональных отношений и задачи по адекватному определению собственных профессиональных возможностей. Таким образом, изменение производственных задач приводит к необходимости перестройки от традиционного подхода в наставничестве к адекватным существующим задачам процессу и формам наставнической деятельности.

Одним из новых и активно развивающихся сегодня вариантов реализации педагогического наставничества является реверсивное наставничество, которое переворачивает традиционную схему наставнических практик: опытные специалисты становятся учениками, а молодые сотрудники со свежими взглядами – их наставниками. Такой вариант взаимодействия пронизан обратной связью: происходит рефлексивный профессиональный диалог наставника и молодого педагога. Таким образом обеспечивается обмен знаниями и опытом через границы поколений. Молодой наставник передает все, что он знает о новых технологиях, социальных сетях, новых взглядах на мир труда и других актуальных областях передачи навыков.

Реверсивная модель наставничества потенциально ориентирована на ликвидацию профессиональных дефицитов педагогических работников старших возрастных групп, прежде всего в тех сферах, которые ставят объективно новые задачи профессиональной деятельности. Вместе с тем молодые педагоги получают профессиональный опыт в части совершенствования предметно-методических и коммуникативных компетенций. Так реверсивное наставничество возникает как саморегулируемая ситуация взаимообучения при освоении педагогическим работниками информационных технологий, цифрового контента, медиаресурсов и социальных сетей. Несомненный положительный эффект реверсивное наставничество в этом случае имеет для всех субъектов педагогического наставничества как деятельности нацеленной на профессиональный рост, так как позволяет повысить мотивацию молодых и более опытных педагогов, нейтрализовать их опасения по поводу своего будущего в образовательной организации, наладить взаимопонимание и дружеские отношения между разными поколениями.

Исследовательский коллектив Уральского государственного педагогического университета, реализуя государственное задание Министерства просвещения по теме «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях», провел комплексное исследование проблемы реверсивного наставничества и проанализировал все имеющиеся наработки по данному вопросу. Отметим работы М. В. Бывшевой, Г. А. Кругликовой, Т. С. Дороховой, Ю. Н. Галагузовой, посвященные как теоретическим вопросам реверсивного наставничества, так и его практических аспектов [1–3; 8; 9; 13]. В журнале «Педагогическое образование» № 5 за 2022 г. было представлено понятие реверсивного наставничества как вида педагогического взаимодействия, при котором наставник имеет более низкий статус (возраст, стаж, должность), чем у наставляемого; направленное на восполнение дефицита наставляемого в профессионально значимых компетенциях, основанное на доверии, равноправии и активном сотрудничестве.

Отличительной чертой реверсивного наставничества является взаимодействие представителей разных поколений профессионалов с целью двухстороннего обмена для совершенствования профессиональных компетенций. При этом важно, что каждый партнер реверсивного наставничества является носителем новой компетенции для другого партнера по взаимодействию, стремящегося освоить эту компетенцию. В процессе реверсивного наставничества предусмотрено, что партнеры могут меняться ролями в диаде наставник – наставляемый, а в их взаимодействии устанавливается сотрудничество, диалог и применяется рефлексивная обратная связь.

Сущностные характеристики реверсивного наставничества позволяют выделить широкий круг основных научных подходов к его изучению и проектированию: феноменологический, аксиологический подход, социально-педагогический подход, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, системно-деятельностный подход, персонализированный подход [4; 5].

Одним из важнейших подходов мы считаем аксиологический подход, смысловым ядром которого выступает понятие ценностей. По мнению В. А. Сластенина, ценности в педагогике – это нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [15, с. 80]. С точки зрения аксиологического подхода реверсивное наставничество в значительной степени изменяет характер взаимодействия включенных в него педагогов. В центре внимания субъектов оказываются не просто педагогические технологии, обеспечивающие образовательный процесс, а целый комплекс базовых общечеловеческих и педагогических ценностей, определяющих жизненные и профессиональные установки высокого порядка. Педагогические ценности не только позволяют удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей. Тем самым аксиологический подход к реверсивному наставничеству определяет траекторию самореализации педагога в профессии как условия достижения высокого результата обучения и воспитания подрастающего поколения [19].

Ценностно-смысловым содержанием реверсивного наставничества можно считать и акмеологический подход. Большой вклад в разработку положений внесли В. Н. Максимова, Н. Н. Пачина, Е. П. Бочарова, задающие в своих трудах установку на обращение к изучению общих закономерностей достижения вершин в том числе в сфере избранной профессии [12]. При этом реверсивное наставничество может рассматриваться как средство восходящего движения в профессии. Применение акмеологических технологий при реверсивном наставничестве позволяет обеспечить устойчивую мотивацию субъектов наставнической деятельности к получению высоких результатов в обучении; продуктивную организацию процесса взаимодействия участников наставнической программы, обеспечивающего успех с помощью поэтапной реализации психологической закономерности единства сознания и познавательной деятельности (С. Л. Рубинштейн); стремление к успеху в саморазвитии каждого обучающегося с опорой на опережающее обучение в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский); комплексность методов, форм и средств обучения и воспитания в целостном развитии субъектов наставнической деятельности, ориентированных на повышение уровня их работоспособности, креативности, рефлексии, конструктивного общения и сотрудничества [17].

Ценностным смыслом обладает и андрогогический подход. Обучение на протяжении всей жизни является в современных условиях устоявшимся и общепризнанным постулатом. Его представители – А. В. Глазырина, Л. В. Линевич, А. И. Кукуев, Л. В. Салихова, И. Ю. Тарханова, С. А. Филин определяют необходимость учета отличительных характеристик взрослых как обучающихся [7; 16]. Взрослый в процессе обучения и самообразования занимает активную позицию (имеет конкретный познавательный интерес прикладного значения, точно формулирует запрос на новое знание и умение); ориентирован на участие в управлении познавательным процессом, готов к самореализации и саморазвитию, в том числе в учебно-профессиональной деятельности; имеет социальный, культурный опыт, что может быть как источником, так и препятствием для совершенствования профессиональных компетенций и личностных качеств; испытывает потребность в получении практически применимых продуктов обучения; ориентирован на получение актуального знания; заинтересован в получении образования с минимальными ресурсными затратами (времени, сил, денежных средств и т. д.). Экстраполируя подходы к дополнительному образованию взрослых на систему реверсивного наставничества необходимо поддерживать активность субъектов наставнической деятельности за счет педагогических технологий, обусловленных принципами личностно ориентированной образовательной парадигмы, учитывающими закономерности

сти природного развития взрослого обучающегося, развивающими культуру целостной жизнедеятельности личности, реализующими потребности в самоидентификации, создающими условия для обретения смысла образования и самообразования [10]. В качестве основного метода андрагогического подхода учеными признан метод анализа опыта, а специфическими методами обучения считаются: организационно-деятельностные методы, ориентированные на решение проблем (моделирование, рефлексия, проектирование); интерактивные и диалоговые методы. Типичными характеристиками методов обучения личностно ориентированной образовательной парадигмы образования взрослых являются коммуникация как понимание другого, рефлексия как осознание себя, мышление как производство собственных мыслей [11].

Обозначенные подходы позволяют рассмотреть систему реверсивного наставничества в комплексе, динамике в рамках системы (целевой модели) наставничества.

Система (целевая модель) наставничества основывается на следующих принципах:

- принцип добровольности, соблюдения прав и свобод, равенства педагогов предполагает приоритет и уважение интересов личности и личностного развития педагогов, добровольность их участия в наставнической деятельности, признание равного социального статуса педагогических работников, независимо от ролевой позиции в системе наставничества;
- принцип индивидуализации и персонализации направлен на признание способности личности к саморазвитию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности и возможности; на сохранение индивидуальных приоритетов в формировании наставляемым собственной траектории развития;
- принцип вариативности предполагает возможность образовательных организаций выбирать наиболее подходящие для конкретных условий формы и виды наставничества;
- принцип системности и стратегической целостности предполагает разработку и реализацию системы (целевой модели) наставничества с максимальным охватом всех необходимых структур системы образования на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Заданные принципы носят инвариантный характер и определяют наставническую деятельность в целом. Реверсивное наставничество имеет уникальные сущностные характеристики, что требует его обоснования специфическими принципами.

На основе анализа научных источников и положений системы (целевой модели) наставничества с учетом двух уровней методологии могут быть выделены следующие принципы, определяющие реверсивное наставничество:

- на теоретическом уровне представлены принципы сотрудничества, равноправия, партнерства, социальной обусловленности, культуросообразности, объективности, самоанализа и самооценки, вариативности, опоры на жизненный опыт;
- на технологическом уровне приставлены принципы субъектности, активности, ответственности.

Специфическими принципами реверсивного наставничества с учетом его сущностных характеристик являются следующие:

Принцип сотрудничества, который предусматривает совместную деятельность педагогов как субъектов реверсивного наставничества по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса взаимодействия и взаимообучения.

Принцип индивидуализации, который предусматривает наличие индивидуальной программы, ориентированной на совершенствование конкретных профессиональных компетенций, ликвидацию определенных профессиональных дефицитов и учитывающую персональный личностно-профессиональный возраст и опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности субъектов наставнической деятельности [7].

Принцип опоры на опыт субъектов реверсивного наставничества, в том числе использование жизненного, в т. ч. социального и профессионального опыта участников наставнической деятельности в качестве одного из источников взаимообучения [7].

Принцип контекстности взаимодействия субъектов реверсивного наставничества предусматривает, что участники наставнической программы преследует конкретные, про-

фессионально и жизненно важные цели обмена профессиональными знаниями и компетенциями с учетом условий профессиональной, социальной, бытовой деятельности (ее пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов) [6].

Принцип вариативности обеспечивает единство многообразия применяемых форматов реверсивного наставничества для освоения педагогическими работниками новых знаний и умений, совершенствования профессиональных компетенций, обеспечивающих новые способы решения педагогических задач [18].

С точки зрения организации реверсивного наставничества важно охарактеризовать его участников.

Определяя субъектов реверсивного наставничества, ученые обычно говорят о возрастных признаках, при этом наставник должен быть моложе наставляемого. Более того, в качестве одной из основных его ценностей называют возможность установления межпоколенческих контактов и понимают как «инструмент социального обмена, использование опыта обоих поколений за счет понимания их потребностей, систем ценностей» [20].

В психологии и социологии определены два базовых уровня анализа возраста человека: на первом уровне исследуется абсолютный возраст, а на втором – условный. Ю. П. Поваренков на основании проведенного анализа показывает, что «профессионал обладает как минимум тремя типами возрастов: возрастом жизненного пути, возрастом трудового пути и возрастом профессионального пути. И если необходимо определить реальный возраст профессионала, нужно учитывать сочетание трех обозначенных возрастов» [14].

Таким образом, при реверсивном наставничестве могут быть различные конфигурации характеристик субъектов по возрасту, стажу, должности. При этом обязательными остаются два отличительных признака:

- 1) в рамках реверсивного наставничества наставник и наставляемый обмениваются знаниями и компетенциями, то есть происходит смена ролей в диаде наставник – наставляемый;
- 2) наставник обладает более высоким уровнем профессиональной компетентности в конкретном вопросе.

За счет изменяющихся субъектных характеристик участников реверсивного наставничества происходит активизация творческого мышления, устраняются пробелы в знаниях и навыках, профессиональные дефициты обеих сторон. Это дает менее опытному специалисту доступ к пониманию подходов к решению педагогических задач более опытным специалистом, в то время как опытный специалист узнает о последних технологических тенденциях и навыках. Реверсивное наставничество также может помочь повысить продуктивность обоих участников, поскольку дает им канал для получения ответов на вопросы и быстрого поиска ресурсов, что экономит время и усилия. Как и при любом другом виде наставничества, продуктивные отношения субъектов реверсивного наставничества также помогут им повысить уверенность в себе и расширить навыки общения.

В целом реверсивное наставничество создает у субъектов наставнической деятельности положительное и ценностное представление о педагогической профессии, об образовательной организации, педагогическом коллективе. Реверсивное наставничество является мощным способом повысить вовлеченность и удержать сотрудников, а также передать новые навыки опытным педагогам образовательной организации. Реверсивное наставничество является действенным средством профессионального роста педагогических работников за счет бинарного взаимодействия и взаимообогащения опыта участников наставнической деятельности и опоры на «сильные стороны» участников наставнической программы.

Список литературы

1. Бывшева М. В., Кругликова Г. А. Реверсивное наставничество в педагогической сфере как феномен и практическая деятельность // Наставничество: психолого-социально-педагогический светофор : сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. 17 мая 2023 года / под общей редакцией Я. В. Пономаревой. Липецк : ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 15–24.

2. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : монография. М. : ВЛАДОС, 2010. 254 с.
3. Дорохова Т. С., Кругликова Г. А., Галагузова Ю. Н. Реверсивное наставничество как средство профессиональной социализации педагогов в период модернизации образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2023. № 6 (178). С. 94–111. DOI: 10.25588/CSPU.2023.178.6.006.
4. Горбунова Н. В. Методологические основы аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 106–108.
5. Ершов В. Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании // ВЕСТНИК СВФУ. 2011. Т. 8, № 3. С. 107–111.
6. Калашников В. Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2019. С. 40–56.
7. Копылова А. В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. С. 75–80.
8. Кругликова Г. А. Реверсивное наставничество в образовательной организации: от теории к практике // Красноярское образование: вектор развития. Красноярск, 2023. С. 33–38.
9. Кругликова Г. А. Реверсивное наставничество как ресурс непрерывного профессионального и личностного развития педагога // Современный учитель – взгляд в будущее : Международный научно-образовательный форум. Ч. 1 / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург : [б. и.], 2023. С. 235–239.
10. Кузнецова И. Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2011. 24 с.
11. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов-на-Дону : Булат, 2008. 176 с.
12. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 99 с.
13. Николаева М. А., Шрамко Н. В., Брусницына Г. Г. Индивидуальный образовательный маршрут в проектировании профессиональной карьеры будущих специалистов // Персонализированное образование: теория и практика : сборник материалов III научно-практической конференции, Екатеринбург, 26–28.04.2022 г. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 225–235.
14. Поваренков Ю. П. Определение и виды возраста профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 150–161. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-1-124-150-161.
15. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Образование в 12-летней школе: аксиологические основания // Известия РАО. 2000. № 4.
16. Социальная педагогика : учебник для вузов / М. А. Беляева, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ИНФРА-М, 2016. 320 с.
17. Черникова Е. А. Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы : дис. ... канд. пед. наук / Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Волгоград, 2013. 178 с.
18. Юсупов В. З., Коротаев В. Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // Знание. Понимание. Умения. 2012. № 4. С. 21–26.
19. Яковлев Е. В. Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 4 (263). С. 26–29.
20. Ehrich L. C., Hansford B., Tennent L. Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature // Educational Administration Quarterly. 2004. No. 40 (4). P. 518–540.

Крупина Евгения Владимировна,

магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; krupina.eugania@gmail.com

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; yung.ektb@mail.ru

Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение; профориентация подростков; профессиональная ориентация; выбор профессии; профориентационная работа; тьюторство; тьюторы; тьюторское сопровождение; трудные жизненные ситуации; социально-реабилитационные центры

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают проблему профессионального самоопределения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации после их выхода из социально-реабилитационных центров. В статье выделяются факторы, влияющие на дезадаптацию будущих выпускников, описываются дефициты, препятствующие их успешной позитивной социализации, и предлагается технология тьюторского сопровождения профессионального самоопределения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Krupina Evgenia Vladimirovna,

Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Galaguzova Julia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TUTOR SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

KEYWORDS: professional self-determination; career guidance for teenagers; professional orientation; choice of profession; career guidance work; tutoring; tutors; tutor support; difficult life situations; social rehabilitation centers

ABSTRACT. The authors consider the problem of professional self-determination of children in difficult life situations after their release from social rehabilitation centers. The article highlights the factors influencing the maladaptation of future graduates, describes the deficits that prevent their successful positive socialization and suggests a technology for tutoring professional self-determination of adolescents in difficult life situations.

Подготовка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, к самостоятельной трудовой и социальной деятельности всегда была острой государственной проблемой. «Именно такие дети чаще всего оказываются внизу социальной лестницы и повышают фактор маргинализации общества, пополняя ряды криминальных и антисоциальных элементов» [13, с. 105]. «Данная группа молодых людей по сравнению с молодежью в целом имеет более высокие риски оказаться безработными, бездомными, стать родителями в юном возрасте,

получить низкий уровень образования и квалификации и в целом обладает более низкими жизненными шансами» [3, с. 273].

В научной литературе трудная жизненная ситуация как правило определяется как «ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно» [12, с. 25]. Выделяют следующие основные категории, детей «оказавшихся в трудной жизненной ситуации»: дети, оставшиеся без попечения родителей (сироты); дети с ограниченными возможностями здоровья или инвалиды; дети, совершившие правонарушения и преступления, состоящие на различных видах контроля.

Система государственного попечения охватывает все три данные категории детей и создаёт материальные предпосылки для помощи таким детям. Но самостоятельная, взрослая жизнь ставит перед ними проблемы, к которым в реальности они оказываются не готовыми. Причины возникновения трудностей вхождения ребёнка в систему социальных отношений могут быть разными. Прежде всего, «они связаны с неадекватным восприятием сиротами тех требований, которые предъявляет социум. Сама организация жизнеустройства детей в интернатных учреждениях устроена таким образом, что у них формируется только одна позиция – позиция сироты, не имеющего поддержки и одобрения в социуме. Эта роль далее реализуется человеком в течение всей его жизни и удерживает детей – сирот в инфантильной иждивенческой позиции, блокирует проявление потенциальных возможностей и способов адаптации [2, с. 121].

Понятие «социальная адаптация» можно определить как «способность идти на компромисс, устанавливать отношения, противостоять и сотрудничать с окружающей средой и другими людьми, приспособляясь к ментальным и поведенческим процессам» [9, с. 72]. Переход к самостоятельной жизни – важный момент в жизни любого молодого человека, и того, кто покидает учреждение, и того, кто уходит из родительской семьи во взрослую жизнь. В силу сложившихся факторов, дети, находящиеся в интернатных учреждениях, оказываются гораздо менее готовыми к ответственности за свою жизнь, чем их сверстники, воспитывающиеся в семье. Переход во взрослую жизнь – длительный процесс, который происходит постепенно, с медленным и поступательным обучением самостоятельности и передачей ответственности за все больший круг задач на каждом этапе. Для детей, находящихся под опекой социальных учреждений, такой переход к самостоятельности и ответственности за свою жизнь оказывается практически всегда внезапным событием, полностью переворачивающим весь их уклад, предъявляющим требования, к которым они не готовы и ставящим перед ними задачи, которые они не научились решать.

Сложность такого перехода обусловлена отсутствием у ребенка основных ресурсов, определяющих способность к успешной адаптации. К таким ресурсам стоит отнести, прежде всего, сформированность «образа Я», коммуникативных компетенций, базового доверия к миру, понятные и осознаваемые смысложизненные ориентиры.

Важнейшей характеристикой, определяющей успешность включения любого человека в социальное пространство, является коммуникативная компетентность, которая подразумевает «совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения» [10, с. 25]. Результаты научных исследований показывают, что «подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, имеют специфические социально-психологические качества, проявляющиеся в сопротивлении внешним требованиям, оппозиционным действиям, агрессии, конфликтности, отсутствии доверия к другим» [6, с. 42]. Следовательно, мы можем говорить о дефиците коммуникативных компетенций, позволяющих выстраивать таким детям разноплановые и продуктивные взаимоотношения с окружающим миром.

Одной из важнейших, базовых нереализованных потребностей у таких детей является потребность в доверии. Доверие к миру связано с чувством безопасности, личностной идентичностью, устойчивостью и целостностью личности [11, с. 256]. Дефицит доверия негативно сказывается на эмоциональном и личностном развитии подростка. Дети с дефицитом доверия гораздо хуже овладевают навыками общения и коммуникации в целом.

Нарушение коммуникативных функций, депривация доверия сами по себе являются очень сильными негативными факторами, определяющие низкую степень адаптации детей к самостоятельной жизни в обществе. Но они также ведут к еще более серьезной проблеме. Нарушение объектных отношений в раннем детстве, неудовлетворение базовых нужд ребенка приводят к нарушениям идентичности [4, с. 133]. У детей данной группы имеет место нарушение процесса самоидентификации и, как следствие, искажение и личностной, и социальной идентичности, что негативно отражается на формировании «образа Я». Это сказывается на том, что данные дети с трудом осознают себя как личность, отдельную и независимую от своей узкой социальной группы и несущую ответственность за свои поступки и решения, способную на самостоятельные действия и побуждаемую внутренними мотивами. Соответственно, у этих детей очень слабо развита мотивация к чему-либо, в том числе к какой-либо продуктивной деятельности. У них отсутствует сформированный образ будущего, включающий какие-либо цели, планы, мечты. Исследования показывают, что дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, живут преимущественно сегодняшним или вчерашним днем, не видя временной перспективы. Процесс самоидентификации для них осложняется еще и тем, что они испытывают неудовлетворенность своей жизнью в настоящем в силу актуально переживаемой трудной жизненной ситуации и не чувствуют большой удовлетворенности от прожитой части жизни. При этом «низкие показатели по шкалам локуса контроля свидетельствуют о том, что большинство испытуемых, переживающих трудную жизненную ситуацию, не верят в свои возможности управления событиями собственной жизни, в наличие свободы выбора, им присущ фатализм» [5, с. 6]. Следствием этого становится несформированность образа будущего. Результаты исследования С. Г. Елизарова свидетельствуют, что «образ будущего у подростков поколения Z, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, независимо от их гендерной принадлежности, в целом имеет ряд особенностей, к которым можно отнести несформированность образа будущего, его нереалистичность, а также фрагментарность, множественность и преобладание негативного образа» [1, с. 81].

Стоит отметить, что у детей в трудной жизненной ситуации вырабатываются механизмы психологической защиты, позволяющие им выживать в тяжелых условиях настоящего, но сильно затрудняющие в дальнейшем их адаптацию в обществе. К таким механизмам можно отнести неэффективные копинг-стратегии, такие как «конфронтация» и «дистанцирование». На основании полученных результатов А. В. Полиной и Е.В. Овчаровой можно утверждать, что подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, чаще применяют неэффективные копинг-стратегии как «конфронтация» и «дистанцирование» [7]. Основными характеристиками подростка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, можно назвать следующие: резкий негативизм вплоть до агрессии; злоупотребление различными психоактивными веществами (алкоголь, наркотики и др.); поведенческие изменения: сниженное настроение, утрата интереса к общению и учебной деятельности, обесценивание собственных достижений, сверхкритичность к себе, сопровождаемое чувством одиночества, бесполезности, вины, пренебрежительное отношение к своему внешнему образу; негативные предпочтения в общении.

В связи со всеми вышеуказанными особенностями и трудностями, связанными с социальной адаптацией детей в трудной жизненной ситуации, особую роль в этом процессе приобретает деятельность, связанная с прогнозированием будущего подростка, особенно его дальнейшая трудовая деятельность. В этой связи остро встают вопросы профориентации данных детей. Ведь именно работа в направлении помогает им разобраться в себе, дать правильный прогноз, научиться выбирать и принимать самостоятельные решения, может выступить значимым инструментом не только для построения своего будущего, но и для выстраивания своего собственного Я. Профориентация в случае работы с детьми-сиротами начинает выступать не только как способ поиска и подбора наиболее оптимальной стратегии личностного развития ребенка и его включение в социум на правах полноправного и востребованного члена, но и как метод преодоления некоторых дефицитов, возникших на предыдущем,

сложном этапе развития личности, возможность развития данной личности из фрагментарной в более целостную.

Однако, в силу вышеуказанных дефицитов, процесс профессиональной ориентации данных детей является более сложным и протяженным по времени, требует дополнительных усилий. Ведь выстраивание оптимальной стратегии личностного развития и включение ребенка в социум возможно только при преодолении данных осложняющих факторов и дефицитов. Возникает потребность в применении технологии сопровождения, которая должна основываться на комплексном подходе и участии команды специалистов (специалиста по профориентации, психолога, воспитателей, педагогов, привлеченных предметных специалистов, тьютора). Особенно важную роль в данном процессе, на наш взгляд, приобретает деятельность тьютора, а в отсутствии такового – специалиста с тьюторскими компетенциями.

Вопросами профориентации в настоящее время уделено большое внимание. Можно выделить следующие основные формы, используемые как в отдельности, так и в различных сочетаниях: «индивидуальная психологическая и профессиональная диагностика учащихся, выполняемая в основном с помощью батарей тестов; профессиональное информирование и просвещение – передача школьникам знаний о содержании профессий, профессионально важных качествах и путях для успешного овладения будущей профессией; профессиональная проба – деятельностная проверка соответствия выбираемой профессии индивидуально-типологическим особенностям подростка; профконсультация – непосредственная помощь в выборе профессии и выработке совместно с ребёнком и его семьёй карьерного плана по овладению выбранной профессией» [15, с. 104].

Однако данного набора действий, учитывая все дефициты детей данной группы, на наш взгляд, совершенно недостаточно для успешного включения ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, в процесс работы над образом своего будущего, формированием целостного «образа Я», что является неотъемлемым требованием для успешной социальной адаптации и построения будущей профессиональной деятельности. Необходим более глубокий подход, работающий напрямую с личностью ребенка, нацеленный на формирование его субъектности и внутренней мотивации.

Большим потенциалом в данном вопросе обладают тьюторские техники и технологии. Программа тьюторского сопровождения может включать мероприятия, «направленные на поиск наилучшего решения, формирования устойчивой мотивации именно к самостоятельному выбору» [14, с. 92]. При помощи тьюторских инструментов происходит работа с внутренней мотивацией через развитие у ребенка представлений о себе, формирование навыков рефлексии и адекватной самооценки своих действий, навыков совершения самостоятельного выбора [8]. Тьютор осуществляет не только работу с внешним, предметным полем профориентационной деятельности, но и создает единую систему взаимодействия субъекта с миром, включающую осознание и развитие ресурсного поля ребенка, работу с внутренними и внешними ресурсами как фактором мотивации и формирования «образа Я», и дальнейшей самореализации.

Особенности данного процесса обусловлены тем, что потребность в самореализации находится на более высокой ступени пирамиды потребностей, предложенной А. Маслоу, в то время как у данной группы детей часто не реализованы базовые потребности, без которых потребность в саморазвитии остается не актуализированной.

Посредством системной кропотливой работы, тьютор актуализирует базовые потребности, непосредственно влияющие на становление и развитие потребности в самореализации. Такими потребностями являются потребность в безопасности (когда создается доверительная среда, обеспечивающая ситуацию личного успеха; когда ребенка учат работать с ошибками, формируя опыт не избегания ошибок, а принятия их через отсутствие возможностей правильных или неправильных ответов и т. п.); принадлежность к обществу (когда организуется совместная деятельность, направленная на формирование командного успеха, где важна роль каждого); потребность в уважении (когда тьютор обучает детей уважать свои

чувства и желания, чувства и желания других людей, проявлять необходимое отношение и действия).

При этом, важными инструментами тьюторской работы становятся принципы, соблюдаемые при взаимодействии всех участников процесса:

1. «Уход от трех Ж»: желание посоветовать, жестокость и жалость. Именно эти качества личности являются основой поведения оставляет ребенка, которое закрепляет иждивенческую починенную позицию, в которой они изначально находятся, что не позволяет запускать процессы развития и саморазвития.

2. Уважительное общение на равных: отсутствие функции доминирования и контроля. Даже если дети изначально демонстрируют агрессивное и антисоциальное поведение, задача взрослых – научить их показывать силу по-другому, реализовывать золотое правило нравственности.

3. Отсутствие принуждения: необходимо стремиться к тому, чтобы основной формой взаимодействия стал договор между ребенком и тьютором на совместную деятельность или совместный результат, пусть даже подкрепленный какими-то внешними мотиваторами.

4. Принцип ориентации на потребности и запрос самих детей-участников процесса. Даже если заранее составленный план является точным и верным, но дети продемонстрируют явный запрос на другие действия и готовы инициативно двигаться в данном направлении – очень важно подхватить и поддержать их в этой самостоятельной деятельности.

Данные принципы закладывают основу формирования позитивных копинг-стратегий, таких как «рационализация и «компенсация». Для детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, именно тьюторская технология сопровождения их профессионального самоопределения помогает подростку разобраться в себе, дать правильный прогноз, научиться выбирать и принимать самостоятельные решения, может выступить значимым инструментом не только для построения своего будущего, но и для выстраивания своего собственного Я.

Деятельность по профессиональному самоопределению включает в себя два ключевых тематических блоков:

– познание мира, профессий, отраслей, включая возможности поиска ресурсов и направлений развития;

– познание себя, понимание своих склонностей, навыков и личностных качеств, знание своих сильных и слабых сторон, осознание своих желаний и потребностей, формулирование мечты, долгосрочных и краткосрочных целей.

Технология тьюторского сопровождения процесса профессиональной ориентации, а по большому счету, профессионального самоопределения позволяет планомерно преодолеть следующие дефициты.

1. Частичное восполнение дефицитов, связанных с педагогической запущенностью. Дети познают мир на познавательных занятиях, экскурсиях, встречах с интересными людьми, пробуют и узнают новое на мастер-классах и профессиональных пробах. Многие знакомые детям, живущим в семьях, понятия, виды деятельности и обыденные явления дети из интернатных учреждений открывают для себя впервые.

2. Благодаря тьюторскому инструментарию, через познание своих склонностей, позитивных качеств, сильных и слабых сторон, определение целей, формулирование мечты происходит самоидентификация ребенка, осознание им собственной личности, принятие себя, формируется более адекватная самооценка.

3. Субъектный подход, применяемый в тьюторстве, также, как и основополагающие тьюторские технологии, такие как методика картирования, работы с будущим, вопрошания позволяет преодолевать иждивенческую подчиненную позицию.

Исследования О. В. Яценко позволяют выявить «направления эффективного формирующего воздействия на учебную мотивацию подростков, а именно формирование личностного смысла и целеполагания подростка в изучении школьных предметов, с помощью выбора будущей профессии и индивидуальной образовательной траектории, подтвержденных профессиональными пробами и внешними экспертными оценками в последовательной про-

фориентационной работе, с учетом имеющихся когнитивных установок подростка и его социального окружения» [16, с. 96]. В логике данных исследований, целью тьюторского сопровождения профессионального самоопределения воспитанников становится подготовка их к успешной образовательной и профессиональной адаптации в социуме после выхода из социально-реабилитационного центра.

Задачами тьюторского сопровождения в данном ключе становятся:

- развитие знания о себе, своих возможностях и качествах и их применимости в той или иной сфере человеческой деятельности;
- развитие навыков рефлексии и самосознания, формирование объективной самооценки;
- развитие эмоционального интеллекта;
- расширение общего кругозора и представлений о мире;
- развитие представлений о профессиях, профессиональных навыках и умениях;
- создание безопасной среды для проявления своих интересов и склонностей, сильных и слабых сторон;
- создание ситуаций для профессиональных проб и ошибок, безопасного эксперимента;
- развитие мотивации к самореализации, поиску своего места в мире;
- развитие мотивации к учебе и труду;
- развитие навыков целеполагания и планирования;
- получение опыта достижения целей;
- формирование самостоятельности личности как внутреннего активного начала, позволяющего совершать самостоятельные, инициативные и ответственные действия.

Технология тьюторского сопровождения профессионального самоопределения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, включает следующие этапы работы:

1. Этап работы со средой. На данном этапе происходит создание доверительной среды, расширение кругозора, формирование базовых компетенций, самопознание. В данный этап входит: работа с внешней средой (профориентационное просвещение); работа с внутренней средой (самопознание).

2. Этап навигации. На данном этапе происходит проблематизация и поиск осознанных решений и выборов. Дети учатся формированию запроса, поиску целей и ресурсов. Также внутри безопасной среды учатся формировать маршруты, анализировать и корректировать свою деятельность, создают «портфолио».

3. Этап реализации и масштабирования. Этап, когда те навыки и опыт, которые были получены в безопасной среде выходят во внешнюю среду и дети пытаются с помощью тьютора переносить свои планы в реальную жизнь.

Таким образом, профессиональное самоопределение подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, имеет особое значение для их успешной социальной адаптации. Технология тьюторского сопровождения профессионального самоопределения подростков способна решить не только прямые задачи, такие как поиск наиболее релевантных склонностям и способностям профессии и сферы деятельности, но и способствовать в разрешении ряда ключевых проблем, связанных с дефицитами формирующейся личности, а, следовательно, оказывает синергетический эффект в решении проблем социальной адаптации подростков данной социальной группы при выходе в самостоятельную жизнь. Однако при этом возникает необходимость решить целый ряд специфических проблем и создать особые условия, необходимые для того, чтобы данная программа показывала свою эффективность на деле. И важнейшую роль в этом играют подходы, связанные с формированием субъектности участников процесса и выстраиванием их внутренней мотивации.

Список литературы

1. Елизаров С. Г. особенности образа будущего у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (гендерный аспект) // Ученые записки. Электронный научный жур-

нал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 77–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraza-buduschego-u-podrostkov-okazavshihsva-v-trudnoy-zhiznnoy-situatsii-gendernyy-aspekt> (дата обращения: 24.05.2024).

2. Забанова М. А., Зиненко О. А., Куртубашева Т. Г., Машутина И. Б. Проблемы профессиональной ориентации воспитанников социально-реабилитационного центра // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2012. С. 120–125.

3. Крупина Е. В. Внедрение профориентационного минимума как условие преодоления дефицитов детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов VII Международной конференции. Екатеринбург, 2023. Вып. 7. С. 273–282.

4. Морозова Е. С. Деструктивная и «мнимая» идентичность детей, воспитывающихся в условиях интерната // Толерантность и проблема идентичности : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Ежегодник Российского (психологического общества). Т. 9. Вып. 5. Ижевск, 2002. С. 132–135.

5. Морозова Н. Н., Яковлева В. П. Психологические особенности самоидентификации и самопрезентации личности подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Огарёв-Online. 2016. № 21 (86). С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-samoidentifikatsii-i-samoprezentatsii-lichnosti-podrostkov-nahodyaschihsya-v-trudnoy-zhiznnoy> (дата обращения: 24.05.2024).

6. Полина А. В., Овчарова Е. В. Особенности проявления механизмов психологической защиты у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию // НАУ. 2020. № 61-4 (61). С. 40–43 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-mehanizmov-psihologicheskoy-zaschity-u-podrostkov-popavshih-v-trudnyuyu-zhiznennuyu-situatsiyu> (дата обращения: 24.05.2024).

7. Полина А. В., Овчарова Е. В. Особенности коммуникативной компетентности у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 4. С. 1–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-podrostkov-popavshih-v-trudnyuyu-zhiznennuyu-situatsiyu> (дата обращения: 24.05.2024).

8. Пушкарева И. Ю., Шрамко Н. В. Тьюторское сопровождение профессиональных проб учащихся в общеобразовательной организации // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 67–72. EDN KHALF.

9. Россель А. С., Калугина Д. А., Гараева Э. И. Социальная адаптация детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Участие институтов гражданского общества. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 12. С. 71–76 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-i-podrostkov-okazavshihsva-v-trudnoy-zhiznnoy-situatsii-uchastie-institutov-grazhdanskogo> (дата обращения: 24.05.2024).

10. Силкина О. С. Коммуникативная компетентность личности: психолого-педагогический аспект // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 11 (56). С. 24–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-lichnosti-psihologo-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 24.05.2024).

11. Скрипкина Т. П. Система доверительных отношений в психологии развития и саморазвития субъекта и субъектности // Принцип развития в современной психологии / Г. А. Виленская, Е. В. Волкова [и др.]. М. : Институт психологии РАН, 2016. С. 254–278.

12. Сумароков В. К., Гаршилов Е. М., Беззубцева Н. О. и др. Профориентационная работа с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации // Достижения науки и образования. 2021. № 8 (80). С. 24–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-rabota-s-podrostkami-nahodyaschimisyav-trudnoy-zhiznnoy-situatsii> (дата обращения: 24.05.2024).

13. Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. Вверх по лестнице, ведущей вниз: идеология возможностей и ограничения образовательного выбора выпускников детских домов // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. Т. 23, № 2. С. 104–129.

14. Шконда Н. В. Тьюторское сопровождение профессиональной ориентации подростков с легкими когнитивными нарушениями в организации дополнительного образования // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2021. № 1. С. 88–94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-professionalnoy-orientatsii-podrostkov-s-lyogkimi-kognitivnymi-narusheniyami-v-organizatsii> (дата обращения: 24.05.2024).

15. Яценко О. В. Технология PROF.NAVIGATOR в контексте ведущих российских методов профориентации подростков // Педагогический ИМИДЖ. 2022. № 1 (54). С. 102–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-prof-navigator-v-kontekste-veduschih-rossiyskih-metodov-proforientatsii-podrostkov> (дата обращения: 24.05.2024).

16. Яценко О. В., Кедрова Е. А., Чернецкая Н. И. Оценка влияния профориентационных технологий на учебную мотивацию подростков средствами корреляционного анализа // Психология. Психофизиология. 2022. № 1. С. 84–98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-vliyaniya-proforientatsionnyh-tehnologiy-na-uchebnuyu-motivatsiyu-podrostkov-sredstvami-korrelyatsionnogo-analiza> (дата обращения: 24.05.2024).

Нарбекова Ольга Сергеевна,

тьютор, Детский сад № 410 г. Екатеринбург; магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; olya.stupina.98@mail.ru

Научный руководитель:

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторы; тьюторское сопровождение; тьюторство; дошкольные образовательные учреждения; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; дошкольники

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется теория и практика реализации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста. Рассматриваются современные подходы к его организации в условиях дошкольного образовательного учреждения. Описываются этапы и результаты деятельности тьютора на примере группы компенсирующей направленности.

Narbekova Olga Sergeevna,

Tutor, Kindergarten No. 410; Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: THEORY AND PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION

KEYWORDS: tutors; tutoring support; tutoring; preschool educational institutions; disabilities; limited health opportunities; children with disabilities; preschoolers

ABSTRACT. The article analyzes the theory and practice of implementing tutor support for children with disabilities of preschool age. Modern approaches to its organization in the conditions of a preschool educational institution are considered. The stages and results of the tutor's activity are described using the example of a compensatory orientation group.

Дошкольное образование – это первая ступень общего образования, охватывающая детский возраст с трех до семи лет. Именно на этом этапе формируются личностные качества ребенка, развиваются его когнитивные и физические способности. По статистическим данным Министерства просвещения Российской Федерации на январь 2023 г. в дошкольных образовательных учреждениях обучается более 500 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что составляет 6,8% от числа всех воспитанников.

С принятием государственной думой 21 декабря 2012 года федерального закона «Об образовании в РФ» в системе образования страны произошли существенные изменения. Отдельная статья закона посвящена образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья, согласно которой содержание и условия специального образования определяются адаптированной образовательной программой. В Письме Минобрнауки РФ № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» обозначено, что право на получение образования детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается одной из приоритетных задач государства в области образования.

В настоящее время, в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) наравне с Федеральной образовательной программой дошкольного образования, реализуется Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования является обязательной базой для построения дошкольными образовательными учреждениями адаптированных образовательных программ (АОП), в соответствии с категориями ОВЗ своих воспитанников. Из этого следует, что помимо групп общеобразовательной направленности, в современных ДОУ функционируют комбинированные и компенсирующие группы.

В комбинированных группах реализуется стремительно развивающаяся в настоящее время практика инклюзивного образования. Инклюзивное образование представляет собой подход, ориентированный на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Основная суть инклюзивного образования заключается в том, что все дети, независимо от их физических, психологических или интеллектуальных особенностей, получают качественное образование в одном и том же учебном окружении, при индивидуализированном подходе к обучению [11]. Ведущая задача психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании: адаптация детей с ОВЗ в группе сверстников и реализация условий для их успешного обучения [2].

Не смотря на активное распространение инклюзивных практик в образовании, востребованными остаются и группы компенсирующей направленности. Такие группы формируются из воспитанников, имеющих различные нарушения физического и (или) психического развития. Теоретическое осмысление психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы, а также особенности проявления и причины развития наиболее распространенных в детском возрасте нарушений описываются в пособии М. С. Старовой и О. И. Кузнецовой [12]. В компенсирующих группах одновременно реализуются АОП, соответствующие нескольким категориям воспитанников с ОВЗ. Для каждого ребенка разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) и создаются специальные образовательные условия, в соответствии с особыми образовательными потребностями. Одним из специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в любой из представленных практик является предоставление услуг ассистента (помощника) и (или) тьютора. Главная цель деятельности и тьютора, и ассистента заключается в помощи ребенку, однако, между этими должностями есть несколько ключевых различий.

Ассистент (помощник) не является педагогическим работником, может иметь среднее профессиональное образование. В его обязанности входит оказание технической помощи воспитанникам: сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении, помощь в реабилитации, проведение санитарно-гигиенических процедур.

В России тьюторство как самостоятельное педагогическое движение развернулось и стало оформляться в конце 1980-х годов. Это явление тесно связано с именем российского методолога и политтехнолога П. Щедровицкого. Именно он, в 1989 г., предложил альтернативу формальной системе образования [15]. Исторические, теоретические и нормативно-правовые основы становления тьюторского сопровождения в стране анализируются в исследованиях Т. М. Ковалевой [5].

В 2023 г. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации была утверждена последняя редакция профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», включающего в себя обобщенную трудовую функцию «Тьюторское сопровождение обучающихся». Тьютор – это педагогический работник, который исследует интересы и создаёт среду для развития ребенка, ориентируясь на его потребности; инициирует и сопровождает образовательный процесс [13]. Основная цель тьютора при сопровождении детей дошкольного возраста заключается в организации условий для успешной адаптации воспитанников с ограниченными возможностями здоровья к образовательной и социальной среде. Помимо этого, тьютор является связующим звеном, обеспечивающим координацию деятельности специалистов, необходимых ребенку на каждом этапе образовательного процесса, а также осуществляет взаимодействие с родителями, направленное на их включение в образовательный процесс, создает условия для конструктивного сотрудничества семьи и образовательной организаций [9].

Необходимость тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья обосновывается в работах Е. В. Кузьминой [6], И. В. Карпековой [4]. Вопросы разработки АОП для детей с ОВЗ представлены в работах Г. В. Яковлевой, А. Л. Сиротюк [10] и др. В. А. Бородин [1] описывает особенности и специфику тьюторского сопровождения в процессе формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ОВЗ. Тьюторство как важный элемент индивидуализации образовательного процесса рассматривает Н. О. Дубченкова [3].

Как отмечают Е. Л. Гончарова и О. И. Кукушкина [7], в качестве одного из важных аспектов особых образовательных потребностей детей с ОВЗ выступает потребность в качественной индивидуализации обучения, обеспечении каждому отдельному ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставлении возможности самостоятельной продуктивной деятельности и системы помощи.

Специфика работы тьютора в комбинированной и компенсирующей группах имеет некоторые различия, основанные, в первую очередь на количестве тьюторантов. Так, в инклюзивной практике тьютор осуществляет индивидуальное сопровождение воспитанников с ОВЗ (не более шести человек одновременно), а тьютор группы компенсирующей направленности реализует общее сопровождение всех воспитанников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Следующие различия заключаются в методах и подходах в реализации представленных форм тьюторского сопровождения, а также способах взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Цель общего тьюторского сопровождения заключается в организации условий для успешного включения воспитанников в образовательную и социальную среду детского сада. Успешность включенности ребенка в жизнь образовательной организации должна определяться с точки зрения развития: познавательной, коммуникативной и эмоциональной сферы, а также самостоятельности в действиях. Для реализации этой цели необходимо решение следующих задач: формирование навыков коммуникативной и совместной деятельности; развитие навыков самообслуживания и самоорганизации, ориентации в пространстве; содействие проявлению воспитанниками интереса к игровой, учебной и познавательной деятельности.

Реализация общего тьюторского сопровождения включает в себя следующие этапы: знакомство и установление контакта, входная диагностика, общее тьюторское сопровождение в образовательном и воспитательном процессе, итоговая диагностика.

В настоящее время, в различных дошкольных образовательных учреждениях Екатеринбурга функционируют группы компенсирующей направленности. Одним из них является Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 410. В данном образовательном учреждении функционирует шесть групп компенсирующей направленности. Опыт и результаты реализации общего тьюторского сопровождения в одной из них будут представлены в дальнейшем изложении статьи. Исследуемую группу в 2022–2023 учебном году посещало 15 воспитанников младшего дошкольного возраста (3–4 года), со следующими категориями ОВЗ в соответствии с заключениями ПМПК:

- Тяжелые нарушения речи. Представляют собой стойкие специфические отклонения в развитии речевых функций, наблюдаемые у детей при сохранном физическом слухе и интеллектуальном развитии.
- Задержка психического развития. Проявляется как сниженное интеллектуальное функционирование, ограничение адаптивного восприятия; отдельные психические функции отстают в развитии от психологических норм определенного возраста.
- Расстройства аутистического спектра. Разнообразная группа состояний, проявляющихся нарушениями в социальном взаимодействии и коммуникации; ограниченное, стереотипное поведение.

Соотношение воспитанников группы по категориям ОВЗ представлено на рис. 1.

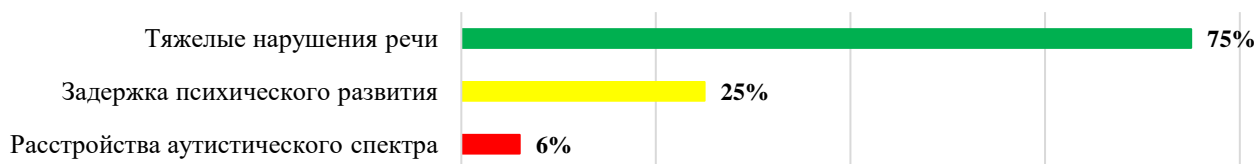


Рис. 1. Распределение воспитанников по категориям ОВЗ

Основываясь на вышеизложенном, работа специалистов, осуществляющих коррекционно-образовательную деятельность, была организована в рамках соответствующих адаптированных образовательных программ. На этапе знакомства и установления контакта тьютор изучил результаты заключений ПМПК воспитанников, провел анкетирование родителей для ознакомления с индивидуальными психоэмоциональными особенностями детей. Исходя из полученных данных, были разработаны общие рекомендации для специалистов по повседневной, последовательной работе, направленной на адаптацию воспитанников в образовательной и социальной среде.

На следующем этапе была проведена входная диагностика уровня развития навыков и способностей воспитанников по пяти видам деятельности: «ориентация в пространстве», «самообслуживание и самоорганизация», «коммуникативная деятельность», «познавательная деятельность», «игровая и учебная деятельность» и «совместная деятельность». Результаты диагностики представлены на рис. 2.

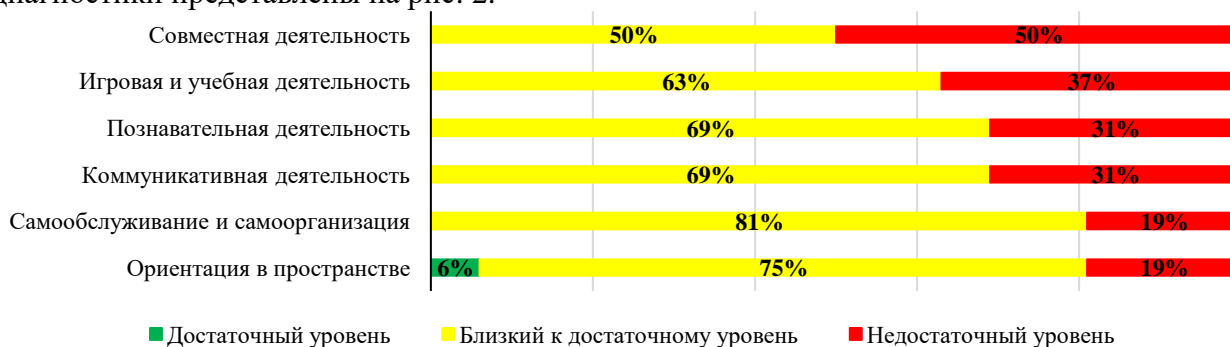


Рис. 2. Входная диагностика уровня развития навыков и способностей воспитанников

Анализ полученных данных позволяет отметить, что при поступлении в дошкольное образовательное учреждение большинство воспитанников владело навыками и способностями по представленным видам деятельности на близком к достаточному уровне, иными словами, выполняло их только с помощью взрослого, а остальная часть совсем не владела ими. Такое распределение возможно объяснить тем, что подавляющая часть воспитанников относится к категории ОВЗ, которая предполагает нарушения в развитии речевых функций без снижения интеллектуального и/или психического функционирования. По итогам проведения и анализа входной диагностики основным направлением деятельности тьютора было определено развитие навыков самообслуживания и самоорганизации, ориентации в пространстве у детей с ОВЗ. Данный выбор обоснован возрастом воспитанников и необходимостью их первичного включения в пространство детского сада.

На этапе реализации общего тьюторского сопровождения в образовательном и воспитательном процессе осуществлялась следующую деятельность. Для совершенствования навыков самообслуживания и самоорганизации, ориентации в пространстве применялся метод поэтапного показа и отработки всех элементов действия с каждым ребенком. Использовалась как вербальная, так и частичная и/или полная физическая подсказка в зависимости от индивидуальных особенностей. Кроме того, использовались различные игровые упражнения на определение местоположения предметов, дидактические игры и конструирование по схеме. Формирование и отработка навыков происходили в процессе образовательной деятельности и режимных моментах.

В предметно-пространственной среде группы размещены визуальные инструкции, позволяющие закреплять навыки и способности, формируемые у воспитанников. Для развития у воспитанников интереса к игровой, учебной и познавательной деятельности проводились индивидуальные занятия с использованием дидактических игр (настольно-печатные, предметные), а также сопровождение в образовательной деятельности группы с применением позиционной, моделирующей и вербальной подсказок. Формирование навыков коммуникативной и совместной деятельности осуществлялось путем включения воспитанников в общие подвижные и сюжетно-ролевые игры. Также, дети совместно с педагогами принимали участие в мероприятиях детского сада, где взаимодействовали с воспитанниками других групп.

В конце учебного года, для выявления результатов проделанной работы, была проведена итоговая диагностика, результаты которой представлены на рис. 3.



Рис. 3. Итоговая диагностика уровня развития навыков и способностей воспитанников

Таким образом, были достигнуты следующие результаты: по каждому из пяти видов деятельности прослеживается положительная динамика, её сводный показатель по формируемым навыкам и способностям составляет 50%. Основная часть воспитанников (72%) способна действовать самостоятельно, остальные дети нуждаются в поддержке взрослого, но не на постоянной основе, а ситуативно. Однако есть ребенок, исходя из индивидуальных особенностей которого, сохраняется необходимость в регулярном сопровождении.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), вступивший в силу с 01.01.2014, определяет содержание дошкольного образования, как совокупность пяти образовательных областей: познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие, физическое развитие и художественно-эстетическое развитие. Уровень усвоением знаний по каждой из них имеет прямую взаимосвязь с формированием вышеуказанных умений и навыков.

В современных концепциях развития образования большое внимание уделяется индивидуализации образования, удовлетворению личностных интересов и потребностей каждого участника образовательного процесса. В свете данных тенденций активно развивается и внедряется в практику тьюторское сопровождение.

Тьютор – квалифицированный специалист, который обладает сформированной системой теоретических и практических представлений в рамках реализуемой им профессиональной деятельности [14]. В успешном осуществлении обучения, социализации и адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья тьюторскому сопровождению отводится ключевая роль. Тьютор содействует осуществлению этих процессов совместно с другими

субъектами образовательно процесса. Совместная деятельность и верно выбранные стратегии позволяют успешно социализироваться и адаптироваться ребенку, а также успешно усваивать учебный материал [8]. Тьюторское сопровождение – это многогранная деятельность, у которой есть потенциал развития в сфере образования. Как и потребность общества в специалистах, реализующих её в различных видах и направлениях.

Список литературы

1. Бородина В. А., Цилицкий В. С. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы) : учебно-методическое пособие. Челябинск : ЮУрГГПУ, 2017. 117 с.
2. Виневская А. В., Белонура А. В., Порохина Ю. М. Проблемы тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2021. № 2. С. 14–19. EDN INAUNB. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47963423> (дата обращения: 04.03.2024).
3. Дубченкова Н. О. Тьютор в ДОУ как важный составляющий элемент дошкольного образования // Тьюторское сопровождение в общем образовании : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2021. С. 8–13. EDN DTMBYL. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46218157> (дата обращения: 26.02.2024).
4. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы. 2-ое издание, переработанное и дополненное. М. : АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. 116 с.
5. Ковалева Т. М., Теров А. А., Хачатрян Э. В. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике : монография. М. : МГПУ, 2023. 212 с. EDN SXMFKK. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54041975> (дата обращения: 04.03.2024).
6. Кузьмина Е. В. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. М. : МГППУ, 2013.
7. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями. // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002. № 5. С. 4. EDN SBMGTD. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21453721> (дата обращения: 26.02.2024).
8. Нарбекова О. С. Реализация общего тьюторского сопровождения в группе компенсирующей направленности // Коррекционная работа. Всероссийский журнал «Воспитатель детского сада». 2023. URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/4/articles/10587i-robotnostjami> (дата обращения: 26.02.2024).
9. Осинцева Н. А. Тьюторское сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации // Аллея науки. 2022. Т. 1, № 4 (67). С. 1059–1063. EDN DSKMZZ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49270094> (дата обращения: 26.02.2024).
10. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М. : ТЦ «Сфера», 2001. 128 с.
11. Соболева Т. А. Организация тьюторского сопровождения для детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2021. № 8-2. С. 17–20. EDN ONZKUX. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46436167> (дата обращения: 04.03.2024).
12. Староверова М. С., Кузнецова О. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы : практ. материалы для психологов и родителей. М., 2017. 143 с.
13. Чередилина М. Ю. Разработка профессионального стандарта тьюторской деятельности: 2012–2015 гг. // Тьюторство в открытом образовательном пространстве и коучинг: взаиморесурсность двух профессий : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. и I науч.-практ. коучинговой конф. / науч. ред. М. Ю. Чередилина ; отв. ред. Е. М. Соколова. М. : Букки-Веди, 2015. С. 129–134.

14. Шикова Е. В. Тьюторское сопровождение в дошкольном учреждении // Молодой ученый. 2022. № 5 (400). С. 413–417. EDN ETGDQB. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47964410> (дата обращения: 04.03.2024).

15. Щедровицкий П. Г. Сопровождение к неизвестному – высший пилотаж // Тьюторское сопровождение. 2011. № 1. С. 7–10.

16. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. 112 с. EDN XYGAKT.

Петунина Екатерина Дмитриевна,

учитель ИЗО и черчения, МБОУ СОШ № 75 г. Лесной; магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kolbasina.k@mail.ru

Научный руководитель:

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, nikolaeva.uspu@mail.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторы; тьюторство; тьюторское сопровождение; одаренные дети; детская одаренность; работа с одаренными детьми; гениальность; открытое образование

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрен вопрос о необходимости тьюторского сопровождения одаренных детей, так как благодаря индивидуальному сопровождению одаренные дети получают не только знания и навыки в области учебы, но и ценные жизненные уроки и опыт, которые помогут им успешно справляться со сложностями и достигать успеха в будущем, помогают им стать уверенными, творческими и самостоятельными личностями. Представлен теоретический анализ исследований по вопросу тьюторского сопровождения одаренных детей. Разобраны понятия гениальность и одаренность.

Petunina Ekaterina Dmitrievna,

Teacher of Fine Arts and Drawing, Secondary School No. 75 in Lesnoy; Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: THEORY AND PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION

KEYWORDS: tutors; tutoring; tutor support; gifted children; children's giftedness; work with gifted children; genius; open education

ABSTRACT. The article considers the need for tutor support for gifted children, since thanks to individual support, gifted children receive not only knowledge and skills in the field of study, but also valuable life lessons and experience that will help them successfully cope with difficulties and achieve success in the future, help them become confident, creative and independent individuals. A theoretical analysis of research on the issue of tutor support for gifted children is presented. The concepts of genius and giftedness are analyzed.

Тема тьюторского сопровождения одаренных детей является важной и актуальной в современном образовании. Одаренные дети обладают высоким потенциалом и способностями, которые требуют особого подхода и внимания со стороны образовательной системы. Тьюторское сопровождение представляет собой эффективный инструмент для развития потенциала одаренных детей, помогая им достичь максимальных результатов в учебе и развитии своих талантов.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незауряд-

ных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. [1; 7; 10] Одаренность теперь определяется как способность добиваться высоких результатов не только в академической сфере, но и во всех социально значимых областях человеческой деятельности. Одаренность следует рассматривать и как достижение, и как возможность для достижения. Смысл этого термина заключается в том, что необходимо учитывать, как уже проявленные, так и потенциально проявляющиеся способности.

В своей работе «Гениальность и генетика» крупнейший советский генетик и психолог В. П. Эфроимсон приблизил нас к пониманию загадки гениальности. В книге автор представляет оригинальную концепцию гениальности, раскрывает роль врожденных свойств в формировании личности и их соотношение с факторами среды [16]. Он обосновал три главных понятия – «потенциальный гений», «развившийся гений» и «реализовавшийся гений». Основываясь на общих генетических данных, он показал, что частота появления «потенциальных гениев» должна быть практически одинаковой в любое время и в любом народе. «Но лишь тысячная доля потенциальных гениев достигает уровня развившегося гения или таланта». Большую роль в этой потере играют неблагоприятные или, по крайней мере, неоптимальные условия, такие как детство, воспитание и семейное окружение. Это происходит потому, что окружающая среда, общество и социум ставят бесчисленные препятствия и барьеры, которые портят или не позволяют в полной мере проявиться гениальности. «Спрос на гениев», социальный спрос – это и есть тот стимул, высвобождение которого объясняет хорошо известные в истории «вспышки массовой гениальности», о которых подробно рассказано в книге.

Гениальность и одаренность – два понятия, которые часто используются для описания выдающихся способностей и талантов людей. Гениальность обычно ассоциируется с уникальным интеллектом, творческим мышлением и способностью к глубокому анализу. Одаренность, с другой стороны, чаще всего связана с естественным талантом, легкостью в усвоении новых навыков и способностью к быстрому развитию. Гениальность и одаренность могут проявляться в различных сферах жизни, будь то наука, искусство, спорт или бизнес. Люди, обладающие этими качествами, способны достигать выдающихся результатов и вносить значительный вклад в развитие общества.

Гениальные люди, такие как Альберт Эйнштейн, Леонардо да Винчи или Мария Кюри, блестяще демонстрируют свои умственные способности и способность к творческому мышлению. Их открытия и изобретения стали отправной точкой для многих научных открытий и технологических достижений.

Одаренные люди, например, спортсмены или музыканты, обладают естественным талантом и способностью к быстрому усвоению навыков. Они могут достигать выдающихся результатов в своей области и вдохновлять других на достижения. Однако, несмотря на различия между гениальностью и одаренностью, оба эти качества имеют свою ценность и важность. Гениальность может быть развита и улучшена через обучение, практику и постоянное самосовершенствование. Одаренность, в свою очередь, требует усилий и труда для того, чтобы достичь выдающихся результатов и раскрыть свой потенциал. Гениальность и одаренность играют важную роль в жизни людей и общества в целом. Они помогают нам понимать и ценить разнообразие способностей и талантов, а также вдохновлять нас на достижение новых вершин и целей.

Благодаря индивидуальному сопровождению одаренные дети получают не только знания и навыки в области учебы, но и ценные жизненные уроки и опыт, которые помогут им успешно справляться со сложностями и достигать успеха в будущем [2, 3, 5, 8] Поэтому тьюторы играют важную роль в жизни одаренных детей, помогая им не только стать лучшими в учебе, но и стать уверенными, творческими и самостоятельными личностями [9].

Задача тьюторского сопровождения одаренных детей заключается в обеспечении индивидуальной поддержки и развития учащихся с выдающимися способностями [8]. Тьюторы работают непосредственно с каждым ребенком, выявляя его сильные стороны и помогая раскрыть свой потенциал [11–14]. Они создают специальные образовательные программы, адаптированные под уникальные потребности и интересы каждого ученика. Тьюторское сопро-

вождение направлено на развитие талантов, умений и навыков, а также на поддержку детей в процессе обучения и саморазвития [5]. Важной составляющей работы тьютора является мотивация и поддержка ребенка, формирование позитивного отношения к образованию и уверенности в своих способностях [6]. В результате эффективного тьюторского сопровождения одаренные дети могут достичь высоких результатов в учебе, профессиональном и личностном развитии.

Тьютор – это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию. Идея тьюторства – это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным [15]. Необходимо правильно организовать учебно-воспитательный процесс, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения такого ребенка. А для этого необходима высокая профессиональная компетентность педагога [13], работающего с одаренным ребенком.

Т. М. Ковалева отмечает, что выполнение каким-либо педагогом тьюторских функций осуществляется следующим образом: с одной стороны, обеспечивается координация всех многообразных структур, ставящих своей целью осуществление помощи ученику или студенту в осознанном выборе, а, с другой стороны, обсуждаются проблемы и трудности процесса самообразования, возникающие у школьников и студентов, создаются условия для реальной индивидуализации процесса обучения [6]. Задача тьютора – расширить существующее образовательное пространство для каждого учащегося и превратить его в открытое [12]. Открытое и закрытое образовательные пространства принципиально различаются как на уровне организации практической образовательной деятельности, так и на уровне философской антропологии [6; 12]. Открытое образовательное пространство представляет собой инновационную концепцию, которая ставит перед собой цель создания доступной и разнообразной среды для обучения и развития. Это понятие подразумевает использование современных технологий, открытых ресурсов и сотрудничества между учащимися, преподавателями и образовательными учреждениями. В открытом образовательном пространстве каждый имеет возможность самостоятельно выбирать траекторию обучения, изучать интересующие его предметы и развивать свои навыки в удобном для себя темпе. Это способствует индивидуализации образования и учитывает разнообразие потребностей и способностей учащихся.

Открытое образовательное пространство для работы тьютора с одаренными детьми представляет собой уникальную среду, где талантливые и способные ученики могут раскрыть свой потенциал и достичь высоких результатов. Тьютор, работающий с одаренными детьми, играет ключевую роль в их развитии, поэтому важно создать условия, способствующие эффективному обучению и росту. Для успешной работы с одаренными детьми в открытом образовательном пространстве тьютору необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки и знания. Он должен быть готов к индивидуальному подходу к каждому ученику, уметь мотивировать и вдохновлять их на достижение новых высот. Тьютор также должен быть гибким и открытым к новым идеям, готовым к постоянному обмену опытом с коллегами и использованию инновационных методик обучения [14].

Тьюторское сопровождение одаренных детей также способствует их социальной адаптации и развитию коммуникативных навыков [2–4; 11]. Работа в небольших группах или индивидуально позволяет детям раскрывать свои способности и умения, а также развивать уважение к мнению других и умение конструктивно выражать свои мысли.

Тьюторское сопровождение одаренных детей играет важную роль в их развитии и успехе. Одаренные дети обладают выдающимися способностями и потенциалом, которые требуют особого внимания и поддержки для полноценного раскрытия. Тьюторы, работающие с такими детьми, играют ключевую роль в их обучении и развитии.

Во-первых, тьюторское сопровождение помогает одаренным детям развивать свои способности в полной мере. Тьюторы могут предложить им дополнительные задания, материалы и проекты, которые соответствуют их уровню интеллекта и интересам. Благодаря этому дети могут расширить свои знания и навыки, достигнуть новых высот в учебе и саморазвитии. Во-вторых, тьюторы помогают одаренным детям развивать навыки саморегуляции и

самоорганизации. Часто такие дети сталкиваются с проблемой мотивации и управления своим временем из-за своего высокого интеллекта. Тьюторы могут помочь им создать планы действий, учить эффективным стратегиям учебы и помогать им организовывать свою учебную деятельность. Наконец, тьюторское сопровождение способствует развитию самооценки и уверенности одаренных детей. Часто такие дети сталкиваются с чувством изоляции и непонимания со стороны сверстников из-за своего особого интеллекта. Тьюторы могут стать для них наставниками и поддержкой, помогая им осознать свою уникальность и ценность своих способностей.

Таким образом, тьюторское сопровождение одаренных детей играет важную роль в их обучении и развитии. Благодаря тьюторам, эти дети могут раскрыть свой потенциал, развить навыки саморегуляции и самоорганизации, а также укрепить свою самооценку и уверенность. Тьюторы становятся для них наставниками и поддержкой в пути к достижению успеха и самореализации. Тьюторы также помогают детям развивать лидерские качества, самодисциплину и умение решать проблемы, что помогает им успешно справляться с вызовами и стремиться к достижению своих целей. Они создают благоприятную образовательную среду, где дети могут чувствовать себя комфортно и уверенно, открывая новые горизонты и пробуждая свой творческий потенциал.

Список литературы

1. Абдуллаева С. С., Хизиева А. К. Современные проблемы и перспективные методы обучения одаренных детей // Управление качеством образования. 2018. № 4. С. 55–61.
2. Акбашева Р. С. Тьюторское сопровождение одаренных детей // Традиции и инновации в психологии и социальной работе : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Карачаевск, 27–28.10.2023 г. Карачаевск : Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, 2023. С. 14–19.
3. Белоус Ю. А., Спирина В. И. Содержание тьюторского сопровождения одаренных детей // Вестник РМАТ. 2021. № 3. С. 75–79.
4. Верхотурова Ю. А., Никишина Л. Е. Организационно-педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения : сборник научных статей / под общ. ред. С. А. Новоселова. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 66–77.
5. Запалацкая В. С. Организация тьюторского сопровождения одаренных детей в образовательной организации // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 62–66.
6. Ковалева Т. М. О понятии тьюторства в современном контексте // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 26–27 октября 2022 года. М. : ООО «ДПК Пресс», 2022. С. 10–14.
7. Корчагина Л. М. Организация психолого-педагогической работы с одаренными детьми: теоретический аспект // Экономика XXI века: инновации, инвестиции, образование. 2022. Т. 10, № 5. С. 189–192.
8. Котова Н. В., Быстрова Ю. А. Тьюторское сопровождение одаренных детей // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, тьюторские образовательные практики : материалы V Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием, Краснодар, 25–28 апреля 2023 года. Краснодар : ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2023. С. 247–251.
9. Краскова И. В. О роли технологии инновационного проектирования в развитии одаренных детей // Региональная школа управления. 2021. № 5. С. 48–54.

10. Лаврова Е. В. Особенности и формы работы с одаренными детьми // Актуальные вопросы современной науки и образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции : в 2 ч., Пенза, 20 июня 2021 года. Часть 2. Пенза : ООО «Наука и Просвещение», 2021. С. 43–45.
11. Пушкарева И. Ю., Шрамко Н. В. Тьюторское сопровождение профессиональных проб учащихся в общеобразовательной организации // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 67–72. EDN KHALF.
12. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике : монография / Т. М. Ковалева, А. А. Теров, Э. В. Хачатрян [и др.]. М. : Московский городской педагогический университет, 2023. 212 с.
13. Хасанова Р. М., Николаева М. А. Тьюторские компетенции педагогов в процессе сопровождения обучающихся малокомплектной школы // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов VII Международной конференции, Екатеринбург, 08.04.2023 г. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 250–256.
14. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. 112 с.
15. Шрамко Н. В., Николаева М. А. Тьюторство как вид современного наставничества // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 1. С. 34–39.
16. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности: биосоциальные механизмы и факторы наивысшей интеллектуальной активности; Владимир Павлович Эфроимсон / предисл. Л. И. Корочкина и Е. А. Кешман. Изд. 5-е. М. : Время знаний, 2011.

Самсонова Татьяна Сергеевна,

тьютор частной практики; магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; gulyaeva_ts@mail.ru

Научный руководитель:

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, nikolaeva.uspu@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ДВОЙНОЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТЬЮ. НУЖЕН ЛИ ИМ ТЬЮТОР?

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторы; тьюторство; тьюторское сопровождение; одаренные дети; детская одаренность; работа с одаренными детьми; двойная исключительность

АННОТАЦИЯ. Анализируется содержание понятий: «одаренные дети», «дети с двойной исключительностью». Рассматривается актуальность в рамках современного образовательного пространства тьюторского сопровождения одаренности с учетом ее основных характеристик.

Samsonova Tatyana Sergeevna,

Private Practice Tutor; Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

CHARACTERISTICS OF GIFTED CHILDREN AND CHILDREN WITH DOUBLE EXCEPTIONALITY. DO THEY NEED A TUTOR?

KEYWORDS: tutors; tutoring; tutor support; gifted children; children's giftedness; work with gifted children; double exceptionality

ABSTRACT. The content of the concepts: “gifted children”, “children with double exceptionality” is analyzed. The relevance of tutoring support for giftedness in the framework of the modern educational space is considered, taking into account its main characteristics.

Одно из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования – поддержка и развитие одаренных детей, которые в дальнейшем могут составить интеллектуальный потенциал страны, способствуя прогрессу человечества в целом. Начиная с 2000-х годов Правительство РФ старается уделять особое внимание развитию детей, повышая общий интеллектуальный уровень подрастающего поколения, основываясь не на массовом «выращивании» гениев, а на индивидуальных особенностях ребенка. я. В 2010 г. Президентом Российской Федерации была утверждена национальная образовательная инициатива «Новая школа». Одним из направлений развития среднего общего образования является развитие системы поддержки талантливых детей, в рамках которой будет осуществляться поиск, поддержка и сопровождение талантливых детей. Результатом реализации

федерального проекта «Развития общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» является модель выявления и сопровождения талантливых детей.

В Рабочей концепции одаренности, разработанной и представленной В. Д. Шадриковым и Д. Б. Богоявленской феномен одаренности определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, в результате которого человек получает возможность достичь высоких результатов по сравнению с другими людьми» [11, с. 7]. «В соответствии с особенностями возрастного развития одаренность бывает ранней и поздней. Отметим, что раннее обнаружение способностей ребенка отнюдь не гарантирует успехов в старшем возрасте. К тому же отсутствие проявлений одаренности в детстве не говорит об отсутствии у ребенка перспектив развития способностей» [3, с. 14–17].

Проанализировав имеющиеся концепции, в частности представленные Г. В. Бурменской, А. А. Лосевой, В. М. Слущим, в понятии «одаренность» можно выделить следующие характеристики: 1) личностные характеристики, включающие высокий познавательный интерес, стремление к творчеству и исследованиям; 2) интеллектуальные характеристики, среди которых наиболее ярко выделяются гибкость и оригинальность мышления; 3) увлечение сущностью задачи, которое представляется как ведущая характеристика одаренности.

По мнению Н. Б. Шумаковой «детская одаренность является целостной, сложной, многомерной и развивающейся системой, которую в любой конкретно обозначенный период следует рассматривать с двух позиций одновременно – и как итог предшествующего индивидуального развития ребенка под влиянием динамического взаимодействия множества внутренних и внешних детерминант, и как потенциал (внутренние предпосылки) дальнейшего поступательного движения по пути его становления и самосовершенствования» [16, с. 7]. Одаренный ребенок – это ребенок, который «выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [11, с. 7]. Рассматривая качества личности одаренного ребенка, иногда встречаются дети с дисгармоничным типом развития. «Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, возможно, лежат другой генетический ресурс, также другие механизмы возрастного развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой. Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в группу риска» [11, с. 31]. Также «одаренным детям свойственны большая эмоциональная чуткость, более развитая способность к распознаванию и пониманию эмоциональных переживаний других людей» [16, с. 2]. С одаренностью ассоциируются и неблагоприятные факторы формирования личности одаренных детей: «гетерохронность развития когнитивных функций, внешние стрессогенные воздействия, дефицит коммуникативных навыков, патологическая природа опережающего развития» [12, с. 329]. Отметим, что даже при условии отсутствия нарушений развития, вариантов скрытой одаренности или неблагоприятных социальных условий, одаренные дети часто сталкиваются с характерными трудностями, решение которых предполагает наличие у психолога, педагога или родителей знания специфики развития личности такого ребенка. «Одна из таких особенностей – диссинхрония развития (неравномерность и неодновременность развития разных сфер психики этих детей), что порождает проблемы в социализации одаренного ребенка» [1, с. 14].

Характеристики одаренных детей и возможные проблемы, связанные с ними

Отличительные (позитивные) характеристики одаренных детей	Возможные проблемы
Большой запас знаний, отличная долговременная память	На уроке такому ребенку скучно и неинтересно, он проявляет нетерпение
Думает очень быстро (высокая скорость мыслительных процессов)	Другие учащиеся, которые думают медленно по сравнению с ним, могут вызывать у него раздражение
Очень широкий кругозор, глубокое понимание, осмысление проблемы	Стремится к глубокому пониманию, а не к механическому запоминанию. Школьные требования кажутся ему поверхностными и не вдохновляют на настоящие открытия
Творческое мышление, креативность	Независимость и нестандартность мышления могут быть ошибочно приняты за негативизм и сопротивление нормам, а поглощённость своими идеями может создать ложное впечатление опасного и разрушительного поведения
Длительная концентрация внимания на интересующей его деятельности	Настолько увлечен своими занятиями, что теряет связь с внешним миром, игнорируя все, что не связано с его текущей деятельностью
Развитое любопытство, интересы многообразны и постоянно расширяются	Легко загорается новыми идеями, но быстро теряет интерес, если задача перестаёт быть вызовом. Работа в команде часто бывает для него затруднительной
Максималист, стремится к совершенству и склонен оценивать себя, сравнивая свои достижения с успехами других	Находясь среди обычных детей, может развить чувство превосходства, считая себя частью избранного круга, и проявлять высокомерие к сверстникам. Однако, в окружении других одаренных детей, скорее всего, будет чувствовать себя комфортно. Существует и обратная ситуация, когда ребенок, боясь выделяться, может намеренно скрывать свои способности, притворяясь менее умным, чтобы не нарушать привычную динамику в классе
Хорошо развитая, правильная речь, умение красиво и логично говорить	Любит спорить и легко становится лидером в дискуссиях, используя этот талант как способ уклониться от выполнения скучных или сложных заданий. Его развитая, «взрослая» речь создает дополнительную дистанцию между ним и сверстниками
Придумывает оригинальные идеи	Может быть склонен к спорам, активно высказывает свое мнение, противоположное мнению и образу мыслей окружающих; не желает приспосабливаться к существующим правилам, подчиняться, адаптироваться к окружающей среде
Отличается нестандартным мышлением: находит оригинальные решения и не боится высказывать необычные, даже провокационные идеи	Испытывает разочарование и даже страдает от непонимания окружающих. В глазах других детей он выглядит чужаковатым и не вписывается в принятые рамки
Упорство, настойчивость, направленные на достижение цели	Другим детям он может казаться упрямым и необщительным (замкнутым, отстраненным, не склонным к совместной работе)
В раннем возрасте сформированное абстрактное мышление	Могут волновать глубинные вопросы о смысле жизни и смерти. Он избегает обсуждения банальных, на его взгляд, тем, что может восприниматься окружающими как проявление неуважения
Прирождённый философ, мыслитель, стремящийся постичь глубинную суть вещей	Не приемлет ограничения и поэтому может отказаться от работы, предпочитая совсем не выполнять ее, нежели «сделать дело лишь наполовину»

Работу с одаренными детьми лучше проводить с привлечением игровой мотивации, позволяющей осмысливать ситуации, создавать проблемные ситуации, предлагать задачи и загадки. Целесообразно также использовать на занятиях соревновательную мотивацию, отвечающую стремлениям к первенству [4, с. 21]. По мнению Н. Б. Шумаковой, «необходимо создание специальных условий для одаренных детей, которые не только раскроют способности, но и обеспечат решение проблем личностного и межличностного характера, сократят отклонения в поведении, повысят учебно-познавательную мотивацию» [15, с. 9].

При исследовании проблем у одаренных детей мы столкнулись со сравнительно новым в психологии понятием «двойной исключительности», которое предполагает сочетание одаренности у детей с различного рода отклонениями в поведении, психики и здоровье. Такие дети требуют больше внимания со стороны педагогов и создания иных коррекционных подходов и методов адаптации по сравнению с одаренными детьми, с одной стороны, и детьми с проблемами обучения, нарушением поведения и внимания – с другой. Необходимо развитие и дальнейшее усиление сильных сторон (таланта) и коррекция, адаптация недостатков детей с двойной исключительностью. По подсчетам американских исследователей, «двойной исключительностью» обладают 10–15% всех одаренных детей. Как правило, их особые образовательные потребности обусловлены наличием определенных заболеваний или таких расстройств, как проблемы обработки слуховой или зрительной информации, сенсорной интеграции, дислексия, пространственная дезориентация, синдром дефицита внимания и гиперактивности. Следует понимать, что дети с двойной исключительностью достаточно рано получают от учителей, сверстников и родных обратную связь об их «непохожести», трудностях общения и «неуспешности» в сферах функционирования их слабых сторон. Э. В. Шепалинская отмечает, что это особенно проявляется, когда изучение учебного материала в сфере распределения таланта дается им легко, а при выполнении заданий в «сфере дефицита» они испытывают фрустрацию, беспомощность и даже агрессию по отношению к одноклассникам и взрослым [13, с. 91].

Одной из основных особенностей детей с двойной исключительностью является их высокий уровень интеллекта. Они часто обладают умственными способностями, которые превосходят их сверстников, что может проявляться в раннем развитии речи, аналитических навыках и сильной памяти. Такие дети часто быстро усваивают новую информацию и проявляют интерес к сложным и умственно стимулирующим заданиям. Однако, помимо высокого интеллекта, дети с двойной исключительностью также сталкиваются с трудностями в других аспектах. Например, они могут испытывать проблемы с социальной адаптацией или эмоциональной регуляцией. Это может проявляться в том, что они чувствуют себя отчужденными от сверстников, испытывают трудности в установлении и поддержании дружеских отношений, или имеют проблемы с самооценкой и мотивацией. Еще одной особенностью детей с двойной исключительностью является их уникальный набор интересов и талантов. Они могут проявлять яркие способности в определенных областях, таких как музыка, искусство, наука или спорт. Их таланты могут быть столь сильными, что они выделяются среди сверстников и могут потребовать специального внимания и развития. Однако, в то же время, дети с двойной исключительностью могут испытывать трудности в других областях, которые не являются их основными талантами. Например, они могут иметь проблемы с организацией, выполнением заданий или социальным взаимодействием. Важно отметить, что такие дети могут проявляться по-разному в зависимости от своих индивидуальных особенностей. Некоторые дети могут проявлять яркие таланты в одной области, но при этом иметь только небольшие трудности в других аспектах. В то время как другие дети могут иметь более серьезные проблемы в социальной адаптации или поведении, в то время как их интеллектуальные способности выдающиеся.

Характеристики детей с двойной исключительностью (преимущества и недостатки)

Сильные стороны (преимущества)	Слабые стороны (недостатки)
Большой словарный запас, правильная, развитая речь	Повышенная чувствительность к критике
Идеи, мнения и представления, опережающие возраст ребенка	Слабо развитые социальные навыки
Повышенная любознательность и познавательная инициатива	Диспропорциональное развитие вербальных и невербальных навыков
Развитое творческое мышление и выдающиеся способности к решению проблем	Недостаток организации и навыков обучения
Стремление проникнуть в суть сложных вопросов	Плохая успеваемость по одному или нескольким предметам в школе
Широкий круг интересов, не связанных со школьными занятиями	Трудности с письменным выражением своих мыслей
Особые таланты или области интересов, поглощающие все внимание ребенка	Выраженная импульсивность

В ходе краткого представления проведенного нами теоретического обзора, можем отметить, что для эффективной поддержки одаренных детей и детей с двойной исключительностью важно создать индивидуальную и гибкую программу обучения, которая будет учитывать их уникальные потребности и интересы. Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса отмечают, что «развивающийся организм может реализовать собственные возможности в процессе своего развития, но, кроме того, изменения могут быть обусловлены не собственным потенциалом организма, а возможностями, которые привнесены извне» [5, с. 21]. Также необходимо обеспечить им эмоциональную поддержку и создать безопасную и поддерживающую среду. Важно работать с родителями и привлекать квалифицированных специалистов, которые могут помочь ребенку преодолеть трудности и развить свой потенциал. В большинстве образовательных учреждений достаточно сложно создать условия для развития способностей и удовлетворения образовательных потребностей одаренных детей в рамках сложившейся структуры образовательного процесса и функционала педагогических кадров. Необходим специалист, который, во-первых, будет обладать знаниями о развитии детской одаренности, во-вторых, сможет установить вид одаренности, выявить познавательные интересы одаренных детей и их образовательные потребности, и координировать разработку и реализацию индивидуальной образовательной программы развития, привлекая для этого дополнительное образование, социальных партнеров, включая одаренного ребенка в систему интеллектуальных и творческих состязаний. «Именно таким человеком должен стать *тьютор*, который сможет квалифицированно дать информацию, а в некоторых случаях и рекомендации по выбору дополнительного образования, интеллектуальных и творческих состязаний для представления продуктов деятельности, оказать педагогическую поддержку и в случае необходимости направить к психологу» [5, с. 64].

Правительством Российской Федерации тьюторство признано целесообразным в системе образования и специальность тьютора включена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», получила утверждение согласно приказу Минздравсоцразвития РФ (5 мая 2008 г., № 216), и в настоящее время специалисты данного профиля трудятся в различных российских образовательных организациях.

Тьюторы в своей практике работы с одаренными учащимися понимают их личностную специфику, выделяют ключевые структурные компоненты, определяющие существование и развитие или угасание одаренности. Т. М. Ковалева полагает, что «тьютор является педагогом, который работает с учащимися, исходя из принципа индивидуализации и содействует созданию для них эффективной образовательной программы, исходя из их индивидуальных особенностей» [9, с. 8]. Следует подчеркнуть, что тьюторство в России представляет собой инновационную психолого-педагогическую практику в системе высшей школы. Пола-

гают, что данная профессия позволит российской системе образования добиться как индивидуального процесса образования, так и индивидуальных программ воспитания [14]. В сферу компетенции тьютора входит содействие сопровождаемому в создании комфортной и эффективной образовательной среды, имеющей значительный индивидуализированный аспект, помощь в увеличении его возможностей и в построении позитивной субъектности в ходе всех этапов профессионального обучения и становления.

Многие одаренные дети сталкиваются с трудностями в поведении, так как школьная программа часто кажется им слишком простой и не предлагает достаточной интеллектуальной нагрузки. Им скучно на уроках, и они начинают демонстрировать незаинтересованность, претендовать на особое положение или нарушать дисциплину. Такое поведение негативно влияет как на самого ребенка, так и на атмосферу в классе. Тьюторское сопровождение позволяет решить эту проблему. Тьютор подбирает задания, которые учитывают индивидуальные особенности ученика и помогают ему полностью раскрыть свой потенциал.

В исследованиях А. В. Золотарева и представленной ею концепции тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений были четко обозначены базовые концептуальные идеи тьюторства в целом и детализированы функции тьютора в образовательной среде. В частности, к ведущим идеям данной концепции были отнесены следующие положения: создание единого образовательного пространства, которое невозможно без интеграции учреждений основного, дополнительного и профессионального образования, сетевого взаимодействия, определения точек сотрудничества; непрерывность развития одаренного обучающегося; исключение перегрузок одаренного обучающегося, обеспечение развития при сохранении психического и физического здоровья; создание гибких вариативных моделей тьюторского сопровождения на разных возрастных этапах, направленных на поддержку личностного роста обучающегося и др. [7, с. 57].

Современные концепции отмечают, что при сопровождении одаренного ребенка нельзя не учитывать, что в этом возрасте большое влияние на жизнь и интересы ребёнка оказывают его родители, принимают за него ответственные решения. «Таким образом, родители вместе с детьми становятся субъектами сопровождения развития одарённости. И необходимо тьютору взаимодействовать с семьей при сопровождении одаренных детей младшего возраста» [8, с. 69].

А. В. Золотарева выделяет следующие преимущества тьюторского сопровождения: оно всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребенка, даже если тьютор работает с группой; признается безусловная ценность внутреннего мира каждой личности, каждой индивидуальности, приоритетность ее потребностей, целей и ценностей саморазвития; дает возможность следовать за естественным развитием ребенка, опираться не только на возрастные закономерности, но и на личностные достижения воспитанника; взрослый побуждает ребенка к нахождению и принятию самостоятельных решений, помогает принять на себя необходимую меру ответственности, то есть создает необходимые условия для саморазвития, осуществления личностных выборов [7, с. 56]. Таким образом, в основе тьюторского сопровождения лежит «лично-ориентированное и субъект-субъектное взаимодействие двух личностей (тьютора и ученика)» [2, с. 79]. При таком раскладе ролей позиция тьютора приравнивается к позиции партнера, консультанта и советчика.

Тьюторское сопровождение одаренных детей и детей с двойной исключительностью – это педагогическая технология, которая открывает новые возможности в образовании. Тьютор помогает ученику сделать осознанный выбор своего образовательного пути с учётом его индивидуальных особенностей, способностей и интересов. Как сказал известный немецкий философ XIX в. Людвиг Андреас Фейербах: «Где нет простора для проявления способности, там нет и способности», что также доказывает необходимость тьюторского сопровождения одаренного ребенка.

Список литературы

1. Бабаева Ю. Д. Перспективные направления диагностики и развития одаренности // Одаренность: условия и факторы : материалы международной научной конференции. Будва, Черногория, 25–26 сентября 2020 года. Самара : Союз Ученых «Институт изучения общественных явлений», 2020. С. 11–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44333992> (дата обращения: 02.05.2024).
2. Белоус Ю. А., Спирина В. И. Содержание тьюторского сопровождения одаренных детей // Вестник РМАТ. Педагогические науки. 2021. № 3. С. 75–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48283178> (дата обращения: 12.05.2024).
3. Блинова В. Л., Блинова Л. Ф. Детская одаренность: теория и практика : учебно-методическое пособие. Казань : ТГПУ, 2010. 56 с.
4. Васютина И. В., Попова Е. В., Фоломеева Л. Н., Черных Н. И. Выявление и развитие одаренных детей // Инновационные педагогические технологии : материалы V международной научной конференции, Казань, 20–23 октября 2016 года. Казань : Бук, 2016. С. 18–22. EDN WWPOIN.
5. Веракса, Н. Е., Веракса А.Н. Детская психология : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2024. 307 с. URL: <https://urait.ru/viewer/detskaya-psihologiya-536372#page/6> (дата обращения: 12.05.2024).
6. Запалацкая В. С. Организация тьюторского сопровождения одаренных детей в образовательной организации // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 62–66. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_03_62. EDN USSHCR.
7. Золотарева А. В. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2, № 1. С. 56–61. EDN RZLXCL.
8. Кобзева Н. С. Особенности взаимодействия тьютора с семьей одаренного ребенка. Челябинск : УНИКУМ, 2022. С. 68–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48339528> (дата обращения: 02.05.2024).
9. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «Тьютор». М. ; Тверь : СФК-офис, 2018. 246 с.
10. Осипова М. Б. Одаренные дети: проблемы выявления, развития и психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования : методические рекомендации / Е. А. Чудиновских, О. А. Полянская. Нижний Тагил : ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2019. 62 с.
11. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская [и др.]. Издание второе, расширенное и переработанное. М. : Министерство образования Российской Федерации, 2003. 95 с. EDN RGENZF.
12. Урусова А. М. Социально-психологическое сопровождение подростков с двойной исключительностью // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 328–330. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38165964> (дата обращения: 02.05.2024).
13. Шелиспанская Э. В. Психологическое сопровождение детей с двойной исключительностью (сочетание одаренности с СДВГ) // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы V Международной научно-практической конференции. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула 20–21.11.2019 г. Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2019. С. 90–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42578533> (дата обращения: 02.05.2024).
14. Шрамко Н. В., Николаева М.А. Тьюторство как вид современного наставничества // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 1. С. 34–39. EDN RPQKOL.
15. Шумакова Н. Б. Одаренный ребенок: особенности обучения : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2006. 239 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002789438> (дата обращения: 03.05.2024).

16. Шумакова Н. Б. Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 1. С. 1–7.
URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n1/psyedu_2018_n1_Shumakova.pdf
(дата обращения: 02.05.2024).

Сильченко Наталья Алексеевна,

директор, Комплексный центр социального обслуживания населения Артемовского района; 623782, Россия, Свердловская область, г. Артемовский, ул. Чайкиной, 24; silchenkonatalya@mail.ru

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-РЕСУРСНОГО КАРТИРОВАНИЯ
В УСТРАНЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторское сопровождение; личностно-ресурсное картирование; профессиональные дефициты; профессиональные компетенции; наставничество; социальные службы; социальные работники

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются ключевые аспекты формирования профессиональных компетенций специалистов по социальной работе и необходимость непрерывного образования для повышения качества оказания социальных услуг. Авторы подчеркивают, что в условиях быстро меняющейся социальной среды и новых вызовов профессиональные компетенции специалистов играют решающую роль в успешной работе системы социальных служб. По мнению авторов, личностно-ресурсное картирование может стать эффективным инструментом в устранении профессиональных дефицитов специалистов.

Silchenko Natalia Alekseevna,

Director, Comprehensive Center for Social Services for the Population of the Artemovsky district, Russia, Artemovsky

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

**USING PERSONAL RESOURCE MAPPING TO ELIMINATE PROFESSIONAL
DEFICIENCIES OF SOCIAL WORK SPECIALISTS**

KEYWORDS: tutor support; personal resource mapping; professional deficiencies; professional competencies; mentoring; social services; social workers

ABSTRACT. The article discusses the key aspects of the formation of professional competencies of social work specialists and the need for continuing education to improve the quality of social services. The authors emphasize that in a rapidly changing social environment and new challenges, the professional competencies of specialists play a crucial role in the successful operation of the social services system. According to the authors, personal resource mapping can become an effective tool in eliminating professional deficiencies of specialists.

Одним из важнейших аспектов развития системы социальных служб является уровень сформированных компетенций практикующих специалистов. Важно отметить, что оказание социальных услуг носит междисциплинарный характер, для оказания адресной помощи специалист должен обладать компетенциями не только в области социальной работы, но и пси-

хологии, педагогики, статистики, экономики, права и множества других. При этом ключевым условием качественного оказания адресной помощи является непрерывность процесса формирования профессиональных компетенций. Именно такое требование к специалистам диктуют вызовы и риски современного общества наряду с изменениями в законодательстве. По мнению О. А. Мацкайловой непрерывное образование не просто соответствует потребностям и закономерностям развития постиндустриального общества, но и становится фактором общественной и трудовой жизни, и приобретает статус особого механизма общественного и культурного развития регионов [13].

Проблема развития компетентности специалистов изучается большим количеством исследователей. Так, например, Т. К. Курбанов в своих трудах делает акцент на том, что неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалиста является умение осуществлять поиск актуальной информации, культура чтения и восприятия [11]. Наряду с этим автор указывает на то, что специалист, владеющий такими компетенциями, обладает большим преимуществом над другими специалистами. В свою очередь, О. Е. Куренкова выделяет пять типов компетентности, которыми должен владеть специалист по социальной работе: интеллектуальными техниками, управленческой компетентностью, социальной компетентностью, профессиональной компетентностью, личной компетентностью [12]. Автор утверждает, что для подготовки специалистов, владеющих такими компетенциями необходим целый ряд условий.

Постоянно меняющиеся социально-экономические условия предъявляют повышенные требования к специалисту по социальной работе. Демографические проблемы, антироссийские санкции, ковид, специальная военная операция – все эти вызовы последних лет являются причинами формирования профессиональных дефицитов специалистов социальной сферы, которые невозможно устранить самостоятельно с помощью имеющейся литературы. В. Н. Келасьев отмечает, что увеличение в структуре населения числа пожилых граждан формирует политику интеграции старшего поколения в общество [7]. Автор обращает внимание и на вызовы со стороны других социальных групп: групп мигрантов, лиц БОМЖ, наркоманов, подчеркивая, что количество социальных проблем наиболее уязвимых групп постоянно растет.

О. А. Голоснов считает, что пандемия Covid-19 негативно сказалась на уровне качества жизни населения, в том числе оказала непосредственное влияние на увеличение количества поведенческих девиаций и повышение криминальной активности (новые формы мошеннических действий, связанные с выплатами пособий) [2]. В. В. Шарлай обозначает необходимость применения частных технологий социальной работы с семьями мобилизованных граждан, уделяя особое внимание технологии картирования. Автор подчеркивает, что картирование семьи мобилизованного может помочь выявить основные потребности и проблемы семьи, а также определить доступные ресурсы для их решения. Это позволяет эффективно планировать и проводить мероприятия по поддержке семьи [16].

Все эти вызовы обуславливают необходимость постоянной теоретической и практической подготовки специалистов. Появление новых социально-экономических изменений и необходимость применения в работе частных технологий, безусловно, сказываются на появлении профессиональных дефицитов специалистов по социальной работе. М. В. Горнякова считает, что центральной проблемой в этом случае становится оказание поддержки специалистам в осознании пробелов в знаниях, в выявлении и понимании собственных образовательных запросов [3]. Образовательный запрос в классическом понимании означает ожидания обучающегося, связанные с обучением. Вместе с тем следует подчеркнуть, что образовательный запрос не всегда имеет ясные показатели и четкие границы. Специалист, особенно с небольшим опытом работы, не всегда способен самостоятельно определить перечень профессиональных дефицитов, вследствие чего возникает проблема постановки образовательного запроса. Перспективу для решения данной проблемы открывает система наставничества. Наставничество в большом толковом словаре трактуется как «Руководство молодыми коллективами, командами, бригадами и т. п., осуществляемое опытным специалистом» [10]. В социальной сфере роль наставника чаще всего выполняет непосредственный руководитель

или более опытный коллега. Основной целью наставника является выявление профессиональных дефицитов наставляемого и их устранение [18]. Учитывая временный характер наставнической деятельности, важным аспектом в работе наставника становится не только обнаружение профессиональных дефицитов, но и передача опыта по их самостоятельному выявлению. По мнению В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной и И. С. Сергеева идеальным конечным результатом наставника будет являться приобретение наставляемым способности к управлению собственным развитием, формированию готовности к принятию решений [1]. Таким образом, у молодого специалиста в конечном результате должен сформироваться навык выявления профессиональных дефицитов. Но если с конечным результатом всё понятно, то какие методы и подходы для его достижения должен использовать наставник? Достижению этой цели, на наш взгляд, может способствовать использование тьюторских инструментов в наставнической деятельности. В. Л. Данилова, Е. М. Елизарова, В. Е. Карастелев выдвигают гипотезу о необходимости создания программ подготовки наставников, подчёркивая, что эффективные взаимоотношения наставника и наставляемого требуют от обеих сторон, навыки, которыми они, зачастую, не владеют. Вместе с тем, авторами проведён мастер-класс по использованию практической техники «поворот», которая способствовала подготовке наставников к осуществлению наставнической деятельности [6].

Рассмотрим в качестве средства выявления профессиональных дефицитов технологию личностно-ресурсного картирования. Личностно-ресурсное картирование (ЛРК) является эффективным инструментом для специалистов по социальной работе на первых этапах работы. ЛРК позволяет структурировать и осознать личностные ресурсы специалиста, обозначить его сильные стороны и потенциалы, а также определить области, которые требуют дополнительной поддержки и развития. Технология ЛРК может применяться как в индивидуальной, так и в групповой форме [4].

Технология личностно-ресурсного картирования «СоКРАТ», которая расшифровывается как Создание Карты Ресурсов Актуальной Траектории, на наш взгляд, является наиболее подходящим инструментом в работе со специалистами по социальной работе. Авторами технологии являются Т. М. Ковалева, Ю. А. Изотова, Е. И. Кобыща, А. Ю. Шмаков. Авторы подчёркивают универсальность технологии: она подходит для любого возраста тьюторантов и типа образовательной программы. Технология может быть использована как самостоятельное средство сопровождения тьюторанта в значимой для него области, в нашем случае в выявлении и устранении профессиональных дефицитов.

ЛРК можно применять как инструмент для работы со специалистами по социальной работе, с целью лучшего понимания ими своих личностных смыслов и интересов, мотивации, навигации и образовательных ресурсов. Технологию можно применять для актуализации и структурирования объектов картирования, таких как мысли и знания, образовательный опыт, цели, задачи и ресурсы для их достижения. Так же технология развивает навыки рефлексии и формирует личностные смыслы и цели. Это позволяет специалистам расширить свои знания и опыт, обогатить свои профессиональные навыки и найти новые подходы к выявлению и устранению профессиональных дефицитов.

Движение специалистов в выявлении и устранении профессиональных дефицитов также включает в себя активное привлечение их к профессиональному развитию и образованию. Это может быть достигнуто через участие специалистов в конференциях, тренингах, семинарах и других мероприятиях, а также через участие в профессиональных сообществах. Все эти ресурсы прописываются в карте. Кроме того, важную роль в движении специалистов по социальной работе играет взаимодействие с другими профессионалами и экспертами в данной области. Это позволяет обмениваться опытом, учиться на ошибках и создавать новые идеи и подходы к выработке новых форм и методов оказания социальных услуг. Особое внимание должно быть уделено формированию и развитию профессиональной рефлексии у специалистов. Рефлексия позволяет специалистам осознать свои сильные и слабые стороны, а также анализировать свой профессиональный опыт и постоянно совершенствоваться [15].

Технологию личностно-ресурсного картирования можно использовать как средство для сопровождения перехода важных для специалиста познавательных задач из субъективной реальности в объективную. Карта создается для долгосрочной работы. Элементы карты в ЛРК проверяются в действии, и карта становится инструментом расширения ресурсного видения специалиста по социальной работе. Особое внимание уделяется процессу приучения специалистов к регулярной работе с картой и поддержке использования ее в течение как можно более длительного времени, таким образом, технология личностно-ресурсного картирования позволит объективировать субъективный мир личности специалиста с помощью карты [14].

Основная ценность картирования заключается в том, что оно позволяет личности отразить определенные объекты на бумаге, учитывая их значимость, взаимосвязи, временные аспекты, приоритетные задачи, потенциальные препятствия и методы их преодоления. Т. М. Ковалёва делает акцент на том, что карта представляет собой динамичное пространство, постоянно дополняемое и развивающееся. Можно провести анализ информации, содержащейся в карте, и создать индивидуальный образовательный маршрут, который в процессе реализации будет подвергаться рефлексии как со стороны наставника, так и наставляемого. При необходимости в него вносятся коррективы для дальнейшего развития [9].

Для развития самостоятельного образовательного пути специалиста важно не только окончательное формирование его образовательного маршрута, но и постоянное сопровождение. Организация картирования сначала осуществляется совместно с наставником, а затем наставник может организовать самостоятельную работу специалиста с картой. Такая форма организации деятельности позволит специалисту использовать различные ресурсы, регулярно обновляя их или внося коррективы, что открывает для него путь к самостоятельному обучению. Исходя из полученного опыта картирования, специалист может постепенно начать самостоятельно выявлять свои профессиональные дефициты и устранять их, то есть действовать независимо [8].

Таким образом, методика картирования может стать технологией тьюторского сопровождения специалиста по социальной работе, способствующей возможности специалистом самостоятельного выявления и устранения собственных профессиональных дефицитов [5; 17]. Личностно-ресурсное картирование способствует развитию навыка рефлексии, повышению мотивации, способности постановки целей, планирования и ориентации в образовательной среде у специалистов по социальной работе. Эта методика направлена на индивидуальный подход: выявление профессиональных дефицитов специалистов, содействие в постановке целей, анализ и поиск образовательных ресурсов, поддержку в ориентации в образовательном пространстве и проведение рефлексии. С помощью картирования обеспечивается постоянное развитие личности специалиста по социальной работе, что в свою очередь будет положительным образом сказываться на качестве выполняемых специалистом работ.

Список литературы

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
2. Голоснов О. А. Пандемия COVID-19 и задачи социальной работы // Молодой исследователь Дона. 2022. № 4 (37). С. 52–56.
3. Горнякова М. В. Практические аспекты выявления особенностей образовательных запросов взрослых // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 244–248.
4. Горшенина С. Н. Технология личностно-ресурсного картирования как средство формирования учебно-познавательной компетенции студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 112–114.
5. Гуремина Н. В. Использование технологии картирования как инструмента тьюторского сопровождения иностранных студентов // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образова-

тельные практики : материалы IV Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием. Краснодар, 2022. С. 27–33.

6. Данилова В. Л., Елизарова Е. М., Карастелев В. Е. Вопрошание как метод современного наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12, № 4. С. 16–26.

7. Келасьев В. Н. Социальная работа: современные вызовы и прогнозируемые решения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2012. № 3. С. 135–144.

8. Ковалева Т. М. Самостоятельное действие в контексте самообразования // Современная дидактика и качество образования: проблемы и подходы в становлении учебной самостоятельности. 2020. С. 65–69.

9. Ковалева Т. М., Климова Т. А., Лазарева Л. И. и др. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора и не только : коллективная монография. М., 2018. 104 с.

10. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Shangwu Yinshuguan, 2020. 601 с.

11. Курбанов Т. К. Проблемы формирования профессиональной компетентности студентов в условиях информационного взрыва // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 138–141.

12. Куренкова О. Е. Формирование профессиональной компетентности специалистов по социальной работе средствами интерактивного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 156–159.

13. Мацкайлова О. А. Принцип непрерывности в профессиональном образовании важнейший фактор в подготовке высококвалифицированного специалиста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 83–87.

14. Надейкина Г. В. К вопросу об актуальности проблемы формирования учебно-познавательной компетенции студентов посредством технологии личностно-ресурсного картирования // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2020. № 1. С. 387–391.

15. Салаватулина Л. Р. Событийно-ресурсное картирование как средство подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 1 (154). С. 164–175.

16. Шарлай В. В. Практика использования технологии социального картирования с семьями мобилизованных граждан // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 399–401.

17. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. 112 с. EDN XYGAKT.

18. Шрамко Н. В., Николаева М. А. Тьюторство как вид современного наставничества // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 1. С. 34–39. EDN RPQKOL.

Скутина Ольга Юрьевна,

магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; 79022745770@yandex.ru

Сильченко Наталья Алексеевна,

магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; silchenkonatalya@mail.ru

Научный руководитель:

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТЬЮТОРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные работники; профессиональное развитие; профессиональные компетенции; конкурентоспособность; повышение квалификации; тьюторские компетенции; социальная поддержка; образовательная поддержка

АННОТАЦИЯ. Статья обращается к важности постоянного профессионального развития специалистов по социальной работе в современных условиях. С учетом быстрых изменений в социальной сфере, специалисты должны обладать высоким уровнем квалификации, чтобы эффективно оказывать помощь различным социально уязвимым группам. В статье делается упор на необходимость развития тьюторской компетенции у специалистов, чтобы помочь им лучше определить области для развития и способствовать созданию индивидуальных образовательных маршрутов. Такой подход способствует избежанию профессионального выгорания и развитию субъектности специалистов, что значительно повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Skutina Olga Yurievna,

Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Silchenko Natalia Alekseevna,

Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

FORMATION OF TUTOR COMPETENCIES AMONG SOCIAL WORK SPECIALISTS

KEYWORDS: social workers; professional development; professional competencies; competitiveness; advanced training; tutoring competencies; social support; educational support

ABSTRACT. The article addresses the importance of continuous professional development of social work specialists in modern conditions. Given the rapid changes in the social sphere, specialists must have a high level of qualification in order to effectively provide assistance to various socially vulnerable groups. The ar-

article focuses on the need to develop tutoring competence among specialists in order to help them better identify areas for development and promote the creation of individual educational routes. This approach helps to avoid professional burnout and develop the subjectivity of specialists, which significantly increases their competitiveness in the labor market.

В настоящее время социальная сфера Российской Федерации активно модернизируется в рамках регламентации и стандартизации процесса предоставления социальных услуг. Специалисты социальной службы играют важную роль в общественных отношениях и деятельности людей, поддерживая контакты с государственными службами, общественными организациями и гражданами, нуждающимися в помощи, защите и поддержке [16].

Специалист по социальной работе оказывает квалифицированную помощь и поддержку различным категориям населения, работает с социально уязвимыми группами, проводит социальные исследования, разрабатывает и реализует социальные программы и проекты. Деятельность является важным звеном в системе социальной защиты и поддержки населения. Многообразие направлений работы специалиста по социальной работе направлено на создание благоприятных условий для жизни и развития людей, укрепление социальной стабильности и гармонии в обществе, именно поэтому специалисту по социальной работе необходимо иметь широкий спектр компетенций [1].

После внедрения государственных профессиональных стандартов в России, специалисты по социальной работе должны пересмотреть свою модель профессионального развития и успешно адаптироваться к новым современным условиям. Сегодня постоянное профессиональное обучение и развитие являются основным условием конкурентоспособности на рынке труда, а также совершенствование и углубление компетентности работника. Компетентностный подход к образованию способствует более тесной связи теории с практикой и профессиональной деятельностью будущего специалиста. Реализация этого подхода требует изменения всех компонентов образовательного процесса, включая цели, содержание, методы и т. д. [9].

Под воздействием таких изменений возникают новые требования к профессиональной подготовке специалистов по социальной работе. Ориентация на конкретные результаты приводит к необходимости организации широкого спектра курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области социального обслуживания, а также развития направлений опережающего обучения. Курсы повышения квалификации для специалистов по социальной работе должны способствовать пониманию необходимости внедрения стандартов профессиональной деятельности и их грамотному применению на практике. Согласно утвержденным профессиональным стандартам, специалисты по социальной работе могут проходить обучение, переподготовку или повышение квалификации в государственных или частных учебных заведениях, а также в центрах дополнительного образования. Обучение может осуществляться в очной, очно-заочной или дистанционной форме. При этом необходимо не только обеспечить подготовку специалистов социальной сферы с учетом требований профстандартов, но и создать поддерживающую среду для развития профессиональной компетенции работников социальных служб [5].

Зачастую кроме проблем, связанных с профессиональной деятельностью, специалисты сталкиваются с психологическими трудностями. Работа с людьми, особенно с теми, кто находится в трудной жизненной ситуации, требует не только профессиональных знаний, но и умения применять соответствующие методы и технологии социальной работы в каждой конкретной ситуации, а также определенных личностных качеств. Без них работа может показаться безрадостной для одних, рутинной для других и слишком обременительной для остальных, что не приносит никакой пользы ни клиентам, ни обществу [10]. Таким образом, специалист по социальной работе, постоянно сталкиваясь с трудностями в работе, испытывая профессиональные дефициты, может столкнуться с проблемой профессионального выгорания, в результате чего могут испытывать проблемы в личной жизни, потерять интерес к профессии, и в конечном итоге оказаться в состоянии депрессии. Чтобы избежать таких последствий, по нашему мнению, необходимо оказывать поддержку специалистам по социальной работе, особенно вновь принятым на работу. На наш взгляд, развитие тьюторских ком-

петенций у специалистов по социальной работе может стать эффективным решением такой проблемы.

Современные условия сопровождаются быстрыми изменениями в социальной сфере, требующими более высокого уровня квалификации специалистов по социальной работе. Общество стало более сложным, социальные проблемы приобрели новые формы, а клиенты стали более требовательными и осведомленными. Рост численности пожилого населения предъявляет значительные требования к их социальной интеграции. Современные экономические теории уделяют внимание концепции «серебряной экономики» как отражению потенциала данной демографической группы.

Аналогичные социальные вызовы исходят и от других групп населения. Например, проблематика, связанная с мигрантами, бездомными, наркозависимыми и другими социально уязвимыми группами, остается актуальной. Социальные проблемы эскалируют, затрагивая не только отдельные группы, но и различные сферы функционирования общества, включая жилищно-коммунальное хозяйство, что потребует более детального рассмотрения. В связи с этим, повышение квалификации становится неотъемлемой частью работы специалистов по социальной работе.

Современное российское общество нуждается не только в использовании существующих форм и методов социальной работы, но и в разработке новых, которые позволят специалистам не только реагировать на проблемы, но и предотвращать их. Помимо этого, необходимо повышать общую социальную, психологическую и правовую грамотность различных слоев населения с помощью технологий, направленных на первичную профилактику [7]. Таким образом, современные условия диктуют необходимость постоянного профессионального развития специалистов по социальной работе. В контексте непрерывно развивающихся технологий подготовка специалистов становится ключевым аспектом успешной карьеры. В то же время важную роль в осознании образовательных потребностей и развитии профессиональных компетенций играет оказание поддержки специалистам, ведь зачастую сам специалист не способен самостоятельно определить слабые стороны и траектории развития.

Одним из способов решения этой проблемы мы видим в развитии тьюторской компетенции у специалистов по социальной работе. Специалист с тьюторской компетенцией может помочь определить области, в которых необходимо развиваться, и составить индивидуализированный план обучения как для себя, так и для клиента, нуждающегося в такой поддержке [2].

Тьюторская компетенция представляет собой способность использовать теоретические и методические принципы тьюторства, технологии образовательной поддержки, и как умение осуществлять сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов [15]. Н. В. Калинина, Ю. И. Зырянова представляют тьюторскую компетенцию как тесное взаимодействие трёх аспектов: ценностно-смыслового, когнитивно-креативного и организационно-управленческого. Ценностно-смысловой аспект тьюторства подразумевает глубокое осмысление и восприятие роли тьюторского подхода. Когнитивно-креативный включает не только наличие хороших гуманистических знаний, но и творческое мышление, способность к выработке новых идей и применению оригинальных решений в рамках своей компетенции. Организационно-управленческий аспект характеризуется готовностью к активной поддержке наставляемого и владение стратегиями личностного развития и достижения образовательных целей. Определение ключевых аспектов позволяет сформировать содержание программы и методической базы для подготовки специалистов к тьюторской деятельности [6].

В современной культуре роль тьютора утверждается в позиции наставника [17], который содействует специалисту в формировании собственной образовательной программы и, при необходимости, консультирует его по различным аспектам. При выявлении и устранении профессиональных дефицитов специалист с тьюторской компетенцией способствует развитию субъектности специалиста, обращаясь к разнообразным информационным ресурсам, включая открытое образование.

В своей роли организатора профессионального развития специалист с тьюторской компетенцией активно взаимодействует с образовательными ресурсами, создаёт избыточность образовательной среды. В ходе сопровождения профессионального развития тьютор создает ситуации, способствующие самоопределению и самореализации специалиста, а также помогает ему разработать индивидуальные образовательные программы и стратегии развития [14].

Тьюторское сопровождение включает в себя выявление основных причин профессиональных затруднений и дефицитов и разработку стратегии для их преодоления, а также организацию и поддержку индивидуального образовательного пути для профессионального роста. Тьюторство представляет собой не только передачу знаний и навыков, но и постоянный диалог и межличностную коммуникацию между специалистом, обладающим тьюторской компетенцией, и клиентом [3].

По мнению Л. А. Полуяновой и У. В. Колотиловой для успешного формирования у специалиста по социальной работе возможности применения знаний об основах тьюторской деятельности необходимо создавать определенные условия. Для определения возможностей формирования у специалистов именно тьюторской компетенции требуется разработка целого ряда определенных условий [12].

В деятельности специалистов необходимо интегрировать современные методы профессионального развития, такие как организация проектной работы, тренинги, интервизия, и тьюторское сопровождение. Эти подходы должны опираться на принципы субъектной направленности, предвидения, гибкости, вариативности, сохранения непрерывности и учета изменяющихся требований к системе образования и профессиональной деятельности преподавателя. Тьюторское сопровождение является особой формой поддержки образовательного маршрута специалистов в условиях современных вызовов и рисков [4].

Таким образом можно рассматривать тьюторское сопровождение как ресурс повышения профессиональной компетентности специалистов. Чтобы принцип индивидуализации реализовывался на уровне каждого специалиста, необходима регулярная, правильно организованная деятельность специалиста-наставника, обладающего специальными технологиями сопровождения индивидуального образовательного маршрута. В связи с чем возникает актуальность формирования тьюторской позиции специалистов по социальной работе [13].

Формирование тьюторской компетенции у специалиста по социальной работе способствует удовлетворению образовательных потребностей как собственных, так и у клиентов, включая специалистов, которые находятся на начальных этапах работы, выявлять и устранять профессиональные дефициты. При работе с пожилыми людьми специалист по социальной работе может использовать тьюторскую позицию в выявлении и уточнении образовательных запросов [12].

Тьюторская компетенция специалиста поможет сопровождению образовательных интересов клиентов (детей, пожилых людей и инвалидов при реализации направлений школ пожилого возраста). Наравне с этим тьюторская компетенция может способствовать ему в выстраивании индивидуального образовательного маршрута на основе образовательных запросов, индивидуальных потребностей и особенностей клиента. Тьюторскую компетентность в этом ключе можно рассматривать, как готовность специалиста по социальной работе осуществлять индивидуальный подход к каждому клиенту в образовательном процессе, а также как способность осуществлять индивидуальное сопровождение в различных ситуациях. Тьюторская позиция проявляется и в умении оценивать различные точки зрения, принимать нравственные установки и позиции, отличные от собственных, а также способность вступать во взаимодействие с людьми различных категорий, независимо от их особенностей, мнений и предпочтений, что, в свою очередь, положительным образом сказывается и на качестве предоставляемых услуг.

Список литературы

1. Асланян В. Л. и др. Специалист социальной работы: особенности профессиональной деятельности. Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2023. 84 с.
2. Горшенина С. Н. Технология личностно-ресурсного картирования как средство формирования учебно-познавательной компетенции студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 112–114.
3. Дмитриева И. А. Модель тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования // Ped.Rev. 2022. № 2 (42). С. 73–82.
4. Журантаева С. Б., Власенко С. В., Чемоданова Г. И. Методологические основы тьюторского сопровождения деятельности педагогов в системе повышения квалификации // Наука и реальность. 2020. № 4. С. 95–100. EDN HQGXHP.
5. Иванова А. Д., Муругова О. В. Реализация профессиональных стандартов и развитие профессиональных компетенций работников социальной службы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 184–196. DOI: 10.15593/2224-9354/2018.3.15. EDN YARSST.
6. Калинина Н. В., Зырянова Ю. И. Формирование тьюторской компетенции педагога в общеобразовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10-3 (112). С. 42–44.
7. Келасьев В. Н. Социальная работа: современные вызовы и прогнозируемые решения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 3. С. 135–144. EDN PCNSWJ.
8. Ковязина И. В., Остякова Г. В. Формирование тьюторской позиции у будущих педагогов в условиях вуза // Современное педагогическое образование. 2023. № 9. С. 105–108. DOI: 10.25588/CSPU.2020.158.5.011. EDN KUDZKW.
9. Насибуллин Р. Т., Шарипов Ф. В. Высшее образование России в лабиринтах инновационного развития // Высшее образование сегодня. 2017. № 9. С. 7–14. EDN ZHTPSP.
10. Недашковская Ю. С. Основные характеристики и современные трудности специалистов управления социальной защиты населения // Вестник магистратуры. 2020. № 1-5 (100). С. 58–64.
11. Полуянова Л. А. Проблема формирования тьюторской компетенции у будущего учителя // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. 2023. С. 248–250.
12. Полуянова Л. А., Колотилова У. В. Формирование тьюторской компетенции у будущих учителей средней школы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 5 (171). С. 167–183. DOI: 10.25588/CSPU.2022.171.5.008. EDN СОК1ТN.
13. Салаватулина Л. Р. Тьюторская позиция преподавателя в сопровождении самостоятельной работы студентов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 1. С. 120–135.
14. Сахарова В. И. Тьюторская позиция педагога в системе дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 7. С. 94–97. EDN РСМНТJ.
15. Хасанова Р. М., Николаева М. А. Тьюторские компетенции педагогов в процессе сопровождения обучающихся малокомплектной школы // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов VII Международной конференции, Екатеринбург, 08.04.2023 г. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 250–256. EDN JMVFI F.
16. Черникова Е. А. Специфика профессиональной деятельности специалиста социальной службы как фактор его профессионально-личностного становления // Вестник Южно-

Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2012. № 6. С. 157–164. EDN PBSHLH.

17. Шрамко Н. В., Николаева М. А. Тьюторство как вид современного наставничества // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 1. С. 34–39. EDN RPQKOL.

Хроминков Андрей Сергеевич,

психолог, АНО «Дорога к жизни»; магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; 79022745770@yandex.ru

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТьюТОРСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ В СОЦИАЛЬНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЛИЦ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторское сопровождение; тьюторы; тьюторство; наставничество; патронаж; технология поддерживающего трудоустройства; социальная помощь; трудные жизненные ситуации; автономные некоммерческие организации

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются ключевые аспекты современных методов работы в социальной помощи, по мнению специалистов, социальная сфера стремительно меняется и требует консолидации всех институтов, отвечающих за ее эффективную работу. Все большую роль в этой работе занимают НКО и проектная комплексная помощь. По мнению авторов решение этой проблемы невозможно без современных инструментов тьюторского сопровождения.

Khrominkov Andrei Sergeevich,

Psychologist, ANO “Road to Life”; Master’s Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

USING TUTORIAL TOOLS IN SOCIAL SUPPORT OF PERSONS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

KEYWORDS: tutor support; tutors; tutoring; mentoring; patronage; supported employment technology; social assistance; difficult life situations; autonomous non-profit organizations

ABSTRACT. The article discusses the key aspects of modern methods of work in social assistance, according to experts, the social sphere is rapidly changing and requires the consolidation of all institutions responsible for its effective work. NGOs and integrated project assistance are playing an increasingly important role in this work. According to the authors, the solution to this problem is impossible without modern design tools.

Поскольку Россия – социальное государство, большое внимание, особенно в последние годы, уделяется развитию социальной сферы, призванной обеспечить создание условий для достойной жизни человека. В центре внимания социальных служб находятся различные категории граждане, которым самостоятельно сложно, а зачастую, и не возможно справиться с проблемами. Они нуждаются в комплексной социальной помощи, связанной с улучшением качества жизни человека, повышением общественного благосостояния и, наконец, обеспечением социально-политической стабильности в обществе. Эта помощь основана на принципах гуманизма, справедливости, открытости.

Социальная сфера в современных условиях требует поиска новых механизмов, форм и методов по оказанию населению необходимого комплекса социальных услуг. Одним из таких механизмов является взаимодействие с некоммерческими организациями. Их роль в социальной жизни российского общества трудно переоценить. Они не только стимулируют процесс решения социальных проблем «снизу», от масс, но и приносят в общественные отношения новые элементы самоуправления, акцентируя внимание на гуманистических ценностях, разрабатывают новые механизмы взаимодействия с обществом, новые формы работы и методы решения социальных проблем. В различные формы социальной активности включается молодежь как существенный ресурс решения насущных задач современного общества.

В Свердловской области уже более 20 лет существует автономное некоммерческое объединение «Дорога к жизни»¹⁴, оказывающая помощь людям, которые попали в сложную жизненную ситуацию. Реализуется несколько социально значимых проектов:

- «Береги любовь» (сопровождение ВИЧ-инфицированных людей);
- «Помогая одному, спасаешь весь мир» (помощь людям без определенного места жительства).
- «Комплексная активная профилактика» по 5 направлениям: наркомания, курение, ВИЧ/СПИД, токсикомания и алкоголь. Данный проект реализуется в учебных заведениях нашей Свердловской области.

Одним из важных аспектов помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, является сопровождение человека на всех этапах решения проблемы. Важно отметить, что оказание такого сопровождения осуществляется как процесс взаимодействия разных субъектов, в ходе которого решаются проблемы клиентов и групп. Таким образом, социальное сопровождение в современной социальной работе представлено как совокупность технологий, позволяющих реализовать комплексный подход к проблеме клиента, вовлечь в работу с клиентом специалистов разной направленности (психолог, социальный педагог, социальный работник, специалист по социальной работе, реабилитолог), способствовать формированию навыков самостоятельного решения проблемы самим человеком [9]. Данные специалисты должны владеть широким спектром компетенций, чтобы оказать действенную помощь. Для этого необходимо осуществлять их профессиональную подготовку

На примере проекта «Помогая одному, спасаешь весь мир», реализуемого в АНО «Дорога к жизни» рассмотрим социальное сопровождение людей в трудной жизненной ситуации. Как мы уже отметили выше, проект этот направлен на помощь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации в городском округе Ревда и г. Дегтярск Свердловской области. Чаще всего причинами, по которой человек оказался в такой ситуации, является алкогольная и наркотическая зависимость, отсутствие места жительства, освобождение из мест лишения свободы. И это люди трудоспособного возраста. Помощь включает еженедельную раздачу волонтерами АНО «Дорога к жизни» горячих обедов, оказание первой медицинской помощи, обеспечение предметами первой необходимости, раздача верхней одежды, консультирование и тестирование на ВИЧ-инфекцию. Кроме того, имеется душевой пункт, где человек сможет помыться, переодеться, получить услуги прачечной, что включает в себя стирку и сушку одежды, направление на социальную реабилитацию людей, которые оказались в трудной жизненной ситуации.

Концепция данного проекта заключается в комплексном подходе к решению проблемы, то есть не только оказать срочную помощь, но оказать содействие в восстановлении документов, сопровождение на флюорографическое исследование, информирование о наличии свободных вакансий при устройстве на работу, а главное – мотивировать его начать делать шаги, которые позволят поменять человеку свой социальный статус и качественно изменить свою жизнь.

Сопровождение в словаре С. И. Ожегова рассматривается как определенное действие, происходящее одновременно с чем-нибудь, следование или нахождение с кем-нибудь рядом,

¹⁴ <https://roadtolife.ru/?ysclid=lx9u8zg5ny92337793>

если говорить образно, то это «помогающее отношение». В процессе сопровождения создаются условия для принятия объектом этого сопровождения оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Важно, чтобы сопровождаемый мобилизовал, активизировал скрытые резервы и смог самостоятельно справиться с возникшими проблемами.

Одним из важных направлений сопровождения является поддерживающее трудоустройство. Это технология (*Supported employment*) направлена на содействие занятости людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, она появилась в США и Канаде в 1970–1980-х гг. Технология стала ответом на сегрегационные и дискриминационные настроения в отношении людей с особенностями развития и пришла на смену технологии «обучение на месте»: человека сначала готовили к определенной профессиональной деятельности по той или иной форме обучения или предоставляли возможность пройти практику в «защищенной» организации, а только потом выводили на конкурентное трудоустройство. Из-за того, что не осуществлялось прогнозирование необходимых навыков, которые должны соответствовать желаниям и потребностям человека в том или ином виде работы, люди не долго задерживались на рабочем месте.

На смену обучению на месте пришла технология поддерживаемого трудоустройства (далее – ПТ), которая по мнению М. Л. Новикова, позволила не только обучить трудовым навыкам, но и способствовать поиску и сохранению работы. Европейский союз поддерживаемого трудоустройства определяет технологию ПТ как оказание поддержки людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, людям с инвалидностью и другим социально незащищенным группам в получении оплачиваемой работы и в дальнейшем ее сохранении [11]. Еще один исследователь, занимающийся изучением данной технологии, Эрик Самой, основной акцент делает на наличие «сопровождающего, который отслеживает весь путь человека и предоставляет специальные услуги, если это необходимо» [11]. Таким образом, в процессе реализации данной технологии важная роль принадлежит куратору (наставнику, тьютору). Это специалист, который осуществляет все этапы реализации технологии поддерживаемого трудоустройства [15]. Особенность работы куратора будет заключаться прежде всего в общении с соискателем «один на один»: он должен знать своего «подопечного» и адекватно оценивать барьеры, мешающие ему справиться с работой.

Работа предполагает следующее:

1. Профессиональная оценка, выявление запроса трудоустройств, а также психологическая работа с соискателем. Наставник должен представлять себе, «какие события в прошлом клиента могут являться причиной сегодняшних затруднений, какие способы выполнения работы и стратегии поведения в прошлом были неудачны для подопечного и каким образом можно трансформировать их негативное влияние на соискателя» [11]. Для этого помощью инструментов тьюторского сопровождения, таких как, колесо жизненного баланса, портфолио, тренингов, разборов кейсов и рефлексии в рамках индивидуальных и групповых тьюториалов разбираются конкретные ситуаций. Умение сформулировать уместный по содержанию вопрос, выбрать его тип, задать вовремя и корректно – важнейший компонент профессиональной компетентности специалиста, осуществляющего сопровождение [3; 14–16]. На этом этапе целесообразно использовать личностно-ресурсное картирование и на основании его личностно ориентированное планирование

2. Подбор подходящей работы и проведение обучающих, где человек проходит курс по профессиональному самоопределению и получает направление для дальнейшего развития. главным задачам куратора (наставника) относятся следующие:

- помощь человеку в оценке своих качеств, навыков, интересов;
- поиск подходящей работы, где навыки человека будут высоко оценены и востребованы;
- оценка потребностей в создании специальных условий для успешного выполнения соискателем своей трудовой функции;
- формирование и развитие необходимых качеств для выполнения своей работы;
- обучение эффективному взаимодействию с коллегами и работодателем [2].

На этом этапе используется технология вопрошания. С помощью открытых вопросов, ролевой игры, диспута, метафорических карт, выявляют индивидуальный запрос, который в будущем позволяет выстроить индивидуальный маршрут, при прохождении, которого человек сможет делать небольшие шаги, которые качественно изменят его жизнь и выведут его из сложившейся сложной жизненной ситуации.

3. Вовлечение работодателей. На этом на этапе обсуждаются все требования работодателя. Зачастую у работодателя вызывает опасение, что, клиент находится в группе риска и может не соответствовать заявленным работодателем требованиям. Наставник должен пояснить, что будет сопровождать своего наставляемого и в период трудовой деятельности, особенно на этапе адаптации

4. Поддержка в период трудовой деятельности, особенно на первых этапах, помощь в решении проблем, возникающих в процессе этой деятельности, работа с работодателем и коллегами соискателя.

Отсюда вытекает ряд требований к современному куратору (наставнику): он должен быть внимателен к своеобразию ситуаций сопровождаемого и его запросам; понимать, в чем именно он может помочь своему протеже, и быть готовым обсуждать с ним свои его цели и возможности, то есть реализовывать принцип индивидуализации. Куратор (наставник) сопровождает в организации индивидуального пути получения навыков, нужных в трудовой деятельности наставляемого, что позволяет раскрыть потенциал [3].

Мы полагаем, что в процессе реализации данной технологии человек интегрируется в общество, работает в обычном трудовом коллективе, рядом с людьми и на тех же условиях, что и его коллеги. Со направленность технологии не только на самого человека, но и на его коллег, работодателя позволяет человеку в трудной жизненной ситуации в будущем сохранить место работы и избежать различных конфликтов [11]. Таким образом, технология поддерживаемого трудоустройства предполагает сопровождение в рамках формирования мотивации на занятость, поиска работы, адаптации на рабочем месте. Опыт реализации данной технологии в АНО «Дорога к жизни» в рамках проекта «Помогая одному, спасаешь весь мир» показал результативность данной технологии в социальной поддержке людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Список литературы

1. Голоснов О. А. Пандемия COVID-19 и задачи социальной работы // Молодой исследователь Дона. 2022. № 4 (37). С. 52–56. EDN FHXXQN.
2. Горнякова М. В. Практические аспекты выявления особенностей образовательных запросов взрослых // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева 2013. № 4 (26). С. 244–248. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-aspekty-vyyavleniya-osobennostey-obrazovatelnyh-zaprosov-vzroslyh> (дата обращения: 16.05.2024).
3. Данилова В. Л., Елизарова Е. М., Карастелев В. Е. Вопрошание как метод современного наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12, № 4. С. 16–26.
4. Довбыш С. Е., Колосова Е. Б. Инструменты тьюторской работы // International Scientific Review. 2016. № 4 (14). С. 189–193. EDN VWAQXT.
5. Заяц О. В., Панкова Н. В. Системный подход к организации социального сопровождения семьи (на примере Приморского края) // Current issues of social researches and social work : Materials of the III international scientific conference. Prague : Vedecko vydavatel'ske centrum Sociosfera, 2017. P. 9–15.
6. Курбанов Т. К. Проблемы формирования профессиональной компетентности студентов в условиях информационного взрыва // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 138–141.

7. Келасьев В. Н. Социальная работа: современные вызовы и прогнозируемые решения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2012. № 3. С. 135–144. EDN PCNSWJ.
8. Миронова М. В., Смолина Н. С. Кириллова А. Е. Современные технологии сопровождения в социальной работе : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2023. 140 с.
9. Митрошина Т. М. Место и роль образовательной картографии в тьюторском действии. Тьюторство: самоопределение в контексте современности / отв. ред. С. Ф. Сироткин, И. Н. Чиркова. Ижевск : Удмуртский государственный университет ; ERGO, 2011. 87 с.
10. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–10. EDN OJJSXB.
11. Новиков М. Л. Поддерживаемое трудоустройство в европейских странах. М. : РООИ «Перспектива», 2008. 83 с.
12. Скоробогатова А. Г. Социальное сопровождение пожилых людей 80+ // Социология. 2019. № 3. С. 135–138. EDN UELJGE.
13. Телегина Г. А. Теоретические подходы к определению понятия «социальное сопровождение» в социологии // Вестник Пермского национально-исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2021. № 1. С. 97–111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-sotsialnoe-soprovozhdenie-v-sotsiologii?ysclid=1w8loqzwe4289469796> (дата обращения: 13.05.2024).
14. Фартышев П. А., Ладыженская Т. П. Мероприятия ресоциализационной направленности и защиты граждан, освобожденных из пенитенциарных учреждений на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности : сборник материалов XX Международной научно-практической конференции, Москва, 10 октября 2023 года. М. : Алеф, 2023. С. 335–340. DOI: 10.34755/IROK.2023.66.19.102. EDN OEZFNE.
15. Шрамко Н. В., Николаева М. А. Тьюторство как вид современного наставничества // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 1. С. 34–39. EDN RPQKOL.
16. Яссер А. П., Столярова С. А. Социальное сопровождение как направление социальной работы с семьей, находящейся в социально опасном положении // Актуальные проблемы современного социального знания : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 17 мая 2022 года. Красноярск : Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, 2022. С. 67–71. EDN AGXBFF.

Цембалюк Лариса Николаевна,

магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; larisac2000@mail.ru.

Сеиткова Анна Алексеевна,

магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; ann_seitkova23@mail.ru

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АДАптиРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторы; тьюторство; адаптированные общеобразовательные программы; индивидуальный план работы; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; детей с ограниченными возможностями здоровья; тьюторское сопровождение

АННОТАЦИЯ. В статье авторы поднимают проблему тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе освоения адаптированной образовательной программы. Как мы знаем, в последние годы увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, которым требуется не только особенный подход, внимание, но и специальные условия, программы в процессе обучения. Ключевые аспекты статьи включают в себя описание методов тьюторского сопровождения, особенности адаптированных образовательных программ, а также применение тьюторского сопровождения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается особенность, специфика и принципы работы тьютора, как помощника в усвоении детьми адаптированных образовательных программ.

Tsembalyuk Larisa Nikolaevna,

Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Seitkova Anna Alekseevna,

Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TUTORIAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PROCESS OF MASTERING AN ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAM

KEYWORDS: tutors; tutoring; adapted general education programs; individual work plan; inclusive education; inclusive educational environment; limited health opportunities; children with disabilities; tutor support

ABSTRACT. In the article, the authors raise the problem of tutor support for children with disabilities in the process of mastering an adapted educational program. As we know, in recent years, the number of children with disabilities has been growing, which require not only a special approach, attention, but also special conditions and programs in the learning process. The key aspects of the article include a description of the methods of tutor support, the features of adapted educational programs, as well as the use of tutor support in working with children with disabilities. The article reveals the features, specifics and principles of the tutor's work as an assistant in the assimilation of adapted educational programs by children.

В последние годы все возрастает число детей, имеющих различные патологии физического и психического развития. Согласно официальному сайту Министерства Труда Российской Федерации на 01.08.2022 год количество детей с ограниченными возможностями здоровья составляет 6,2% от общей численности детей. В категорию детей с ограниченными возможностями входят различные нозологии, такие как: синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ), умственная отсталость (УО), задержка психического развития (ЗПР), расстройство аутистического спектра (РАС), тяжелые нарушения речи (ТНР), нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения, нарушения слуха и др. Из вышеперечисленных нозологий, каждая имеет свои образовательные потребности и нуждается в тьюторском сопровождении на этапе обучения.

Известно, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует повышенного внимания и особого подхода к обучающимся, так как каждый ребенок обладает особыми индивидуальными особенностями и потребностями. Необходимым инструментом в образовательном процессе выступает тьюторское сопровождение. Оно направлено на обеспечение поддержки и помощи интересов, решение проблем таких детей при освоении адаптированных образовательных программ [12].

Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями обусловлена рядом характеристик: сниженной мотивацией к деятельности и затруднениями при формировании автоматизмов, сложности при переносе полученных знаний и умений в другие ситуации, сниженной социальной активностью, нарушением самоотношения и отношений с окружающим миром, и, зачастую, отсутствием способности к рефлексии собственной деятельности.

Возможностей семьи с детьми с ОВЗ часто оказывается недостаточно в сравнении с имеющимися нагрузками и задачами. В основном родители не в состоянии справиться с проблемами, организовать необходимую среду для развития и обучения ребенка, для формирования навыков и новых знаний. В связи с этим важную роль в обучении, воспитании и социализации таких детей играет образовательная организация и правильно организованное в ней тьюторское сопровождение.

В России инклюзивное образование законодательно установлено и понимается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Статья 2, 273-ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012). Ключевым положением инклюзивного образования является признание ценности различий всех детей [1]. Не всегда процесс социального и образовательного включения ребенка с ОВЗ в учреждение позитивен и благоприятен. Не исключаются и негативные эффекты, которые создают предпосылки для комплекса нарушений психофизического и социального здоровья, отражаясь на социальном функционировании и субъективном качестве жизни [11].

Эффективное усвоение адаптированной образовательной программы ребенком с ОВЗ в инклюзивном процессе возможно лишь при создании целого ряда условий, в том числе, при организации тьюторского сопровождения. Важную роль в процессе сопровождения в инклюзивном образовании выполняет – тьютор. Он проектирует и организует условия успешного включения обучающегося с особыми потребностями в образовательную социальную среду в образовательной организации.

Одной из самых распространенных формулировок в заключениях психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) – осуществление тьюторского сопровождения в реализа-

ции АОП, а также рекомендованы занятия с психологом, дефектологом и логопедом. Это означает, что ребенок с ОВЗ находится на учете психолого-педагогического консилиума (ППК) образовательной организации, которого осуществляют его сопровождение в рамках своей компетентности: проводят занятия различной направленности; консультируют всех субъектов образовательного процесса по проблемам обучения, воспитания и социальной адаптации ребенка.

По мнению Т. М. Ковалевой, тьюторское сопровождение школьника с ОВЗ подразумевает под собой педагогическую деятельность, которая направлена на индивидуализацию образования, то есть на определение и развитие мотивов, запросов и интересов обучающегося, а также на работу с запросом его семьи; выявление образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы; формирование образовательной рефлексии учащегося.

Как нам известно, тьютор выполняет роль специалиста, который вникает в потребности подопечного, направляет и оказывает помощь, а также адаптирует учебный материал под индивидуальные особенности ребенка, тем самым, создавая комфортные условия для обучения и успешного освоения АОП.

Основная цель тьюторского сопровождения – это помочь ребенку в успешно освоить образовательную программу, социализироваться в учебном пространстве, а также увеличить мотивацию ученика и его уверенность в собственных силах. Тьютор проводит индивидуальные и групповые занятия, адаптируя методы и подходы в соответствии с особыми образовательными потребностями и возможностями каждого ребенка. Важным параметром сопровождения является доступность не только тьюторской помощи, но и информационной, временной и территориальной.

Главными задачами деятельности тьютора являются:

- выявление индивидуальных трудностей, особенностей, способностей и интересов обучающегося в процессе освоения АОП;
- создание условий для индивидуализации обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями и возможностями учащегося;
- участие в разработке и сопровождение реализации индивидуального образовательного маршрута и индивидуального учебного плана;
- адаптация пространственно-временной среды в образовательном учреждении в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями ребёнка;
- подбор индивидуальной визуализации и вспомогательных средств обучения;
- организация и стимулирование различных видов деятельности сопровождаемого, в том числе в получении ими дополнительного образования в школе и за её пределами;
- мониторинг эффективности реализации ИОМ [7].

Тьюторское сопровождение включает в себя ряд действий и этапов работы. Первоначально тьютор проводит диагностику образовательных потребностей и способностей ребенка, чтобы определить его уровень подготовки и понять, какая поддержка ему необходима в процессе освоения АОП. Затем тьютор разрабатывает индивидуальный план работы с учетом особенностей ребенка.

Помощь тьютора ребенку с ограниченными возможностями заключается в:

- В социализации ребенка:
 - способствует развитию интересов ребенка в классе;
 - способствует развитию интереса ребенка к общению со сверстниками;
 - помогает ребенку справиться с конфликтными ситуациями;
 - способствует развитию самостоятельности ребенка.
- В учебной деятельности ребенка:
 - помогает учителю в адаптации учебной образовательной программы;
 - осуществляет поиск способов эффективного усвоения материала учеником с ОВЗ.

(Осуществляет подбор карточек, компьютерных программ, дидактических пособий и канцтоваров, опираясь на особенности ребёнка).

- В адаптации образовательной среды:
 - организует рабочее и другие места для ученика, в соответствии с его особенностями и потребностями.

Организуя сопровождение, тьютор осуществляет свою профессиональную деятельность в соответствии со следующими этапами:

Диагностический (первичный): сбор данных об обучающемся, о его возможностях, способностях и образовательных потребностей, анализ документации ребёнка, тьюторская диагностика, определение условий, необходимых для реализации тьюторского сопровождения.

Проектировочный: определение учебного плана, формулировка цели АОП, выявление способов усвоения программы, определение средств, форм и методов для реализации программы и преодоления трудностей, консультирование специалистов, которые осуществляют реализацию ИОМ ребенка.

Реализационный: реализация образовательной программы, помощь и поддержка обучающегося, преодоление возникающих трудностей. Взаимодействие с родителями обучающихся, подбор, адаптация и коррекция педагогических средств индивидуализации.

Аналитический: оценка эффективности реализации программы, опираясь на результаты анализа качества образования, достижений ребенка, на зоны ближайшего и актуального развития детей. Корректируются цели обучения и требования. Так, можно сказать, что процесс тьюторского сопровождения разворачивается в виде единого цикла – взаимосвязанных этапов [16]. Важной составляющей тьюторского сопровождения является регулярное взаимодействие с родителями ребенка и другими специалистами, работающими с ним. Тьютор обменивается информацией о прогрессе и достижениях ребенка, а также о возможных проблемах, возникших в процессе работы. Кроме того, тьютор консультирует родителей по вопросам, связанным с образованием и развитием ребенка.

При необходимости тьютор организует консультации ребенка у специалистов и налаживает сотрудничество со специалистами других организаций, занимающихся с ребенком с ОВЗ посещающего образовательное учреждение.

Завершающим этапом, в лучшем случае, должен быть постепенный выход тьютора из роли помощника и тьюторского сопровождения [15], если это возможно. Ребёнку предоставляется полная самостоятельность в обучении с отсроченной оценкой. Из этого следует, что основным критерием эффективности работы считается – полноценный выход тьютора из системы или ослабленное влияние тьютора на ребёнка.

Тьютор сотрудничает с коллегами в рамках школьного консилиума, и со всеми специалистами, которые работают с обучающимся, для наиболее эффективного взаимодействия в процессе обучения ребёнка. Он информирует участников о достижениях и возникших трудностях в процессе работы, принимает участие в разработке индивидуального образовательного маршрута, а также помогает решать вопросы о жизнедеятельности ребенка в школе. Тьютор ведет дневник наблюдения и отслеживает динамику обучения, при необходимости, корректирует план сопровождения [16; 17]. Совместно с учителем тьютор адаптирует учебную программу и создает наглядные пособия, опираясь на особенности и потребности ребёнка.

Также важно выделять принципы тьюторского сопровождения, которые направлены на:

- признание и уважение личности каждого субъекта инклюзивного образования;
- системный подход к сопровождению обучающегося, при котором технология тьюторского образования ориентирована всех субъектов инклюзивного образования;
- динамизм и готовность к изменениям, то есть деятельность тьютора основывается на регулярном отслеживании изменений, планировании и корректировке плана работы;
- мультидисциплинарность сопровождения, в котором необходима согласованная командная работа специалистов, придерживающихся единой программы;
- приоритет интересов сопровождаемого, тьютор является ведущим специалистом, координатором в междисциплинарном взаимодействии специалистов и решает возникшие проблемы с оптимальной пользой для ребенка.

Таким образом, тьютор осуществляет планомерную ежедневную работу с обучающимся, отслеживает динамику его продвижения и согласовывает с коллективом специалистов индивидуальную образовательную траекторию сопровождаемого, учитывающую его особые образовательные потребности и возможности, то есть обеспечивает включение обучающегося с ОВЗ в систему коммуникации, создает условия для успешной социализации личности. Результативность этой работы можно оценить, опираясь на анализ успехов и достижения ребенка при освоении адаптированной образовательной программы. Данное сопровождение способствует развитию личности ребенка, его самостоятельности и социальной адаптации, повышает его уровень учебной мотивации и успешности в учебной деятельности.

Список литературы

1. Акимова О. И. продвижении идей и принципов инклюзивного образования в России // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. / отв. Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. Челябинск, 2016. С. 20–28.
2. Королева Ю. А. Готовность педагога к работе с обучающимися с ОВЗ как условие успешности инклюзивного процесса (на материале Оренбургского региона) // Вестник ТО-ГИРРО. 2016. № 1. С. 296–299.
3. Крылова Н. Б. Тьютор – новый тип педагога в условиях индивидуализации образования // Завуч. 2015. № 5. С. 10–16.
4. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е. А. Вишнякова. Липецк, 2017. 66 с.
5. Мухорина В. А. Образовательная программа «Тьюторы» // Завуч. 2016. № 2. С. 12–18.
6. Мыльцева Н. В. Использование тьюторских технологий в сопровождении детей с ОВЗ // Инновационное образование глазами современной молодежи : материалы VI Международной научно-практической конференции, Челябинск, 25–26 февраля 2021 года. Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. С. 210–213. EDN EAEEZF. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47472955> (дата обращения: 27.03.2024).
7. Панькова Г. Н. Организация тьюторского сопровождения для детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образовательные практики : материалы III Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием, Краснодар, 06.04.2021 г. Краснодар : ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. С. 166–171. EDN VNEQRH. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46176730> (дата обращения: 26.03.2024).
8. Подольская О. А., Яковлева И. В. Тьюторское сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : учеб. для вузов. М. ; Берлин, 2019. 79 с.
9. Резникова Е. В., Колотилова У. В. Формирование коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством тьюторского сопровождения // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 3. С. 160–174.
10. Соболева Т. А. Организация тьюторского сопровождения для детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2021. № 8-2. С. 17–20. EDN ONZKUX. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46436167> (дата обращения: 26.03.2024).
11. Солодова Е. А., Ефимов П. П., Ефимова И. О. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся в образовательной среде учебного заведения // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф. Краснодар : Новация, 2016. С. 264–267.
12. Тимохина Т. В. Тьюторство в сопровождении обучаемого // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие Международная конференция : круглый стол с участием моло-

дых исследователей. Российский государственный социальный университет / под ред. Л. В. Мардахаева. М., 2018. С. 18–22.

13. Тутринова М. В. Особенности тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в начальной школе // Интернаука. 2021. № 40-2 (216). С. 11–12. EDN ХМКУАВ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47187632> (дата обращения: 27.03.2024).

14. Хрипункова О. В. Актуальность тьюторского сопровождения детей с ОВЗ (на примере детей с РАС) // Гносеологические основы образования : материалы VI Международной конференции, посвящённой памяти профессора С. П. Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 15 октября 2021 года. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 344–348. EDN ERLMFA. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49797129> (дата обращения: 27.03.2024).

15. Хасанова Р. М., Николаева М. А. Тьюторское сопровождение индивидуального образовательного маршрута обучающихся в малокомплектной школе // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. С. 197–204. EDN LFFXHV.

16. Шрамко Н. В., Николаева М. А. Тьюторство как вид современного наставничества // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 1. С. 34–39. EDN RPQKOL.

17. Шрамко Н. В. Основы тьюторства : учеб. пособие для вузов. Екатеринбург, 2018. 122 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xugakt> (дата обращения: 01.04.2024).

Чапурина Любовь Петровна,

магистрант 2 курса Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; lubava.ekb@mail.ru

Научный руководитель:

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторское сопровождение; тьюторы; тьюторство; дошкольные образовательные организации; младшие дошкольники; познавательная активность; познавательная деятельность; понятийный аппарат

АННОТАЦИЯ. В статье описывается деятельность тьютора в развитии познавательной активности детей младшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Также рассматривается содержание понятий «тьютор», «тьюторское сопровождение» и «познавательная активность». Рассматриваются цели и задачи тьюторского сопровождения детей младшего дошкольного возраста.

Chapurina Lyubov Petrovna,

2nd year Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE WITHIN THE FRAMEWORK OF TUTOR SUPPORT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

KEYWORDS: tutor support; tutors; tutoring; preschool educational organizations; younger preschoolers; cognitive activity; cognitive activity; conceptual apparatus

ABSTRACT. The article describes the activity of a tutor in the development of cognitive activity of children of younger preschool age in a preschool educational organization. The content of the concepts of “tutor”, “tutor support” and “cognitive activity” is also considered. The goals and objectives of tutor support for children of younger preschool age are considered.

В сложившихся условиях современного дошкольного образования приоритетным становится познавательное развитие детей. Формирование активного познавательного интереса к разным областям знаний и видам деятельности является одним из условий успешного развития и воспитания в дошкольной образовательной организации. Желание ребенка узнать что-то новое о мире, который его окружает, легло в основу формирования такого качества как познавательная активность. Данный компонент является устойчивой чертой личности

дошкольника, которая направлена на приобретение им знаний путем получения информации во взаимодействии с опытом.

Необходимо отметить, что вопросом изучения познавательной активности в дошкольном возрасте занимались многие известные педагоги, такие как Н. Н. Поддьяков, В. С. Макарова, Т. А. Данилина, Н. Е. Веракса и многие другие. Именно в данных работах можно четко рассмотреть определение понятия «познавательная активность».

Так, например, в исследованиях Н. Е. Вераксы, мы можем выделить, что познавательная активность определяется, прежде всего, как активная готовность индивида к овладению знаниями, а также проявление мотивации к их осуществлению [1]. В свою очередь, Н. Н. Поддьяков рассматривает познавательную активность как определенный процесс, при котором ребенком происходит творческое восприятие знаний и в последующем творческое отношение индивида к познанию окружающего мира [10]. Педагогический словарь предлагает следующую трактовку рассматриваемого термина: «Активность познавательная – деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. Физиологической основой активности познавательной является рассогласование между сегодняшней ситуацией и прошлым опытом. Различают три уровня активности познавательной - воспроизводящая, интерпретирующая, творческая» [9, с. 5].

В рамках данной статьи и на основе анализа теоретических исследований, под познавательной активностью дошкольника, мы, в первую очередь, будем понимать процесс проявления мотивации к овладению знаний, умение индивида строить собственный путь к саморазвитию, тем самым реализовывая собственный индивидуальный маршрут для получения знаний и умений, а также наличие познавательного интереса в процессе познания.

Сегодня Российская система образования переходит на новый этап формирования принципиально нового подхода в работе с детьми. Основой, которой служит идеи индивидуализации образовательного процесса. Именно поэтому внедрение тьюторского сопровождения является крайне востребованной и перспективной уже сегодня.

В дошкольной образовательной организации тьютор должен осуществлять пошаговое сопровождение ребенка, раскрывая потенциал его личности на основе учета индивидуальных особенностей каждого. Т. М. Ковалева определяет «тьютора (от англ. tutor) как «домашний учитель, наставник, опекун» [8, с. 7]. Тьютор – важный элемент индивидуализации, деятельность которого способствует «перевоспитанию» детей в индивидуальных, уверенных, инициативных, самостоятельных, умеющих самоопределяться, и брать ответственность за свою жизнь. Тьюторство способствует развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному раскрытию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей [11, с. 12]. Этому способствует тьюторское сопровождение, под которым Т. М. Ковалева понимает педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную «на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося» [6, с. 28]. Н. Н. Зыбарева определяет тьюторское сопровождение как процесс организации образовательной деятельности, которая основывается на анализе его достижения по отношению к его стремлениям и интересам [4].

Существует так же определение С. В. Дудчик, которая определяет тьюторское сопровождение как совместную деятельность, в процессе которой ученик выполняет какие-либо действия в условиях для осуществления данных действий, созданных тьютором [3]. По определению Е. А. Сухановой, тьюторское сопровождение – это особый образовательный процесс, направлен на учащегося, находящегося на переходном этапе развития и в ситуации неопределенности выбора, в процессе учащийся выполняет образовательные действия в условиях, созданные тьютором, для осмысления данных действий и их осмысления [14]. Тьюторское сопровождение ориентировано на реализацию и проектирование индивидуальной образовательной программы, учитывающей потенциал дошкольника, социальную, образователь-

ную инфраструктуру и задачи основной деятельности. Тьюторское сопровождение заключается в организации такого образовательного движения, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего) [12].

Младший дошкольный возраст – это период развития ребёнка от 3 до 5 лет. Перед тьюторами стоит задача осознать значимость этого возраста в жизни родителей и понять, что воспитание ребёнка нужно производить с учётом закономерностей развития и природной индивидуальности, наставлять их и помогать с выбором.

Наибольший вклад в изучение младшего возраста внесли Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. Именно в младшем дошкольном возрасте происходят первые признаки рождения личности: «когда у ребенка проявляется в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий» [15].

Разными исследователями и учеными выявили следующие особенности младшего дошкольного возраста:

- речь ребенка становится интереснее, сложнее, увеличивается словарный запас;
- психические новообразования – зарождение образа собственного «Я», дети подражают действиям взрослых; воспринимают сверстников, как товарища для игры;
- общение – знакомятся и играют со сверстниками, проявляют различные эмоции: радость, интерес, иногда жадность, смущение и др.;
- ролевая игра – главным содержанием игры выступают отношения человека друг с другом;
- ощущение и восприятие – анализируют и осознают свои действия; учатся продуктивной деятельности, а именно лепке, конструированию, рисованию и др.;
- эмоциональный мир – развиваются чувства: сочувствия, симпатия, привязанность, удовлетворение успехом, огорчение из-за неудачи и др.

В младшем дошкольном возрасте у детей проявляется стремление жить такой же жизнью, как и взрослые люди. Дошкольник начинает знакомиться и изучать сверстников, взрослых людей, их отношения и повадки, деятельность. Ребенок наблюдает за людьми, воспринимает и подражает им. Развитие детей младшего дошкольного возраста характеризуется познанием социальной действительности. Он начинает мыслить, в его мозге возникают уже довольно сложные причинно-следственные взаимосвязи, то есть ребенок начинает понимать, что делает и зачем ему это нужно, что является важной предпосылкой к готовности перехода на новую ступень развития.

Познавательная деятельность детей младшего дошкольного возраста заключается в познании, механизмом которого считается, мышление. Сам процесс учебного познания происходит при помощи операций, как синтез, анализ, абстрагирование, обобщение и конкретизация. Понятия, умозаключения и суждения составляют главные формы мышления в познании детей. Подбор специальных операций и действий, важных для решения реальных задач, происходит в соответствии с определенными условиями осуществления познавательной деятельности.

Суть тьюторского сопровождения на этом этапе возрастного развития заключается в организации работы с развитием познавательной активности дошкольника. Тьюторское сопровождение позволяет педагогам работать с интересом каждого ребенка, помогать детям осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы.

Сопровождение детского интереса включает: организацию наблюдения за ребенком; фиксирование его интереса; показ ресурсов окружающей среды; предлагается выбор материала; преобразование среды; помощь в планировании этапов работы; обсуждение формы представления результатов.

Тьюторское сопровождение познавательных интересов детей младшего дошкольного возраста осуществляется на основе следующих принципов:

- индивидуализации – направленность на организацию деятельности с учетом личностных особенностей и запросов, интересов ребенка, ориентация ее на расширение контактов;

- непрерывности – предполагает обеспечение последовательного, циклического, своевременного содействия младшим дошкольникам в развитии познавательного интереса;
- гибкости – включение в деятельность тьюторских способов работы с интересом в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами;
- открытости – позволяет субъектам взаимодействия реагировать на необходимость освоения новых социальных ролей, смену позиций, осуществление подготовки не только к конкретному, но и запасным вариантам реализации.

Тьюторское сопровождение как средство развития познавательного интереса младших дошкольников включает в себя ряд функций, эффективное осуществление которых обеспечивает выявление и успешную реализацию познавательного интереса: диагностическая, включающая сбор данных о предпочтениях, интересах и намерениях детей, их склонностях, сильных и слабых сторонах; проектировочная, направленная на выявление ресурсов и возможностей для преодоления имеющихся у детей проблем и предусматривающая подбор необходимых способов и процедур тьюторского сопровождения познавательного интереса; реализационная, помощь при решении возникающих затруднений и проблем; аналитическая – направленная на анализ и коррекцию процесса и результатов развития познавательного интереса младших дошкольников.

Таким образом, тьюторское сопровождение детей младшего дошкольного возраста – это индивидуальная поддержка и помощь, оказываемая ребенку в процессе его обучения и развития. Тьютор работает с ребенком один на один или в маленькой группе, чтобы помочь ему освоить определенные навыки, подготовиться к школе или преодолеть трудности в обучении. Важно, чтобы тьютор был профессионалом с педагогическим образованием и опытом работы с детьми данного возраста, а также умел устанавливать доверительные отношения с ребенком и его родителями.

Развитие познавательной активности у дошкольников в образовательных организациях способствует выработке у них новообразований и психологических способностей, которые, в свою очередь, определяют условия для повышения успешности образовательной деятельности и развития обучаемых. В процессе познавательной активности умственная деятельность дошкольника активизируется, у ребенка формируется интерес к познанию нового, еще им неизведанного.

Список литературы

1. Веракса Н. Е. Детская психология : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2022. 429 с. URL: <https://urait.ru/bcode/489412> (дата обращения: 30.04.2024).
2. Ганьшина Г. В. Тьюторское сопровождение адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 165–172. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26703> (дата обращения: 30.04.2024).
3. Дудчик С. В. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 369–375. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35370251> (дата обращения: 30.04.2024).
4. Зыбарева Н. Н., Карпенкова И. В., Кузьмина Е. В. Профессия – тьютор. Информационно-методический бюллетень. М. : МГППУ, 2012. 40 с. URL: https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/03/byulleten_23_08_12.pdf?ysclid=lvq435m6or413311252 (дата обращения: 30.04.2024).
5. Касимова А. М. Развитие творческой активности дошкольников как психолого-педагогическая проблема // Вестник университета. 2023. № 21 С. 265–270. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskoy-aktivnosti-doshkolnikov-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 30.04.2024).
6. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2015. 56 с.

7. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова С. Ю. и др. Профессия «Тьютор». М. ; Тверь : СФК-офис, 2018. 246 с.
8. Ковалева Т. М. Тьютор как новая профессия в российском образовании // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения : материалы IV междунар. науч.-практ. конф. и 16 науч.-практ. межрегион. тьютор. конф., 09–10 нояб. 2011 г. / науч. ред. Т. М. Ковалева, С. Ю. Попова. М. : МПГУ ; АПКиППРО, 2011. С. 7–20.
9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000 176 с.
10. Поддяков Н. Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника. // Исследователь/Researcher. 2019. № 2. С. 16–19 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-eksperimentirovanie-i-evristicheskaya-struktura-opytarebenka-doshkolnika> (дата обращения: 30.04.2024).
11. Подольская О. А., Яковлева И. В. Тьюторское сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : учебное пособие. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. 78 с.
12. Попова И. В., Антипова Н. В., Игнатьева А. А. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ // Педагогический опыт: от теории к практике : сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф. 25 янв. 2019 г. Чебоксары, 2019. С. 221–224.
13. Самсонова Е. В., Карпенкова И. В., Алехина С. В., Кутепова Е. Н. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : методическое пособие М. : МГППУ, 2017. 173 с. URL: <https://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/kts-2017/kts-2017.pdf?ysclid=lvq5fbv63g683378616#page=1> (дата обращения: 30.04.2024).
14. Суханова Е. А. Тьюторское сопровождение формирования образовательного заказа // Открытое образование и региональное развитие: способы построения образовательного пространства : сб. научных трудов конф. Томский ЦНТИ, 2014. С. 71–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42474934> (дата обращения: 30.04.2024).
15. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов. 4-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2017. 384 с.

Чащина Мария Михайловна,

магистрант Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; Mary_Chashchina@bk.ru

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dong-elena@yandex.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; тьюторы; тьюторское сопровождение; тьюторство; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; адаптация к школе; школьная адаптация; коррекционно-педагогическая работа; психолого-педагогическое сопровождение

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируется проблема адаптации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья к школе и необходимость организации систематического тьюторского сопровождения данной категории детей в массовых общеобразовательных учреждениях; обосновывается значимость формирования тьюторского функционала педагогов общеобразовательных учреждений; представлен практический опыт организации взаимодействия специалистов с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в одной из школ города Екатеринбурга.

Chashchina Maria Mikhailovna,

Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Donghauser Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TUTOR SUPPORT FOR STUDENTS WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES DURING THE PERIOD OF ADAPTATION TO SCHOOL

KEYWORDS: primary school; junior schoolchildren; tutors; tutoring support; tutoring; disabilities; limited health opportunities; children with disabilities; adaptation to school; school adaptation; correctional and pedagogical work; psychological and pedagogical support

ABSTRACT. The article updates the problem of adaptation of children of primary school age with disabilities to school and the need to organize systematic tutor support for this category of children in mass educational institutions; the significance of the formation of tutor functionality for teachers of general education institutions is substantiated; Practical experience in organizing the interaction of teachers with students with disabilities in one of the schools in the city of Ekaterinburg is presented.

Опыт последних лет показывает, что в складывающихся условиях, при которых наблюдается широкое распространение инклюзивного образования в Российской Федерации, актуальными становятся проблемы адаптации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также проблемы профессиональной подготовки педагогов, работающих с разным контингентом обучающихся [17, с. 653]. Находясь в постоянном развитии, учебный процесс сегодня требует перехода от устоявшихся средств к более совершенным,

основой которых является человекоцентрический подход, реализуемый через индивидуализацию, дифференциацию и персонификацию [14, с. 188]. Одним из таких средств является тьюторское сопровождение – педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [18, с. 52]. Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья за последние годы уверенно закрепилось в практике общеобразовательных школ.

Ребенку, поступившему в первый класс, предстоит сложный социальный, биологический и психологический процесс – адаптация. Данной проблеме уделяется большое внимание как в теоретических, так и в практических исследованиях. Особенности развития детей младшего школьного возраста изучались и отражены в работах Л. И. Божович, Д. Б. Элькнина, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман и других ученых [7]. Адаптация с точки зрения психологии – это непрерывный процесс активного приспособления психики человека к условиям окружающей его физической и социальной среды, а также результат этого процесса [13]. Помимо адаптации, ребенок семи лет вступает в период младшего школьного возраста, который сопровождается сменой ведущего вида деятельности, новой социальной ситуацией развития и другими новообразованиями психики, включая кризис семи лет [10].

Адаптация детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ) – процесс еще более сложный, чем адаптация нормотипичных детей. В первую очередь, сложность адаптации у детей с ОВЗ связана с социальными взаимодействиями, на фоне которых нередко возникают конфликты разного уровня. Открытые конфликты часто приводят к снижению самооценки, и, как следствие, к внутренним конфликтам индивида, в последствие негативно влияя не только на образовательный процесс, но и на самовосприятие и становление личности в целом [16].

Накопленный опыт психолого-педагогической работы в общеобразовательной школе помогает нам заключить, что поступившим в школу первоклассникам с ОВЗ в разной степени присущи некоторые характерные черты:

- рассеянность внимания, его низкая концентрация;
- низкая интеллектуальная активность, низкий уровень познаний об окружающем мире;
- низкий уровень самоконтроля, мотивации и интереса к обучению;
- низкий уровень игровой деятельности;
- ограниченная работоспособность и повышенная утомляемость (как правило, из-за общей ослабленности организма);
- инфантилизм;
- сложности в эмоционально-волевой сфере;
- недостаточно развитая крупная и мелкая моторика;
- логопедические проблемы;
- обидчивость, плаксивость, агрессивность, иногда – сильная возбудимость.

В силу возраста, как указывалось выше, ребенок 7-ми лет переживает очередной возрастной кризис, что во многом может усилить данные проблемы.

Однако для грамотного педагога, психолога, тьютора такие проявления, как тревожность и раздражительность, впечатлительность и чувствительность к малейшим изменениям среды могут быть настоящими проводниками и помощниками на пути к успешной адаптации и благоприятно складывающемуся образовательному процессу при условии комплексного психолого-педагогического подхода и слаженной работы специалистов.

Адаптация как процесс, согласно исследованиям А. Л. Венгера, имеет три уровня: высокий, средний, низкий. Каждый из уровней предполагает степень сформированности следующих характеристик: общее отношение к школе; интерес к учебной деятельности; особенности поведения; «положение» в классе, иными словами – статус [1].

Доброжелательное отношение к школе и коллективу, адекватность восприятия требований, успешное усвоение учебного материала и прохождение образовательной программы, активное слушание и вопрошание, успешное выполнение задач с постепенным усложнением, проявление интереса к самостоятельной, групповой и домашней работе, статусное положение в классе среди сверстников – указывают на высокий уровень адаптации.

Положительное отношение к школе и классу, отсутствие отрицательных эмоций при ее посещении, понимание учебного материала (при условии подробности изложения и наглядности), а также его усвоение, самостоятельное решение типовых заданий, сосредоточенность на материале, при условии интереса к теме, добросовестное выполнение поручений, дружба с одноклассниками – это характеристики обучающегося, имеющего средний уровень адаптации.

Отрицательное или индифферентное отношение к школе, жалобы на плохое самочувствие, подавленное настроение, нарушенная дисциплина, фрагментарное усвоение учебного материала, трудности в самостоятельной работе, сниженная мотивация к выполнению домашних заданий, необходимость в постоянном контроле и помощи, небольшое количество друзей или их отсутствие – показатели низкого уровня адаптации обучающегося [1].

Исходя из данной классификации и опираясь на практический опыт работы над процессом адаптации младших школьников с ОВЗ в школе, констатируем, что у большинства обучающихся первоклассников с ОВЗ преобладает низкий уровень адаптации к школе.

Выход из данной проблемы возможен при организации в общеобразовательных школах систематического психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и особенностями развития. В этом случае первоклассник с ОВЗ, поступая в школу, получает квалифицированную помощь в адаптации и освоении образовательной программы не только в качестве адаптированного учебного материала, но и регулярных занятий с педагогом-психологом, логопедом (если требуется), дефектологом, социальным педагогом и тьютором.

Каждому обучающемуся в школе, который получил соответствующие рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК), должно быть выделено тьюторское сопровождение. Но стоит отметить, что не всем ученикам с ограниченными возможностями здоровья назначается тьютор. Однако, как показывает практика работы в общеобразовательной школе, тьютор – это тот специалист, помощь которого необходима не только обучающимся, которым это рекомендовано комиссией, но и всем детям, адаптирующимся к школе, включая детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников.

Так, например, согласно заключениям ПМПК, тьютор рекомендован обучающимся с РАС, ДЦП, но не указан в рекомендациях детям, имеющим задержку психического развития или тяжелые нарушения речи. Учитывая тот факт, что обучающиеся, имеющие задержку психического развития или тяжелые нарушения речи, также нуждаются в тьюторском сопровождении, но не имеют возможности официально его получить, очевидно, что перед руководством образовательного учреждения встает необходимость создания особых условий для педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, для формирования тьюторских компетенций, чтобы обеспечить качественное сопровождение всех учеников в сложный для них период.

Тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимися своей индивидуальной образовательной программы [12]. Принцип индивидуализации состоит в том, что каждый человек проходит собственный путь к освоению того, что именно для него является приоритетным. Цель педагога – помочь определить индивидуальную траекторию развития; по-разному двигаться к всевозможным областям знаний с отдельными учениками [18].

Педагог с развитой тьюторской компетенцией, играя роль проводника и помощника в преодолении внутренних и внешних сложностей, возникающих у обучающихся с ОВЗ в период адаптации к школе, помогает ребенку пройти все этапы адаптации без серьезных потрясений. Роль тьютора может принадлежать непосредственно как самому тьютору, так и учителю, педагогу-психологу, логопеду, классному руководителю и любому другому педагогу, владеющему технологиями тьюторского сопровождения [5; 6; 12]. В связи с тем, что

деятельность того или иного педагога изменяется в зависимости от педагогической ситуации, можно сделать вывод о том, что четкой разделительной линией между профессиональными позициями нет. Запрос обучающегося определяет ролевую позицию педагога, а также готовность к самостоятельному образовательному действию. Также позицию педагога в конкретной педагогической ситуации определяет степень применения технологии тьюторского сопровождения, которая отражает сущность тьюторской и общепедагогической деятельности в целом.

Средняя общеобразовательная школа № 63 г. Екатеринбург, на базе которой проводилось данное исследование, осуществляет полное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Коррекционно-педагогическую работу ведут: логопед, дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог и тьютор. Учителя начальных классов и учителя-предметники осуществляют образовательную деятельность детей с ОВЗ в соответствии с адаптированными образовательными программами, что существенно облегчает процесс адаптации детей, поступивших в первый класс.

В период исследования среди педагогов школы был проведен опрос о готовности к переходу от позиции «педагог» к позиции «педагог с тьюторской компетенцией». Педагогам предлагалось оценить себя по двум группам профессиональных умений и навыков, которые относятся к деятельности тьютора и педагога. В анкете использовались различные утверждения, касаемые деятельности тьютора и педагога. Педагоги не были ограничены выбором одного ответа, так как в ходе опроса предполагалась множественность выбора. В ходе анкетирования педагогов выявлялась самооценка педагогов в двух позициях – «педагог» и «тьютор».

Результаты опроса показали, что педагоги выбрали 156 ответов, характеризующих позицию «педагог», и 93 ответа – позицию «тьютор». Соответственно были сделаны выводы о том, что учителя в большей степени определяют свою профессиональную деятельность в позиции педагога, чем в позиции тьютора. Однако, детальный анализ опроса показал, что большое количество выбранных утверждений в направлении «тьюторская деятельность» свидетельствует о том, что педагоги, в зависимости от конкретных ситуаций, работают именно в позиции «учитель с тьюторской компетенцией». Следует отметить данные различия.

Позиция «тьютор»:

- существует как самостоятельная профессия;
- ведет деятельность в открытом образовательном пространстве;
- работает с ресурсностью;
- сопровождает реализацию образовательных программ;
- опытным путем проявляет компетенции.

Позиция «учитель с тьюторской компетенцией»:

- совмещает в себе части двух функций «педагог» и «тьютор»;
- работает в институциональных рамках;
- работает с возможностями;
- тьюторские компетенции – опора для саморазвития;
- работает с познавательным интересом, трудностями в обучении, консультирует

по запросу [6; 15].

За последние три года педагоги школы, работающие с детьми с ОВЗ, на регулярной основе повышают уровень своих тьюторских компетенций, проходят тренинги, мастер-классы и курсы повышения квалификации, реализуют позицию «учитель с тьюторской компетенцией». В связи с этим работа всего педагогического коллектива стала выстроена более качественно и результативно - обучающиеся по адаптированным образовательным программам показывают стабильные положительные результаты в освоении учебного материала.

Успешная адаптация обучающихся первых классов, имеющих ограниченные возможности здоровья, является одной из самых актуальных задач в работе учреждения. Тьюторское сопровождение реализуется с упором на взаимодействие с семьями и родителями учеников. Согласно трехвекторной схеме Т. М. Ковалевой и ее коллег, тьюторские действия охватывают следующие направления:

- социальное;

- культурно-предметное;
- антропологическое [4; 12].

Данные направления используются школой № 63 г. Екатеринбурга как основа для работы в рамках тьюторского сопровождения. С родителями проводятся собрания, внутришкольные консилиумы, беседы и тематические консультации, которые направлены именно на решение возникающих проблем в процессе адаптации детей. Основная цель работы с родителями на данном этапе взаимодействия – просветительская.

Тьюторское сопровождение первоклассников с ОВЗ осуществляется на практике преимущественно в игровой форме. Игровая деятельность во многом определяет становление и развитие личности ребенка, развитие всех психических процессов, формирование нравственных чувств. С помощью игр дети учатся коммуницировать, они включаются в различные социальные ситуации, усваивая шаблоны социально приемлемого поведения [2]. Игра, постепенно переходящая в проектную и исследовательскую деятельность, помогает сохранить и развить мотивацию к обучению, поддержать интерес и удержать внимание обучающихся. Так, например, инструменты «Я и мои места» и «Лента времени», которые пользуются успехом в работе у более старших школьников, при введении в работу с первоклассниками также приносят качественные результаты.

Инструмент «Я и мои места» - его назначение состоит в расширении представлений об интересах обучающихся, в актуализации прожитого ими опыта. Инструмент «Лента времени» – это наглядный иллюстративный материал движения к цели или решения определенной проблемы/трудности, которую отметил обучающийся. На временной ленте ученик отмечает важные для него точки с событиями, происходящими с ним, а также отображает ресурсы, требующиеся для достижения цели. Инструмент показывает детям важность планирования собственного маршрута, обучает поиску ресурсов, а также формирует умение находить пути решения проблем, анализировать ситуацию [3, с. 72]. Инструмент «Лента времени» предлагается обучающимся в игровом формате: для начала детям необходимо разрешить проблемную ситуацию, в ходе которой они представляли себя в роли путешественников во времени и волшебников, которые умеют «летать» в будущее. Одни дети выбрали «волшебные палочки», а другие – нарисовали «машины времени», с помощью которых отправлялись по разным точкам временной ленты обучения в первом классе и отмечали на них своими рисунками и рассказами важные события, ситуации, значимые вещи. Данная практика показала, что создание игровой ситуации мотивирует детей к общению, эмоциональному контакту с педагогом и сверстниками. Дети активно рассказывали о своем «путешествии» в будущее, создавали различные ситуации и совместно с педагогом находили выход из них.

Совместные игры с адаптированным использованием инструментов, успешно зарекомендовавших себя в тьюторской практике со взрослыми, также помогают развить у детей с ОВЗ навыки анализа, рефлексии, воображения и коммуникации, что на этапе адаптации к обучению в школе является важными компонентами целостной работы.

Очень важным направлением в тьюторском сопровождении первоклассников с ОВЗ является переход от образовательного процесса к исследовательской деятельности, которая приводит их к образовательной инициативе [4; 11]. Большие возможности для этого создаёт метод проектов. Данная технология используется в педагогической практике уже достаточно продолжительное время в целях организации образовательного процесса как более увлекательного, познавательного, продуктивного, а также ориентированного на индивидуальное восприятие каждого из обучающихся. К числу сильных сторон технологии эксперты относят возможность реализации творческих способностей учащихся, а также создание подходящих условий для саморазвития и самообразования [9, с. 33].

На начальном этапе работы над проектом дети в игровой форме проходят опросы на различные темы, которые побуждают их и задавать вопросы, и проявлять инициативу в игре и взаимодействии со сверстниками и учителями. Например, в работу проекта «Поможем птицам зимой» активно включались не только обучающиеся, но и их родители, а также классные руководители. Среди первоклассников с ОВЗ данный проект нашел особенный отклик:

чувствительные и тревожные дети с задержкой психического развития проявляли высокий уровень сострадания, эмпатии и доброжелательности. Также следует отметить и то, что проектная деятельность как форма организации учебной деятельности школьников в группе помогает развитию коммуникативных навыков [8]. Сплотившись в коллективе ради единого дела, обучающиеся начинают чувствовать себя комфортнее, увереннее и самостоятельнее, что естественным образом приводит к успешности процесса адаптации к школе.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в современной общеобразовательной организации играет существенную роль в процессе успешной адаптации первоклассников с ОВЗ к школе. Систематическое наблюдение и тьюторское сопровождение помогают скорректировать индивидуальные маршруты обучающихся и выстроить работу всех специалистов таким образом, чтобы в результате ученик успешно адаптировался и продолжал активно принимать участие в образовательном процессе.

Список литературы

1. Венгер Л. А. Педагогика способностей. М. : Знание, 1973. 117 с.
2. Вершинина А. А., Донгаузер Е. В. Игра как средство развития диалога у детей с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей / науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : [б. и.], 2021. С. 112–118.
3. Донгаузер Е. В. Тьюторское сопровождение как средство познавательной мотивации детей подросткового возраста в общеобразовательной организации // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2022. № 2. С. 66–77.
4. Ковалева Т. М., Чередилина М. Ю. Тьюторство как ресурс для системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова. М. : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. 56 с.
5. Косолапова Л. А., Кирикович Т. Е., Готьмянина Е. А. Классное руководство как ступень к тьюторству // Воспитание школьников. 2010. № 6. С. 39–45.
6. Косолапова Л. А. Подготовка педагогов к реализации тьюторской позиции // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения : материалы международной научно-практической конференции (28–30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л. А. Косолаповой. Пермь : ПГПУ, 2012. С. 17–21.
7. Костяк Т. В. Психологическая адаптация первоклассников. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.
8. Лукина С. В., Александрова Н. С. Развитие у первоклассников умения вести диалог в процессе проектной деятельности // Вятский государственный университет. 2021. № 3-2. С. 165–169.
9. Мельникова А. В. Метод проектов как фактор развития креативности у обучающихся в общеобразовательной организации // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2021. № 1. С. 33–41.
10. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М. : Изд-во «Юрайт», 2024. 411 с.
11. Педагогика инклюзивного образования / О. В. Сальдаева, В. Г. Рындак [и др.]. М. : ИНФРА-М, 2023. 439 с.
12. Профессия «тьютор» : учеб. пособие / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща [и др.]. М. ; Тверь : СФК-офис, 2012. 246 с.
13. Сандомирский М. Е. Состояние психической адаптации в условиях хронического психоэмоционального стресса в связи с личностно-типологическими характеристиками : дис. ... канд. мед. наук. М., 2000. 289 с.
14. Соболев Г. Н., Донгаузер Е. В. Индивидуализация и персонификация образования как педагогическая проблема // Персонализированное образование: теория и практика : сборник материалов III научно-практической конференции. Екатеринбург, 2022. С. 187–191.
15. Тьютор в образовательном пространстве / В. П. Сергеева, Л. С. Подымова [и др.]. М. : ИНФРА-М, 2023. 192 с.

16. Хоменко И. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклоняющимся поведением. М. : Учитель, 2020. 85 с.
17. Шаклеина Ю. А. Современные проблемы подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. С. 651–658.
18. Шрамко Н. В. Основы тьюторства : курс лекций. Екатеринбург : УрГПУ, 2018. 112 с.

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

Калинина Татьяна Александровна,

социальный педагог, Белоярский многопрофильный техникум; 624033, Россия, Свердловская область, пгт. Белоярский, ул. Школьная, 1; t.kalinina_1982_az@mail.ru

**НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: старшие подростки; профилактика правонарушений; правонарушения подростков; профилактические мероприятия; профилактическая работа; наставничество; индивидуальный подход; учреждения среднего профессионального образования

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается актуальная проблема профилактики правонарушений подростков. Сделан акцент на учете возрастных особенностей старших подростков в профилактике правонарушений. Установлено, что наставничество как инструмент профилактики является результативным, поскольку реализуется индивидуальный подход в работе с наставляемым, поскольку учитывается его личностные особенности, интересы, склонности.

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Kalinina Tatyana Aleksandrovna,

Social Teacher, Beloyarsk Multidisciplinary College, Russia, Sverdlovsk region, Beloyarsky

**MENTORING AS A TOOL FOR THE PREVENTION OF OFFENSES OF OLDER
ADOLESCENTS IN A SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION**

KEYWORDS: older adolescents; crime prevention; adolescent crime; preventive measures; preventive work; mentoring; individual approach; institutions of secondary vocational education

ABSTRACT. The article reveals the actual problem of preventing juvenile delinquency. The emphasis is placed on taking into account the age characteristics of older adolescents in the prevention of offenses. It has been established that mentoring as a preventive tool is effective, since an individual approach is implemented in working with the mentee, since his personal characteristics, interests, and inclinations are taken into account.

По данным Генеральной прокуратуры, ежегодно в России несовершеннолетними совершаются более 40 тысяч преступлений. Большая часть таких преступлений совершается против собственности (83%), далее следуют преступления против жизни и здоровья, незаконный оборот наркотиков. Профилактика правонарушений несовершеннолетних является важным направлением работы в учреждениях среднего профессионального образования и направлена на создание условий, которые помогут их предотвратить.

Психолого-педагогическая характеристика старших подростков (15–18 лет), а это как раз студенты младших курсов учебных заведений среднего профессионального образования, является важным аспектом в изучении и понимании их развития. В этот период жизни происходят значительные изменения, как на физическом, так и на эмоциональном и психологи-

ческом уровнях. Возникает стремление к самостоятельности и независимости от родителей, они определяют свои цели и жизненные планы [4]. Однако в этом возрасте молодые люди также сталкиваются с рядом трудностей и конфликтов. Поиск себя и своего места в обществе может привести к переживанию низкой самооценки и неуверенности. Молодые люди часто испытывают давление сверстников и общества, что может привести к различным проблемам, таким как негативное влияние, наркотическая или алкогольная зависимость, а также проблемы в общении и отношениях [8]. Тем не менее, несмотря на все сложности и проблемы, молодые люди в этом возрасте также обладают большим потенциалом и возможностями, а для успешного развития и адаптации к новым условиям им требуется поддержка. У молодых людей формируется чувство взрослости, которое проявляется в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений со сверстниками. Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками [1; 12].

Подросток, стремясь подражать взрослым, пытается расширить свои права и возможности, пересмотреть свои отношения к требованиям, которые предъявляют родители, учителя, но малый жизненный опыт, неоднозначное восприятие социальной ситуации приводят к разногласиям с взрослыми, порождают конфликты между ними. Однако самоутверждение не всегда простой процесс. Молодые люди часто сталкиваются с препятствиями и трудностями на своем пути. Они могут испытывать неуверенность, страх критики и отклонения, а также неспособность найти определенное направление для своего самовыражения. Вследствие чего часто молодые люди становятся склонны к совершению правонарушений [2]. Все это актуализирует профилактику правонарушений в учреждении среднего профессионального образования.

Профилактика – термин, который означает комплекс различного рода мероприятий, которые направлены на предупреждение какого-либо явления, либо устранение факторов риска [7]. А. Г. Репьев предлагает следующее определение профилактики правонарушений: «система общих предохранительных мер, реализуемых соответствующими государственными субъектами в пределах своей компетенции (участковый уполномоченный полиции на своем участке, педагог в образовательной среде и т. д.)» [11, с. 38]. Эти меры могут быть разные (государственные, общественные, социально-медицинские организационно-воспитательные, социально-экономические, идеологические, культурно-воспитательные) и носят комплексный характер [3; 6; 9].

Выделяются следующие виды профилактики в учреждениях среднего профессионального образования. *Первичная* направлена на предупреждение возникновения проблемы. Одним из основных мероприятий первичной профилактики является информационная работа среди студентов: беседы, лекции, семинары на тему правовой грамотности и ответственности. Также стимулируется активное вовлечение студентов в общественно – полезную деятельность, волонтерские проекты и интеграцию в реальную жизнь, где они могут ощутить свою значимость и ответственность. *Вторичная* – комплекс мероприятий, которые направлены на предупреждение неблагоприятного развития уже начавшейся проблемы, уменьшение ее патологических проявлений, облегчение течения, предупреждение ее повторных обострений и рецидивов, иначе говоря, когда у уже происходит нарушение социальных норм, когда возникают первые проявления противозаконных действий. Важно также создание условий для возможности развития и самореализации студентов: занятия по дополнительным образовательным программам, спортивные секции или творческие группы, позволяющие молодежи направить свою энергию и увлечения в конструктивное русло. Это не только отвлекает их от возможных негативных влияний, но и помогает развивать свои таланты и интересы. Психологическая поддержка, консультации и тренинги позволяют помочь молодым людям разрешить личные проблемы, предотвратить возможное конфликтное поведение и увести от совершения правонарушений. Важно создать доверительную атмосферу, в которой студенты могут обратиться за помощью без страха отрицательных последствий.

Третичная – профилактика неблагоприятных социальных последствий начавшейся проблемы. В свете современных вызовов обществу, связанных с ростом социально-экономических проблем и преступности, важно уделить особое внимание предотвращению правонарушений среди молодежи. Особенно важно обеспечить эффективную третичную профилактику, которая нацелена на индивидуальное возвращение на путь закона уже совершивших правонарушения молодых людей. Основным направлением третичной профилактики в техникуме является индивидуальное сопровождение и реабилитация молодых людей, совершивших правонарушения [13].

В профилактике правонарушений несовершеннолетних одной из эффективных форм работы является наставничество. Наставничество – это процесс, при котором более опытный и знающий человек (наставник) предоставляет руководство, поддержку и ресурсы для развития и успеха менее опытного человека (наставляемого) [10]; способ передачи знаний, умений, навыков молодому человеку от более опытного и знающего, предоставление молодым людям помощи и совета, оказание необходимой поддержки в социализации и взрослении [5; 15]. Наставник является для несовершеннолетнего авторитетной значимой личностью, способной установить с несовершеннолетним взаимные доверительные отношения и быть для него положительным примером, в том числе, в совместной позитивной деятельности в различных жизненных сферах. Главной целью наставничества является создание позитивных жизненных установок у несовершеннолетнего и членов его семьи, направленных на преодоление негативного отношения к окружающему сообществу и на осознанный отказ от собственных асоциальных проявлений [14]. Одним из важных преимуществ наставничества является индивидуальный подход к каждому студенту. Индивидуальный подход – это подход, при котором каждый человек рассматривается как уникальный и неповторимый, со своими потребностями, целями и способностями. Посредством этого подхода наставник способен оценить потребности и интересы молодого человека, а также выявить возможные проблемы и препятствия, с которыми он может столкнуться на своем пути. Такое внимание и забота дают эффект, который способствует установлению доверительных отношений и созданию благоприятного психологического климата. Данная форма профилактики правонарушений молодежи предоставляет молодым людям возможность развития и самореализации, способствует формированию позитивных ценностей и успешной адаптации в обществе.

Профилактика правонарушений старших подростков в государственном автономном профессиональном образовательном учреждении Свердловской области «Белоярский многопрофильный техникум» (далее техникум) осуществляется при тесном взаимодействии с различными субъектами профилактики Белоярского городского округа и городского округа Заречный: комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, учреждениями социального обслуживания района, управлением образования, управлением культуры, центром занятости др. Совет профилактики техникума организует и проводит профилактические мероприятия в отношении следующих категорий несовершеннолетних: безнадзорные; склонные к бродяжничеству; потребляющие психоактивные вещества; состоящие на учете в органах внутренних дел, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав за совершение антиобщественных действий, правонарушений, преступлений; нарушающие требования нормативных правовых актов техникума, обучающиеся, имеющие академические задолженности. Так, на начало 2022–2023 учебного года на учете состояло 36 человек: распитие алкогольных напитков – 1 чел.; совершение кражи – 2 чел.; семья, находящаяся в социально опасном положении – 1 чел.; совершение преступления, предусмотренного ст. 228 Уголовного кодекса Российской Федерации – 1 чел.; уклонение от учебы (прогулы, неуспеваемость) – 31 чел. Для этих обучающихся были подобраны наставники (с учетом мнения несовершеннолетних). В данном случае наставничество рассматривается как вид добровольной деятельности социально активных людей (педагогов) готовых понять, принять и помочь, как способ непосредственного и опосредованного личного влияния на несовершеннолетнего обучающегося. В каждой паре наставник – наставляемый был разработан индивидуальный план с целью позитивного изменения в правосознании несовершеннолетнего, воспитание законопо-

слушной личности, помощь в решении проблем, возникающих в ходе образовательного процесса, воспитание культуры поведения несовершеннолетнего. Ожидаемые результаты: позитивное изменение в правосознании несовершеннолетнего (снижение и устранение девиации в поведении несовершеннолетнего, отсутствие вновь совершенных правонарушений и преступлений), улучшение результатов в обучении, организация досуговой деятельности несовершеннолетнего, улучшение взаимоотношений с однокурниками и педагогами. Работа осуществляется по нескольким направлениям:

– Организационная работа: ознакомление с личным делом, проведение бесед для родителей, знакомство с наставником, консультации, оформление пакета документов для внесения представлений в территориальную комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав.

– Организация взаимодействия с семьей: привлечение родителей к участию в социально-значимой жизнедеятельности наставляемого.

– Социально-педагогическое сопровождение: выявление интересов несовершеннолетнего во внеурочное время, формирование мотивации на правильное вхождение в социум, мониторинг посещаемости занятий, текущей успеваемости, еженедельно проведение беседы с подведением итогов недели (успеваемость, посещаемость, возникшие трудности).

– Организация досуга и оздоровления несовершеннолетнего: вовлечение и участие несовершеннолетнего в культурно-досуговые, спортивно-оздоровительные мероприятия техникума, участие в организации и проведении мероприятий, вовлечение и участие несовершеннолетнего в олимпиадах, акциях, конкурсах профмастерства, помощь в выборе программ дополнительного образования, реализуемых в техникуме.

Индивидуальные программы реализованы в течение учебного года. В конце 2022–2023 учебного года с учета был снят 21 обучающийся. На начало 2023–2024 учебного года на учете состоит 17 чел., из них 2 чел. – вновь пришедшие (один перевелся из другой образовательной организации и один поступил на 1 курс техникума). Таким образом мы делаем вывод, что наставничество является результативной формой профилактики правонарушений среди старших подростков в учреждении среднего профессионального образования.

Список литературы

1. Бреднева Д. А. Особенности дружеских отношений современных подростков // Региональные проблемы устойчивого развития агропромышленного комплекса в условиях цифровой трансформации : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 25–26.04.2023 г. Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2023. С. 696–699.

2. Ветров Н. И. Криминологическая характеристика правонарушений молодежного возраста : учебное пособие. М. : [б.и.], 1981. 116 с.

3. Галагузова М. А. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов. М. : Владос, 2013. 224 с.

4. Гребенникова О. В. Особенности ценностно-смысловой сферы подростков и молодежи в процессе социализации // Актуальные проблемы науки и техники : сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции, Уфа, 24 ноября 2023 года. Уфа : Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. С. 173–181. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59697182> (дата обращения: 27.03.2024).

5. Долгушева А. Н. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского университета. 2013. № 4. С. 264–268.

6. Клейменов М. П., Кондратьев М. П., Сейбол Е. М. Профилактика правонарушений: исторический очерк // Вестник Омского университета. Серия «Право». 2020. Т. 17, № 1. С. 108–119.

7. Лопаева Н. С., Резер Т. М. Система профилактики правонарушений в студенческой среде: основные понятия и подходы // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 38–50.

8. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста : учебник для академического бакалавриата. М. : Изд-во «Юрайт», 2016. 351 с.
9. Назарян Т. В. Роль правового воспитания в предупреждении правонарушений: вопросы теории и практики : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Сочи, 2005. 28 с.
10. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М. : Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
11. Репьев А. Г., Васильков К. А. Превенция как правовая категория: в порядке научной дискуссии // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2020. № 2 (133). С. 35–42.
12. Сазоненко Т. В. Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право : сборник научных трудов международных научно-практических конференций, Москва, 07–24 апреля 2023 года. Т. 10 / отв. редакторы: В. П. Вершинин, А. Л. Третьяков. М. : Московский психолого-социальный университет, 2023. С. 394–402. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54031065> (дата обращения: 29.03.2024).
13. Склярченко И. С., Зяблова А. Г. Формирование ценностных установок у несовершеннолетних как профилактика правонарушений и основа просоциального поведения // Социально-психологические Проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи : материалы II всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Симферополь – Севастополь, 28–30.09.2023 г. Симферополь : Типография «Ариал», 2023. С. 471–477. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54784393> (дата обращения: 29.03.2024).
14. Халатян Б. Ж. Наставничество как фактор профилактики и предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних // Научный аспект. 2024. Т. 15, № 1. С. 1842–184. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62583427> (дата обращения: 27.03.2024).
15. Шрамко Н. В., Николаева М. А. Наставнические практики в дополнительном образовании // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция, Екатеринбург, 16–17.02.2023 г. Ч. 2. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 642–645. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53807321> (дата обращения: 26.03.2024).

Раздел VIII. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

УДК 37.013

Азарова Екатерина Михайловна,

SPIN-код: 2860-6208

заместитель начальника, Екатеринбург-Пассажирское подразделение, Свердловский учебный центр профессиональных квалификаций – структурное подразделение Свердловской железной дороги – филиал ОАО «РЖД»; 620027, Россия, г. Екатеринбург, ул. Испанских рабочих, 43 А; azarova_kate@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, НАЧИНАЮЩИХ СВОЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация преподавателей; профессиональная адаптация; преподаватели; наставники; наставничество; корпоративные мероприятия; учебные центры

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблемы профессиональной адаптации преподавателей учебного центра. Приведен анализ возникающих трудностей. Даны рекомендации и методы адаптации. В частности, акцент сделан на адаптацию работников в учебных центрах ОАО «Российские железные дороги».

Azarova Ekaterina Mikhailovna,

Deputy Chief, Ekaterinburg-Passenger division, Sverdlovsk Training Center for Professional Qualifications Russian Railways, Russia, Ekaterinburg

ADAPTATION OF TEACHERS, BEGINNERS THEIR TEACHING ACTIVITIES AT THE TRAINING CENTER

KEYWORDS: teacher adaptation; professional adaptation; teachers; mentors; mentoring; corporate events; training centers

ABSTRACT. The author raises the problems of professional adaptation of teachers of the training center. An analysis of the difficulties encountered is given. Recommendations and methods of adaptation are given. In particular, the emphasis is on the adaptation of employees in the training centers of Russian Railways.

В компании ОАО «РЖД» происходят инновационные изменения в обучении работников массовых профессий для повышения конкурентоспособности, клиентоориентированности работников, способности работать и творить в современных условиях. Большая роль в этих процессах принадлежит молодым, начинающим преподавателям. И от того, насколько хорошо они сумеют адаптироваться к своей профессиональной деятельности, зависит будущее нашей компании. Профессиональная адаптация преподавателя учебного центра ОАО «РЖД» – это процесс активного приспособления личности к новым условиям труда, приобретение навыков ведения образовательного процесса, изучение норм и правил поведения - взаимодействия с коллегами, администрацией [2; 3].

Адаптация работников в учебных центрах ОАО «РЖД» – процесс комплексного приспособления работников к принципам и организации трудовой деятельности, приобретения профессиональных знаний и навыков, приобщения к корпоративной культуре, формирования чувства долга и ответственности, положительного отношения к труду, гордости за выбранную профессию и лояльности к ОАО «РЖД».

Целью адаптации работников в учебных центрах ОАО «РЖД» является приобретение в наиболее короткие сроки профессиональных знаний и навыков, а также приобщение к корпоративной культуре для дальнейшего эффективного выполнения трудовых обязанностей [1; 12].

Основными задачами адаптации работников в учебных центрах ОАО «РЖД» являются: создание оптимальных условий для скорейшего приобретения работниками знаний и навыков, необходимых для эффективного выполнения трудовых обязанностей; формирование у работников положительного отношения к предприятию, коллективу, окружающей рабочей среде, а также их вовлечение в решение корпоративных и производственных задач; мотивация работников к установлению длительных трудовых отношений с компанией.

Профессиональная адаптация начинающего преподавателя – это процесс активного приспособления личности к новым условиям труда, вхождения его в систему многосторонней деятельности, общения и установления взаимоотношений с преподавательским и ученическим коллективами. Профессиональная адаптация зависит не только от приобретения знаний и сформированности профессиональных умений и навыков, но и от наличия профессионально значимых личностных качеств. Успешное становление преподавателя в личностном и профессиональном плане происходит, когда он приступает к самостоятельной работе. Преподаватель, начинающий свою педагогическую деятельность, нередко теряется. Знаний, полученных ранее, достаточно, но практика показывает, что начинающим преподавателям не хватает опыта в решении ежедневных задач и проблем. Сложности вызывают такие вопросы, как взаимодействие в коллективе, так и методическое обеспечение, поддержание дисциплины и порядка на занятиях, оформление документации, осуществление воспитательной работы.

Специфические особенности преподавательской деятельности и профессиональные возможности каждого преподавателя, отсутствие опыта, разрыв между знаниями и умениями приводят к разнообразным трудностям в период адаптации. Как следствие, начинают происходить процессы, негативно влияющие на эффективность работы и ее качество, возрастает эмоциональное напряжение, растет неудовлетворенность работой, поэтому начинающим преподавателям нужна постоянная методическая помощь. От рационального распределения приоритетов в работе с начинающими преподавателями зависит эффективность процесса их профессиональной адаптации. Чтобы работник с первых дней в образовательной организации чувствовал себя комфортно и уверенно во всех отношениях, чтобы у него не возникло разочарование в своей профессии, необходимо грамотно построить работу по его адаптации.

Процесс адаптации в нашей компании осуществляется в соответствии с Распоряжением ОАО «РЖД» № 3128р от 29.12.2015 г. «Об утверждении положения об адаптации работников в ОАО «РЖД»» в котором в соответствии с законодательством Российской Федерации и локальными нормативными актами ОАО «РЖД», определяет единые требования и порядок организации адаптации работников в ОАО «РЖД».

В данном документе выделяется две формы адаптации Первичная адаптация и адаптация в должности [13; 14]. Первичная адаптация – форма адаптации, при которой у работников формируется целостное представление об учебном центре, его организационной структуре и специфике деятельности, корпоративной культуре, а также о задачах подразделения и непосредственных трудовых обязанностях.

Первичную адаптацию проходят все вновь принятые и переведенные в учебный центр работники. Срок прохождения первичной адаптации определяется непосредственным руководителем в зависимости от специфики работы и категории работников. Первичная адаптация проходит под контролем заместителя подразделения учебного центра и методиста или лиц, исполняющих их обязанности, на основании плана прохождения первичной адаптации.

Адаптация в должности – форма адаптации, при которой наставник передает работникам профессиональные знания и навыки (наставничество), необходимые для скорейшего вхождения в должность и достижения производственных и операционных показателей в наиболее короткие сроки. Адаптацию в должности проходят вновь принятые работники и переведенные на другую должность работники, чьи функциональные обязанности изменились. Работники проходят адаптацию в должности в виде экскурсий по кабинетам и полиго-

нам, посещения занятий, участия в командных тренингах, мастер-классах, семинарах, корпоративных мероприятиях. Срок адаптации в должности устанавливается непосредственным руководителем подразделения в зависимости от опыта начинающего преподавателя.

Наставник выбирается из числа наиболее опытных и квалифицированных работников и назначается приказом руководителя подразделения.

При любой форме адаптации у всех преподавателей возникает множество трудностей и проблем [4; 6; 7; 12]. Для определения актуальных проблем, возникающих у вновь принятых работников, было проведено исследование – опрос работников различных учебных центров. Анкетирование работников позволило выявить наиболее узкие места, возникающие при адаптации работника на новом месте. Результаты опроса мы видим на диаграмме. Так, наиболее серьезные трудности у работников возникают при подготовке уроков, что говорит в первую очередь о непонимании процесса при кардинальной смене деятельности (например, ранее - приказы, распоряжения, сейчас - рабочие программы, тематические планы и т. д.), а также у оппонентов в большинстве случаев наблюдается отсутствие свободного времени для отдыха и личностного развития, что говорит о повышенном высоком эмоциональном напряжении (начиная с нехватки для отдыха и релаксации времени перемены – 15 мин и заканчивая тратой времени в выходные дни на подготовку конспектов).

Анализируя все возникающие трудности при адаптации вновь принятых работников, все возникающие проблемы, можно условно разделить на две группы: Психологические проблемы и профессионально-методические. Одной из основных проблем для молодого преподавателя является взаимоотношения в коллективе, где ему приходится взаимодействовать в разных «плоскостях», в каждой из которых он играет разные роли: ответственного человека, собеседника, консультанта, который должен отвечать не только за себя, и сам должен принимать решения, координировать, поучать, наставлять, давать советы. С профессионально-методическими трудностями молодой преподаватель сталкивается при выяснении проблем, которые требуют определенного опыта работы. Знаний, полученных в вузе, достаточно, но не хватает опыта в решении ежедневных задач. Сложности вызывают вопросы дисциплины и порядка на занятии, методический аспект урока, оформление документации, осуществление кураторства. Молодому работнику, начинающему свою педагогическую деятельность, обещают всестороннюю поддержку коллег, получить которую не всегда удаётся по причине: большой загруженности преподавателей, отсутствия мотивации наставников или бессистемного внедрения наставничества.

Для решения проблем адаптации существует ряд методов. Методы адаптации это – обязательный управленческий инструмент для любой организации, в том числе, оказывающей образовательные услуги [5]. Методы профессиональной адаптации начинающего преподавателя включают в себя комплексы мероприятий, позволяющих ему быстрее стать полноценной частью коллектива, по максимуму избежать ошибок и тревог из-за возложенных на него обязанностей, как при первичной, так и при адаптации в должности [11]. Наиболее распространенные и эффективные методы адаптации в учебных центрах ОАО «РЖД» являются наставничество [15] и корпоративный веб-сайт [8; 10].

Наставничество – это когда квалифицированный наставник отвечает на вопросы, возникающие в процессе профессиональной деятельности, помогает сформировать отношения с коллективом, подсказывает эффективные приемы работы.

Корпоративный веб-сайт – интернет-ресурс, на котором представлена подробная информация о деятельности организации или предприятия, а для начинающих преподавателей – с примерами правильного заполнения документов, порядком действий при решении той или иной задачи и другие полезные сведения.

Эффективность этих методов – это успешное прохождение адаптационного периода и высокая оценка по его итогам, вовлеченность начинающего преподавателя в работу, и тем самым увеличение скорости вхождения в должность [9]. Чем быстрее при адаптации начинающий преподаватель овладеет профессиональными компетенциями (применяя различные методы), тем короче будет срок адаптации, и повысится качество профессионального обучения.

Помимо наставничества и корпоративного сайта эффективными будут и другие методы. Командный тренинг необходим, когда в уже устоявшийся коллектив приходит специалист и ему не удается найти общий язык с коллегами. Итогом тренинга должно стать улучшение отношений в коллективе, налаживание навыков общения. Тренинг может иметь форму анализа конкретных кейсов (кейс-метода) или деловой игры.

В результате успешной адаптации работников в ОАО «РЖД» происходит: снижение текучести персонала; сокращение затрат на подбор и обучение персонала; уменьшение издержек ОАО «РЖД» за счет сокращения числа работников, не прошедших испытательного срока или уволившихся в течение первого года работы; минимизация ошибок при выполнении трудовых обязанностей в первый год работы, вовлечение начинающих преподавателей во все сферы деятельности учебного центра; включение преподавателей в самообразовательную и исследовательскую деятельность; развитие профессионального мышления и готовность к инновационным преобразованиям; формирование творческой индивидуальности начинающего преподавателя.

Список литературы

1. Анисимов А. Ю., Пятаева О. А., Грабская Е. П. Управление персоналом организации : учебник. М., 2023. 278 с.
2. Верна В. В., Хойна М. Н. Современные подходы к адаптации персонала организаций: опыт российских компаний // Вестник Керченского государственного морского технологического университета. 2023. № 2. С. 170–178.
3. Зеленская А. М. Совершенствование системы адаптации персонала (на примере ОАО «РЖД») // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 704–707. URL: <https://moluch.ru/archive/114/30287/> (дата обращения: 14.05.2024).
4. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых : учебник. М. : [б. и.], 2007. 272 с.
5. Кайдалова Е. А., Лизовская В. В. Современные методы адаптации // E-Scio. 2023. № 4. С. 486–492.
6. Колесникова И. А. Основы андрагогики : учебник. М. : АСАДЕМА, 2003. 240 с.
7. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : учебник. Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 328 с.
8. Куприянчук Е. В., Щербакова Ю. В. Управление персоналом: ассесмент, комплектование, адаптация, развитие : учеб. пособие. М. : РИОР, 2015. 256 с.
9. Леликова И. В. Применение современных методов адаптации в управлении персоналом // Актуальные вопросы управления персоналом : материалы IV Нац. (Всерос.) науч.-практ. конф. 2023. С. 231–235.
10. Мальцев К. Ценный кадр: Как построить эффективную систему обучения в компании : учеб. пособие. М. : Альпина Паблицер , 2015. 112 с.
11. Мишарин Н. М., Анни О. П., Кондрачук О. Е. Оптимизация процесса адаптации персонала в организациях // Интерактивная наука. 2023. № 5. С. 49–50.
12. Основы управления карьерой / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, Н. В. Сербина [и др.]. Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2023. 228 с. EDN JCEADR.
13. Прошина А. Н. Адаптация персонала в российских организациях: социально-управленческий анализ (на примере работников с ограниченными возможностями) : монография. М., 2023. 124 с.
14. Чуланова О. Л. Компетентностный подход в управлении персоналом : учебник М., 2023. 368 с.
15. Чуланова О. Л. Формирование, развитие и коучинг эмоциональной компетентности в управлении персоналом организации : монография. М., 2023. 217 с.
16. Шобонов Н. А. Организация наставничества как условие адаптации персонала в образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 2. С. 8.

Андрienко Дмитрий Сергеевич,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dimagor20@yandex.ru

Научный руководитель:

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ МЕТОДИСТА-ПРЕДМЕТНИКА В ОНЛАЙН-ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторство; тьюторы; тьюторское сопровождение; карьера; профессиональная адаптация; адаптации методистов-предметников; методисты-предметники; онлайн-школы; информационные технологии

АННОТАЦИЯ. Автор в своем исследовании затрагивает ключевые аспекты адаптации новых сотрудников-методистов в онлайн-школе, уделяя особое внимание массовой интеграции. Работа раскрывает важность тьюторского сопровождения в процессе становления нового сотрудника в коллективе. Освещается роль наставников, помогающих новым сотрудникам успешно войти в рабочую среду, а также разрабатываются эффективные стратегии и методики поддержки адаптации. Исследование автора позволяет лучше понять динамику командных отношений, создавать более благоприятные условия для новичков и способствует достижению гармонии между индивидуальными потребностями сотрудников и целями организации.

Andrienko Dmitry Sergeevich,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Shramko Nellie Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TUTOR IN THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF A SUBJECT TEACHER IN AN ONLINE SCHOOL

KEYWORDS: tutoring; tutors; tutor support; career; professional adaptation; adaptation of subject methodologists; subject methodologists; online schools; information technology

ABSTRACT. In his research, the author touches on the key aspects of the adaptation of new teaching staff in an online school, paying special attention to mass integration. The work reveals the importance of tutor support in the process of becoming a new employee in the team. The role of mentors who help new employees successfully enter the work environment is highlighted, as well as effective strategies and methods for supporting adaptation are developed. The author's research allows for a better understanding of the dynamics of team relations, creates more favorable conditions for newcomers and contributes to achieving harmony between the individual needs of employees and the goals of the organization.

В последнее время в различных компаниях назревает проблема долгой интеграции в коллектив нового сотрудника [11]. Человеку нужно время адаптироваться в команде, понять специфику самой компании, требования к работе, привыкнуть к графику и темпу [4]. Порой

это занимает большое количество времени, трудности, и, как следствие, снижается работоспособность всего отдела [16]. Чтобы решить эту проблему, компании прибегают к помощи корпоративного методиста – наставника с тьюторской компетентностью, который в процессе сопровождения помогает человеку интегрироваться в коллектив, адаптироваться в жизнь компании [1; 2]. Е. П. Игнатьева под сопровождением понимает процесс работы педагога с интеллектуальными и познавательными потребностями субъекта образовательного процесса, который помогает самому субъекту освоить новые когнитивные технологии, формируя индивидуальный образовательный проект [5]. Такое определение данному понятию мы принимаем, так как оно чётко подчеркивает сущность понятия в контексте описываемой проблемы. Под адаптацией О. О. Гонин понимает процесс, в ходе которого сотруднику предоставляется информация о целях, стратегии, коллегах и деятельности организации, а также формируется соответствующая культура поведения, отвечающая требованиям компании [3]. Это определение так же описывают А. В. Панина и Е. А. Петрова в своих научных трудах [9; 10]. Мы также придерживаемся данной точки зрения. Наставник-методист с тьюторской компетентностью как раз и помогает адаптироваться в онлайн-школе методиста-предметника [6]. Методист-предметник – это специалист, который занимается созданием образовательного материала по определенному учебному предмету. Он разрабатывает онлайн-курс по предмету, методические материалы, внедряет инновационные методики обучения, анализирует эффективность учебного процесса и предлагает рекомендации по его улучшению. Методист-предметник играет важную роль в повышении качества образования и поддержке учителей в их профессиональном развитии [13]. Под онлайн-курсом мы подразумеваем форму обучения, которая проводится через интернет с использованием специальных образовательных платформ или веб-сайтов. Участники обучения могут изучать материалы, просматривать видеоуроки, проходить тесты, общаться с преподавателями и другими студентами, выполнять домашние задания, получать обратную связь и сертификаты о завершении курса – все это онлайн [11].

С проблемой адаптации столкнулась одна из известных российских онлайн-школ на рынке – онлайн-школа Инфоурок. Задача проекта была набрать большое количество методистов-предметников (около 100 человек) по разным предметам и классам для того, чтобы спроектировать онлайн-уроки в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС) начального общего образования и среднего общего образования. Возникает несколько проблем:

1. Как найти такое большое количество людей.
2. Как обучить быстро и качественно всю команду методистов [14].

Что касается первого пункта, то самым тяжёлым оказалось найти методистов по таким предметам как математика, физика и информатика. В целом, во многих и государственных школах стоит дефицит кадров в этой предметной области [7]. Проблему с техническими предметами решили следующим образом: взять в команду молодых специалистов без опыта, которые хотят его получить, студентов старших курсов педагогических вузов. После этого осталась одна глобальная проблема под цифрой два: как обучить быстро и качественно всю команду методистов [8].

Для решения этой проблемы нами был предложен проект онлайн-курса (на 16 академических часов), который затрагивал все важные особенности работы в компании, включая методические и технические особенности работы. Программа курса имеет следующие модули:

1. Вводный модуль: о компании и людях, которые в ней работают.
2. Методический модуль: как проектировать образовательные курсы, уроки, материалы.
3. Технический модуль: как интегрировать в уроке интерактивные механики, где их брать, как ими пользоваться.
4. Юридический модуль: что нельзя использовать в уроках, что разрешено со ссылкой на источник, авторское право.
5. Заключительный модуль: итоговая консультация.

Важно отметить, что слушателями курса являются педагоги, которые понимали свою предметную область, поэтому в данном маршруте нет отсылки на какой-либо предмет.

Однако, выше представленный теоретический курс – это лишь часть большой и в то же время короткой по времени работы над личностью пришедшего на работу нового методиста. Теоретическая часть курса лишь решила проблему общего понимания работы, сэкономив время работы старшего предметного методиста-наставника. Данная часть курса проходила в среднем методистом за 2 дня. В каждом модуле было несколько видеоуроков, конспект и тест с самопроверкой. Курс автономен, асинхронен, что позволяет его предлагать любым сотрудникам, пришедшим на проект в любое время.

Как упоминалось выше, курс состоит из теоретической части и практической. Практическая часть заключалась в индивидуальной работе и адаптации каждого нового сотрудника. На этом этапе как раз и важна тьюторская компетентность методиста-наставника, который руководит методистами-предметниками.

Работа осуществляется поэтапно:

– Поиск и найм методиста-предметника на предметную кафедру. Предметная кафедра на проекте (аналог кафедры в университете) – это структурное подразделение, которое объединяет преподавателей и специалистов, работающих по определенному учебному предмету или области знаний [15]. Методист-наставник на сайте для поиска сотрудников принимает отклик на вакансию и даёт претенденту на должность методиста-предметника тестовое пробное задание, включающее предметный тест и проектирование урока по предмету на заранее заданную тему. Если результат положительный, то с соискателем на должность оговариваются условия работы и заключается трудовой договор.

– Адаптация нового сотрудника. Когда трудовые соглашения подписаны, начинается процесс адаптации нового сотрудника к компании. Мы называем его англо-заимствованным словом «онбординг», и состоит он из:

1. Первой рабочей встречи методиста-наставника и нового сотрудника, где назначается обучение на вышеописанном курсе, а также с помощью тьюторских инструментов выявляются карьерные и образовательные цели нового сотрудника.

2. В течении трёх дней новый сотрудник проходит теоретическое обучение и сдаёт аттестацию, которая позволяет ему перейти к практике.

3. После аттестации начинается двухдневный практический этап. За два дня (срок сдачи обозначается заведомо строго, чтобы убедиться, что сотрудник справится с форс-мажором) новый сотрудник (методист-предметник) должен полностью создать комплект урока сложной темы. Каждый из этих дней методист-наставник выходит один раз на связь с младшим, отвечает на вопросы и помогает сориентироваться в действиях.

4. После создания комплекта урока, внесения в него различных правок, он отправляется на контрольную проверку проектного менеджера, отвечающего за весь процесс. После проверки и окончательного утверждения урока адаптация сотрудника является завершённой.

– Сопровождение методиста-предметника в постадаптационный период, который является не менее важным. Здесь также проводилась систематическая работа:

1. Еженедельные встречи методистов-предметников с методистом-наставником (по их запросу) и с проектным менеджером для решения различных рабочих проблем, вопросов и новостного просвещения.

2. Индивидуальные встречи методиста-наставника с предметниками по средствам видеосвязи раз в две недели для коррекции карьерной и образовательной траектории сотрудника. На встрече обсуждаются заслуги и пробелы методиста в работе за последние две недели, карта профессиональных интересов младшего методиста. На последующих встречах работа с ресурсами продолжается. Для компании очень важно, чтобы каждый сотрудник получал то, что ему нравится в работе. Это могут быть бесплатные курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки за счет компании, оплата участия в профессиональных предметных или около предметных конференциях. Также проектируется карьерная траектория человека в зависимости от целей сотрудника. На первой постадаптационной встрече ставилась цель работы со слов: «я хочу». Например: «Я хочу стать старшим методистом», «Я хочу стать проектным менеджером в компании», «Я хочу научиться работать и за-

рабатывать удаленно, выполняя методическую предметную работу в своей области». Далее в Excel составлялась таблица в виде ленты времени (пример табл.), где обозначаются все этапы развития (итоги еженедельной встречи (цель и факт) человека в компании. Как и любая другая траектория – ее можно было корректировать, так как иногда цель работы человека (или его задачи) менялась в зависимости от микроклимата в команде или же нагрузки.

Таблица

Карьерная траектория сотрудника компании

ФИО сотрудника:	Иванов Иван Иванович
Предмет:	Физика
Старший методист:	Валерий Валерьевич Валерьев
Цель:	Стать помощником проектного менеджера
Точка А:	Сотрудник имеет управленческие компетенции в виде магистерской степени в области управления в образовании, однако был взят на должность младшего методиста в связи с тем, что у него нет практического опыта в управлении командой или проектом
Этап №1 (10.10.2023)	Обозначены этапы развития человека как профессионала, проработана карта интересов
Этап №1 (24.10.2023)	Участие в конференции «Управление в образовании: новые перемены 2023»
Этап №1 (08.11.2023)	Пройден курс повышения квалификации «Командный лидер в образовательной команде»
Этап №1 (22.11.2023)	Человек назначен на должность помощника старшего методиста, как руководитель команды
Этап №1 (05.12.2023)	Сотрудник отправлен в командировку в офис компании в Москве на управленческий интенсив, где он показал свои профессиональные компетенции с хорошей стороны
Точка Б:	Сотрудник назначен на должность заместителя проектного менеджера проекта

После того, как человек добивался своих карьерных целей, в зависимости от его положения в команде, процессы адаптации могли возобновиться. Например, если сотрудник назначается на должность заместителя проектного менеджера, то, так как это совсем иная область работы, с ним также по такой же схеме проводится адаптация. Если у сотрудника целью работы являлось расширение спектра его профессиональных компетенций, то ему либо предлагается повышение (если были вакантные места), либо небольшая смена деятельности в рамках его трудовых обязанностей, и тогда методист-наставник уже на встречах отрабатывает те или иные компетенции сотрудника в зависимости от новой выбранной траектории.

Таким образом, в компании была налажена работа по сопровождению сотрудников независимо от их должности. В рамках вышеописанного проекта старший методист-наставник является не просто помощником для методиста-предметника, но и тьютором, который постоянно на связи, являясь координатором как карьерного, так и образовательного процесса коллеги. Благодаря этому работа на проекте стала более качественной. Компания доказала, что даже сотрудники, не имеющие опыта профессиональной деятельности (например студенты вузов), могут достигать высоких результатов при отлаженной системе сопровождения возможно.

Список литературы

1. Авраменко В. С., Николаева М. А. Виртуальное наставничество как современный формат профессионального развития педагога // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2022. № 1. С. 4–10. EDN JRVEVO.

2. Винокурова Н. В., Уланова. С. Л., Приходченко Т. Н. Тьюторское сопровождение профессиональной деятельности будущих педагогов дошкольного образования // Вестник волгоградского института бизнеса. 2018. № 3. С. 402–408. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.44.332. EDN XVFIXZ.
3. Гонина О. О, Ильченко С. В. Актуальные аспекты эффективной системы адаптации персонала // Бизнес и дизайн ревю. 2018. № 3. С. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-effektivnoy-sistemy-adaptatsii-personala/viewer> (дата обращения: 03.05.2024).
4. Гурова Е. В. Адаптация и интеграция сотрудников как одна из ключевых задач современного руководителя // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2023. № 3. С. 18–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-integratsiya-sotrudnikov-kak-odna-iz-klyuchevykh-zadach-sovremennogo-rukovoditelya/viewer> (дата обращения: 03.05.2024).
5. Игнатъева Е. П. Тьюторское сопровождение как педагогический феномен // Вестник ЧГПУ. 2009. № 6. С. 86–90. EDN KVMNSZ.
6. Карташова А. М., Исакова О. В. Проект «Методическое наставничество» // Образование. Карьера. Общество. 2022. № 1. С. 35–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-metodicheskoe-nastavnichestvo?ysclid=lwd18tuf17356672577>(дата обращения: 03.05.2024).
7. Кравченко В. В., Прусов А. В., Филатов В. Н. Причины резкого снижения физико-математических знаний выпускников школ и студентов технических вузов и пути их устранения // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. С. 104. EDN YUNDYP.
8. Марина Е. А. Повышение профессиональной компетентности методиста – залог эффективной методической работы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. С. 82–89. EDN RTNIRF.
9. Панина А. В. Адаптации персонала в современной организации // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2015. № 5. С. 51–56. EDN VBDBOT.
10. Петрова Е. А. Методические подходы к оценке системы адаптации персонала // Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика. 2015. № 3. С. 79–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-podhody-k-otsenke-sistemy-adaptatsii-personala/viewer> (дата обращения: 03.05.2024).
11. Радостева М. В. Трудовая адаптация в современных российских компаниях // Вестник Челябинского государственного университета. 2018. № 8. С. 125–132. DOI: 10.24411/1994-2796-2018-10812. EDN YLJHYD.
12. Романова Н. Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 2 (12). С. 5–8. EDN NUSAUD.
13. Сапожникова И. В. Профессионально значимые качества, знания и умения методиста-предметника муниципальной образовательной системы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 6. С. 42–45. EDN RRSTML.
14. Сапожникова И. В. Профессиональное развитие методиста-предметника как условие повышения качества образования // Наука и школа. 2010. № 1. С. 45–46. EDN MVNPDF.
15. Соловьёва Т. О. Деятельность базовой предметной кафедры педагогического университета // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 3. С. 1–8. EDN WILZWL.
16. Чеботарь Е. Ю. Ошибки в процессе адаптации новых сотрудников // Молодой ученый. 2022. № 50 (445). С. 147–149. EDN BAZTWA.

Богданова Ольга Владимировна,

SPIN-код: 2255-0377

старший преподаватель Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; 660079, Россия, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, 19; bogdanova.olga@kipk.ru

Кистанова Елена Владимировна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель физики, Подтесовская средняя общеобразовательная школа № 46 имени В. П. Астафьева; 663168, Россия, Красноярский край, Енисейский район, пгт. Подтесово, ул. Талалихина, 8

Урбан Светлана Федоровна,

учитель русского языка и литературы, Подтесовская средняя общеобразовательная школа № 46 имени В. П. Астафьева; 663168, Россия, Красноярский край, Енисейский район, пгт. Подтесово, ул. Талалихина, 8

Шадрина Марина Николаевна,

учитель математики, Подтесовская средняя общеобразовательная школа № 46 имени В. П. Астафьева; 663168, Россия, Красноярский край, Енисейский район, пгт. Подтесово, ул. Талалихина, 8; kistanova_@mail.ru

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДНЕВНИК КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕВЕРСИВНОГО КОМАНДНОГО
НАСТАВНИЧЕСТВА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научно-методическое сопровождение; педагогические работники; управленческие кадры; профессиональные дефициты; реверсивное наставничество; система наставничества; рефлексивный дневник; командное взаимодействие; горизонтальное обучение; ротации наставников; повышение квалификации

АННОТАЦИЯ. В статье описывается опыт организации командного взаимодействия при организации реверсивного наставничества в условиях образовательной организации. Авторы рассматривают особенности использования рефлексивного дневника как инструмента для отслеживания динамики изменений в развитии профессиональных компетенций педагогов. Представлена попытка анализа внедрения наставнического инструмента в рамках организации системы внутрикорпоративного повышения квалификации образовательной организации.

Bogdanova Olga Vladimirovna,

Senior Lecturer of Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff, Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers, Russia, Krasnoyarsk

Kistanova Elena Vladimirovna,

Deputy Director for Educational and Training Work, Physics Teacher, Podtesovskaya Secondary Comprehensive School No. 46 named after V. P. Astafyev, Russia, Podtesovo

Urban Svetlana Fedorovna,

Russian Language and Literature Teacher, Podtesovskaya Secondary Comprehensive School No. 46 named after V. P. Astafyev, Russia, Podtesovo

Shadrina Marina Nikolaevna,

Mathematics Teacher, Podtesovskaya Secondary Comprehensive School No. 46 named after V. P. Astafyev, Russia, Podtesovo

REFLECTIVE DIARY AS A TOOL FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN CONDITIONS OF REVERSE TEAM MENTORING

KEYWORDS: scientific and methodological support; teaching staff; management personnel; professional deficiencies; reverse mentoring; mentoring system; reflective diary; team interaction; horizontal training; mentor rotation; advanced training

ABSTRACT. The article describes the experience of organizing team interaction when organizing reverse mentoring in an educational organization. The authors consider the features of using a reflective diary as a tool for tracking the dynamics of changes in the development of professional competencies of teachers. An attempt is presented to analyze the implementation of a mentoring tool within the framework of organizing a system of intra-corporate advanced training for an educational organization.

Основные стратегические направления развития, обозначенные государственной образовательной политикой, включающие в себя амбициозную задачу вхождения Российской Федерации в десятку лучших стран мира по качеству образования, требуют изменений не только содержания образования и его инфраструктуры, но и пересмотра подходов к практике работы с педагогическими кадрами. Очевидно, что «в эпицентре изменений сегодня стоит педагог, способный к непрерывному профессиональному развитию, отвечающему современным требованиям системы образования» [4, с. 7]. В связи с этим одним из значимых результатов в условиях реализации национальных и региональных приоритетов развития системы образования является обеспечение возможности профессионального развития и обучения педагогических работников на протяжении всей профессиональной жизни [1; 14; 16].

В условиях развития региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих практик на институциональном уровне актуальным становится использование инструментов методического сопровождения педагога, основанием отбора которых является принцип адресности [7]. Педагогическое наставничество как одно из действенных средств реализации данного принципа широко используется в рамках организации внутрикорпоративной системы повышения квалификации в образовательных организациях региона. Методологической основой педагогического наставничества в условиях региональной системы образования являются следующие программные документы: Региональная (целевая) модель наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным программам и программам среднего профессионального образования на территории Красноярского края¹⁵ и Положение о региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров¹⁶, в которых обозначены ключевые задачи, основные принципы и подходы, обеспечивающие «разнообразие профессиональных запросов в ликвидации профессиональных дефицитов, непрерывном развитии профессионального мастерства и становлении новой педагогической практики» [9, с. 96].

Решая задачи развития профессиональных компетенций педагогических работников «особую ценность в наставнической практике представляет технология обустройства их горизонтальной карьеры» [3, с. 100]. Важно отметить, что фундаментальным условием профес-

¹⁵ Региональная (целевая) модель наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным программам и программам среднего профессионального образования на территории Красноярского края, Красноярск, 2021 г. URL: <https://www.kipk.ru/centre-nppm/139-main/cnppm/1914-cnppm-docs> (дата обращения: 08.04.2024).

¹⁶ Положение о региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Красноярского края (решение УМО общего образования КК от 9.06.2023 г.). URL: <https://clck.ru/39yGXi> (дата обращения: 08.04.2024).

сионального развития педагога является переход на более высокий уровень профессионального самосознания, в котором наставническая деятельность является наиболее эффективной [11]. Одним из видов наставничества, направленных на взаимодействие сотрудников образовательной организации как профессионалов разных поколений с целью обмена опытом, взаимной передачи знаний, совершенствования профессиональных компетенций является реверсивное наставничество. Существенным отличием реверсивного наставничества от традиционного является то, что и наставник, и наставляемый могут меняться ролями в зависимости от того, в какой области профессиональный дефицит нужно ликвидировать [2; 10]. Рефлексивный дневник, который был разработан и апробирован нами в образовательной организации, является инструментом отслеживания динамики изменений в развитии профессиональных компетенций и ликвидации профессиональных дефицитов при организации реверсивного командного наставничества.

Реверсивное наставничество может быть групповым (командным) и индивидуальным. Командное наставничество помогает в короткие сроки осуществить подготовку наставляемых. Два или более наставников вместе или по отдельности работают с одним или группой наставляемых, чтобы помочь им достичь определенных целей развития профессиональных умений. Такой вид наставничества является самым сложным в реализации, но его применение для решения задач ликвидации профессиональных дефицитов обеспечивает лучшие результаты, чем какой-либо другой. Достоинством реверсивного командного наставничества является возможность повысить продуктивность всех участников команды, помогает найти ресурсы и ответы на интересующие вопросы [6]. Работая с рефлексивным дневником, каждый из членов команды фиксирует свой опыт, намечает шаги развития, видит возникающие риски, анализирует, что значительно экономит время и позволяет вовремя корректировать траекторию наставнической деятельности как наставника, так и наставляемого, меняться при возникающей необходимости ролями [18]. Важно отметить, что реверсивное командное наставничество помогает повышать в короткие сроки профессиональное мастерство педагогов [5]. Именно поэтому мы выбрали командную форму наставничества

Для современного учителя характерны креативность, направленность на активную созидательную и преобразующую деятельность, умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях [15]. Центральное место в работе современного учителя занимают профессиональные педагогические компетенции. Только успешный учитель с высоким уровнем профессиональных компетенций (предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных) может воспитать успешного ученика [17]. В этой связи рефлексивный дневник становится инструментом, который позволяет анализировать свою деятельность, фиксировать цели, задачи, дефициты, подводить промежуточные итоги. Системная работа с рефлексивным дневником и обсуждение результатов в команде помогает наставнику вместе с наставляемым не сбиваться с намеченного пути, вовремя вносить коррективы и выстраивать дальнейшую работу. Фиксация степени и динамики развития профессиональных компетенций в рефлексивном дневнике позволяет увидеть общие результаты наставнической деятельности. Для успешной работы команды необходимо учитывать психологические особенности педагогов, уровень их эмпатии. Только в этом случае наставник и наставляемый будут чувствовать себя достаточно уверенно, чтобы делиться своим мнением и быть открытыми для получения обратной связи.

Рефлексивный дневник, разработанный командой МБОУ Подтесовская СОШ № 46, был апробирован в системе профессионального развития педагогических работников нашей образовательной организации. Осенью 2023 года была сформирована команда педагогов, в которую вошли три опытных учителя (учитель русского языка и литературы, учитель математики, учитель физики) и два молодых педагога, учителя физической культуры, одна из которых является педагогом-психологом по первой специальности. При первой встрече был определен круг вопросов, обсудив которые, мы смогли составить план действий, который предполагал следующие шаги: для молодых педагогов, вступающих в проект по реверсив-

ному наставничеству, была проведена диагностика профессиональных дефицитов на основании результатов профессиональной деятельности.

По результатам диагностики и в ходе анализа посещенных уроков были сформированы потребности и запросы молодых педагогов в реализации комплексного подхода к оценке образовательных результатов [12]. У молодых педагогов не было разработано единых критериев объективного выставления отметки по физической культуре, что приводило к искаженному пониманию критериального подхода в оценивании. У педагогов с большим стажем тоже были выявлены дефициты, они показали недостаточный уровень владения цифровыми технологиями и инструментами, являющимися неотъемлемой частью цифровой трансформации образовательного процесса.

Было принято решение о начале работы по устранению дефицитов. Собрав команду, мы провели корректировку индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, учитывая профессиональные компетентности и дефициты каждого из членов команды. Опытные педагоги, входящие в состав команды еще в прошлом году прошли очные курсы повышения квалификации в Красноярском институте повышения квалификации по вопросам применения критериальной системы оценивания учебных достижений обучающихся при реализации ФГОС на основе Способа диалектического обучения, успешно применяют их на практике, что помогло выстраиванию продуктивного взаимодействия с молодыми педагогами.

Молодые педагоги провели ряд занятий для опытных педагогов, в ходе которых восполнили некоторые дефициты в области ИКТ-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования, расширили знания в работе с цифровыми инструментами (средства подготовки презентационной графики, редакторы документов, мессенджеры).

При планировании работы по ликвидации выявленных дефицитов на текущий учебный год были предусмотрены следующие мероприятия: взаимопосещение уроков, мастер-классы по использованию приемов формирующего оценивания, постановки SMART-целей, просмотр обучающих вебинаров по критериальному оцениванию.

Модели реверсивного наставничества определяются выявленными профессиональными дефицитами наставляемых. В нашей школе такими ролевыми моделями являются:

Наставник – опытный педагог, наставляемый – молодой специалист. Дефицит: недостаточное владение методами и приемами обучения; использование приемов критериального, формирующего и рефлексивного оценивания.

Наставник – молодой специалист (педагог-психолог), наставляемый – опытный педагог. Дефицит: профессиональное выгорание.

Работа с наставляемыми проводится комплексно и системно за счет регулярной смены ролей. Наставниками поочередно становились учителя-предметники, реализующие передачу опыта по определенным компетенциям. Смена ролей «наставник-наставляемый» определяется запросом педагогов, задачами наставнической работы, индивидуальным планом работы с наставляемым.

Свод правил наставника и наставляемого помогает устанавливать эффективное взаимодействие между членами команды, где каждый чувствует себя востребованным. Правильное распределение функционала, ролей участников команды, следование принятым правилам помогает налаживанию коммуникации, способствует созданию условий успешного взаимодействия.

Таблица 1

Свод правил наставника и наставляемого

Свод правил наставника	Свод правил наставляемого
1. Если не нравится, предлагаю решение. 2. Изучаю ситуацию, не критикуя. 3. Поддерживаю, направляю. 4. Не решаю проблему за наставляемого, а помогаю решить ее самому. 5. Умей слышать другого и договариваться. 6. Разделяю ответственность за наставляемого.	1. Слушаю, принимаю советы. 2. Не обижаюсь на критику, если она конструктивна. 3. Поддерживаю диалог с наставником. 4. Принимаю помощь наставника, решаем задачу вместе. 5. Прислушиваюсь к авторитетному мнению,

Свод правил наставника	Свод правил наставляемого
7. Не утверждаю, а советуюсь. 8. Не отрываюсь от практики. 9. Будь примером. 10. Не разглашаю внутреннюю информацию.	поддерживаю диалог. 6. Следую советам наставников. 7. Принимаю решения, советуюсь с наставником. 8. Пробую на практике, принимаю в работу. 9. Принимаю правила наставнического взаимодействия, следую им. 10. Не разглашаю внутреннюю информацию.

Рефлексивный дневник «Наставник-наставляемый». ФИО членов команды: Кистанова Елена Владимировна, Шадринна Марина Николаевна, Урбан Светлана Федоровна, Новикова Дарья Васильевна, Бородинна Елена Владимировна.

Рефлексивный дневник начинается с паспортной «наставник – наставляемый», в которой отражены данные о педагогах, их запросы, выявленные в ходе диагностики профессиональных дефицитов.

Таблица 2

Пример рефлексивного дневника

Дата	Роль (наставник / наставляемый)	Содержание встречи	Изменения, произошедшие с момента последней встречи	Затруднения, возникшие в процессе встречи (при наличии)	Новый запрос	Результаты оценки встречи: (от 1 до 3) 1 – не удовлетворен; 2 – остались вопросы; 3 – удовлетворен полностью

Промежуточные итоги нашей работы по реверсивному наставничеству мы представили на школьном методическом совещании по обмену опытом организации наставничества. Наша команда стала победителем муниципального конкурса практик наставничества «Лучшая практика наставничества – 2024 года» в номинации «Педагогическое наставничество», а также молодой педагог из числа нашей команды стала призером муниципального конкурса «Лидер образования Енисейского района». Заместитель руководителя Муниципального казенного учреждения «Управление образования Енисейского района» высоко оценила и рекомендовала разработанный нашей командой инструмент «Рефлексивный дневник» представить на заседании сетевого методического объединения Енисейского района «Наставничество как механизм управления качеством образования». Команда планирует к новому учебному году описать опыт разработки рефлексивного дневника, включив этапы разработки дневника, чек-лист по разработке, ссылки на полезные материалы и представить его на заседании сетевого методического объединения района.

При ведении дневника мы систематически проводили коррекцию по его заполнению и поняли, что недостаточно одной рефлексивной записи раз в месяц, обращение к дневнику необходимо после каждой встречи, когда есть потребность фиксировать возникающие инсайты. Мы проанализировали работу с данным инструментом и выявили следующие сильные и слабые стороны:

- сильные стороны рефлексивного дневника: дает возможность отслеживать динамику изменений в овладении профессиональными компетенциями, фиксация опыта для дальнейшего тиражирования, возможность увидеть слабые и сильные стороны, вовремя провести корректировку дальнейшей деятельности;
- слабые стороны рефлексивного дневника: необходима высокая самоорганизация педагогов, так как приходится систематически вести дневник, анализировать свою деятельность, продумывать дальнейшие шаги и устанавливать причинно-следственные связи.

Подводя итоги, можно утверждать, что организация реверсивного командного наставничества способствует взаимодействию сотрудников образовательной организации как профессионалов разных поколений, совершенствованию профессиональных компетенций и вос-

полнению дефицитов педагогических работников. Такое взаимодействие необходимо для укрепления современной региональной системы образования, развивающейся в новых условиях.

Список литературы

1. Антонов Н. В., Иванова О. А. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник НВГУ. 2019. № 1. С. 51–57.
2. Антонова А. В. Реверсивное наставничество в школе в условиях цифровизации образования // Учитель создает нацию (А-Х. А. Кадыров) : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Грозный, 23.11.2022 г. Махачкала ; Грозный : Чеченский государственный педагогический университет ; Изд-во «АЛЕФ», 2022. С. 98–102. EDN LNTIA.
3. Богданова О. В. Современные практики наставничества: от создания условий для адаптации молодого специалиста до формирования профессиональных компетенций педагога // Красноярское образование: вектор развития (специальный выпуск). 2021. № 1 (4). С. 100–101.
4. Богданова О. В. Современные технологии методического сопровождения педагога: опыт апробации и рекомендации : учебно-методическое пособие. Красноярск, 2023. 100 с.
5. Велиева С. В. Теория и практика наставничества молодого педагога : учебное пособие. Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2021. 80 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/192310> (дата обращения: 03.04.2024).
6. Гуртовенко Г. А., Железцова Г. А., Зенкина С. А., Костина Н. А. Руководство по организации сопровождения профессионального развития педагога : учебно-методическое пособие. Красноярск : КК ИПК РО, 2006. 88 с.
7. Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю. Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс // Непрерывное образование. 2018. № 4 (26). С. 16–20.
8. Дорохова Т. С., Кругликова Г. А., Галагузова Ю. Н. Реверсивное наставничество как средство профессиональной социализации педагогов в период модернизации образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 6 (178). С. 93–110. DOI: 10.25588/CSPU.2023.178.6.006.
9. Кабашева О. Л. Организация методической работы в условиях реализации системы педагогического наставничества в образовательной организации // Красноярское образование: вектор развития. 2023. № 6. С. 96–99.
10. Кругликова Г. А., Антонова А. В., Колотовкина И. М. Реверсивное наставничество // Методический навигатор : методическое пособие для наставника. Екатеринбург : [б. и.], 2023.
11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320 с.
12. Никитина Л. А. Диагностика как способ и ресурс совершенствования методической организации урока // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 42–47.
13. Николаева М. А., Зыкова М. В. Формирование наставнических пар в образовательной организации // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция, Екатеринбург, 16–17.02.2023 г. Ч. 2. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 519–527. EDN IGYDZO.
14. Николаева М. А., Шрамко Н. В. Результаты регионального исследования необходимости получения новых знаний и навыков педагогами в разрезе концепции lifelong learning // Достойный труд – основа стабильного общества : материалы XIV Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 10–12.11.2022 г. / Уральский государственный экономический университет. Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2022. С. 140–144. EDN VKJFRW.

15. Панова Н. В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник ТГПУ. 2012. № 2 (117). С. 101–106.
16. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2011. 448 с.
17. Синягина Н. Ю., Синягин Ю. В., Баркова Ю. К. Управление личностно-профессиональным развитием и карьерным ростом: технологии оценки и мотивации // Образование личности. 2018. № 2. С. 36–43.
18. Шрамко Н. В., Николаева М. А. Тьюторство как вид современного наставничества // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 1. С. 34–39. EDN RPQKOL.

Бывшева Марина Валерьевна,

SPIN-код: 2826-6604

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75; mbyvsheva@yandex.ru

Козлова Зоя Романовна,

SPIN-код: 2702-0908

старший воспитатель, МАДОУ – детский сад № 145; 620092, Россия, г. Екатеринбург, ул. Сыромолотова, 9а; zoia.kozlova2014@yandex.ru

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагог; руководитель образовательной организации; модульный подход; профессиональные компетенции; общепедагогические функции; горизонтальное обучение; медиа продукт

АННОТАЦИЯ. В статье представлены материалы об авторском модульном подходе к развитию профессиональных компетенций у педагогов и руководителей образовательных организаций. Раскрытый в статье модуль «МЕДИА» позволяет в короткие сроки создать медиа продукты готовые к широкому тиражированию и служит методической рекомендацией. Модуль позволяет разработать медиа продукты для участия в Региональной методической программе «СМАРТ педагог» и Навигаторе лучших региональных практик на площадке ЦНППМ «Учитель будущего».

Byvsheva Marina Valeryevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Kozlova Zoya Romanovna,

Senior Educator, Kindergarten No. 145, Russia, Ekaterinburg

A MODULAR APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS AND HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

KEYWORDS: teacher; head of educational organization; modular approach; professional competencies; general pedagogical functions; horizontal learning; media product

ABSTRACT. The article presents materials on the author's modular approach to the development of professional competencies among teachers and heads of educational organizations. The "MEDIA" module disclosed in the article allows you to create media products ready for wide circulation in a short time and serves as a methodological recommendation. The module allows you to develop media products for participation in the Regional methodological program "Smart Teacher" and the Navigator of the best regional practices at the site of the CNPPM "Teacher of the Future".

Сегодня в современном мире общество предъявляет высокие требования к системе образования в целом. Педагоги и руководители образовательных организаций, в свою очередь, должны соответствовать требованиям, которые предъявляет ФГОС и профессиональный стандарт «Педагог», а именно постоянно находиться в поиске новых эффективных образовательных практик.

В современной системе образования источники знаний кардинально изменились в сравнении с тем, какими они были десять или двадцать лет назад. В своей работе педагоги получают информацию, не только из традиционных учебных материалов, но и из средств

массовой информации. В этом случае крупнейшим информационным источником является глобальная сеть Интернет, контент которой активно используется в системе образования [6]. Эта телекоммуникационная сеть предоставляет возможность коллективного доступа к учебным материалам, которые могут быть представлены в различном виде.

Одним из вариантов совместного обучения педагогов является «горизонтальное обучение» педагогических работников или система «равный равному»), обучение внутри профессиональных сообществ педагогов и руководителей образовательных организаций. Это приводит к качественной подготовке и повышению профессионализма специалистов, ориентированных на применение цифровых технологий в их практической деятельности [6; 8; 10]. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос поиска новых эффективных форм взаимодействия педагогов и руководителей образовательных организаций в медиапространстве.

Команда ЦНППМ «Учитель будущего» в Свердловской области создала экосистему методических медиа продуктов, которая позволяет развивать профессиональные компетенции педагогов и руководителей образовательных организаций [3]. В экосистему методических медиа продуктов входят два проекта Региональная методическая программа «СМАРТ педагог»¹⁷ и Навигатор лучших региональных практик¹⁸ оба проекта выходят в формате видеороликов, что позволяет наращивать новые профессиональные компетенции педагогов и руководителей образовательных организаций.

Основными и наиболее значимыми педагогическими компетенциями в профессиональной деятельности, педагога которые лежат в основе требований к педагогам, реализующим новые стандарты, можно считать: профессионально-коммуникативная, общепедагогическая, управленческая, социально-психологическая, рефлексивная, информационно-коммуникативная, креативная, компетенция в сфере инновационной деятельности. Развитие профессиональных компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций возможно через применение модульного подхода [13]. Понятие «модульный подход» предполагает «реализацию модулей, и задает такую организацию развития профессиональных компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций, при которой методические рекомендации разделяются на относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации (модули)» [5; 13]. Понятие «модуль» в минувшие десятилетия активно изучается в плане разработки его содержания, структурной организации, характеристик для применения в сфере образования. При этом особый интерес к модульному подходу проявляют разработчики программ высшего образования, а также программ дополнительного образования, которые отличаются вариативностью и могут быть максимально индивидуализированы.

Образовательный модуль – «это самостоятельная учебная единица информации, объединенная определенной целью, содержащая методическое руководство для освоения этого модуля, а также способы контроля за его усвоением» [13]. На основе исследований В. В. Карпова, М. Н. Катханова, С. И. Куликова, П. Юцявичене [14] и др. Можно выделить главные свойства модуля: целенаправленность; проработка методического руководства; обеспечение самостоятельности; индивидуализация подачи содержания модуля в соответствии с особенностями педагогов и руководителей образовательных организаций в восприятии материала; обязательность диагностики готовности продукта в соответствии с целями применения модуля.

Модуль – «это методически рекомендации по конкретной модульной единице созданный для педагогов и руководителей образовательных организаций включающий в себя систему контроля по конкретному содержанию» [13, с. 48]. В данной статье модульный подход рассматривается как способ подготовки к участию в медиа проектах и разработке методических материалов. В этом случае модуль представляет собой независимое, логически законченное звено, в результате разворачивания которого участникам предоставляется возможность развивать профессиональные компетенции современного педагога и руководителя образовательной организации.

¹⁷ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLzU3-s7VUSuTxZmbwdu7zgK9NqsAubf91>

¹⁸ <https://mp.uspu.ru/neformalnoe-obrazovanie/navigator-luchshih-regionalnyh-praktik/>

Модуль как методические рекомендации содержит:

- описание содержания методических рекомендаций;
- целевую программу действий, направленную на педагогов и руководителей образовательных организаций;
- экспертный лист, подтверждающий готовность методических материалов для участия в медиа проектах;
- индивидуальный чек-лист, который позволяет проводить оценку готовности медиа материалов.

Остановимся подробнее на описании содержания модуля «МЕДИА». Основная идея – создание авторского медиа продукта.

Целевой блок. Цель: развитие профессиональных компетенций у педагогов и руководителей образовательных организаций в процессе подготовки методических материалов для участия в проектах «СМАРТ педагог» и «Навигатор лучших региональных практик».

Содержательный блок. Стоит на основе требований профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). См. табл.

Таблица

Трудовые функции педагогов

Общепедагогические функции	Описание
Трудовые действия	– Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.
Необходимые умения	– Преподаваемый предмет в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке. – Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях. – Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий. – Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации.
Необходимые знания	– Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п. – Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. – Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся. – Владеть ИКТ-компетентностями. – Организовывать различные виды внеурочной деятельности.
Другие характеристики	– Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики.

Организационный блок. Участники: педагоги, руководители образовательных организаций. Длительность реализации образовательного модуля – 7 дней.

План реализации образовательного модуля:

- Выбор темы для подготовки методического материала.
- Подбор спикеров, медиа-личностей.
- Создание методического материала в редакторе WORD.

Содержит: актуальность, цель, краткое описание практики (доступное и понятное для коллег):

- Подготовка визуального оформления, используя PowerPoint или любой другой редактор.
- Отправка методических продуктов на проверку координатору.
- Подготовка к записи в профессиональной видеостудии в ЦНППМ «Учитель будущего».
- Подготовка к выступлению, работа с текстом, речью.
- Монтаж ролика или программы в ЦНППМ «Учитель будущего».
- Размещение программы на YouTube канале «Учимся вместе» и в плейлисте «СМАРТ педагог», в группе ВК «Учитель будущего» и в плейлисте «Навигатор лучших региональных практик».

Рефлексивный блок. Экспертный лист готовности медиа материалов к широкому тиражированию. Качество методического материала оценивается по следующим критериям: актуальность; информационность; структурность; качество исполнения; тиражируемость; субъективное впечатление о спикере (умение представлять подготовленный методический продукт, работать на камеру).

Пять первых критериев оцениваются по шкале от 0 до 3 балла, где 0 – проект не соответствует критерию, 1 – соответствует частично, 2 – соответствует полностью, 3 высочайшая степень соответствия. Максимальное количество баллов по шестому критерию – 1. Максимально возможная оценка – 16 баллов. Экспертами выступают сотрудники ЦНППМ «Учитель будущего» и эксперты из МГПУ.

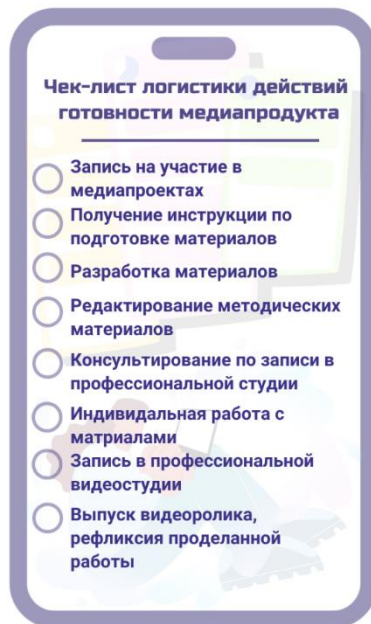


Рис. Чек-лист логистики действий готовности медиа продукта

Раскрытый в данной статье модуль «МЕДИА» представляет собой ценный инструмент для развития профессиональных компетенций у педагогов и руководителей образовательных организаций. Создание медиа-продуктов в рамках этого модуля позволяет быстро разработать материалы, готовые к широкому тиражированию, и таким образом служит методической рекомендацией. Разрабатываемые методические материалы могут быть использованы для участия в Региональной методической программе «СМАРТ педагог» и Навигаторе лучших региональных практик на площадке ЦНППМ «Учитель будущего». Модульный подход открывает новые возможности для педагогов в области создания методических медиапродуктов, что важно для повышения профессионального мастерства педагогических кадров.

Список литературы

1. Баженова Л. М. В мире экранных искусств. М. : ВИПК, 1992. 71 с.

2. Бондаренко Е. А. Состояние медиаобразования в мире // Педагогика. 2002. № 3. С. 88–98.
3. Бывшева М. В., Галагузова Ю. Н., Демьшева А. С., Идрисова О. И. «Уральская школа учителей» как форма восполнения профессиональных дефицитов педагогов // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 3 (64). С. 482–487. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.64.741. EDN FJRJBQ.
4. Гура В. В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды // Известия Южного отделения Российской академии образования. 2001. Вып. III. С. 139–142.
5. Ермоленко В. А., Данькин С. Е. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. М. : ЦПНО ИТОП РАО, 2002. 162 с.
6. Наумова Е. Д., Галагузова Ю. Н. Генезис развития информационно-компьютерных технологий в образовании // Современный учитель – взгляд в будущее : Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума : В 3-х частях, Екатеринбург, 17–18.11.2022 г. Ч. 3. Екатеринбург : [б. и.], 2022. С. 219–222. DOI: 10.26170/ST2022t1-254. EDN YGULIM.
7. Никишин И. В., Долгина Е. С. Медиапроект: понятие, типы, жизненный цикл // Молодой ученый. 2019. № 24 (262). С. 478–481. EDN RPSHUC.
8. Симбирцева Н. А. Медиапрактики в патриотическом воспитании: ценностные основания и методические решения (на примере предметной области «Основы религиозных культур и светской этики») // Современный учитель – взгляд в будущее : Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума : В 3-х ч., Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Ч. 3. Екатеринбург : [б. и.], 2022. С. 58–61. DOI: 10.26170/ST2022t1-197. EDN HQACCC.
9. Усов Ю. Основы экранной культуры // Искусство в школе. 2006. № 1. С. 57–60. EDN HSYKVJ.
10. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. 4-е изд. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. 541 с. DOI: 10.23681/610940. EDN LMVTZF.
11. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону : Изд-во «ЦВВР», 2001. 708 с. EDN XPBNOH.
12. Чельшева И. В. Роль, функции и содержание работы научно-образовательного центра в медиаобразовании и медиапросвещении педагогов. М. : ООО «Директ-Медиа», 2022. 147 с.
13. Шоган В. В. Модульный подход в обучении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону : Ростов. гос. пед. ун-т, 1997. 226 с.
14. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Вильнюс, 1990. 406 с.
15. Levitskaya A., Fedorov A. Theoretical Model of Media Competence's Development of Teachers-to-be in the Process of the Analysis of Manipulative Media Influences // Media Education. 2021. No. 2. P. 323–332. EDN OFMLLW.

Гросс Татьяна Юрьевна,

SPIN-код: 3000-5805

заведующий, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 410; 620103, Россия, г. Екатеринбург, пер. Энергетиков, 6а; tata-gross@mail.ru

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; дошкольники; педагоги; дошкольные образовательные организации; профессиональное выгорание; профессиональные деформации; синдром профессионального выгорания; повышение квалификации

АННОТАЦИЯ. Автор считает, что эффективной профилактикой профессионального выгорания педагогов дошкольного образования будет являться повышение квалификации. Профессиональное выгорание наступает значительно быстрее у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Определяется проблема и пути ее решения.

Gross Tatyana Yurievna,

Head, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten No. 410, Russia, Ekaterinburg

PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

KEYWORDS: persons with disabilities; limited health opportunities; children with disabilities; preschoolers; teachers; preschool educational organizations; professional burnout; professional deformations; professional burnout syndrome; advanced training

ABSTRACT. The author believes that advanced training will be an effective prevention of professional burnout among preschool teachers. Professional burnout occurs much faster among teachers working with children with disabilities. The problem and ways to solve it are determined.

Все мы знаем, насколько опасно влияние профессионального выгорания на работу педагогов всех уровней образовательных учреждений. Но степень данного влияния значительно увеличивается, если речь идет о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эмоциональная отдача, интеллектуальное напряжение, да и просто физическая усталость – первые вестники профессионального выгорания. Даже увеличенное количество дней отпуска не помогает. Как же предотвратить напряжение педагога?

Профессиональное выгорание является следствием современной интенсификации профессиональной деятельности, роста информационных, эмоциональных нагрузок в сочетании со снижением двигательной активности, нарушением коммуникативных отношений и гармоничного образа жизни [4, с. 118–119]. Данный феномен широко распространен среди специалистов и профессиональных групп «человек-человек», к которым относится и многофункциональная система образования.

Деятельность педагога (а мы будем говорить о педагогах дошкольного уровня образования) характеризуется наличием ряда факторов, вызывающих профессиональное выгорание: высокая эмоциональная и коммуникативная загруженность, предельно высокая ответственность, некая несостоятельность детей с ОВЗ и др. Выгорание является ответной реакцией на профессиональные стрессовые импульсы, состоящие из трех компонентов: эмоционального истощения, деперсонализации и переживание своих достижений. По мнению ряда

авторов, профессиональное выгорание характеризуется не только эмоциональной составляющей, но и снижением профессиональной эффективности работника [10, с. 28–29].

Напряженность трудового процесса педагогов (интеллектуальные, эмоциональные, сенсорные нагрузки), определяемая с учетом критериев Руководства Р 2.2.2006-05, по данным многочисленных отечественных исследований, соответствовала вредным условиям труда [4, с. 120]. Однако, условия труда педагогов общеобразовательных организаций, согласно специальной оценке условий труда (СОУТ), определяются, чаще всего, как допустимые. При этом в СОУТ до настоящего времени не включены измерения напряженности трудового процесса (интеллектуальные, эмоциональные, сенсорные нагрузки) [16, с. 170–171].

Наличие эмоциональной нагрузки, напряженности труда способствует истощению адаптационных механизмов и профессиональной дезадаптации педагогов [16]. Для предупреждения нарушений здоровья педагогов важное значение приобретают обеспечение их здоровьесберегающей деятельности, укрепление психологического здоровья на рабочем месте, внедрение моделей прогнозирования, повышающих эффективность профилактических мероприятий.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой [2, с. 12]. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда [2, с. 13]. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

В последние годы развитие российского общества находится в условиях социально-экономической нестабильности, наблюдается конкуренция на рынке труда, увеличиваются требования, предъявляемые к профессионализму личности, наблюдается тенденция увеличения количества профессиональных стрессов. Педагогическая деятельность находится в ситуации постоянного внедрения инноваций [8]. Требования, предъявляемые к качеству образовательных услуг, также усиливаются. В такой ситуации, не каждый педагог может адаптироваться, эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и социальную роль, а потому возрастает вероятность формирования риска профессионального выгорания.

Ведущее место по количеству опубликованных исследований по проблеме профессионального выгорания, занимают работы, касающиеся педагогов дошкольного образования. Большинство авторов говорят о педагогах, как о той категории специалистов, которые ввиду специфики своей деятельности, наиболее подвержены риску профессионального выгорания [16]. Синдром профессионального выгорания формируется как следствие различных факторов: профессиональных, организационных, личностных. Основными причинами, оказывающими влияние на формирование выгорания педагогов, называют ежедневную психическую перегрузку, связанную с необходимостью оформления большого количества документации, высокой ответственностью за детей, которых педагог обучает, недостаточный размер оплаты за квалифицированный труд. К перечисленным выше профессиональным стрессорам добавляется загруженность работой по дому, поскольку профессия учителя в настоящее время феминизирована, недостаток времени, которое остается у воспитателя ДОО для семьи и детей.

В условиях современной педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья уделяется значительное внимание повышению профессиональной компетентности педагога. Значительно расширяется функционал, к которому должен быть готов современный педагог, а именно: психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, сопровождение родителей на этапе обучения коррекционными приемами работы с детьми, использование в педагогической деятельности инновационных технологий, в том числе компьютерных, для овладения ребенком с ОВЗ необходимых компетенций.

Вопросу профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья уделяется меньше внимания. В специальной педагоги-

ке описывается взаимосвязь между степенью профессионализма, личными качествами педагога и результативностью коррекционной работы. Педагог, работающий в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации (ДОО), должен учитывать психологические особенности детей с ОВЗ, которые отличаются неустойчивостью внимания, соответственно педагогу требуется включать в работу приемы активизации внимания.

Снижена познавательная активность, отмечается замедленный темп переработки информации. Может быть снижена потребность в общении со сверстниками, а также со взрослыми. Дети с ОВЗ характеризуются низкой работоспособностью, недостаточной мотивацией. Задания дети выполняют в медленном темпе. Могут возникать сложности в понимании инструкций взрослого. Большое количество детей с ОВЗ характеризуются повышенной тревожностью, болезненно реагируют на тон голоса педагога, тьютора. Для таких детей характерна повышенная утомляемость, для них представляет сложность сосредоточение на задании, неудачи вызывают отказ от выполнения задания. Как следствие, у детей с ограниченными возможностями здоровья возникают трудности планирования работы, отсутствует контроль за деятельностью, недостаточная сформированность предпосылок к овладению навыками учебной деятельности. Все это требует со стороны воспитателя ДОО больших энергетических затрат, поиск новых способов и методов обучения.

Педагог, работающий с детьми с ОВЗ, сталкивается с необходимостью разработки специальных адаптированных программ для данных детей, пособий, методического и дидактического материала под уровень развития и специфику диагноза конкретного ребенка с ОВЗ [15].

Основными составляющими готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья являются: удовлетворенность педагогической деятельностью, профессиональное самосовершенствование, удовлетворенность общением с детьми и профессиональными контактами с коллегами, положительный эмоциональный настрой в педагогической деятельности, уровень сопротивляемости трудностям, самоконтроль и другие. Важный компонент личностной готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ – готовность оказать помощь, способность к сопереживанию, толерантность, высокая эмпатия, оптимистическая жизненная позиция. Одним из важнейших качеств педагога, работающего с детьми с ОВЗ, является толерантность, которая подразумевает под собой достаточный уровень стрессоустойчивости, устойчивость к агрессивному поведению и поведенческим отклонениям. Педагогу, работающему с детьми с ОВЗ необходимо уметь регулировать свою деятельность, уметь контролировать себя в стрессовых ситуациях. Иметь в своей педагогической копилке методы и приемы устранения стрессовых ситуаций, умение владения собой, методы саморегуляции [10].

Важное место в организации учебно-воспитательного процесса детям с ОВЗ отводится охранительному режиму, который будет способствовать снижению напряжения и уберечь педагога от перенапряжения, утомления. Эмоциональная устойчивость, самообладание, позволяют предупредить возможные конфликтные ситуации при организации учебно-воспитательного процесса. Сказанное выше, позволяет сделать вывод, что готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ напрямую зависит от эмоционального состояния самого педагога, отсутствия у него проявлений профессионального выгорания [1].

Наиболее популярная модель эмоционального выгорания описана В. В. Бойко [2, с. 56–60] и построена на стадиях развития стресса Г. Селье. Развитие синдрома эмоционального выгорания проходит три фазы: напряжение, сопротивляемость и истощение. Каждая фаза синдрома включает четыре симптома и сопровождается когнитивными, эмоциональными, поведенческими компонентами.

Первая фаза «Тревожное напряжение». Тревожное (нервное) напряжение – это начальный механизм в формировании синдрома эмоционального выгорания, имеет динамический характер и усиливается психотравмирующими факторами. Эта фаза включает в себя такие симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств – проявляется усиливающимся осознанием и рефлексией психотравмирующих факторов трудовой деятельности, трудно устранимыми или неустранимыми, раздражение растет, происходит накопление от-

чаяния и негодования, неразрешимость ситуации приводит к развитию эмоционального выгорания; неудовлетворенность собой – в результате неудачи, человек испытывает чувство вины, чувство недовольства собой, снижение самооценки, неспособность повлиять на психотравмирующие обстоятельства, разочарование выбранной профессией. Далее проявляется «загнанность в клетку». Человек ощущает чувство безысходности, интеллектуально-эмоционального тупика, отчаяния, гнева под давлением психотравмирующих обстоятельств. Далее возникает тревога и депрессия. Проявляется в тревожно-депрессивных симптомах. Чувство апатии, неудовлетворенность результатами своей деятельности, неуверенность в себе, разочарование в себе – переходят в переживание ситуативной или личностной тревоги.

Вторая фаза «Сопrotивляемость», то есть сопротивление нарастающему напряжению. Личность осознанно или бессознательно хочет к психологическому комфорту, хочет снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся у него средств. Характерны такие симптомы, как: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Личность не замечает разницу между неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и экономией эмоций, устанавливая эмоциональный контакт по принципу «хочу - не хочу». Далее развивается эмоционально-нравственная дезориентация. Нравственные чувства не задевают, не вызывают эмоционального отклика. Человек оправдывает себя, если допустил грубость или не проявил должного внимания, обвиняет других – срабатывает механизм психологической защиты. Далее происходит расширение сферы экономии эмоций. Перенасыщенность контактами с людьми: человек устает от общения на работе и у него нет сил общаться с близкими людьми, с семьей. Редукция профессиональных обязанностей. Слово «редукция» – означает упрощение. Человек хочет облегчить или сократить обязанности, которые требуют затрат большого количества его внутренних ресурсов.

Третья фаза «Истощение». Падение общего тонуса и истощение нервной системы человека. Эмоциональная защита становится неотъемлемой частью личности. Проявляется эмоциональный дефицит. Педагог не может эмоционально помочь, поддержать ребенка, родителя, он не в состоянии проявить эмпатию, сострадание. Далее симптом усиливается и все меньше становится положительных эмоций и больше – отрицательных. Человек проявляет резкость, раздражительность, грубость. Появляется эмоциональная отстраненность. В сфере своей трудовой деятельности человек полностью исключает эмоции, ничего не вызывает эмоционального отклика. Воспитатель работает «автоматически», как робот. Реагирование без чувств и эмоций – это яркий симптом проявления синдрома эмоционального выгорания. Появляется полная или частичная утрата интереса к обучающимся, родителям, коллегам. Стереотипы эмоционального выгорания становятся частью принципов, установок и системы ценностей личности. Они становятся психопатологическим проявлением личности. Ярко проявляются психосоматические и психовегетативные нарушения, проявляющиеся головной болью, бессонницей, хронической усталостью, повышением артериального давления, синдромом раздраженного кишечника, экземой и др.

Т. Ю. Ласовская отмечает следующие симптомы, помогающие определить начало эмоционального выгорания у работников: снижение мотивации к работе, резко возрастающая неудовлетворенность работой, потеря концентрации и увеличение ошибок, возрастающая небрежность во взаимодействии с людьми, игнорирование требований к безопасности, ослабление стандартов выполнения работы, снижение ожиданий, нарушение сроков работ и увеличение невыполненных обязательств, поиск оправданий вместо решений, конфликты на рабочем месте, хроническая усталость, раздражительность, нервозность, беспокойство, дистанцирование от родителей и коллег и др.

Т. И. Рогинская выделяет четыре стадии эмоционального выгорания: 1. Идеализм и завышенные ожидания – характеризуется самоотверженностью и увлеченностью, восторженным отношением к работе, высокой активностью. 2. Разочарование и пессимизм – характеризуется признаками физической и психической усталости, отчаянием, скукой, признаками стресса. 3. Изоляция и самоотстранение – характеризуется признаками: уклонением от общения с людьми, агрессией, негативизмом, апатией, депрессией. 4. Утрата интереса и отчуж-

денность – характеризуется низкой самооценкой, негативным отношением к работе, опозданиями на работу [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональное выгорание – это синдром, который развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению личностных ресурсов, нервной системы и профессиональной деформации. В результате низкого уровня психологической культуры личности, недостатка развития коммуникативных способностей, знаний о саморегуляции, значительная часть работников «помогающих» профессий подвержена психосоматическим болезням (воспитатели, врачи, учителя).

Главные функции эмоционального выгорания: адаптационная, помогающая организму человека приспособиться к стрессовым условиям и защитная, оберегающая психику от разрушения в связи с высокой эмоциональной напряженностью [15, с. 65–67].

Эмоциональное выгорание можно предотвратить, если предпринять профилактические меры. Нужно не лечить «болезнь», а не создавать для нее предпосылок, научиться переносить значительные нагрузки без разбалансировки и разрушения организма [3, с. 114–115]. Основная задача профилактики – это «создание условий, содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на критические явления» [14, с. 196].

Основанием профилактики является личностная подготовка педагога, в которую входит овладение теоретическими знаниями и практическими навыками, развитие эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости [11, с. 89–90]. В профилактике эмоционального выгорания большую роль играет формирование эмоциональной устойчивости и гибкости педагога, навыков конструктивного общения, которое проводится с учетом специфики работы в ДОО, приемов саморегуляции. Использование специальных методов тренинговой работы (ролевых игр, психогимнастических упражнений и т. п.) и современных арт-терапевтических и сказкотерапевтических техник обеспечивает получение навыков, основанных на личном опыте. Лучшими регуляторами поведения становятся знания, полученные активным путем. Для саморегуляции можно использовать так называемое нейролингвистическое программирование [14, с. 194].

Система работы по формированию эмоциональной устойчивости у педагогов ДОО при работе с детьми с ОВЗ включает в себя следующие блоки [9, с. 57–62]:

1. Методы предупреждения развития синдрома эмоционального выгорания. Основы профилактики развития синдрома эмоционального выгорания. Применение известных способов и методов предупреждения развития синдрома эмоционального выгорания. Рекомендации по предупреждению и профилактике.

2. Способы саморегуляции эмоционального состояния. Выполнение дыхательных упражнений. Дыхательные упражнения с тонизирующим и успокаивающим эффектом. Упражнения на саморегуляцию эмоционального состояния через внешние проявления эмоций. Применение правильной техники выполнения упражнений на расслабление мимических мышц. Выполнение упражнений на концентрацию внимания, на визуализацию, способствующие развитию сюжетного воображения, на осознание и снижение напряжения, мышечных зажимов. Телесно-ориентированная терапия: упражнения, способствующие снижению напряжения, для развития пластического аппарата. Танцевально-двигательные упражнения, аутотренинг, медитативные техники, релаксирующие техники.

3. Профессиональное самосознание педагога. Когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты профессионального самосознания. Позитивность Я-концепции воспитателя ДОО и его педагогические установки. Реальный и идеальный «образы Я» педагога. Система представлений о самом себе. Упражнения на осознание особенностей самовосприятия и восприятия себя другими людьми, развивающие позитивное самовосприятие.

4. Эмоциональная культура педагога ДОО. Составляющие эмоциональной культуры педагога: эмоциональная устойчивость, эмоциональная отзывчивость, эмоциональная выразительность. Особенности восприятия окружающими экспрессии воспитателя. Упражнения на развитие эмпатии.

5. Культура педагогического общения. Продуктивные способы активного слушания: повторение, перефразирование, резюмирование, развитие идеи. Правила пассивного и эмпатического слушания. Применение рекомендаций по ведению диалога, спора. Показатели недостаточно развитой культуры ведения диалога. Правила педагогического общения с обучающимися детьми с ОВЗ. Коммуникативная толерантность: «Я-высказывание», «Ты-высказывание». Упражнения, способствующие развитию культуры педагогического общения, для развития умения ведения дискуссии, навыков слушания, построение диалога, на освоение техники «Я-высказывания», на регуляцию эмоционального напряжения в процессе диалога, на осознание барьеров педагогического общения.

6. Невербальное взаимодействие в педагогическом процессе. Межличностное пространство общения в педагогическом взаимодействии. Упражнения на развитие навыков к невербальным средствам общения, на совершенствование жестикуляции и особенностей оформления речи в педагогическом общении, на контроль и коррекцию правильной осанки, позы, походки, на осознание важности визуального контакта.

Итак, подводя итоги теоретических исследований выделим следующие этапы профилактики эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ОВЗ:

1 этап – информационно-диагностический. Это информирование об уровнях стресса, причинах, симптомах, оценку уровня стрессоустойчивости апробированными методиками.

2 этап – осознательный, он включает в себя: осознание педагогами своих способов справляться со стрессом (назовем их «самоспособами»), осознание взаимосвязи психологического благополучия и психосоматики, создание мотивации к изменениям.

3 этап – развивающий, включает: восполнение и накопление ресурсов для создания изменений в привычном реагировании и мышлении, обучение навыкам саморегуляции, создание в коллективе поддерживающей, позитивной атмосферы.

На каждой стадии эмоционального выгорания педагогов Д. Р. Мерзлякова предлагает следующие методы психокоррекции [7, с. 93].

На первой стадии развития эмоционального выгорания можно обратиться к непосредственно способам снятия стрессового напряжения. Начать с того, что необходимо отдохнуть, расслабиться, выспаться, наладить полноценное питание. Далее, общение с близкими или просто приятными людьми помогает получить поддержку и зарядиться энергией. Различные формы эскапизма помогают уйти от переживаний с помощью физических действий или в мир фантазий. Так можно избавиться от стрессового напряжения с помощью прогулок, экскурсий, музыки, литературы, искусства, занятием хобби. Другой способ связан с физиологическими изменениями, когда с помощью физических упражнений можно вытеснить стресс, обращением к естественным эмоциям, увеличением приема каких-либо продуктов (например, чая, кофе). Также следует обратиться к освоению навыков коммуникации. Для этого используются методы таких психологических направлений, как: психодрама, гештальт-терапия и трансактный анализ. Психодрамы – метод, ориентированный на переживание, включает в себя фазы: разминка, игровая и интеграция. Во время упражнения прорабатываются проблемные ситуации в общении, эффективные приемы коммуникации, учатся положительному отношению к педагогической деятельности. Педагоги работают над выявлением причин отрицательных эмоций, вырабатывают навыки управления эмоциями и способами достижения положительного эмоционального состояния. Педагоги обучаются навыкам саморегуляции: медитация, релаксация, дыхательные упражнения.

На второй стадии эмоционального выгорания помощь педагогу будет состоять, во-первых, в налаживании режима: полноценный сон, питание, отдых, расслабление, получение удовольствия (занятия хобби). Во-вторых, помощь психолога будет состоять в «связывании» существующих как бы отдельно переживаний в восприятии прошлого, настоящего и будущего. Отсекая эмоциональные переживания в прошлом, уменьшаются депрессивные проявления. Необходимо создать ресурсное состояние в настоящем, открыть будущее и сформировать линию времени. Можно использовать методы музыкотерапии и арт-терапии. Для воспитателей ДОО, работающих с детьми с ОВЗ, достигших третьей стадии эмоционального

выгорания, можно использовать дополнительно психологическую коррекцию: раскрывать внутреннюю силу и формировать умение ею пользоваться, развивать познавательные потребности, оставить негативный опыт прошлого, создать ресурсное состояние в настоящем и обрести профессиональную уверенность.

Целенаправленная работа по профилактике профессионального выгорания должна стать одной из важных не только на уровне дошкольных образовательных организаций, но и на всех уровнях современного образования. Но первым шагом к избавлению от эмоционального выгорания заключается в признании его у себя. Те, кто помогает другим людям, склонен отрицать собственные психологические проблемы. В трудных жизненных ситуациях включаются внутренние неосознаваемые механизмы психологической защиты [14].

Эффективность профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, оценивают по следующим критериям: профессиональный рост и повышение уровня компетентности педагога; самореализация педагога в профессиональной деятельности на уровне нравственного поведения, социально-культурной деятельности, общения в социуме; присутствует желание избегать неудач и мотивация к успеху; ориентация на творческий подход к организации своей деятельности; повышение уровня стрессоустойчивости; нацеленность на саморазвитие личности; снятие внутренних психологических зажимов, эмоционального напряжения; повышение уровня эмпатии; формирование навыков рефлексии и саморефлексии.

Таким образом, профилактика эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, осуществляется посредством обеспечения достаточных знаний о личностных и профессиональных деформациях, системе мер, восстанавливающих психическое здоровья педагога, его позитивные взаимоотношения с дошкольниками, с коллегами, формирование стрессоустойчивости, развитие самоактуализации, помощь в личностном и профессиональном росте педагогов, освоение навыков саморегуляции. Саморегуляция помогает управлять как познавательными процессами, эмоциями, поведением и действиями.

Решая проблему профилактики эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, необходимо рассматривать обучение способам саморегуляции эмоциональных состояний, обучение самоанализу источников негативных переживаний, нивелирование проявлений адаптивно-разрушающих деформаций, выявление личностных ресурсов, раскрытие творческого потенциала, повышение уровня самоактуализации и саморазвития личности, создание системы мероприятий, повышающих значимость педагогической профессии. Все это помогает не создавать основу для развития эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, развивать умение переносить психологические нагрузки. Таким образом, если предприняты профилактические меры, то эмоциональное выгорание не является неизбежным, его можно предотвратить, ослабить или исключить его возникновение.

Список литературы

1. Барабанщикова В. В. Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы : автореф. дис ... д-ра психол. наук : 19.00.03. М., 2016. 21с.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 2015. 278 с.
3. Горблянский Ю. Ю., Понамарева О. П., Понамарева Е. П., Волынская Е. И. Современные представления о профессиональном выгорании в медицине труда. М., 2020. 249 с.
4. Журавлева Г. «Эмоциональное выгорание» в педагогической деятельности и способы его профилактики // Народное образование. 2008. № 5. С. 114–120.
5. Кутьина Е. В. Эмоциональное выгорание педагога дошкольного образовательного учреждения, диагностика и профилактика // Детский сад от А до Я. 2010. № 1. С. 125–131.
6. Луковцева З. В., Куракина О. В. К проблеме факторов эмоционального выгорания воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Детский сад от А до Я. 2016. № 2. С. 86–94.

7. Мельник Л. В., Шубина Т. В. Профилактика эмоционального выгорания педагогов // Детский сад от А до Я. 2013. № 1. С. 88–99.
8. Николаева М. А., Авдюкова А. Е. Блоги педагогов в социальных сетях как инструмент профилактики эмоционального выгорания и возможность развития компетенций // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 4 (94). С. 104–117. DOI: 10.21510/1817-3292-2021-94-4-104-117. EDN REDULD.
9. Петрова Н. Г. Проблема профессионального выгорания и пути её решения. Бирск : БашГУ, 2015. 62 с.
10. Понамарева О. П., Конторович Е. П., Заболотникова Д. А. Комплексная профилактика профессионального выгорания у педагогов // Медицина труда и промышленная экология. 2018. № 7. С. 27–33.
11. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Стратегии преодоления синдрома «Эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 87–95.
12. Психология эмоций и мотивации : учеб.-метод. пособие, дополненное / сост. Г. В. Митина, А. Н. Нугаева, Г. А. Шурухина. Уфа : Изд-во БГПУ, 2020. 110 с.
13. Самоукина Н. В. Психология оптимизма. СПб. : Ridero, 2020. 232 с.
14. Сушенцова Л. В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика // Инновационная сельская школа: от идеи к результату. Йошкар-Ола, 2006. С. 190–198.
15. Тимофеева М. Г. Профессиональное выгорание у социальных работников // Вестник СВФУ. Серия. «Психологические науки». 2023. № 1 (29). С. 64–71.
16. Хакимова Н. Р., Матлаш В. Д., Григорьева Е. В. Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 169–174.
17. Яковлева Н. В., Понамарева О. П., Горблянский Ю. Ю. Условия труда педагогов общеобразовательных учреждений // Медицина труда и промышленная экология. 2018. № 7. С. 34–38.

Демина Галина Александровна,

заместитель директора, Центр развития ребенка № 2 «Радуга детства»; 623530, Россия, г. Богданович, ул. Яблонева, 88; demina140762@mail.ru

Научный руководитель:

Емельянова Марина Николаевна,

SPIN-код: 9439-1989

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагоги и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mnemelyanova@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методическая работа; методическое сопровождение; методисты; формы методической работы; удовлетворенность профессией; мотивация труда; эффективность методической работы; дошкольные образовательные организации

АННОТАЦИЯ. В статье описано значение методической работы в детском саду для профессионального развития педагогического коллектива. Обозначены типичные недостатки методической работы, а также сформулированы принципы, формы и методы организации лично-ориентированной методической работы как условия стабильного функционирования педагогического коллектива.

Demina Galina Alexandrovna,

Deputy Director, Child Development Center No. 2 “Rainbow of Childhood”, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Emelyanova Marina Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

ON THE ISSUE OF THE EFFECTIVENESS OF THE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

KEYWORDS: methodical work; methodical support; methodologists; forms of methodical work; satisfaction with the profession; motivation for work; effectiveness of methodical work; pre-school educational organizations

ABSTRACT. The article describes the importance of methodical work in kindergarten for the professional development of the teaching staff. The typical disadvantages of methodological work are identified, as well as the principles, forms and methods of organizing personality-oriented methodological work as conditions for the stable functioning of the teaching staff are formulated.

Судьба отечественного образования сегодня волнует не только государственных специалистов системы образования, но и каждого гражданина. Образование оказывает влияние на будущее развитие цивилизации. В настоящее время в мире не существует ни одной страны, удовлетворённой качеством своего образования и качеством профессиональной подготовки специалистов [10]. Педагогическая наука поставлена перед необходимостью как экстенсивного, так и интенсивного качественного преобразования.

Педагог является представителем системы образования, носителем просвещения, культуры, цивилизации, человеком с ярким творческим потенциалом, желающим во всём дойти до самой сути. Его педагогические качества могут содействовать или препятствовать продуктив-

ному решению задач, то есть достижению искомого результата. Качественное образование детей в ДОУ зависит, прежде всего, от деятельности самого педагога, системы его волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру его педагогической деятельности [12].

Анализ литературы по эффективности методической работы выявил целый ряд недостатков в её постановке и содержании [1]:

- абстрактный характер задач, целей, неумение видеть и определять промежуточные и конечные цели методической работы;
- однообразие форм и методов методической работы, отсутствие стимулирующих начал в деле развития инициативы и творчества педагогов;
- разрыв между теорией и практикой в методической работе, неудовлетворительная её практическая направленность;
- недостаточный учёт особенностей и возможностей конкретного ОУ и педагогов;
- административно-командная управленческая модель;
- отсутствие личностно-ориентированного подхода в работе с педагогическими кадрами.

Некоторые руководители до конца не осознают значимость правильной организации методической работы и недооценивают необходимость методических мероприятий в повышении профессионализма педагогов [11].

Исследованию профессионализма, педагогического мастерства, профессиональной компетентности посвящены труды как философов: Сократа, Конфуция, Авиценна, так и педагогов: Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, Ф. Э. Зеера, И. А. Зимней, А. К. Марковой, И. А. Зязюн, Н. В. Кухарева, Э. Э. Сыманюк и многих других ученых.

Современная социально-культурная среда к личности педагога предъявляет ряд высоких требований, без которых невозможно стать высококвалифицированным специалистом, добиться решения задач, поставленных обществом. В континуум социально-значимых качеств включены следующие: глубокое владение предметом и методикой его преподавания, общая эрудиция, владение различными педагогическими технологиями развития и саморазвития, многозадачность, когнитивная гибкость, ораторское искусство, организаторские способности, социальный интеллект, способность принимать мудрые и нестандартные решения, непрерывное повышение профессионального мастерства и качества своего труда, которое напрямую проявляется в результатах обучения и воспитания обучающихся [8]. Причем значение имеют не изолированные выше перечисленные качества педагога, а их комплекс, целостная система.

Системный характер педагогического мастерства отражается в понятиях профессионально-личностный потенциал педагога, профессионально-педагогическая компетентность, социально-профессиональная компетентность [11]. Согласно словарю С. И. Ожегова, слово «компетентный» определяется как осведомлённый, авторитетный в какой-либо области. Компетентность рассматривается как свойство личности педагога, позволяющее продуктивно решать поставленные задачи, которые направлены в свою очередь, на формирование личности подрастающего поколения [1]. На наш взгляд, наиболее полно понятие «профессиональная педагогическая компетентность» раскрывает Н. В. Кузьмина. Профессионально-педагогическая компетентность – это способность педагога превращать специальность в средство формирования личности ребёнка с учётом ограничений и предписаний, накладываемых на воспитательно-образовательный процесс требованиями педагогической нормы, в которых он осуществляется [9]. Она выделяет следующие основные качества педагогической компетентности:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины, специальности, профессии;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков детей;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;

- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей детей;
- аутосоциологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Наиболее эффективным средством повышения профессионально-педагогического мастерства педагогов ДООУ мы считаем правильно организованную методическую работу.

Методическая работа играет огромную роль в повышении педагогической компетентности педагогов:

- предоставляет возможность как молодым педагогам, так и стажистам непрерывно совершенствовать психолого-педагогические, методические и технологические знания с целью достижения максимально высоких результатов своего труда [6];
- мотивирует педагогов на творчество, инновации, участие в проектах и конкурсах, предоставляющих возможность делиться своими интересными находками и чувствовать себя реализовавшимися в профессии [14];
- формирует ценностное отношение к педагогической профессии и к себе, как к профессионалу, что способствует профессиональному долголетию и минимизации текучести кадров [7];
- способствует сплочению коллектива на основе общей деятельности, нацеленности на единую перспективу и быстрое, продуктивное и своевременное решение текущих задач, то есть весь коллектив работает как единый механизм и администратор (директор детского сада) не тратит силы на убеждения и поиск внешних источников мотивации [16].

К. Ю. Белая считает, что методическая работа есть комплекс практических мероприятий, базирующихся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога [3]. Главным в методической работе является оказание реальной, действенной помощи всем членам педагогического коллектива. Постоянная связь содержания методической работы с ходом и результатом работы педагогов обеспечивает непрерывный процесс совершенствования профессиональной компетентности каждого педагога.

В то же время методическая работа носит опережающий характер и отвечает за развитие и совершенствование всей работы с детьми в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки [13]. Поэтому нельзя понимать методическую работу только как службу корректирования ошибок в деятельности педагога, хотя в ходе работы приходится решать и эти проблемы.

Все формы методической работы можно представить в виде двух взаимосвязанных групп [4]:

- групповые формы методической работы: педсоветы, психолого-педагогические семинары, читательские и зрительские конференции, методические выставки, тренинги профессиональных компетенций, творческие группы, ролевые деловые игры, мозговые атаки и др.;
- индивидуальные формы методической работы: индивидуальные консультации, собеседования, стажировка, наставничество, самообразование.

Важно помнить, что истинная оценка эффективности методической работы даётся по конечному результату, а не по числу разнообразно проведённых мероприятий [2]. Всегда актуален поиск и выбор оптимального варианта методической работы. При этом необходимо учитывать разносторонний характер её содержания и разнообразия форм, методов работы с кадрами. Практика показывает, что полезность и эффективность любого методического мероприятия будет высока, если методист подберет интересное содержание для дискуссии, продумает интерактивное взаимодействие и найдет способы включения каждого педагога в активную работу.

Также достижению максимальных результатов в работе с педагогами способствуют такие принципы организации методической работы, как принцип актуальности и цельности теории и практики, научности, системности и комплексности, последовательности и направленности, коллективности и индивидуальности, справедливости, единоначалия, оперативно-

сти, гибкости, креативности и принцип создания благоприятных условий работы (психологических, санитарно-гигиенических, временных и пространственных) [7; 15].

Содержание методической работы лучше всего разрабатывать в виде комплекса блоков – направлений: общекультурная подготовка педагогов, дидактическая подготовка (воспитатель должен знать 7–8 дидактических концепций), социально-психологическая, физическая, этическая, нормативно-правовая, воспитательная, управленческая, технологическая и техническая подготовка.

К наиболее эффективным формам и методам относятся [5]: участие педагогов в методическом объединении города или района, организация и проведение теоретических и научно-практических конференций, педагогические фестивали, научно-исследовательские проекты, наставничество, педагогические клубы, семинары – практикумы, деловые игры, тренинги, конкурсы, тематические выставки, творческие группы, «Школа мастерства».

Непосредственным руководителем методической работы является методист, деятельность которого направлена на решение приоритетных и неотложных задач. Практико-педагогическая деятельность по реализации системы педагогических мероприятий позволила повысить уровень профессионального мастерства педагогов, который оказывает влияние на динамику развития детей, качество образовательного процесса дошкольного учреждения. Методическое обеспечение в свете личностно-ориентированного подхода способствует повышению уровня профессиональной компетентности педагогов ДОУ, а также стабильности педагогического коллектива (низкая текучка кадров) и преодолению профессиональной стагнации.

Список литературы

1. Атнахова Л. Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2010. 177 с.
2. Багаутдинова С. Ф. Особенности методической работы в современном ДОУ // Управление ДОУ. 2010. № 3. С. 82–85.
3. Белая К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. М. : Перспектива, 2010. 290 с.
4. Веселова Т. Б. Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ. СПб. : Детство-Пресс, 2012. 96 с.
5. Волобуева Л. М. Активные методы обучения в методической работе ДОУ // Управление ДОУ. 2012. № 6. С. 7078.
6. Давыдова О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г. Интерактивные методы в организации педагогических советов в ДОУ. СПб. : Детство-Пресс, 2008. 168 с.
7. Емельянова М. Н. Как предотвратить стагнацию и эмоциональное выгорание педагогов? Профессиональные способы работы руководителя // Народное образование. 2013. № 6 (1429). С. 140–148.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический Проект, 2003. 329 с.
9. Кузьмина Н. В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография. СПб. : Центр стратегических исследований, 2012. 199 с.
10. Комиссарова Т. А. Управление человеческими ресурсами : учебное пособие. М. : Дело, 2011. 334 с.
11. Королева С. В. Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации в современных условиях // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов, Екатеринбург, 23.04.2022 г. Вып. 6. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 102–106. EDN BРХVНZ.
12. Майер А. А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ : методическое пособие. М. : ТЦ «Сфера», 2012. 128 с.
13. Никишина И. В. Технология управления методической работой в образовательном учреждении. Волгоград : Учитель, 2006. 126 с.

14. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие. М. : Центр педагогического образования, 2010. 448 с.
15. Третьяков П. И., Белая К. Ю. Дошкольная образовательная организация: управление по результатам. М. : ТЦ «Сфера», 2018. 120 с.
16. Федорова Н. В. Управление персоналом организации : учебное пособие. М. : КНОРУС, 2011. 511 с.

Емельянова Марина Николаевна,

SPIN-код: 9439-1989

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагоги и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mnemelyanova@yandex.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА РАБОТОЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; удовлетворенность профессией; мотивация труда; преподаватели; профессиональное становление; профессиональный кризис; профессиональная деятельность

АННОТАЦИЯ. В статье описаны результаты анкетирования преподавателя вуза, отражающие степень их удовлетворенности условиями и характером труда, рассмотрена сущность понятия «профессиональная стагнация» и описаны факторы, способствующие остановке профессионального развития педагога высшей школы.

Emelyanova Marina Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

SATISFACTION OF UNIVERSITY TEACHERS WITH THEIR WORK AS AN INDICATOR OF WORK MOTIVATION

KEYWORDS: higher education institutions; job satisfaction; work motivation; teachers; professional development; professional crisis; professional activity

ABSTRACT. The article describes the results of a survey of a university teacher reflecting the degree of their satisfaction with the conditions and nature of work, examines the essence of the concept of “professional stagnation” and describes the factors contributing to the stoppage of professional development of a higher school teacher.

Доктор Ганс Селье, основоположник учения о стрессе, доказал, что даже минимальная физическая или умственная нагрузка не только являются биологической необходимостью для человека, но и позволяют поддерживать жизненный тонус и бодрое настроение [12]. Труд – это всегда цель и ее достижение. Когда человек не трудится, то он переживает стресс от безделья (даже в медицине сейчас не назначают длительный постельный режим после операций). Ему скучно и лень начать что-то делать. Получается замкнутый круг: чем дольше ты бездельничаешь, тем сложнее заставить себя начать работать, зарабатывать, достигать, создавать, улучшать... [12] Хорошо сказал Н. К. Рерих: «Полюбите труд, он есть замена времени!» [8, с. 29].

Зачастую люди убеждены, что работают ради материального благополучия или достижения высокого социального и профессионального статуса, но, когда к концу самой удачной деловой карьеры человек приобретает то и другое, и ему не к чему больше стремиться, то у него не остается никакого просвета в будущем, а лишь скука монотонного обеспеченного существования [9]. Отсутствие мотивации, целей, а также неудачи и рухнувшие надежды – величайшая душевная трагедия [12]. Чтобы придать жизни смысл и определенную направленность, человеку нужна возвышенная отдаленная цель и чаще всего она бывает связана с профессиональными достижениями [5].

Роберт Дабин (1956 г.), специалист по индустриальной социологии, разработал целую концепцию под названием «центральный жизненный интерес». Рассмотрим ключевые положения этой теории [10]:

1. У работающего человека центром жизни является его работа, поэтому всё, что происходит на работе, отражается на всех сторонах его внерабочей жизни.

2. Человек всегда стремится к получению удовольствия (от жизни, от общения, от еды и от работы в том числе), и если работа не дает повода для удовлетворения собой и своих потребностей, то человек ее меняет.

3. Профессионал, довольный своей работой, обладает большей продуктивностью труда. Это умозаключение основано на следующей логике: мотивация – результат – удовлетворенность – формирование отношения к труду – осознание своей роли и значимости – мотивация...

4. Люди могут быть мотивированы не только материальными способами, но и условиями, увеличивающими удовлетворенность трудовой деятельностью.

5. Человек, довольный процессом своего труда, а, тем более, еще и материальным и моральным вознаграждением, не испытывает таких депрессивных состояний, как страх, зависть, чувство вины, мстительность, агрессию, подавленность, разочарование, усталость, обиду и т.п.

6. Формула счастья выглядит так: удовлетворенность (или умение получать радость от жизни), поделенная на зависть (или другую негативную эмоцию). Поэтому все усилия должны быть направлены на то, чтобы профессионал был как можно больше доволен сферой своего занятия и условиями труда.

Подведем итоги. Естественно, удовлетворенность только трудовой деятельностью (одним из аспектов жизни) не сделает человека абсолютно счастливым и довольным своей жизнью. И вот тут попробуем применить метод «исключения явления из жизни»: когда человек теряет работу, то он тут же осознает, что он без нее не может обойтись. Поэтому, если без работы человеческое существование теряет смысл, значит, труд превращается в жизненную потребность для взрослого человека, что и представляет собой центральный жизненный интерес.

Далее попробуем понять, насколько удовлетворены своей работой преподаватели вуза: что в своей профессии они считают привлекательным, готовы ли они поменять свою работу, представляет ли на самом деле для людей профессия преподавателя центральный интерес их жизни и с работают ли они с полной самоотдачей.

Преподавателей вуза привлекает в своей работе возможность помогать другим людям становиться умнее (учить), заниматься научным творчеством, сочетая научную и педагогическую работу, длинный двухмесячный отпуск всегда летом, гибкий график работы, неалгоритмизированный характер труда, общение со студентами и коллегами, интерес к содержанию профессиональной деятельности, возможность интеллектуальной и личностной самореализации, возможность профессионального роста (защита диссертации, получение ученого звания, написание научных трудов), условия труда (чисто, светло, красиво, безопасно), официальное трудоустройство, престижность самой профессии, возможность совмещать основную профессию с дополнительной (репетиторство, например, или работа учителем в школе), нет привязки к рабочему столу (имеется в виду смена аудиторий, движение в большом рабочем пространстве), интересное профессиональное общение в интеллигентной среде.

Приведем далее результаты проведенного нами анкетирования преподавателей педагогического вуза:

1 – на сколько вы удовлетворены своей работой? Ответы: полностью доволен – 58%, частично – 27% и совсем не доволен – 15%;

2 – на сколько вы удовлетворены своей зарплатой? Ответы: полностью доволен – 19%, частично – 30% и совсем не доволен – 51%;

3 – как часто вам приходится работать сверхурочно, перерабатывать? Ответы: очень часто – 60%, иногда – 23% и очень редко – 17%;

4 – готовы ли вы поменять место работы? Ответы: однозначно нет – 74% (следует отметить, что из них большинство старше 50 лет и имеют ученую степень), возможно – 16% (большинство из них моложе 35 лет и без ученой степени) и 10% ответили, что собираются в скором будущем на пенсию;

5 – есть ли у вас подработка за пределами основного места работы? Ответы: да – 62%, нет – 38%;

6 – подработка связана со сферой образования? Ответы: да – 34%, нет – 66%;

7 – профессия преподавателя (учителя) была вашей «мечтой детства»? Ответы: да – 45% и нет – 55%;

8 – что для вас лично является основным минусом в преподавательской работе в вузе? Ответы: много бессмысленной писанины (планы, отчеты, рабочие программы, сайты, порталы, тесты...) – 92%, зарплата – 95%, эмоциональное выгорание (горловая нагрузка, утомляемость, большие затраты психологических ресурсов, усталость от общения с людьми и т. п.) – 84%, низкая вовлеченность студентов в учебу – 67%, сложности в налаживании отношений со студентами, не могу доказать значимость своего предмета, не могу оторвать их от телефона – 21%, дополнительные поручения, не связанные с преподаванием – 19%, отсутствие престижа профессии педагога в обществе – 9%, сложные отношения с коллегами на кафедре и администрацией – 9%, не вижу минусов – 2%;

9 – где больше плюсов в работе: в школе или в вузе? Ответы: в вузе – 73%, в школе – 21%, нигде – 6%;

10 – если сделать зарплату преподавателя 100 000 рублей, вы станете работать лучше? Ответы: да, я буду более организованным, ответственным, буду лучше готовиться к занятиям – 35%; нет, потому что я и так хорошо работаю и лучше уже некуда – 57%, и 8% ответили, что «как умею, так и работаю, от более высокой зарплаты я не стану более грамотным педагогом».

Несмотря на большое разнообразие довольно привлекательных сторон преподавательской деятельности, многие отметили, что в последнее время приток молодых кадров в вузы свелся практически к нулю. С одной стороны, это огромный минус, но для тех преподавателей, кто работает давно и имеет ученые степени и звания, то этот минус превращается в плюс, так как нет молодых, активных, творческих конкурентов, заставляющих «старичков» двигаться вперед и проводить занятия интересно, активно, а не как 20 лет назад: поговорили – записали под диктовку в тетрадь.

Все выше перечисленное заставляет задуматься о вот какой проблеме: самый продуктивный возраст для профессионала это от 40 до 55 лет, однако, низко конкурентная профессиональная среда даже для продвинутого преподавателя, удовлетворенного своей профессией, очень быстро становится зоной комфорта, как только он получает ученую степень, звание, должность, опыт работы, авторитет среди студентов и коллег. Получается, что в самый работоспособный возрастной период внутренняя мотивация снижается, а внешней недостаточно [14].

Конечно, многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды кратковременны. На последующих стадиях профессионализации у отдельных специалистов период стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности. Урону выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне осуществления профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация [11]. Преподаватель может рассуждать следующим образом:

– я – ведущий преподаватель кафедры; так, как я работаю со студентами, у нас не работает никто, к тому же очередь из желающих работать в вузе не стоит;

- сначала я долго работал на свой авторитет, а теперь пришло время расслабиться и пусть мой наработанный авторитет поработает на меня;
- сколько можно вкладываться в работу, я и так потратил на нее лучшие годы жизни, пока получил все степени и звания, поэтому сейчас пора заняться личной жизнью и отложенными делами (путешествия, улучшение жилищных условий, создание семьи и т. п.);
- студенты каждый год разные и зачем мне изобретать новые (для себя) формы и методы работы, если «и в стоптанных ботинках можно уйти достаточно далеко».

По этим высказываниям можно заключить, что остановка в профессиональном развитии зачастую обусловлена субъективными причинами: имея большой практический опыт, накопив достаточную, по мнению человека, теоретическую и практическую базу преподаваемого предмета, педагоги прекращают свое профессиональное самообразование и карьерное развитие. Когда руководитель рекомендует преподавателю не просто пополнить запас знаний, но и обрести новое профессиональное мировоззрение, то это воспринимается педагогом нередко как унижение достоинства личности, как возвращение на стадию школярства [3].

Под профессиональными деформациями понимают деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности. Развитие профессиональных деформаций определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментам [7]. К основным психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся стереотипы профессиональной деятельности, механизмы психологической защиты, стагнация профессионального развития, психофизиологические изменения, пределы профессионального развития и акцентуации характера [1].

В большом энциклопедическом словаре понятие стагнация (от лат. *стагно* – делаю неподвижным) определяется как застой в производстве, в экономике [2]. В социологическом энциклопедическом словаре понятие стагнация трактуется как остановка, застой или постепенное разложение системы вследствие отсутствия факторов развития¹⁹. Стагнацию можно рассматривать как профессионально обусловленный кризис и как субъективное чувство остановки в личностном и профессиональном развитии [14].

На основе анализа представленной информации об этапах и кризисах профессионального становления, о профессиональной стагнации как одной из форм деструктивного изменения личности в процессе профессионального становления, об особенностях деятельности преподавателя высшей школы можно предположить, что профессиональной стагнации преподавателя вуза будут способствовать следующие факторы:

- ухудшение состояния здоровья и психофизиологические изменения;
- чтение одной дисциплины в течение продолжительного времени;
- потеря интереса к работе, ощущение рутинности деятельности;
- ощущение, что уровень компетентности преподавателя выше уровня профессионального развития коллег и зав. кафедрой;
- получение желаемой должности, ученой степени, ученого звания и приобретение чувства стабильности и спокойствия, что ведет к снижению мотивации деятельности (может, но не хочет);
- низкая вовлеченность студентов в учебный процесс и, как следствие, ощущение ненужности своих усилий;
- неустроенность бытовых и семейных условий (в этом случае преподаватель ориентирован на заработок, а не на совершенствование своего преподавательского мастерства и качества образовательного процесса);
- отсутствие системы дифференцированного материального и морального поощрения (для работников важно не абсолютное количество вознаграждения, а его соотношение с собственным затраченным трудом и трудом своих коллег, что в данном контексте обозначается как справедливость. Дополнительное вознаграждение за выполнение определенной ра-

¹⁹ Социологический энциклопедический словарь / ред.-координатор Г. В. Осипов; Ин-т соц.-полит. исслед. Рос. акад. наук. Ин-т социологии Рос. акад. наук. М.: НОРМА – ИНФРА-М, 2000. 480 с.

боты повышает чувство профессиональной эффективности, в то время как наказание приводит к развитию деперсонализации) [4];

- нахождение смысла жизни в непрофессиональной сфере;
- синдром «эмоционального выгорания»;
- низкий уровень притязаний и, как следствие, раннее ощущение полной самореализации;
- отсутствие системы контроля за профессиональным ростом преподавателей, особенно находящихся на стадиях профессионализации и профессионального мастерства;
- отдаленность места работы (дорога занимает много времени и энергии + материальные затраты на проезд);
- отсутствие хороших взаимоотношений с руководством и коллегами по кафедре;
- отсутствие на кафедре коллективных форм работы в организации педагогического процесса;
- профессиональная деятельность осуществляется на условиях совместительства;
- отсутствие перспектив изменения социально-профессионального статуса;
- случайные события, неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных целей;
- авторитарный стиль руководства (инициатива не поощряется, нет коллегиальности в принятии решений, цели деятельности и требования к ней задает руководитель).

Перечисленные факторы сложно расположить по степени значимости, все зависит от индивидуальной восприимчивости личности к воздействиям внешней среды. Можно предположить, чем больше неблагоприятных факторов действует одновременно, тем раньше отпадает стремление к научному творчеству и самосовершенствованию и появляется желание выполнять только необходимые и достаточные должностные обязанности на основе имеющегося опыта профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бабич О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2007. 23 с.
2. Большой энциклопедический словарь. М. : Больш. Рос. энцикл. 1998. 1457 с.
3. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. 320 с.
4. Емельянова М. Н. Как предотвратить стагнацию и эмоциональное выгорание педагогов? Профессиональные способы работы руководителя // Народное образование. 2013. № 6 (1429). С. 140–148.
5. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1974. 110 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический Проект, 2003. 329 с.
7. Кобытова Г. С. Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Т. 1, № 142. С. 13–19.
8. Каверин С. Б. Психология потребностей : учеб.-метод. пособие / Тамб. гос. ун-т им. Т. Р. Державина. Тамбов : ТГУ, 1996. 79 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2010. 301 с.
10. Орлов С. В. Человек и его потребности : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006. 158 с.
11. Прокопцева Н. В. Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2010. 182 с.
12. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М. : Медгиз, 1960. 254 с.
13. Спирин А. Д., Максюкова С. Б., Мясинников С. П. Человек и его потребности : учебное пособие. Кемерово : КузГТУ, 2003. 105 с.

14. Сыманюк Э. Э. Профессионально обусловленные кризисы педагогов : практико-ориентированная монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2002. 218 с.
15. Avdyukova A. E., Nikolaeva M. A. Teachers' Blog as a Tool for Motivating and Preventing Teachers' Professional Burnout in the Era of Digitalization // International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020) : Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020), Ekaterinburg, 23–24.04.2020 г. Vol. 437. Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. P. 132–136. DOI: 10.2991/assehr.k.200509.024. EDN JQOAKV.

Захарова Инна Владимировна,

SPIN-код: 4209-0355

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет; 432071, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5; inna73reg@yandex.ru

Масленникова Екатерина Сергеевна,

магистрант кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет; 432071, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5; maslennikova.35@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольные образовательные организации; управление образовательным учреждением; управленческая деятельность; персонал организации; педагогические инновации; инновационные процессы

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются инновационные процессы в управлении современной дошкольной образовательной организацией (ДОО). Выделены четыре сферы административной деятельности, в которых получили распространение информационно-коммуникационные технологии (ИКТ): управление педагогическим коллективом, взаимодействие с родителями, развития профессиональной квалификации педагогов, маркетинговые коммуникации образовательной организации. На основе анализа ряда исследований и обобщения педагогического опыта МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 57 «Ладушка» г. Димитровграда Ульяновской области авторы обосновывают эффективность цифровых технологий в управлении образовательной организацией.

Zakharova Inna Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Russia, Ulyanovsk

Maslennikova Ekaterina Sergeevna,

Master's Degree Student of Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Russia, Ulyanovsk

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE MANAGEMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

KEYWORDS: preschool educational organizations; management of educational institutions; management activities; organization personnel; pedagogical innovations; innovative processes

ABSTRACT. Innovative processes in the management of a modern preschool educational organization are considered. There are four areas of administrative activity in which information and communication technologies (ICT) have become widespread: management of the teaching staff, interaction with parents, development of professional qualifications of teachers, promotion. Based on the analysis of a number of studies and generalization of pedagogical experience, the authors substantiate the effectiveness of digital technologies in the management of an educational organization.

Процессы цифровизации изменили многие сферы нашей жизни, том числе организационно-административные процессы. Управление ДОО требует быстрого решения различных задач, обработку большого объема информации, организации коммуникаций в сжатые сроки. Помощь в этом администрации детских садов оказывают ИКТ. Несмотря на значи-

тельные преимущества этих технологий для организационно-административных и педагогических процессов в ДОО, они имеют также и ряд ограничений.

Цель данного исследования – охарактеризовать основные области применения ИКТ в управлении дошкольным образовательным учреждением и те организационно-управленческие эффекты, которые они имеют.

Отечественные исследователи и практики дискутируют о достоинствах и недостатках цифровизации в дошкольном образовании [10; 12; 16], при этом цифровизация понимается как материально-техническое и кадровое обеспечение [14]. Действительно, содержательных изменений использование подобных средств в организации образовательной деятельности не предполагает, что свидетельствует об определенной ограниченности «цифры» в поле дошкольного образования и не всегда адекватном ее использовании в соответствии с принципами культуры и природосообразности [8]. В стремлении к инновационности, образовательные организации демонстрируют активность в применении цифровых технологий в образовательном процессе, что не всегда оправданно с точки зрения достижения педагогических задач.

ИКТ в управлении ДОО мы рассматриваем как инновацию на стадии рутинизации [5], поскольку данные технологии стали общедоступными, массовыми, при этом образовательный процесс ДОО качественных изменений не претерпел.

Однако практика показывает эффективность цифровизации организационно-административных процессов образовательных учреждений: при использовании ИКТ в дошкольной организации повышается эффективность выполнения рабочих полномочий педагогическим коллективом и обслуживающим персоналом, что подтвердило наше исследование на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 57 «Ладушка» г. Димитровграда Ульяновской области.

Педагогический коллектив данного учреждения включает 36 педагогов, из которых 38,9% с высшим педагогическим образованием, 61,1% со средним специальным образованием. 58,3% сотрудников имеют высшую квалификационную категорию, 33,3% – первую категорию.

В образовательной организации реализуется основная дошкольная образовательная программа «Детство» Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой, а также дополнительные программы развивающего типа «Логопед», «Фа-солька», «Развивай-ка», «Ритмика».

«Центр развития ребенка – детский сад № 57 «Ладушка» посещают 117 детей. Учреждение включает в себя разновозрастные группы, разновозрастные группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, разновозрастные группы компенсирующей направленности для детей с ранним детским аутизмом и расстройства аутистического спектра, группы раннего, среднего и старшего дошкольного возраста, а также группы кратковременного пребывания.

На примере данной организации использование цифровых технологий как средство управления ДОО можно рассматривать в четырёх аспектах:

- 1) как средство управления педагогическим коллективом;
- 2) как средство взаимодействия с родителями;
- 3) как средство расширения методической компетентности педагогов, развития их профессиональной квалификации;
- 4) как средство маркетинговых коммуникаций образовательной организации.

Рассмотрим каждый аспект более подробно.

Применительно к административной работе, ИКТ полезны. Даже если они не используются в работе с детьми, бухгалтерскую отчетность и взаимодействие с вышестоящими организациями детские сады осуществляют с помощью компьютера [7].

Профессиональная образовательная деятельность педагога не может обойтись без подкрепляющей её документации. В процессе работы педагогам необходимо составлять и оформлять планы проведения занятий, готовить материалы для отчётов, подготавливать материалы для родительского уголка, проводить мониторинг и предоставлять отчёты. Подобные задачи можно выполнять и без помощи цифровых технологий, но качество и временные

затраты гораздо лучше и меньше, чем без них. Заведующим и методическим работникам детских садов легче осуществлять контроль работы педагогического коллектива посредством электронных журналов, а также электронных страниц педагогов на официальном сайте ДОО.

Не нуждается в обосновании эффективность ИКТ в системе маркетинговых коммуникаций ДОО. Интернет-маркетинг с его возможностью обратной связи позволит выбрать верный путь развития учреждения с учетом выявленного спроса [3; 6]. маркетинговые коммуникации посредством ИКТ позволяют оперативно доносить информацию до потенциальных потребителей, активно формировать положительный имидж образовательной организации.

Сайт № 57 «Ладушка», как и сайты большинства других дошкольных организаций, является одновременно и информационным ресурсом, и площадкой для продвижения различных образовательных услуг, и местом демонстрации методического опыта педагогов. На сайте размещены личные странички воспитателей, педагогов-психологов, логопеда, педагогов-инструкторов по физической культуре, педагогов дополнительных образовательных программ. Это позволяет презентовать передовой педагогический опыт, повышает осведомленность родителей о работе педагогов и детского сада в целом, а также значимо для его имиджа.

Педагоги МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 57 «Ладушка» участвуют в педагогических конкурсах, форумах, методических объединениях, разрабатывают и публикуют педагогические наработки, проходят курсы повышения квалификации, высшее руководство детского сада в большинстве случаев прибегает к использованию информационных технологий.

Следует отметить значимость педагога как коммуникатора между руководством и коллективом родителей. ИКТ облегчают взаимодействие ДОО и семьи:

- минимизируют время доступа к информации субъектов коммуникации;
- позволяют демонстрировать любые документы и медиафайлы;
- повышают качество предоставляемой информации.

Взаимодействие участников педагогического процесса через сайт детского сада, блог, электронную почту стало достаточно традиционной практикой за последнее десятилетие ДОО [4; 9].

Анализируя различные интернет-площадки в управлении ДОО, следует отметить мобильное приложение Smart School Pro. Оно позволяет получать актуальную информацию о ребенке как родителям, так и управляющему персоналу ДОО (индивидуальное расписание ребенка, меню, ежедневные отчеты и т. д.) На личной странице ребенка можно указать особенности физического и умственного развития, здоровья, питания, особых медицинских показаний. Родители могут получать полную информацию о своем ребенке в удобном для них информационном поле. А руководитель имеет возможность видеть историю коммуникаций с каждым родителем, данные о посещаемости, показатели развития ребенка, профили групп, эффективность работы персонала.

Используя дистанционные формы взаимодействия с родителями, педагоги МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 57 «Ладушка» получили возможность знакомить родителей с различными учебно-методическими пособиями. Административный и педагогический состав отметили удобство системы в обеспечении современной коммуникации внутри образовательной организации и наличии канала обратной связи с семьями воспитанников. Объединяющим для всех воспитателей стали современные формы общения через социальные сети и мессенджеры.

На данный момент в ДОО Ульяновской области большую популярность имеет использование социальных мессенджеров (Rakuten Viber, Telegram, WhatsApp, Социальная сеть «ВКонтакте», Социальная сеть «Одноклассники» и т. д.) [1]. Все педагоги дошкольных организаций используют Rakuten Viber, 75% имеют страницы в социальной сети «ВКонтакте», где поддерживают регулярную коммуникацию с родителями, 25% используют рассылку сообщений через e-mail.

На сегодняшний момент каждое дошкольное учреждение государственного типа имеет свою личную страницу в сети Интернет. Согласно федеральному закону № 273-ФЗ «Об

образовании в Российской Федерации (ред. 01.21.2023 г.), к компетенции образовательного учреждения относится обеспечение создания и ведения официального сайта образовательного учреждения в сети Интернет (ст. 32, п. 2).

Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 обязывает образовательные учреждения иметь официальный сайт и размещать на нём определённую информацию. С помощью различных сайтов, пабликов, сетевых групп современные родители могут отследить последние новости сада, узнать основную информацию об организации, подать заявление на запись ребенка в детский сад. На таких открытых онлайн-платформах хорошо отслеживается жизнь детского сада в реальном времени. Сайт является важнейшим элементом информационной политики современного образовательного учреждения и инструментом решения ряда образовательных задач, связанных с формированием информационной культуры участников образовательного процесса.

Цифровизация влечет за собой изменение в требованиях к профессиональной подготовке будущих педагогов, что отмечают исследователи и практики [2; 5]. Без ИКТ сегодня невозможно повышение квалификации педагогических кадров ДОО [11; 13; 15]. Что касается методической работы и повышения квалификации педагога, то информационное пространство интернета позволяет воспитателям ознакомиться с передовыми методиками преподавания и дидактическими пособиями в независимости от места их проживания.

Так, педагоги МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 57 «Ладушка» г. Димитровграда, Ульяновской области в целях повышения профессиональной квалификации прошли онлайн курсы по следующим программам:

«Инклюзивное образование в условиях реализации ФГОС»;

«Актуальные проблемы образования ребенка в ДОО в условиях реализации ФГОС дошкольного образования»;

«ФГОС дошкольного образования: физическое развитие ребенка»;

«ФГОС дошкольного образования: музыкальное развитие ребенка»;

«ФГОС дошкольного образования: коррекция нарушений речи у детей».

Интернет-ресурсы используются педагогами ДОО при подготовке к занятиям. Стали привычными различные методические мероприятия в онлайн-формате: мастер-классы, родительские собрания и др.). Web-пространство и социальные сети являются средством обмена педагогическим опытом, размещения научных работ, технологий, материалов и коллективных коллабораций педагогов.

Можно заключить, что использования цифровых технологий как средство управления ДОО имеет следующие эффекты:

- обеспечивает повышение квалификации работников, а также мобильность исполнения ими поручений;
- способствует коммуникации с родителями воспитанников, облегчает работу педагогам при передаче основной информации о детях и образовательном процессе ДОО;
- обогащает систему маркетинговых коммуникаций образовательной организации, позволяет формировать её положительный имидж у потенциальных потребителей;
- улучшает педагогический процесс в целом, облегчая передачу информации в цепи «администрация-педагог-родитель», обеспечивает эффективное решение образовательных задач.

Список литературы

1. Баканова С. И. Направления и этапы методической деятельности инновационной площадки в условиях цифровизации дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2023. № 6. С. 52–59. EDN QFLFPN.
2. Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Условия цифровизации образования в аспекте проблемы формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа как будущих педагогов // Информатика и образование. 2020. № 4 (313). С. 37–45. DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-4-37-45.

3. Захарова И. В. Маркетинг образовательных организаций. М. : КноРус, 2021. 224 с.
4. Ищенко А. В. Организация работы с родителями с использованием ИКТ в ДОУ // Ученые записки ИСГЗ. 2013. Т. 11, № 1-2. С. 297–300.
5. Кокин В. А., Захарова И. В., Петрищева Н. Н. Взаимодействие образовательной организации и семьи: современный контекст и профессиональная подготовка педагогов // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 157–166.
6. Комарова Т. С., Комарова И. И., Туликов А. В. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании. М., 2021. 167 с.
7. Комарова И. И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. 2018. № 8 (90). С. 16–25. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10032.
8. Майер А. А. Цифровизация современного дошкольного образования // Непрерывное образование. 2022. № 2 (40). С. 9–12.
9. Мухина Ю. Р. Соотношение понятий «информационные технологии» и «современные информационные технологии» в обучении // Молодой ученый. 2019. № 11. С. 296–298.
10. Сваталова Т. А. Цифровизация дошкольного образования: плюсы и минусы // Вопросы педагогики. 2020. № 11-2. С. 304–308.
11. Ставцева Ю. Г. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 132–137.
12. Сторожева С. Л., Скавычева Е. Н. Проблема цифровизации дошкольного образования // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 2. С. 41–50.
13. Управление инновационным процессом в дошкольной образовательной организации : электронное учебное пособие. Казань : ООО «Бук», 2021. 102 с. URL: <https://bukbook.ru/books/1139/> (дата обращения: 25.03.2024).
14. Чельшева Ю. В. Цифровой детский сад: основные подходы, проблемы и перспективы развития // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2020. Т. 19, № 3 (156). С. 145–153. DOI: 10.17922/2071-5323-2020-19-3-145-153. EDN НМАТФУ.
15. Шарова И. С. Применение информационных аналитических систем и дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании // Наука и Образование. 2022. Т. 5, № 4. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=50362966&selid=50364258> (дата обращения: 25.03.2024).
16. Шевченко Т. С. Цифровизация: социальный вызов науке и практике дошкольного образования // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 10. С. 61–66. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-10-61-66.

Ладилова Надежда Анатольевна,

SPIN-код: 6815-4821

начальник управления профессионального развития педагогических работников Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения; 141014, Россия, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24; na.ladilova@guppros.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГОВ XXI ВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модели наставничества; педагогическое наставничество; система наставничества; педагоги; профессионально-личностное развитие; образование взрослых

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена специфика реализации педагогического наставничества в современных условиях трансформации российского образования; проанализированы научные подходы к проблеме; сформулировано представление об условиях осуществления педагогического наставничества в контексте образования взрослых.

Ladilova Nadezhda Anatolyevna,

Head of Department of Professional Development of Teaching Staff of the Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers, State University of Education, Russia, Moscow Region, Mytishchi

MENTORING IN THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF THE XXI CENTURY

KEYWORDS: mentoring models; pedagogical mentoring; mentoring system; teachers; professional and personal development; adult education

ABSTRACT. The article considers the specifics of the implementation of pedagogical mentoring in the modern conditions of the transformation of Russian education; analyzes scientific approaches to the problem; formulates an idea of the conditions for the implementation of pedagogical mentoring in the context of adult education.

Развитие педагогического наставничества обусловлено значимостью целевых установок федеральных и региональных документов по внедрению системы (целевой модели) наставничества в российских образовательных организациях с целью раскрытия его потенциала при формировании эффективного сопровождения/поддержки непрерывного профессионального роста и профессионального самоопределения педагогических работников разных уровней образования, самореализации и закрепления их в профессии, включая молодых/начинающих педагогов.

Специфика внедрения целевой модели наставничества обусловлена «встраиванием» существующих региональных и муниципальных практик педагогического наставничества в единую систему научно-методического сопровождения педагогических работников, а также координированием развития практики педагогического наставничества в контексте введения новой квалификационной категории «педагог-наставник».

Педагогическое наставничество относится к особому виду педагогической деятельности, к особому типу отношений и взаимодействия педагогических работников в стратегии профессионально-личностного совершенствования, обретения культуры наставнической деятельности, внешней и внутренней мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, что актуализирует целесообразность его осмысления в новых реалиях современной образовательной практики.

Анализ научных публикаций последних лет [1; 3; 4; 6; 8–14; 17] свидетельствует о следующем. Наставничество является достаточно сложным для концептуального осмысления понятием, потому что чаще всего исследуется в рамках конкретной области его применения, что, безусловно, подтверждает его практическое значение, но, вместе с тем, способствует возникновению множественности и, отчасти, размытости трактовок. Педагогическое наставничество рассматривается как продолжительный, целенаправленный и взаимонаправленный, а также взаимообогащающий процесс профессионально-личностного развития педагога-наставника и педагога-наставляемого; как универсальная технология передачи опыта, знаний, ценностей в условиях неформального общения на основе доверия, партнерства и конфиденциальности.

Педагогическое наставничество изучается в формате особого типа отношений и взаимодействия (традиционно – между опытным и начинающим педагогами; реже, к примеру, в горизонтальном наставничестве или, так называемом наставничестве – напарничестве, реализуемом при равноправии участников и двунаправленном – в обе стороны – обмене информацией и «обратной связи»; или в теновом наставничестве, где наставляемый, как «тень» авторитетного и опытного коллеги, наблюдает за его работой, по завершении которой происходит рефлексивное обсуждение наблюдений и мн. др.).

Наставничество как практика индивидуального взаимодействия наставника и наставляемого претерпевает расширение в направлении его изучения как процесса, обусловленного наличием большого количества партнеров в межкультурной и неиерархической среде, способствующей общению и соучастию, что, в свою очередь, предопределяет разнообразие ролей наставника.

Ученые подчеркивают, что в настоящее время феномен наставничества в отечественной педагогике исследуется прежде всего по отношению к молодым педагогам, что в определенной степени редуцирует суть наставничества. Изучение же потребности в наставнической помощи у педагогов со стажем свыше 10 лет, проявляющих выраженную неготовность к взаимодействию с наставниками, обосновывается отсутствием у них мотивации к саморазвитию, а также нерелевантными методами работы наставников. Результаты исследований подтверждают, что наставничество способствует осознанию педагогами собственного профессионального потенциала и ценности профессионального развития, опосредованному влиянию на качество командной работы педагогического коллектива образовательной организации.

Совершенствование современного института наставничества разрабатывается в направлении цифровизации образования и моделирования новых реалий и форматов взаимодействия наставников с наставляемыми. Рассматривается необходимость специальной подготовки педагогов-наставников для успешной реализации целевых установок современного педагогического наставничества.

Поскольку современное образование находится на этапе трансформации и, соответственно, педагоги должны проявлять готовность к профессиональной деятельности в ситуациях неопределенности, постольку, по мнению исследователей, неэффективность прямой передачи наработанного педагогического опыта от наставника к наставляемому очевидна и сменяется разработкой условий для поиска наставляемыми способов повышения эффективности своего профессионального труда, что актуализирует постановку несколько иных задач для наставничества и разработку иных компетенций наставников.

Исходя из результатов проведенного анализа, в контексте данного исследования было сформулировано представление об основаниях процесса педагогического наставничества в формате «педагог – педагог» на основе учета специфики образования взрослых [6; 8; 13; 15; 16], что изначально предполагает совместную «включенность» в активное партнерство и равноправное соучастие в профессионально-личностном развитии, уважение и доверие к личности партнера, принятие профессиональных и личных целей, запросов и интересов, неоднородности внутреннего мира, социального и культурного контекста взаимодействия и т. п.

Таким образом, основная идея предлагаемого формата реализации педагогического наставничества заключается в обосновании условий, способствующих переходу взрослого

наставляемого от деятельности, осуществляемой под непосредственным руководством наставника, к деятельности, организуемой самостоятельно при партнерстве наставника.

Имеющийся индивидуальный педагогический опыт участников (наставника и наставляемого) педагогического наставничества рассматривается в качестве потенциального источника их взаимодействия, обеспечивая тем самым непрерывность / целостность предшествующей и дальнейшей профессиональной деятельности с процессом педагогического наставничества. Изначально устанавливается рассогласование в уровнях состояния («реальная» – «идеальная») профессиональной деятельности наставляемого, что может мотивировать участников к формированию / актуализации умения анализировать свою профессиональную деятельность, осознавать факторы и закономерности ее протекания, выявлять причинно-следственные связи отдельных компонентов; обнаруживать сильные и слабые стороны, а также оценивать и степень удовлетворенности/неудовлетворенности собственно процессом педагогического наставничества и пр.

Примечательно, что содержание наставнической деятельности индивидуально, но, по сути, задано заблаговременно, так как формируется на основе необходимости разрешения конкретных проблем педагогической практики и восполнения профессиональных дефицитов наставляемого, что в полной мере отвечает ключевым принципам андрагогики (взрослый человек должен осознавать, для чего ему нужно развитие в наставничестве; ставить перед собой конкретные цели профессионального совершенствования; проявлять готовность учиться тому, что поможет ему справиться с конкретными затруднениями и безотлагательно применять в реальной практике и др.).

Следовательно, в андрагогической модели наставничества взрослому человеку / наставляемому отводится ведущая роль в определении задаваемых параметров собственного развития, а обусловленность деятельности педагога-наставника смыслами образования взрослых влияет на изменение его функционала (не передача опыта, а помощь наставляемому в поиске собственных способов решения профессиональных задач; не контроль и оценка соответствия стандартам и критериям, а совместная рефлексия практики; не обучение, а содействие саморазвитию) и актуализирует значимость развития у него эмпатии, как способности понимать эмоциональные состояния и предвидеть реакции наставляемого; а также умение создавать атмосферу доверия и открытости в безопасной и эмоционально стабильной среде.

Известно, что педагогическое наставничество – это постоянный диалог и коммуникация, влияющие на интенсивность межличностного взаимодействия, которое «имеет два аспекта: первый лежит в плоскости отношений, а второй — в плоскости деятельности. Такое взаимодействие включает коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), а также как обмен действиями и восприятие людьми друг друга на его основе. Коммуникация, основанная на совместной деятельности, предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в результате приложения новых совместных усилий» [3; 16].

Понимание диалога заключается в проявлении избирательной потребности личности в общении, и именно поэтому – в выборе наставляемым партнера-наставника (от этого диалог может состояться или не состояться!). В контексте педагогического наставничества диалог – это спор, полемика, дискуссия, возражения, опровержения, объяснения, взаимообогащение, критика, примеры, контрпримеры, согласие, доверие/недоверие к слову другого, выражение собственной точки зрения, поиски смысла, сближение/отдаление позиций (общность/дистанцирование) и т. д. Диалогизация предполагает построение содержания педагогического наставничества как организацию совокупности специальных проблемных ситуаций, для решения которых нет готовых ответов.

Для разрешения сложных ситуаций взаимодействия наставник должен владеть педагогическим приемом: «встать на точку зрения наставляемого», идентифицировать себя с ним; обладать компетенцией перевода диалога в конструктивное русло.

Но основная миссия диалогизации педагогического наставничества: подвести партнера/наставляемого к пониманию того, что не способствует или мешает его профессионально-личностному развитию.

Отношение участников педагогического наставничества к анализу процесса и результатов собственной деятельности является одним из важнейших стимулов понимания необходимости профессионально-личностного развития. Оценивание качества «продвижения» в профессионально-личностном развитии наставляемого вырабатывается в рефлексивном режиме диалогического взаимодействия участников педагогического наставничества на основе сопоставления оценочных суждений наставляемого и наставника; а также при обмене опытом (конференции, конкурсы, олимпиады, чемпионаты профессий, социально-значимые мероприятия, публикации, проекты и т. п.) в своем регионе и за его пределами с помощью цифровых ресурсов, когда возникает возможность получить внешнюю экспертную оценку представителей профессионального сообщества.

Таким образом, исследование влияния педагогического наставничества в формате образования взрослых на профессионально-личностное развитие педагогов позволяет сделать следующие *выводы*.

Выборочное интервьюирование наставнических пар показывает, что партнерское взаимодействие нередко затруднено причинами: недопонимания своей зоны ответственности, ожиданий друг друга; не владения механизмами согласования разных позиций, неосведомленности в способах гармонизации партнёрских отношений, неготовности к компромиссу; неумения обосновать собственную точку зрения; нежелания соблюдать формат конструктивного партнерства и пр.

Исследование показывает, что усиление внимания к удержанию контекста образования взрослых способствует тенденциям преобразования наставничества в саморазвивающуюся практику и подтверждается следующими составляющими:

- масштабная системная работа по изучению и распространению опыта лучших практик через конкурсы, конференции, марафоны, фестивали, форумы, ярмарки, кейс-чемпионаты;
- создание региональных банков наставников, наставляемых, лучших практик;
- развитие форм обучения наставников (проектные интенсивы, экспертные семинары, методические поездки, онлайн-часы, презентационные площадки, симуляционные практики, корпоративное обучение, хакатоны, лаборатории, панельные дискуссии, игры-тренинги и др.);
- использование цифровых ресурсов как мощного вспомогательного инструмента;
- проявление инициативы педагогов по внесению предложений в сфере совершенствования системы наставничества в Российской Федерации.

Список литературы

1. Авраменко В. С., Николаева М. А. Виртуальное наставничество как современный формат профессионального развития педагога // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2022. № 1. С. 4–10. EDN JRVEVO.
2. Антонова А. В., Кругликова Г. А. Форсайт-сессия как инструмент проектирования модели реверсивного наставничества в образовательной организации // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 20–25. EDN ISNAGH.
3. Баркова В. В. Философия субъектно-объектного партнерства в образовательной деятельности // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 3 (19). С. 12–18.
4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент. Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
5. Бондаренко Н. Ю. Пять главных приемов наставничества. Как обучать и мотивировать взрослых людей // Управление корпоративной культурой. 2009. № 4. С. 282–289.
6. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для системы дополн. проф. образования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (030000). М. : ЮНИТИ, 2005. 496 с.

7. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура // Вестник НГПУ. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36.
8. Змеёв С. И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 8–14.
9. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Этап: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92–112.
10. Ле-Ван Т. Н., Шиян О. А., Якшина А. Н. Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. Т. 16, № 2. С. 41–64. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03. EDN MDNJJJ.
11. Мещерякова Т. Ю. Наставничество как образовательный тренд современности // Актуальные исследования. 2023. № 37-2 (167). С. 72–75. EDN TQQFER.
12. Мухаметзянова Ф. Ш., Исланова Н. Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-mehanizmpodderzhki-professionalnogo-razvitiya-pedagogov/viewer> (дата обращения: 24.03.2024).
13. Пирожникова А. М., Шевкун А. В. Преподаватель, наставник, компатриот: мотиватор личностного и профессионального роста // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 60–66. EDN GZTQSE.
14. Серафимович И. В., Бобылева Н. И. Социально-психологические особенности наставничества как вида деятельности : учебно-методическое пособие. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 162 с.
15. Терещенко Г. Ф., Бескровная О. В. Обучение взрослых в контексте непрерывного образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. Т. 18, № 4 (42). С. 72–76.
16. Чупина В. А. Андрагогические смыслы деятельности наставника в системе непрерывного профессионального развития // Научный диалог. Психология. Педагогика. 2014. № 3 (27). С. 115–122.
17. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 5. EDN DYSNJM.

Матвеева Ольга Николаевна,

SPIN-код 6327-1913

аспирант, Сибирский федеральный университет; методист, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; 660079, Россия, г. Красноярск, ул. Матросова, 19; konoz@list.ru

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие профессиональных компетенций; профессиональные компетенции; педагоги; дошкольные образовательные организации; повышение квалификации; пропедевтика технического образования; сетевые взаимодействия; техническое творчество; ресурсные центры

АННОТАЦИЯ. Раскрываются вызовы времени, требующие подготовки новых инженерных кадров для эффективного развития государства, в связи с этим необходимо создавать условия для преемственности на всех уровнях образования. Детские сады не всегда имеют возможность оснастить свою материально-техническую базу современными ресурсами для развития технического творчества дошкольников. Описан потенциал регионального ресурсного центра по развитию технического творчества в дошкольных образовательных организациях.

Matveeva Olga Nikolaevna,

Postgraduate Student, Siberian Federal University; Methodologist, Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers, Russia, Krasnoyarsk

RESOURCE CENTER FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL CREATIVITY IN THE SYSTEM OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION

KEYWORDS: development of professional competencies; professional competencies; teachers; preschool educational organizations; advanced training; propaedeutics of technical education; network interactions; technical creativity; resource centers

ABSTRACT. The challenges of the time requiring the training of new engineering personnel for the effective development of the state are revealed, in this regard, it is necessary to create conditions for continuity at all levels of education. Kindergartens do not always have the opportunity to equip their material and technical base with modern resources for the development of technical creativity of preschoolers. The potential of the regional resource center for the development of technical creativity in preschool educational organizations is described.

В связи с переходом к технологическому укладу Индустрии 4.0 особые требования стали предъявляться к подготовке кадров, не являются исключением и педагогические работники системы образования. Во всем мире система образования заинтересована в успехе в глобальной конкуренции и вынуждена искать новые механизмы использования потенциала неформального образования [7].

В 1970-е гг. произошло разделение непрерывного образования на формальное, неформальное и информальное, и, в соответствии с терминологией ЮНЕСКО, закрепилось и активно используется в отечественном образовании [4]. По мнению Г. В. Яковлевой и Т. А. Сваталовой, традиционные курсы повышения квалификации не позволяют в полной мере учитывать индивидуальные потребности всех педагогов, и если обращать внимание на образовательный уровень педагогов, педагогический стаж, уровень профессиональной компетентности, то можно увидеть многообразие траекторий их профессионального развития [15].

В своем исследовании Е. Н. Белова рассматривает непрерывное профессиональное образование как целенаправленное получение и усвоение человеком знаний, умений и навы-

ков, формирование и развитие компетенций в течение всей жизни, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере [1]. Неформальное образование является частью непрерывного образования человека, в отличие от формального – не сопровождается выдачей документа, но в условиях современного общества становится необходимым для развития педагога в своей профессии.

Сегодня государство требует подготовки высококвалифицированных специалистов в области высоких технологий и промышленности, развитие инженерного образования является приоритетной стратегической задачей страны. Важно отметить, что предпосылки вхождения молодежи в технические и инженерные профессии могут и должны начать формироваться, начиная с дошкольного возраста [11].

В современных условиях в педагогической теории и практике проведен ряд научных исследований, посвященных изучаемой проблеме, в том числе: профессиональное развитие и рост компетентности педагогов дошкольного образования (Е. Н. Бочарова, С. Г. Вершловский, Г. Л. Ильин, Э. Ф. Зеер, И. А. Колесникова, М. В. Левит, Л. М. Митина и др.); обоснование современных подходов к формированию технических и конструктивных умений дошкольников (С. А. Аверин, Т. В. Волосовец, Л. В. Куцакова, Л. А. Парамонова, Т. В. Тимофеева, Л. А. и др.); пропедевтика инженерного образования и преемственность на всех ступенях образования (В. И. Кулаковская, П. С. Черемухин, А.А. Шумейко и др.); техническое творчество детей как самостоятельный феномен (П. Н. Андрианов, А. А. Бытев, Т. В. Кудрявцев, В. Г. Разумовский, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.).

В 2020-2021 учебном году в общеобразовательных организациях обязательным становится создание индивидуального проекта (инженерного, конструкторского, инновационного, социального и др.), который учащиеся выполняют под руководством тьютора [5]. Совершенно очевидно, чтобы дети могли включиться в этот процесс, им необходимо, начиная с дошкольного возраста, активно погружаться в познавательно-исследовательскую деятельность. Именно в этом возрасте ребенка можно увлечь основами технических наук через игру, обучение и техническое творчество [3].

Исследователи Е. А. Дума, К. В. Кибяева, Д. А. Мустафина и др. отмечают проблему подготовки высококвалифицированных инженеров и говорят о недостаточной сформированности инженерного мышления у учащихся технических вузов [6], что еще раз подтверждает необходимость непрерывного инженерного образования и важность выстраивания модели преемственности обучения – от воспитанников детского сада до студентов [9; 13]. Успешность деятельности по развитию предпрофессиональных компетенций будущего специалиста на каждом этапе определяется результатом предыдущего этапа [8].

Согласно пунктам 31.11 и 31.12 Федеральной образовательной программы дошкольного образования сегодня в дошкольном образовательном учреждении должны быть созданы условия для информатизации образовательного процесса, в оснащении развивающей предметно-пространственной среды использованы элементы цифровой образовательной среды, интерактивные площадки, кванториумы, мультстудии, роботизированные и технические игрушки и пр., как пространство сотрудничества и творческой самореализации ребенка и взрослого. В то же время продолжает сохраняться неблагоприятная тенденция к «школяризации» дошкольного образования, которая заключается в вытеснении типично детских видов деятельности – псевдоучебной [2]. Чтобы преодолеть этот риск, необходим поиск новых путей профессионального развития педагогов дошкольного образования.

Анализ научной литературы и практики привел нас к пониманию, что большим потенциалом для неформального образования педагогов дошкольного образования обладает создание и последующее функционирование ресурсного центра развития технического творчества.

Ресурсные центры, как специализированные единицы учреждений профессионального образования стали появляться в России в конце XX века. По мнению Т. Ю. Ломакиной, ресурсный центр представляет собой структурную единицу учреждений профессионального образования, в которой сосредоточены дорогостоящие или эксклюзивные образовательные ресурсы [10].

Зачастую появление ресурсных центров обусловлено износом материально-технической базы и недостатком бюджетного финансирования для переоснащения, а с помощью ресурсного центра осуществляется обеспечение доступа к дорогим и подчас дефицитным ресурсам. Е. В. Шакирова, исследуя проблему использования современных технических средств в детском саду, приходит к выводу, что образовательный потенциал имеющегося оборудования реализуется ими не в полной мере, поскольку воспитатели не обладают необходимой технической компетентностью, автор также обращает внимание на недостаточное количество единиц оборудования и расходных материалов к ним [14].

Автор В. П. Топоровский называет еще одно назначение ресурсных центров, как полигона или макета для овладения обучающимися конкретным набором ключевых (надпредметных) и/или профессиональных компетенций [12].

Мы согласны с мнением данных авторов в том, что создание ресурсных центров может быть целесообразным в отдельных регионах для реализации конкретных направлений или образовательных программ. Так, в Красноярском крае разработана и реализуется Концепция развития дошкольного образования до 2025 года, в соответствии с которой одним из основных направлений развития дошкольного образования региона является развитие начал технического образования детей дошкольного возраста. Это обусловлено тем, что Красноярский край является опорным регионом страны, одним из лидеров Российской Федерации по важнейшим макроэкономическим показателям, в том числе по промышленному производству. Подготовка инженерных кадров для высокотехнологичных производств и наукоемких технологий является определяющим условием качественного роста экономики региона, а, следовательно, приоритетной задачей региональной образовательной политики.

В рамках реализации Концепции создан «Ресурсный центр развития технического творчества в ДОО» на базе Центра дошкольного образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – КК ИПК).

Ресурсный центр КК ИПК через возможность осуществления самостоятельных проб создает условия для развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования, реализации их творческого потенциала и возможность предъявления опыта. Пространство ресурсного центра насыщено современным оборудованием в области конструирования, робототехники и компьютерного моделирования, что позволяет насытить курсы для педагогов дошкольного образования современными техническими устройствами и игровым оборудованием, а педагогам, в свою очередь, через возможность практических проб выбрать оптимальные средства и ресурсы для технического творчества, которые они смогут перенести в свою педагогическую деятельность.

Список литературы

1. Белова Е. Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации. Красноярск, 2020. 412 с.
2. Волосовец Т. В. Дошкольное образование в эпоху динамично меняющегося мира: современное состояние и перспективы развития // Образовательная панорама. 2022. № 1 (17). С. 8–19. EDN FUUMYI.
3. Гурулева, А. В. От дошкольника до инженера // Образование и воспитание. 2019. № 1 (21). С. 10–11. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/114/3911/> (дата обращения: 29.12.2023).
5. Гущина Э. В., Кот Т. В., Ракитина Е. В. Формальное, неформальное и информальное образование как составляющие системы непрерывного образования педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 34–36. EDN VRILFC.
6. Далингер В. А. Тенденции развития современного российского образования // Вестник СИБИТа. 2020. № 3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsiirazvitiyasovremennogo-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 31.03.2024).
7. Дума Е. А., Кибяева К. В., Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Ребро И. В. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания.

2013. № 10. С. 143–144. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33024> (дата обращения: 11.05.2024).

8. Кичерова М. Н., Зюбан Е.В., Муслимова Е. О. Неформальное образование: международный опыт признания компетенций // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 126–158. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-126-158. EDN QJCATU.

9. Клименко Е. В., Никитина Г. В. Формирование предпрофессиональных компетенций будущего инженера: от детского сада до вуза // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 95–104.

10. Кулаковская В. И. Развитие интеллектуальных эмоций у дошкольников в системе обновленного содержания инженерно-технического образования детей дошкольного возраста // Педагогический форум. 2020. С. 221–225.

11. Ломакина Т. Ю. Ресурсные центры профессионального образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 2 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursnye-tsentry-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 30.03.2024).

12. Матвеева О. Н. Профессиональная компетентность педагога в области технического образования дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-4. С. 265–267.

13. Топоровский В. П. Развитие профессиональной компетентности специалистов в условиях деятельности ресурсных центров // ЧиО. 2014. № 4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialistov-v-usloviyahdeyatelnosti-resursnyh-tsentrov> (дата обращения: 30.03.2024).

14. Черёмухин П. С, Шумейко А. А. Механизмы преемственности инженерного образования через сетевое взаимодействие организаций дошкольного, общего, высшего и дополнительного образования // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2, № 2. С. 143–149.

15. Шакирова Е. В. Современные технические средства в образовании дошкольников: проблемы и перспективы // Современное дошкольное образование: Ребенок, семья, педагог. 2022. С. 214–219. EDN LITDEP.

16. Яковлева Г. В., Сваталова Т. А. Неформальное повышение квалификации как условие научно-методического сопровождения педагогов-лидеров дошкольного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-povyshenie-kvalifikatsii-kak-uslovie-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogov-liderov-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.05.2024).

Подаруева Вера Павловна,

старший методист, Екатеринбургский Дом Учителя; 620031, Россия, г. Екатеринбург, ул. Антона Валека, 8; teacher.ekb@ya.ru

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, nikolaeva.uspu@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; методическая компетентность; учителя начальных классов; педагоги; дистанционные образовательные технологии; повышение квалификации; информационные технологии

АННОТАЦИЯ. В статье представлены теоретические аспекты развития методической компетентности педагогов. Раскрыты формы, методы и технологии, развивающие методическую компетентность педагогов. Рассмотрены курсы повышения квалификации по развитию методической компетентности учителей начальной школы с применением дистанционных образовательных технологий и использованием цифровых образовательных инструментов.

Podarueva Vera Pavlovna,

Senior Methodist, Ekaterinburg Teacher's House, Russia, Ekaterinburg

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS

KEYWORDS: professional competence; methodological competence; primary school teachers; educators; distance learning technologies; advanced training; information technology

ABSTRACT. The article presents theoretical aspects of the development of methodological competence of teachers. The forms, methods and technologies that develop the methodological competence of teachers are disclosed. The advanced training courses for the development of methodological competence of primary school teachers using distance learning technologies and digital educational tools are considered.

В современной системе образования сегодня происходят значительные изменения – это напрямую связано с тенденциями развития современного общества – динамичность, глобализацией и возрастающей ролью информации. Перед современными образовательными организациями стоит задача готовить обучающихся «к жизни». По мнению М. А. Пинской и Михайловой необходимо развивать у современных школьников «совокупность когнитивных и некогнитивных характеристик личности, которые важны для эффективного решения задач, связанных с демонстрацией критического мышления, креативности, кооперации, коммуникации и индивидуальных особенностей, которые в свою очередь призваны обеспечить успех в современном мире» [10, с. 42]. Основным результатом образовательного процесса становится формирование ключевых компетентностей обучающихся [2; 6]. Следовательно, педагогам необходимо не только учитывать потребности общества, но и постоянно заниматься своим профессиональным саморазвитием для того, чтобы реализация образовательных программ осуществлялась на высоком качественном уровне. С. В. Подзорова выделяет следующие виды профессионально-педагогической компетентности – научно-теоретическую, пси-

холого-педагогическую, социокультурную, методологическую, предметную. Особое значение автор уделяет методической компетентности, так как именно от неё зависит напрямую уровень профессионализма педагога [13].

Высокий уровень профессиональной компетентности заключается сегодня не только во владении теоретической базой по преподаваемому предмету, но и в постоянном совершенствовании методической компетентности. Именно от подачи учебного материала, от результативного использования на уроках технологий, методов, форм обучения, от подходов к оцениванию результатов знаний зависит уровень сформированности «4К» компетенций (критическое мышление, коммуникация, кооперация, креативное мышление) современного школьника и его дальнейшая успешность.

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих отражает положение о том, что компетентный педагог должен способствовать «формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы» (<https://profstandart.rosmintrud.ru/>). В данном нормативно-правовом документе подчеркивается необходимость развития методической компетентности педагога как обязательном требовании, предъявляемом к педагогическим работникам.

В Профессиональном стандарте «Педагог» обозначены требования, которые предполагают наличие у педагогов следующих умений:

- разработка (осваивание) и применение современных психолого-педагогических технологий с учётом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде на основе компетентностного подхода;
- реализация современных (интерактивных) форм и методов воспитательной работы в урочной и внеурочной деятельности;
- использование и апробирование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании;
- применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающихся;
- разработка, выстраивание и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;
- осуществление отбора содержания программного материала с учетом образовательных потребностей и возможностей всех обучающихся.

Обладание вышеперечисленными умениями рассматривается как необходимое условие постоянного совершенствования профессионально-педагогической деятельности, нацеленной на достижение планируемых образовательных результатов, заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте и Федеральной образовательной программе, которые предполагают непрерывное развитие методической компетентности учителей.

Развитие методической компетентности педагогов рассматривается в работах И. С. Бубновой [1], Т. К. Клименко [3], А. А. Ковшовой [5], Н. Г. Масюковой [7]. В свою очередь Р. Р. Хаматвалиева раскрывает методическую компетентность как реализованную «интегративную многоуровневую характеристику (в методической деятельности) педагога, отражающую его готовность применять методические знания и умения в самых разных условиях профессионально-педагогической деятельности» [16, с. 43]. Согласно Н. Г. Масюковой методическая компетентность основывается на «соотношении взаимосвязанных между собой мотивации, ценностных ориентаций, теоретических знаний, практических навыков, профессиональных качеств личности и рефлексии» [7].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и Профессиональным стандартом «Педагог» Н. Г. Масюкова выделяет следующие *структурные компоненты методической компетентности*: личностный, познавательный (когнитивный), предметно-деятельностный и аналитико-рефлексивный [7]. Личностный компонент включает профессионально-педагогическую направленность личности (ценностные установки, потребности, мотивы, цели), осознание ценности непрерывного развития методической компетентности. Познавательный (когнитивный) компонент основывается на знаниях, составляющих теоретическую основу деятельности педагога. Предметно-деятельностный компонент соотносится со способностью педагога актуализировать в нужной ситуации методические знания и умения, использовать их в реализации профессиональных функций. Аналитико-рефлексивный компонент предполагает наличие знаний, умений и навыков, позволяющих анализировать результаты педагогической деятельности, осуществлять рефлексию всей педагогической деятельности, а также своего места в ней для глубокого их объяснения, установления между ними причинно-следственных связей. Так как структура методической компетентности предполагает процесс изменения в движении от одного уровня к другому, Н. Г. Масюкова в своих исследованиях выделяет следующие уровни сформированности методической компетентности педагогов: репродуктивный, адаптационный, продуктивный и творческий, которые отражают каждый компонент структуры.

Для эффективного развития методической компетентности педагогов требуется использование разнообразных форм, методов и технологий, способствующих системному и устойчивому росту их профессионального уровня. Рассмотрим более подробно различные формы, методы и технологии, которые применяются в современной практике. Под формой развития методической компетентности понимается специальная конструкция процесса обучения, внешнее оформление выбранных стратегий и методик. Характер конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приёмами, средствами и видами деятельности обучающихся [9]. Согласно классификации, предложенной Е. В. Титовой, формы подразделяются по количеству участников на индивидуальные, групповые и коллективные, в рамках которых обучение может проходить без отрыва от работы (заочно / дистанционно), с частичным отрывом от работы (очно) и в формате стажировки [14]. Представленные на рис. 1 формы развития методической компетентности учителей взаимосвязаны и дополняют друг друга, позволяют педагогам быть в курсе последних тенденций в образовании, развивать свои методические навыки и повышать свою профессиональную компетентность.



Рис. 1. Формы развития методической компетентности

Стоит отметить, что разработка и реализация конкретных форм работы по развитию методической компетентности должна быть основана на разнообразных видах деятельности в соответствии со спецификой и направленностью деятельности педагогов. Для этого используют методы развития методической компетентности в различных комбинациях (см. рис. 2), которые помогают закрывать дефициты педагогов.



Рис. 2. Методы развития методической компетентности

Для эффективного развития методической компетентности учителей также необходимо использование современных образовательных технологий. На наш взгляд, наиболее значимыми являются технологии, в которых проявляется активная субъектная позиция – это технологии интерактивного вопрошания, Lesson Study, игровые технологии, технологии развития 4К-компетенций, ИКТ-технологии и развивающие беседы. Все они требуют от участников образовательного процесса высокой включенности и погруженности.

Таким образом, активное использование в профессиональной деятельности предложенных форм, методов и технологий способствует развитию методической компетентности учителей, а также повышает их профессиональный рост и качество образовательного процесса. Все это возможно реализовывать в системе дополнительного профессионального образования через повышение квалификации. Т. А. Файн рассматривает повышение квалификации как часть непрерывного образования педагогов, которое обеспечивает научную, методическую и психологическую поддержку учителей, где важным показателем результативности повышения квалификации выступают темпы профессионального развития педагогов [15].

Сегодня обучение с использованием дистанционных образовательных технологий является наиболее востребованным, так как обеспечивает массовость и технологичность, открытость и доступность, а также индивидуализацию и документирование всего процесса повышения квалификации педагогов. Такое обучение позволяет использовать дистанционные платформы для организации онлайн-занятий и цифровые образовательные инструменты [4; 8; 11; 12].



Рис. 3. Цифровые образовательные инструменты

Представленные на рис. 3 цифровые инструменты способствуют повышению интереса обучающихся и вовлечению их в образовательную деятельность; позволяют создавать обогащенную образовательную среду; организовывать совместную деятельность, например, командная работа в рамках проектов в удаленном доступе; упрощают отслеживание учебных результатов обучающихся через сбор обратной связи и проверку знаний; позволяют выстроить индивидуальную стратегию обучения.

В заключение необходимо отметить, что развитие методической компетентности педагогов является важной составляющей профессиональной компетентности. Развитие методической компетентности – это постоянный процесс совершенствования педагогом своих методических навыков. В свою очередь мы считаем, что методическая компетентность – это интегративная многоуровневая характеристика педагога, которая отражает его готовность к профессиональной педагогической деятельности. Развитие методической компетентности возможно через курсы повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. Развитие методической компетентности учителей является важной задачей, которая помогает повысить качество образования и эффективность учебного процесса.

Список литературы

1. Бубнова И. С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 77–85.
2. Ивлев С. А. Методическая работа в образовательном учреждении. М., 2014. 48 с.
3. Клименко Т. К. Формальное, неформальное, информальное образование в условиях современной цифровой дидактики // Цифровая дидактика: новые возможности для педагога будущего : монография. Чита : ГАПОУ «ЧПК», 2019. С. 12–30.
4. Князева С. Ю. Цифровые инструменты и сервисы для учителя // Педагогика информатики. 2020. № 3. С. 1–15.

5. Ковшова А. А. Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты // Концепт. 2022. № 10. С. 100–118.
6. Масалимова А. Р. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5 (136). С. 52–56.
7. Масюкова Н. Г. Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий : монография. Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2018. 216 с.
8. Николаева М. А., Шрамко Н. В., Пеша А. В. Цифровые компетенции педагога в контексте трансформации дидактики // Понятийный аппарат педагогики и образования. Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2023. С. 246–258.
9. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика» / Е. П. Белозерцев [и др.]. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.
10. Пинская М. А., Михайлова А. М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практические рекомендации. М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.
11. Пирожникова А. М., Шевкун А. В. Преподаватель, наставник, компатриот: мотиватор личностного и профессионального роста // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 60–66. EDN GZTQSE.
12. Поддубнова А. И., Николаева М. А. Цифровые инструменты в деятельности педагога дополнительного образования // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов, Екатеринбург, 23 апреля 2022 года. Выпуск 6. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 58–63.
13. Подзорова С. В. Формирование методической компетенции у будущих учителей начальной школы // ЦИТИСЭ. 2019. № 1 (18). С. 5–14.
14. Титова Е. В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания : книга для учителя. М. : Просвещение, 2021. 192 с.
15. Файн Т. А. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических работников при исследовательском подходе // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3, № 5. С. 73–84.
16. Хаматвалиева Р. Р. Методическая компетентность учителя начальных классов в условиях современных реалий // Концепт. 2023. № 2. С. 43–63.

Ровных Марина Геннадьевна,

SPIN-код 2562-2898

методист, Красноярский информационно-методический центр; 660059, Россия, г. Красноярск, ул. Вавилова, 90; rovnykh.m@kimc.ms

Щеглова Вероника Васильевна,

методист, Красноярский информационно-методический центр; 660059, Россия, г. Красноярск, ул. Вавилова, 90; shheglova.v@kimc.ms

ПЕРСониФИЦИРОВАННАЯ ПРОГРАММА НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: наставничество; наставники; система наставничества; педагоги; персонифицированные программы; профессиональное развитие; методическая компетентность

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается персонифицированная программа наставничества, которая может стать инструментом развития методической компетентности педагога. Описаны компоненты методической компетентности и как можно развивать эти умения участвуя в разработке мероприятий персонифицированной программы. Представлен образец программы, разработанный и апробированный педагогами города Красноярска на разных методических площадках.

Rovnykh Marina Gennadievna,

Methodologist, Krasnoyarsk Information and Methodological Center, Russia, Krasnoyarsk

Shcheglova Veronika Vasilyevna,

Methodologist, Krasnoyarsk Information and Methodological Center, Russia, Krasnoyarsk

PERSONALIZED MENTORING PROGRAM AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL THE COMPETENCE OF THE TEACHER

KEYWORDS: mentoring; mentors; mentoring system; teachers; personalized programs; professional development; methodological competence

ABSTRACT. The article considers a personalized mentoring program, which can become a tool for the development of a teacher's methodological competence. The components of methodological competence are described and how these skills can be developed by participating in the development of personalized program activities. A sample program is presented, developed and tested by teachers of the city of Krasnoyarsk at various methodological sites.

Современный педагог учреждения, реализующего программу дошкольного образования должен обладать широкими знаниями в области педагогики и психологии, знать возрастные особенности дошкольников, применять новейшие образовательные методы и технологии, а также эффективно взаимодействовать с коллегами и родителями. Адаптация молодого педагога, непрерывное профессиональное развитие остается одной из задач национального проекта «Образование» [16].

Изучением проблемы формирования методической (научно-методической) компетентности, методической подготовки педагогов занимались отечественные исследователи Т. Э. Кочарян, С. Г. Азаришвили, Т. И. Шамова, Т. А. Загривная, И. Ю. Ковалева, Т. Н. Гущина, А. А. Майер и многие другие [4]. З. Н. Ситник считает, что среди достаточно широкого спектра изучаемых проблем относительно неизученной остается проблема наставничества [12]. Т. Н. Гущина определяет методическую компетентность как интегральную многоуров-

невую профессионально значимую характеристику личности и деятельности педагогического работника, опосредующую результативный профессиональный опыт, как системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов профессиональной педагогической деятельности [3].

Целью статьи является рассмотрение особенностей разработки персонифицированной программы наставничества для молодого специалиста, и ее влияние на развитие методической компетентности.

Формирование методической компетентности у будущего педагога начинается еще в учебном заведении. И, далее, молодому специалисту помогает развивать, совершенствовать свою методическую компетентность реализуемая в дошкольных образовательных организациях города Красноярска система наставничества.

Наставничество как процесс исследовали отечественные ученые, такие как С. Г. Вершловский, В. Ю. Кричевский, О. Е. Лебедев, Л. Н. Лесохина и другие [6]. Они рассматривали наставничество как возможность оказания помощи начинающему педагогу в процессе учебы и карьерного развития. Авторами были раскрыты специфика наставнической деятельности [1], охарактеризованы ее психолого-педагогические основы [2; 12]. Очень важно отметить, что в этих трудах были изучены основные процессы личностного развития, как наставника, так и подопечного, которые являются ключевыми показателями успешности процесса наставничества в образовательной организации. Согласимся с мнением В. И. Блинова, что «наставничество – это практика, которая, не внедряется, а возвращается на определенном уровне образовательной культуры, гражданской активности» [2; 5].

Очень важно подчеркнуть, что некоторые исследователи считают, что наставническая деятельность будет более результативной, если в основу реализации положен персонифицированный подход и программы устранения профессиональных дефицитов [10; 11; 15]. Важным является то, что создание персонализированной системы профессионального развития является общей стратегией национальной образовательной политики, которая отражена в официальных документах. Образовательные дефициты, одинаково восполняются как у наставляемых, так и у наставников, поэтому, фокус внимания необходимо сосредоточить на обе стороны [6].

Молодой специалист, начинающий педагог, вступая в систему городского методического сопровождения, неизбежно проходит путь профессионального роста: начиная с разработки индивидуальной программы и устранения профессиональных пробелов под руководством наставника в учреждении. Затем демонстрируя свои достижения в рамках районных методических сетей и объединений, и, в конечном итоге, участвуя в муниципальных семинарах, конкурсах и конференциях.

В течение реализации региональной модели наставничества в муниципалитете прошло много семинаров, встреч, на различных методических площадках города. Наиболее актуальными и посещаемыми были семинары по вопросам выявления профессиональных дефицитов и составления персонифицированных программ наставничества. После каждой встречи участники семинара делились впечатлениями, высказывали свое отношение, рассказывали об успехах и проблемах при осуществлении наставнической деятельности. С помощью всех участников семинаров был разработан примерный шаблон персонифицированной программы, представленный в таблице.

Этот шаблон программы был практически опробован педагогами наставниками и наставляемыми в детских садах, являющимися городскими базовыми площадками по внедрению практик наставнической деятельности. После апробации и анализа шаблон, персонифицированный программы, был предложен для использования на городском методическом семинаре. Образец персонифицированной программы отражает всю структуру взаимодействия между наставником и наставляемым.

С первого этапа разработки мероприятий персонифицированной программы наставник и наставляемый проявляют умения, которые составляют методическую компетентность. Определенный уровень владения аналитико-синтетическими умениями познавательного

компонента методической компетентности они показывают, анализируя, классифицируя, систематизируя педагогические знания. Это необходимо для выявления профессионального дефицита, для определения уровня методической компетентности наставляемого педагога. Прогностические умения педагога демонстрируют способностью прогнозировать насколько эффективно выбраны ими средства, формы, методы и приемы, педагогические знания, которые надо применить в новых условиях для восполнения профессионального дефицита наставляемого. Конструктивно-проектировочные умения педагогам необходимы при структурировании и выстраивании планируемых методов, форм и средств, отбирании содержания, подбора методик, умения планировать педагогическую деятельность.

Таблица

Персонафицированная программа наставничества (ППН) (шаблон)

Наставник, ФИО, должность				
Наставляемый, ФИО, должность				
Профиль наставляемого: уровень методической компетентности (уровень коммуникативных, перцептивных и рефлексивных умений)				
Основной дефицит/ проблема:				
Цель:				
Задачи/способы достижения цели:				
1 этап: подготовительный				
2 этап: основной				
3 этап: аналитический				
Ожидаемый результат ППН				
наставник			наставляемый	
СОДЕРЖАНИЕ ППН				
Мероприятия (форма, цель)	Действия наставника (техники взаимодействия, способы достижения, методы)	Действия наставляемого (техники взаимодействия, способы достижения, методы)	Сроки реализации	Планируемый результат/ способ его проверки
Способы мотивации наставляемого				
Прогнозируемые уровни методической компетентности базовый, продуктивный, креативный				
Прогнозируемый вариант завершения программы				

Личностный компонент методической компетентности педагога соотносится с психологической стороной личности. Это коммуникативные, перцептивные и рефлексивные умения. Этот компонент отражается в персонафицированной программе через отражение этих умений в профиле молодого педагога, когда мы выделяем его сильные и слабые стороны (уровень коммуникативных, перцептивных и рефлексивных умений).

Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей:

- мотивационно-целеполагающий критерий (готовность и интерес к методической работе, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов познания, творчества);
- аксиологический критерий (осознание ценности педагогических знаний в формировании методической компетентности, удовлетворенность своей деятельностью, признание приоритетности субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности);
- когнитивный критерий (наличие педагогических знаний, умений, навыков и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать педагогические явления; умение выделять педагогические проблемы, анализировать и решать их; владение активными методами и формами педагогической деятельности);
- операционный критерий (эффективность и продуктивность педагогической деятельности; овладение определенными умениями; постоянное самосовершенствование; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества);

– аналитико-рефлексивный критерий (овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; саморефлексия, самокритичность; самоконтроль, самооценка будущего педагога);

– индивидуально-творческий критерий (гибкость и вариативность педагогического мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности; исследовательский подход и готовность к педагогическому творчеству).

Участвуя в разработке и реализации персонифицированной программы такого вида педагогу-наставнику, также как наставляемому необходимо очень подробно описывать технику взаимодействия, выбранные методы и приемы, позицию общения, и после каждой встречи проводить рефлексивно-аналитический анализ.

Критерии сформированности исследуемой компетентности определяются на основе двух параметров – личностного и деятельностного, по которым производится оценка сформированности методической компетентности.

По мнению Т. Э. Кочарян и Т. П. Ильевич, в педагогической практике необходимо создавать эффективные условия для обучения преподавателей с разным уровнем компетентности (личностной, деятельностной, творческой) [8; 9].

Можно выделить 3 уровня развития методической компетентности будущего педагога:

– начальный или базовый (развитие происходит на имеющемся уровне методической компетентности в индивидуальном режиме педагогического сопровождения);

– основной или продуктивный (наставляемый – деятельностный участник учебного процесса);

– креативный (процесс развития происходит самостоятельно на основе самореализации, носит исследовательский и творческий характер), при этом процесс развития методической компетентности рассматривается как многоуровневый.

Таким образом, разработанная персонифицированная программа, является инструментом для наставнической пары, он помогает развивать перечисленные методические умения, которые в свете современных требований, являются необходимым условием для развития профессиональной компетентности педагога в целом.

Список литературы

1. Антонова А. В. Профессиональные компетенции педагога-наставника // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей Международного научно-образовательного форума : в 3-х частях, Екатеринбург, 17–18.11.2022 г. Ч. 3. Екатеринбург : [б. и.], 2022. С. 122–126. DOI: 10.26170/ST2022t1-220. EDN LTVHBB.

2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: необходим хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-obrazovanii-nuzhen-horoshho-zatochennyi-instrument> (дата обращения: 15.05.2024).

3. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. 2003. № 4. С. 21–31. EDN НТЯLPN.

4. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М. : Библиотека журнала «Директор школы», 2002. № 7. 159 с.

5. Жданко Т. А., Гершпиль С. В., Гуринович А. В., Михайлова М. М. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 14. DOI: 10.17513/spno.30576. EDN TCFMWG.

6. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2001. 44 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-metodicheskoi-kompetentnosti-uchitelei-v-usloviyakh-modernizatsii-obshchego-obrazov/read> (дата обращения: 15.05.2024).

7. Ильевич Т. П. Проектирование индивидуальной методической системы преподавателя в условиях компетентностного образования // Мир педагогики и психологии. 2018. № 12 (29). С. 100–107.
8. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002. 576 с.
9. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2004. 26 с. URL: [https://dl.libcats.org/genesis/84000/b4a8492a4a739240a9dbfb6ac4a333a0/_as/\[Kocharyan_T.YE.\]_Razvitie_metodicheskoi_kompetent\(libcats.org\).pdf](https://dl.libcats.org/genesis/84000/b4a8492a4a739240a9dbfb6ac4a333a0/_as/[Kocharyan_T.YE.]_Razvitie_metodicheskoi_kompetent(libcats.org).pdf) (дата обращения: 15.04.2024).
10. Матвеева О. Н. Специфика профессионально-личностного развития педагога дошкольного образования в условиях сетевого взаимодействия // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 2 (63). С. 408–413. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.63.612. EDN VIPHUE.
11. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 87–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29109126> (дата обращения: 13.04.2024).
12. Притуло А. В. Работа методической службы по формированию методической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения как один из факторов, влияющих на оценку состояния системы дошкольного образования // Северный регион: наука, образование, культура. 2010. № 2 (22). С. 73–77. EDN VTZWLV
13. Радостина Н. Б. Особенности педагогического наставничества в сравнении с наставничеством в других профессиональных сферах // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области : научно-практическая конференция с международным участием, Оренбург, 29.09.2017 г. Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2017. С. 591–595. EDN YSGYXK.
14. Ситник З. Н. Наставничество – основной фактор профессиональной адаптации // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 1. С. 27–28.
15. Федоров О. Д., Ящук Н. Р. Онтологическая модель наставничества молодых учителей // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 38–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontologicheskaya-model-nastavnichestva-molodyh-uchityele> (дата обращения: 13.04.2024).
16. Щеглова В. В. Особенности реализации региональной модели наставничества в ДОО города Красноярска // Сборник IV Московской Международной научно-практической конференции «Компетентности воспитателя – как условие развития навыков будущего у дошкольника». 2023. С. 75–79. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2024/03/Sbornik-v2.pdf> (дата обращения: 13.04.2024).

Научное издание

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Выпуск 8

Часть 2

Сборник трудов VIII Международной научно-практической конференции: в 2-х частях
(Екатеринбург, 13 апреля 2024 г.)

Научный редактор Ю. Н. Галагузова

Обложка, дизайн и верстка М. А. Николаевой
Фото И. Н. Шаманаева

Подготовлено к использованию: 07.10.2024. Уч.-изд. л. 31.
Объем данных 15 Мб. 1 CD-ROM. Тираж 100 экз.

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru