

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Международная академия наук педагогического образования

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

Материалы XII Международной научно-практической конферен-
ции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога,
академика В.А. Сластенина
23 – 24 сентября 2021 года

Москва - 2021

УДК 37

ББК 74

П 24

Редакционная коллегия

Подымова Л.С., доктор педагогических наук, профессор;
Артамонова Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Кузьмишина Т.Л., кандидат психологических наук, доцент;
Лукинова А.В., кандидат педагогических наук, доцент;
Швецова М.Н. кандидат психологических наук, доцент.

П 24 Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы XII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога, академика В.А. Слостенина (город Москва, 23 – 24 сентября 2021 г.) / Отв. редактор Л.С Подымова. – Москва, 2021 г. - 484 с.

ISBN 978-5-94755-443-4

В сборнике представлены материалы выступлений участников XII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога, академика В.А. Слостенина.

Материалы конференции раскрывают основные направления развития педагогического образования на современном этапе. Содержание сборника представляет интерес для научных работников в сфере образования и педагогики высшей школы, аспирантов, докторантов, учителей и руководителей образовательных организаций, магистрантов и студентов.

УДК 37
ББК 74

Ответственность за точность цитат, фактов, названий и имен несут авторы.

ISBN 978-5-94755-443-4

© Международная академия наук педагогического образования, 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги! В 2021 году конференция, посвященная памяти Виталия Александровича Сластенина, направлена на обсуждение инновационного развития педагогического образования в современной России. Среди актуальных задач педагогического образования – поддержка системы непрерывного образования учителя, его психологического сопровождения, усиление воспитательной работы в образовательных организациях.

Вновь актуализирована идея Виталия Александровича Сластенина о переводе педагогического образования в качественно новое состояние, отражающее такой тип педагогической деятельности, который характеризуется превращением духовного мира учителя в ведущий компонент содержания образования.

В сборнике содержатся статьи, развивающие идеи ученого о профессионализации и индивидуализации в педагогическом образовании, интегративности изучения человека, системных изменениях в профессионально-педагогической деятельности педагогов, духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи.

Отдельный раздел сборника посвящен психологическому сопровождению современного педагогического образования, где осуждаются проблемы психологического консультирования экзистенциальных проблем учителя, метакогнитивного развития педагога, его активности, профессионального самосознания, межличностного общения, жизнестойкости и профессионального выгорания педагогов, работы молодого учителя в условиях дистанционного обучения и самоизоляции учащихся и родителей в период пандемии.

Актуальными проблемами педагогического образования в 2021 году стали проблемы воспитания детей и молодежи, а также влияния образовательной среды и социальной ситуации развития на подготовку учителя в условиях использования цифровых ресурсов и цифровизации образовательного процесса.

Оргкомитет конференции

РАЗДЕЛ I. ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 370.186

Подымова Людмила Степановна

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ИДЕЯ ИНТЕГРАТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ В.А. СЛАСТЕНИНА

Статья посвящена анализу интегративных идей психолого-педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина. В статье рассматриваются концепции интегративно-дифференцированного подхода Н.И. Вьюновой, целостного педагогического процесса А.И. Мищенко.

Ключевые слова: человековедение, интеграция, психолого-педагогическое образование, целостный педагогический процесс.

Podymova Lyudmila Stepanovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of
Educational Psychology
Moscow State Pedagogical University, Moscow*

THE IDEA OF THE INTEGRATIVITY OF THE STUDY OF MAN IN THE SCIENTIFIC SCHOOL OF V. A. SLASTENIN

The article is devoted to the analysis of integrative ideas of psychological and pedagogical education in the scientific school of V. A. Slastenin. The article discusses the concepts of the integrative-differentiated approach of N. I. Vyunova, the holistic pedagogical process of A. I. Mishchenko.

Key words: human studies, integration, psychological and pedagogical education, integral pedagogical process.

На VII Международной научно-практической конференции в Воронежском государственном университете, посвященной памяти академика В. А. Сластёнина, обсуждалась проблема педагогической антропологии как методологии современного педагогического образования. Вновь и вновь, переосмысливая фундаментальные идеи В.А. Сластенина и его учеников – Ш.-Х.

Арсалиева, Н.И. Вьюновой, И.Ф. Исаева, Н.И. Лифинцевой, В.М. Меньшикова, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова о подготовке современного учителя, мы удивляемся прозорливости ученого и прогностичности его теоретических положений, в частности, идей интегративности, целостности в изучении человека и психолого-педагогического образования, в частности.

В научных докладах и выступлениях на конференциях звучала мысль В.А. Слостенина об актуальности целостного изучения человека, о новом направлении в науке – человековедении – междисциплинарной области знаний, которая находится на стыке гуманитарных и естественнонаучных отраслей. Сегодня по-особому воспринимается фраза ученого о том, что XXI век не случайно называют веком Человека, человекознания и «человекотворческой деятельности» [1, 2, 4, 5, 8, 9]. «Ученым еще предстоит создать некоторый теоретический конструкт, объединяющий всю сумму знаний о месте человека в мироздании, о природно-биологических особенностях его жизнедеятельности, биофизиологическом строении, информационно-энергетической структуре организма, становлении и функционировании психики, эмоций, интеллекта», – эта идея часто подчеркивалась и актуализировалась в работах В.А. Слостенина.

Он подчеркивал, что в психолого-педагогических исследованиях необходимо изучать исторические и социокультурные формы общения, этнокультурные и демографические характеристики субъектов образования, нравственно-мировоззренческие основы человеческого бытия (вопросы о смысле жизни, свободе, ответственности, долге, чести, достоинстве), глобальные последствия жизнедеятельности человека в обществе.

Резюмируя эти положения, В.А. Слостенин отмечал: «Вполне очевидно также, что по своему содержанию педагогическое образование должно стать практическим человекознанием, своего рода педагогической антропологией» [7, С.39-41]. Сложность и многогранность проблемы человека, по мнению ученого, требуют синтеза и интеграции в теоретической конструкции раз-

личных областей знания с их понятийными аппаратами, трудносовместимыми методами и принципами.

Содержание высшего образования является, по мнению В.А. Сластенина, является отражением важнейших измерений бытия человека и его деятельности в природе, обществе и культуре, в том числе в сфере образования. Сущностная характеристика такого отражения – целостность картины мира и человека в нем, достигаемая комплексом социогуманитарных, культуроведческих, психолого-педагогических и специальных дисциплин, взаимодействующих на базе философско-антропологической методологии. Вектором направленности содержания образования и его интеграции является подсистема социума, вписанная в метасистему культуры, которая осваивается будущими специалистами в историко-культурном контексте и современных формах как закономерный-организованный процесс социализации человека. В этой связи, намечая стратегии модернизации высшего образования, В.А. Сластенин одним из принципов разработки содержания высшего профессионального образования, определил принцип интегративности – междисциплинарной кооперации научных исследований и учебных дисциплин, содержащее и структурно-функциональное единство педагогического процесса.

Исходя из этого принципа, ученый выделил задачу современного вуза: предложить студенту системное знание о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством, о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношениях к другому и самому себе.

Именно идея интеграции и интегративности была развита в исследовании Н.И. Вьюновой – одной из талантливых учениц ученого, защитившей под его руководством докторскую диссертацию на тему: «Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета». Идея интегративности неслучайно была воспринята Н.И. Вьюновой. Влияние личности научного руководителя – академика В.А. Сластенина – было огромно. Об этом пишет Н.И. Вьюнова в коллектив-

ной монографии «Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития». «В.А. Слостенин всегда был для нас, учеников и последователей, субъектом цивилизационных ценностей и проявлял величайшую активность (которая заражала и вдохновляла) в их проецировании во внешний мир. Заметим при этом, что он знал, чувствовал, понимал и уважал знания и ценности любого из нас, его учеников. Те, кто имел счастье общаться с Виталием Александровичем, консультироваться с ним по научным и любым жизненным проблемам, помнят великое «горение» идей и энергетику этого Великого Человека, чувствовал движение механизмов индуцирования и идентификации. А ты сам пришел с идеей к нему... И какое бережное отношение к ней, понимание и углубление её сути ты получал. Она разворачивалась, обретала структурированность, взаимодействовала с идеей, которую предложил Виталий Александрович... И ты уходил наполненный и размышляющий...» [6, с.167].

Сегодня по-особому воспринимаются слова Н.И. Вьюновой о значении интеграции и дифференциации наук в их взаимосвязи и стремлении к гармонии. «Время на стыке веков, и тем более тысячелетий, во многом является определяющим, оно одновременно разделяет и объединяет прошлое, настоящее и будущее. Существенные изменения в этот период происходят в методологии, теории, технологии и практике человеческой жизнедеятельности» [3, С.3].

В монографии «Интеграция и дифференциация университетского психолого-педагогического образования» Н.И. Вьюнова рассмотрела сущность интеграции и дифференциации в их взаимодействии, их закономерности и принципы, виды и уровни, критерии интеграции и дифференциации психолого-педагогического знания.

Продуктивной в работе ученого, на наш взгляд, является идея о рассмотрении процесса интеграции как «создания нового целого на основе определения типичных элементов и частей в различных объектах или явлениях (например, учебных предметах), а затем адаптации этих элементов и их

частей, объединения их в новый монолит» [3, С.37]. Эта идея была реализована автором при создании экспериментальной программы и базового курса «Психопедагогика» с его инвариантами-блоками. Среди них можно назвать такие интересные элементы интеграции педагогики и психологии, как: характеристика исторического и культурологического контекста жизни и деятельности педагогов и психологов, жизненный и профессиональный путь человека, методология наук, базовые идеи психологии и педагогики, их соотношение и другое [2].

Н.И. Вьюнова подчеркивала, что «...принцип «интеграции-дифференциации» в исследовании и формировании конкретного феномена реализуется на основе установления связей между различными методологическими направлениями и теоретическими моделями, между трудносовместимыми противоположностями, позволяющими представить и построить целостное пространство как в исследовании, так и в формировании феномена» [6, с.168].

В своих работах Н.И. Вьюнова анализирует взаимодействие педагогики и психологии как наук и учебных дисциплин, показывает их взаимосвязь, внутри- и межпредметные процессы интеграции и дифференциации. При этом психолого-педагогическое образование рассматривается как одновременно стохастический и детерминированный, управляемый и саморазвивающийся процесс.

В исследовании Н.И. Вьюновой определены общие и частные критерии интеграции психологии и педагогики, что определяет направления исследования субъектов образования: потребности и мотивы, Я-концепция личности, самоактуализация, когнитивный стиль, интегративно-дифференцированное мышление. «Уточнение таких понятий, как психолого-педагогическая деятельность, стиль учебно-профессиональной деятельности, этнокультурный стиль музыкально-исполнительской деятельности студентов, учебно-профессиональная Я-концепция студентов, учебно-профессиональная субъек-

ектность студентов и другие, способствует сохранению основ и современному прочтению отдельных из них» [6, с.170].

В дальнейшем ученики Натальи Ивановны Вьюновой Л.В. Вахтель, М.В. Ларских, Ю.Г. Хлоповских, И.В. Завгородняя, Г.В. Орлова, О.А. Иванова и другие в своих диссертациях раскрыли интегративные характеристики субъектов образовательного процесса.

Следует также выделить значение категорий саморегуляции и саморазвития в контексте интегративности изучения человека в психологии и педагогике, отмеченной Н.И. Вьюновой. «В русле нашего исследования, где человек выступает интегративным критерием в становлении, развитии и описании системы наук (психологии и педагогики), а также университетского психолого-педагогического образования, такие основания как способность к саморазвитию, саморегуляции в большей степени относятся к человеку, к интегрированию его как системы» [3, С.70].

Выстроенная ученым технология базировалась на идеях психосинтеза и гештальтподхода, которые были близки по методологическим и личностным основаниям автору. Именно поэтому идея самоактуализации, субъектности, интегративного «Я» личности, когнитивного стиля рассматривалась в целом ряде ее работ.

Возвращаясь к идее интегративности в изучении человека В.А. Сластенина, следует подчеркнуть, что обозначенные в 90-ые годы принципы интеграции психолого-педагогических наук в разных контекстах изучались всеми его учениками. Понятие целостного педагогического процесса как основы интеграции психолого-педагогических дисциплин «в его человеческом исполнении» изучалось А.И. Мищенко, который рассмотрел его сущность, структуру, выделил компоненты (цель, задачи, содержание, технологии) [5]. Интеграция всех компонентов целостного педагогического процесса связана с его субъектами – учителями, учениками, родителями, а также с решением педагогических задач. В.А. Сластенин утверждал, что «педагогическая деятельность может быть представлена как взаимосвязанная последовательность

решения бесчисленного множества типовых и оригинальных педагогических задач различного класса и уровня сложности» [6, С.14].

Мы выделили некоторые идеи интегративности психолого-педагогического образования в научной школе В.А. Слостенина, которые предстоит еще переосмыслить и развить. Интеграция наук – современная тенденция в исследованиях многих отраслей знания, которую следует развивать и в психолого-педагогических исследованиях.

Библиографический список

1. *Арсалиев, Ш.-Х.* Этнопедагогика чеченцев в связи с проблемой общности народных педагогических культур вайнахов. Дис. докт. пед. наук. – М., 1999.

2. *Вьюнова, Н. И.* Влияние курса «Психопедагогика» на становление общей и профессиональной культуры учителя// Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование. Материалы Всероссийской научной конференции 13-15 сентября 1995 г. – М., 1996. – С. 112-113.

3. *Вьюнова, Н. И.* Интеграция и дифференциация университетского психолого-педагогического образования.- М.: Воронеж: МПГУ, ВГУ, ВПИ, МОСУ, 1999.– 236 с. – С.3.

4. *Лифинцева, Н. И.* Формирование профессионально-психологической культуры учителя. Дис. докт. пед. наук – М. 2001.

5. *Мищенко, А. И.* Педагогический процесс как целостное явление. – М. 1993.

6. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. /отв. редакторы Л.С. Подымова, Н.А. Подымов.– М.: МПГУ, 2020.– 290 с.

7. *Подымова, Л. С.* Педагогическая антропология как методология современного педагогического образования в контексте идей К.Д. Ушинского и В.А. Слостенина // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика В. А. Слостенина. Под общей редакцией Н. И. Вьюновой; Воронежский государственный университет. 2016. Издательство: Воронежский государственный университет (Воронеж). – С. 39-41.

8. *Слостенин, В.А.* Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя// Приобщение к педагогической профессии: практика, концепция, новые структуры/Науч. ред. С.М. Годник.– Воронеж, 1992. – С.6-9.

9. *Шиянов, Е. Н., Котова, И. Б.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов-на-Дону, 1995.

УДК 378

Серякова Светлана Брониславовна

*Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры социальной педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва*

О РЕАЛИЗАЦИИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А. СЛАСТЕНИНА

Показана реализация научной концепции В.А. Слостенина в научно-методической деятельности Учебно-методической комиссии УМО под руководством академика.

Ключевые слова: научно-методическая деятельность, содержание психолого-педагогической подготовки педагога, учебно-методическая комиссия.

Seryakova Svetlana Bronislavovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy and psychology of the Moscow Pedagogical State University

ON THE IMPLEMENTATION OF THE SCIENTIFIC CONCEPT OF V. A. SLASTENIN IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES

The article shows the implementation of the scientific concept of V. A. Slastenin in the scientific and methodological activities of the Educational and Methodological Commission of the UMO under the leadership of the academician.

Key words: scientific and methodological activity, the content of psychological and pedagogical training of a teacher, educational and methodological commission.

Двенадцатая конференция памяти Академика В.А. Слостенина и, чем больше проходит времени, тем более ярко и рельефно осознается значимость вклада Ученого в развитие отечественной педагогики и образования.

Обращаясь к десятилетнему опыту работы под руководством Виталия Александровича, общения с ним в качестве его заместителя по учебно-методической работе по факультету педагогики и психологии МПГУ и по кафедре педагогики высшей школы и неоценимого опыта работы ученым секретарем Учебно-методической комиссии (УМК) по общей и социальной

педагогике и психологии УМО по специальностям педагогического образования МПГУ, которую возглавлял Академик В.А. Сластенин, понимаешь, какой вектор профессионального научного и научно-методического поиска, разработки актуальных по сей день научных проблем, методологии образования, задал Виталий Александрович своим ученикам, коллегам и, судя по возрастающим показателям цитирования трудов, огромному числу отечественных и зарубежных исследователей.

В сформированную и возглавляемую Академиком В.А. Сластениным УМК входили лидеры отечественной педагогики и педагогической психологии, известные ученые, академики, доктора наук, профессора, чьи идеи определяли в начале 21 века содержание и тенденции развития высшего образования: академик РАО, заслуженный деятель науки РФ Валентин Иванович Андреев; Член-корреспондент РАО Валентина Георгиевна Бочарова; академик РАО, заслуженный деятель науки РФ Ирина Владимировна Дубровина; академик РАО, заслуженный деятель науки РФ Володар Викторович Краевский; академик РАО, заслуженный деятель науки РФ, заслуженный работник высшей школы РФ Валерия Сергеевна Мухина; Член-корреспондент РАО Анатолий Викторович Мудрик; академик РАО (Президент РАО с 1997 по 2013 гг.) Николай Дмитриевич Никандров; Член-корреспондент РАО Павел Иванович Пидкасистый; академик РАО Николай Константинович Сергеев; академик РАО Алла Прокопьевна Тряпицына и другие.

На заседаниях комиссии обсуждались актуальные проблемы, одной из самых значимых оставалась проблема содержания подготовки учителя, его психолого-педагогической составляющей. В.А. Сластенин в своих работах подчеркивал, что «практике обучения и воспитания давно и настоятельно необходимо создание реально целостного, непротиворечивого цикла психолого-педагогических дисциплин, направленного на формирование и обеспечение соответствующей готовности учителя к профессиональной деятельности» [3, с. 258].

С 2001г. по 2010 г. в ходе реализации Концепции модернизации российского образования Учебно-методическая комиссия работала интенсивно как в Москве, так и в других городах РФ. Так в 2004 году в Уфе было организовано и проведено Всероссийское совещание-семинар заведующих кафедрами педагогики и психологии педагогических вузов РФ «Роль кафедр педагогики и психологии в реализации программы модернизации педагогического образования», где основным вопросом стал вопрос методологии перехода высшего профессионального образования на уровневую подготовку.

В 2005 году УМК было проведено совещание-семинар работников высших учебных заведений «Проблемы совершенствования подготовки педагогических кадров, на котором заинтересованно обсуждался очень широкий круг вопросов, как разработка стандартов I уровня высшего профессионального образования; подготовка студентов к организации предпрофильной работы и профильного обучения в старшей школе; разработка и апробирование специализаций; оценка особенностей их реализации в практике работы; соотношение теоретического и практического компонентов при организации образовательного процесса; своеобразие организации воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов; востребованность и трудоустройство специалистов «педагог-психолог». А в 2006 г. основной темой разработки стала тема «О создании банка практико-ориентированных оценочных и диагностических средств для итоговой государственной аттестации выпускников по специальностям: 031000- педагогика и психология, 033400 – педагогика, 031300 – социальная педагогика».

С принятием ФГОС ВПО УМК собиралась 21 апреля 2010 года для обсуждения и выработке рекомендаций по вопросам: Современные требования к обеспечению образовательных программ на основе ФГОС ВПО; Особенности педагогического образования в классическом университете в условиях перехода на ФГОС ВПО; Организация самостоятельной работы студентов в процессе реализации ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование».

К разработке проблемы содержания психолого-педагогической компоненты подготовки учителя Виталий Александрович привлекал как корифеев педагогики и психологии, так и молодых исследователей, преподавателей руководимой им кафедры педагогики высшей школы МПГУ. В.А. Сластенин писал: «В системе педагогического образования по-прежнему сохраняется неоправданно заниженный статус предметов психолого-педагогического цикла. Отсутствуют внутренняя целостность и преемственность учебных дисциплин психолого-педагогической триады: психология – педагогика - методика преподавания» [3, с. 248].

Обладая огромным опытом научной деятельности, управленческим и преподавательским опытом, В.А. Сластенин видел системно трудности, связанные с решением проблемы соотношения теории и практики в системе психолого-педагогической подготовки студентов, отмечая не только субъективные причины, коренящиеся в недостатке преподавания, но и объективную природу и характер педагогики как науки, с одной стороны, и сложность учебно-воспитательной работы – с другой. [2, с. 139].

Проблемой моделирования специалиста В.А. Сластенин занимался всю научную жизнь, разрабатывая профессиограмму, он писал, что «...профессиограмма учителя должна включать своего рода паспорт специальности, ее квалификационную характеристику, т.е. определять объем и научно обоснованное соотношение профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых будущему учителю» [2, с. 69]. Сегодня мы видим воплощение моделирования образа специалиста в принятых Профессиональных стандартах, где даны Обобщенные трудовые функции, к выполнению которых должен быть подготовлен выпускник вуза по освоению конкретной образовательной программы. Именно об этом писал много лет назад В.А. Сластенин, подчеркивая важность обращения к цели деятельности, разработав «...перечень свойств выпускника-специалиста», выявив «а) реальные ситуации, в которых приходится действовать специалисту; б) его трудовые функции; в) требуемые знания и навыки» [2, с. 68].

Результаты научно-методической деятельности под руководством академика В.А. Сластенина в 2000-годах нашли отражение в нормативных документах, определяющих развитие высшего педагогического образования.

Как было отмечено в 2008 году в журнале «Развитие личности», «фундаментальные работы В.А. Сластенина и учеников его научной школы в значительной степени определяют современное понимание проблем педагогического образования, направления научных исследований и практической деятельности в области профессиональной педагогики» [1, С. 9].

Научная концепция личностно-профессионального развития педагога Академика В.А. Сластенина явилась методологической основой разработки научно-методического обеспечения содержания нормативных документов, Образовательных программ уровневой подготовки педагога, педагога-психолога, социального педагога и развития отечественного педагогического образования в целом. Значимость и востребованность научных идей В.А. Сластенина подтверждается возрастающими показателями цитирования его трудов (с 35082 в 2019 г. до 38964 в 2021 г., Индекс Хирша – с 49 до 53).

Библиографический список

1. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование // Развитие личности, 2008. – №2. - С. 8-19.
2. *Сластенин, В.А.* Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки // Сластенин. – М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 51-186.
3. *Сластенин, В.А.* Интегративные тенденции в психолого-педагогическом образовании/Сластенин. – М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 248-258 с.

УДК 378

Артамонова Екатерина Иосифовна

*Доктор педагогических наук, профессор,
профессор департамента педагогики
Московский городской педагогический университет;
Президент, Международная академия наук
педагогического образования, Москва*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья раскрывает базовые идеи и ценности содержания духовно-нравственного воспитания студентов. Автор показывает ценностные основы, проявляющие духовную культуру будущего учителя.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура будущего учителя, духовно-нравственные ценности и нормы, свобода, ответственность, духовность.

Artamonova Ekaterina Iosifovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy Moscow City Pedagogical University,
President of the International Academy of Sciences
pedagogical education, Moscow*

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

The article reveals the basic ideas and values of the content of the spiritual and moral education of students. The author shows the value foundations that manifest the spiritual culture of the future teacher.

Key words: spiritual and moral culture of the future teacher, spiritual and moral values and norms, freedom, responsibility, spirituality.

Духовно-нравственное воспитание – это целенаправленный педагогический процесс, способствующий осознанию высшей духовной природы человека и мира, основанный на полифонировании субъектов – носителей духовности (студент, преподаватель), в котором должна происходить трансформация не только воспитанника, но и наставника как субъектов собственного духовного поиска [8]. Безусловно, духовно- нравственное воспитание

нацелено на культивирование ценностей и формирование духовной культуры личности.

Целевые приоритеты духовно-нравственного воспитания - развитие в обществе высокой духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Родины. Возрождение национальных духовных традиций и ценностей воплощается в процессе образования подрастающего поколения, молодёжи и студентов. Достижение этого осуществляется через решение стратегических и тактических задач [9].

В качестве *стратегических задач духовно-нравственного воспитания* рассматриваются:

- служение своему народу и Отечеству;
- возрождение и формирование у населения православных ценностей;
- формирование бережного отношения к культурному наследию народов России; - природе страны; - людям и природному окружению своей местности; - истории и традициям;
- усвоение лучших моральных и нравственных принципов, выработанных человечеством на протяжении истории;
- усвоение и воплощение в жизнь нравственных традиций русского народа;
- сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества;
- распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня;
- гармоничное духовное развитие каждой личности, привитие ей основополагающих принципов нравственности: доброты, честности, желания заботиться о ближнем, укрепления семейных уз, любви к детям и уважения к старшим;
- утверждение в сознании общества положительного образа многодетной семьи и необходимости защиты священного дара жизни;

-формирование национального самосознания, ответственного отношения к русскому языку как государственному и как средству межнационального общения, уважения к своему родному языку.

Нацеленность на формирование духовно-нравственной культуры личности весьма значимо, так как она служит «органически-творческому самоформлению» (И.А. Ильин) человека. Она придает целостность личности благодаря обретению смыслов и выстраиванию ценностно-смыслового поля субъекта, формированию соответствующих способов освоения базовых ценностных ориентаций и меры присвоения и реализации духовных ценностей. Так для студента - будущего педагога - формирование духовной культуры опосредовано педагогическим идеалом - цельной личности учителя с богатым ценностным духовно-этическим потенциалом. Этот образ непосредственно восходит к педагогическому идеалу всесторонне и гармонически развитой личности. Принципиальной для нашего исследования является феномен выстраивания педагогического идеала как *духовной вертикали*, совершенствования (восхождения к более высокому уровню проявления духовно-нравственной культуры) в соответствии с идеей *саморазвития*. Для россиянина это находит опору, с одной стороны, в традициях национальной культуры; с другой, - соответствует стремлению будущего учителя созидать образ профессионала и стимулирует его познавательную активность.

Сказанное выше имеет ценность и для общества в целом. Известный философ Н.А.Бердяев в работе «Самопознание» заметил, что высшие цели жизни общества не экономические и политические, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не развитием экономики государства, а его духовной культурой [4]. Внести весомое в экономику и политику могут люди, руководствующиеся этическим мышлением и этическими принципами.

Говоря о духовно-нравственном воспитании как научной проблеме, необходимо отметить, что существует две позиции учёных, связанные с его интерпретацией. Первая группа ученых (В.С. Библер, А.А. Горелов, Б.Т. Лиха-

чев, О.М. Петрашкевич-Тихомирова, Э.А. Поздняков, В.Н. Порус, И.Ф. Харламов и др.) настаивает на существенных различиях «нравственности» и «морали», детерминируя первую – как внутреннее, личностное, субъективное, определяющее поведение человека, а вторую – как внешнее, заданное социальными нормами и традициями.

Вторая группа учёных (Б.М. Бим-Бад, Н.И. Болдырев, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Г.М. Коджаспирова, В.А.Сластёнин, Е.Н.Шиянов) – в морально-нравственном воспитании личности отождествляют «нравственность» и «мораль», понимают их как нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом). Так В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов в учебнике «Педагогика» указывают, что морально-нравственное воспитание – это помощь воспитаннику в интериоризации им нравственных норм, категорий, убеждений, формировании нравственных идеалов, а также в гуманном выражении собственного отношения к себе, к окружающим, к труду, к природе [8].

Современный мир придерживается гуманистической морали. К современному духовно-нравственному воспитанию человека в обществе применимы следующие нормы морали:

- 1) гуманность (человечность) как существенное качество человека: признание человека высшей ценностью, вера в гуманистические идеалы истины, добра, красоты, веры, надежды, дружбы, любви, толерантность, дружелюбие, готовность понять, помочь;
- 2) вера в человека;
- 3) служение гуманистическим идеалам;
- 4) дисциплинированность, подчинение требованиям общества;
- 5) воля к выполнению своих обязанностей, умение добиваться целей и быть требовательным к себе;

б) свобода выбора, разумное умение обособляться и проявлять стремление к сотрудничеству и сотворчеству;

7) ответственность за свои поступки, признание и исправление ошибок, поведение;

8) уважение ко всему живому на земле, к природе;

9) честность, принципиальность, справедливость, требовательность к себе и другим в сочетании с терпимостью, тактом;

10) способность к пониманию и взаимодействию, способность создать семью и быть примерным семьянином, готовность к самоограничению.

Содержанием духовно-нравственного воспитания являются ценности, передаваемые из поколения в поколение и хранимые в культурных, семейных социальных традициях. Традиционными источниками духовно-нравственного воспитания признаны следующие ценности:

Родина, Отечество – ценности, связанные с местом рождения (малая и большая Родина), заботой о человеке, его служением и заботой о ценностях.

Природа – ценность родного края, растительный и животный мир, имеющий непосредственное отношение к человеку.

Человек - ценность населяющего планету Земля живого существа, обладающего разумом, способного создавать и защищать ценности.

Человечность – это родовое качество человека, проявляющее чувство гуманности, система нравственных и социальных установок, предполагающая необходимость проявления сочувствия к людям, оказания помощи, не причиняя страданий.

Культура – это вторая природа человека как система ценностей которые обеспечивают его существование в социуме.

Свобода – ценность проявления субъектности как активности человека, выражающей его волеизъявление в стремлении к сотворчеству и сотрудничеству, или обособление от...

Ответственность – индивидуальная и коллективная ответственность, как следование чувству долга в отношении заботы о ценностях.

Духовность – устремленность к высокому духовному идеалу (ценности), выстраивание иерархии ценностей, оформление ценностно-смыслового поля человека, выражающего его человечность.

Патриотизм человека, проявляющийся в любви к Родине и готовности пожертвовать своими интересами ради неё.

Социальная солидарность – единство (группы или класса), которое порождает единство интересов, задач, стандартов и взаимопонимание, или же основывается на них.

Гражданственность, осознание человеком принадлежности к обществу, в котором он живёт, в осознании прав, обязанностей по отношению к обществу, знание и умение соблюдать нормы морали и закон.

Честь – достойные уважения моральные качества человека; его соответствующие принципы.

Гордость - чувство убежденности в значимости ценности, уважении к истории Отечества, к делам страны, вызывающее эмоционально окрашенное состояние радости у человека.

Верность – готовность следовать значимым ценностям, воплощать их делами, убежденность в том, что это дело правое.

Достоинство – следовать убеждениям, сознательно относиться к ценностям и понимать их духовную силу и значимость для человека;

Любовь – чувство, свойственное человеку, глубокая привязанность и устремлённость к другому человеку или объекту, чувство глубокой симпатии.

Дружба - личные бескорыстные взаимоотношения между людьми, основанные на общности интересов и увлечений, взаимном уважении, взаимопонимании и взаимопомощи.

Отвага – проявление мужества и героизма следуя правому делу, отстаивая и защищая ценности.

Семья – социальный институт, базовая ячейка общества, характеризующаяся, в частности, следующими признаками: добровольностью вступления в

брак; члены семьи связаны общностью быта. Также ребенок должен осознавать и проявлять почитание родителей и заботу о старших.

Искусство – образное осмысление действительности; процесс или итог выражения внутреннего или внешнего мира в художественном образе.

Это основные ориентиры духовно-нравственного воспитания личности будущего педагога в педагогическом вузе. Знание и владение нравственными нормами регулируют отношение личности к ценностям общества, проявляя её духовность – её духовный (внутренний) потенциал; - готовность к реализации свободы личности как ценности (от обособления, до единения в сотворчестве и сотрудничестве) и её ответственности (индивидуальной, или коллективной).

Отражены целевые приоритеты духовно-нравственного воспитания в следующих нормативных документах: Федеральном законе «Об образовании в РФ»; Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»; Указе Президента РФ «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (от 31.12.2015г.); Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» (от 07.05.2018г., №204); Постановлении Правительства РФ «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (от 30.12.2015г.); Федерально-целевой программе «Молодежь России», в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года»; Федеральном Законе «О днях воинской славы и памятных датах России»; Федеральном Законе «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» и др..

Духовно-нравственное воспитание строится на основе стержневых ориентиров направляющих и организующих воспитательный процесс - базовых *принципах духовно-нравственного воспитания:*

1. Принцип системно-организованного подхода, который предполагает скоординированную, целенаправленную работу всех государственных и общественных структур по духовно-нравственному воспитанию.

2. Принцип ценностной ориентации. Центральное место в системе детерминации поведения личности занимают духовно-ценностные ориентации – это ориентации, имеющие смысловую жизненную значимость для человека. Они определяют направленность и характер мировоззрения личности. Принцип ценностной ориентации, делающий человека человеком, не сводится к естественной эволюции жизни, а включает в себя и понятие разума, и мышления в идеях, и созерцание, и такие эмоциональные волевые акты, как раскаяние, доброта, любовь.

3. Принцип адресного подхода в воспитании, предполагающий использование особых форм и методов работы с учетом каждой возрастной, социальной, профессиональной и других групп населения. Адресность указывает на разноразноуровневую включенность в духовно-нравственное воспитание таких факторов, как семья, ближнее окружение, учебное заведение, этнокультурная среда, коллектив, регион проживания с его экономическими, социальными, культурными и другими особенностями общества в целом.

4. Принцип активности, который предусматривает настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения населения и его ценностных установок, ориентированных на интересы области. В процессе духовно-нравственного воспитания и самовоспитания этот принцип предполагает деятельное отношение человека ко всему, что происходит в стране; способность каждого гражданина проводить социально-значимые преобразования материальной и духовной сферы на различных уровнях: федеральном, региональном, местном при условии освоения накопленного исторического опыта как всего человечества, так и российского народа, отдельной нации или народности. Принцип проявляется в творческой деятельности по улучшению окружающей среды, в образовании.

5. Принцип сохранения исторической памяти народа, предполагающий необходимость сбережения в разных формах всех видов информации о событиях прошлого, о времени и месте свершения этих событий; о конкретных лицах, принимавших в них участие.

6. Краеведческий принцип, требующий формирования знаний о природе, экономике, истории и культуре своей местности (микрорайона, города, села, района, области, края и т.д.).

7. Принцип воспитания на традициях. Под традициями понимаются исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, сопутствующие им обычаи, обряды, идеи, представления, правила, духовные ценности.

8. Принцип информационной защищенности. Суть этого принципа заключается в признании прав человека на обеспечение защиты от тех видов информации, которые представляют опасность для его физического, нравственного и духовного здоровья

Все принципы взаимосвязаны и реализуются в единой целостной системе всей совокупностью воспитательных методов, форм и средств.

В заключении хочется заметить, что духовно-нравственное воспитание личности в обществе требует как весьма ответственного отношения к делу педагогов, так и серьезной поддержки воспитания со стороны государства. Не случайно рассуждая о роли нравственности в развитии человека и социума Кропоткин П.А. заметил важную вещь: нравственность генетически присуща человеку как существу социальному, но она имеет тенденцию как к развитию, так и к деградации [5].

В 2021 году в Российской Федерации утверждена очередная программа по патриотическому воспитанию подрастающего поколения. В настоящее время педагогическая общественность активно обсуждает вопросы создания Концепций воспитания личности в образовательной организации. В Общественной палате обсудили проект концепции воспитательной работы в дошкольной образовательной организации. В Российской академии образования Институтом стратегии развития образования был представлен на обсуждение проект концепция воспитательной работы в общеобразовательной организации. Оба проекта после обсуждения продолжают дорабатывать в научно-исследовательских институтах Российской академии образования.

Таким образом, в настоящее время педагогическая общественность участвует в весьма ответственном деле по разработке и обсуждению стратегии и тактики духовно-нравственного воспитания детей в российском социуме.

Библиографический список

1. *Артамонова, Е.И.* Философско-педагогические основы формирования духовной культуры современного учителя: Монография. -3-е изд.- М.: Изд-во МАНПО, Ярославль: Ремдер, 2021.- 288 с.

2. *Артамонова, Е.И.* Подготовка педагога в условиях модернизации образования //Профессиорнализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Научные труды международной научно-практической конференции. Ч.1.- М.: МАНПО, 2018.- С.38-45.

3. *Бердяев, Н.А.* Самопознание.- М.: Международные отношения, 1990.

4.*Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.- М., 2004.

5. *Кропоткин, П.А.* Анархия, её философия и идеал.- М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.

6. Педагогика: Учебник для студ.высших пед.учеб.оррганизаций / Л.П.Крившенко, Л.В.Юркина и др./ Под ред.Л.П.Крившенко.- М.: Проспект, 2021.- 430с.

7. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей/под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.

8. *Сластёнин, В.А.* Педагогика: Учебник для студ.высших пед.учеб.оррганизаций /В.А.Сластёнин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов /Под ред. В.А.Сластёнина. — 16-е изд., стер. - М.: Изд.центр «Академия», 2019.- 608 с.

9.Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 г. № 996-р.- М.: Прогресс, 2015.

УДК 378

Исаев Илья Федорович

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Белгородский государственный национальный исследовательский
Университет, Белгород*

Исаева Надежда Ивановна

*Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
Белгород*

Маматова Светлана Ильинична

*Старший преподаватель кафедры педагогики и методики профессионального образования
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
Белгород*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье в контексте педагогического образования проводится сравнительный анализ понятий «профессионализация» и «индивидуализация»; рассматривается структура педагогического процесса с точки зрения профессионализации и индивидуализации педагогического образования; раскрываются особенности взаимодействия обучающегося и преподавателей, связанные с возможностью и необходимостью педагогической поддержки и помощи и осуществления педагогической деятельности преподавателя в условиях усиления индивидуализации; определяются объективные причины включения в педагогический процесс психолого-педагогической поддержки и помощи как равнозначного с обучением и воспитанием компонента целостного образовательного процесса и трудности его реализации.

Ключевые слова: профессионализация, индивидуализация, обучение, воспитание, психолого-педагогическая поддержка и помощь, педагогическая деятельность, индивидуальный образовательный маршрут, образовательный стандарт.

Isaev Ilya Fedorovich

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy
Belgorod State National Research University*

Isaeva Nadezhda Ivanovna

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and
Methods of Professional Education
Belgorod State Institute of Arts and Culture*

Mamatova Svetlana Ilyinichna

*Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and
Methods of Professional Education
Belgorod State Institute of Arts and Culture*

THE PROBLEM OF PROFESSIONALIZATION AND INDIVIDUALIZATION IN PEDAGOGICAL EDUCATION

The article is devoted to the comparative analysis of the concepts of “professionalization” and “individualization” is carried out in the context of pedagogical education. The structure of the pedagogical process is considered from the point of view of professionalization and individualization of pedagogical education. The features of interaction between a student and teachers related to the possibility and necessity of pedagogical support and assistance and the implementation of pedagogical activity of a teacher in conditions of increased individualization are revealed. The objective reasons for the inclusion of psychological and pedagogical support and assistance in the pedagogical process as an equivalent component of an integral educational process and the difficulties of its implementation are determined.

Key words: professionalization, individualization, training, education, psychological and pedagogical support and assistance, pedagogical activity, individual educational route, educational standard.

Профессионально-педагогическое образование, как и любой другой вид профессионального образования, представляет собой взаимодействие двух процессов: профессионализации и индивидуализации. Процессуальные составляющие профессионально-педагогического образования несут разные смысловые нагрузки.

Смысл профессионализации заключается в освоении обучающимися культуры профессии, как социально одобряемой, и с этой точки зрения, должной деятельности педагога. Процесс профессионализации направлен на «встраивание» каждого обучающегося в виртуальное и реальное, в ходе практик, общее для всех профессиональное пространство, на развитие у каждого обучающегося профессионально значимых качеств, позволяющих в будущем работать как все, т.е. в рамках присвоенной культуры профессии.

Смысл индивидуализации заключается в создании условий, обеспечивающих построение каждым обучающимся собственного образовательного маршрута. В свою очередь построение обучающимся индивидуального образовательного маршрута возможно тогда, когда преподаватель строит свою педагогическую деятельность как деятельность, обеспечивающую нахождение обучающимся собственной «достаточности» и «недостаточности» в освоении профессии.

Процесс профессионализации позволяет рассматривать профессиональное образование как формирование, как придание определенной, профессиональной, формы интеллектуальным (например, профессиональное мышление), эмоциональным (например, профессиональная эмпатия), личностным (например, коммуникативные способности) особенностям каждого обучающегося. Процесс индивидуализации характеризует профессиональное образование как постоянное достижение обучающимся акме. Развивающий характер профессионального образования обеспечивает система средств, способствующих осознанию обучающимся своих сильных и слабых личностных, интеллектуальных, нравственных и творческих особенностей и возможностей в освоении будущей профессии.

Особенности взаимодействия профессионализации (формирования) и индивидуализации (развития), проявляются в педагогическом процессе. Следует отметить, что в научной литературе и исследованиях, посвященных проблемам профессионального образования, дается разная оценка значимости этих процессов в профессиональной подготовке педагога. Проявляется это, в частности, в том, что одни авторы для описания цели/результата педагогического процесса используют понятие «профессионально-личностное», другие – «лично-профессиональное». развитие обучающихся. На наш взгляд, во-первых, эти понятия являются идентичными: «профессиональное» и «лично-личностное» в данном контексте имеют одну смысловую нагрузку, так как они характеризуют социальное, а значит должное, без учета индивидуальности каждого. Во-вторых, названные сочетания чаще используются с терми-

ном «развитие», что свидетельствует об отсутствии строгости в трактовке понятий «формирование» и «развитие». Об этом свидетельствует, в частности, определение понятия «лично-профессиональное развитие», представленное в Кратком акмеологическом словаре [1] и в Словаре терминов профессионально-педагогической акмеологии: «Развитие лично-профессиональное - это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и взаимодействиях (А.А. Деркач, В.М. Дьячков)» [2, с.85].

Такое понимание ограничивает педагогический процесс двумя компонентами: традиционным обучением и традиционным воспитанием, в ходе которых и происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на развитие, а по сути на придание профессиональной формы уже сформированным психологическим и личностным особенностям обучающихся. К сожалению, и в педагогике, и в педагогической психологии, и на практике недостаточно внимания уделяется проблеме индивидуализации профессионально-педагогического образования, связанной с самоопределением, осуществление которого каждым обучающимся неразрывно связано с рефлексивными формами освоения педагогической культуры, с поиском цели.

Обучающиеся осваивают одну общую для всех культуру педагогической профессии, но при этом каждый из них имеет свой сформированный психологический и личностный профиль, отличающийся от других как силой, так и слабостью отдельных его составляющих. Это и является основой для включения в структуру педагогического процесса такого особого компонента как психолого - педагогическая поддержка и помощь. Психолого-педагогическая поддержка и помощь не только дополняет обучение и воспитание, но и корректирует эти процессы, постоянно удерживая реальную ситуацию обучающегося. Кроме этого психолого-педагогическая поддержка и помощь служит мостиком для мотивированного обучения и самовоспитания

обучающихся. При этом следует отметить, что обучение, воспитание и психолого-педагогическая помощь не только пересекаются, но и отличаются друг от друга, в частности, своими предметами: если предметом обучения являются профессионально-педагогические знания, умения и способы умственной деятельности, воспитания – педагогические ценности, этические нормы, педагогические паттерны поведения, то психолого-педагогической поддержки и помощи – личностный выбор, обретение каждым обучающимся себя как субъекта педагогической деятельности.

Включение такого компонента в структуру педагогического процесса потребует внесения определенных изменений в построение преподавателем собственной педагогической деятельности. Педагогическую деятельность каждому преподавателю надо строить так, чтобы она способствовала, с одной стороны, осознанию обучающимся того, к чему он на самом деле стремится и что он может в каждой конкретной ситуации обучения/воспитания, и, с другой стороны, выяснению того, что еще ему нужно узнать, чем овладеть не только для осуществления педагогической деятельности, но и для овладения индивидуальным способом самореализации в ней. В таком случае произойдет расширение предмета учебно-профессиональной деятельности обучающегося: наряду с опытом познания мира профессии, предметом станет и опыт познания своих стремлений и возможностей, и опыт самопостроения. То есть обучающийся будет постоянно находиться в поиске цели, совершая который, он и будет осуществлять самоопределение. Кроме этого процесс индивидуализации профессиональной подготовки направлен и на развитие готовности обучающихся к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Таким образом, в процессе обучения и воспитания преподаватель, который обязан приобщать обучающегося к культуре профессии педагога как должному и общему для всех, решает свои проблемы, связанные с отбором содержания, форм и методов обучения и воспитания будущего педагога. В процессе психолого-педагогической поддержки и помощи основной стано-

вится проблема обучающегося, связанная с осознанием имеющегося у него психологического и личностного ресурса для освоения культуры профессии и с определением тех знаний, умений, личностных компетенций, которыми ему надо овладеть. Функция преподавателя заключается в сопровождении обучающегося на пути личностно-профессионального самоопределения, помогая ему проходить через проблемные для него учебно-профессиональные ситуации.

Основу построения педагогической деятельности составляет мировоззренческая позиция преподавателя. В контексте особого педагогического процесса, каким является психолого-педагогическая поддержка и помощь обучающемуся, наиболее продуктивным является построение педагогической деятельности в соответствии с принципами гуманистической центрации на обучающемся.

Сегодня педагогика и психология высшей школы располагают достаточными научными данными относительно усиления индивидуализации как одного из базовых процессов профессионального образования. Одной из наиболее известных являются идеи индивидуального образовательного маршрута и тьюторства. Реальность внедрения этой идеи в педагогический процесс высшей школы связана не только со спецификой будущей профессиональной деятельности обучающегося, но и с особенностями взаимодействия в системе «обучающийся-преподаватель». К таким особенностям относятся: профессиональная направленность взаимодействия, строящегося по типу «взрослый-взрослый», добровольность в выборе обучающимся будущей профессии, дифференциация обучающихся по интересам внутри педагогической профессии (педагог дошкольного образования, учитель начальной школы и т.п.).

Однако в системе педагогического образования предпочтение отдается процессу профессионализации и недостаточно уделяется внимания индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогов. К объективным причинам такого явления относится наличие образовательного стандар-

та, в соответствии с которым и строится педагогический процесс в вузе; доминирование классно-урочной, по школьному типу, системы обучения; необходимость оформления достаточно большого объема документации для внешней оценки экспертами «правильной» работы преподавателя и вуза в целом по внедрению индивидуальных образовательных маршрутов. К субъективным причинам относится, с одной стороны, недостаточная методическая и психологическая готовность преподавателей осуществлять педагогическую деятельность, направленную на индивидуализацию процессов обучения и воспитания, на развитие у обучающегося самостоятельности, потребности в саморазвитии, так как основана на признании преподавателем имеющегося, но недостаточно развитого психологического и личностного потенциала обучающегося. С другой стороны, доминирование внешней мотивации студентов, недостаточный уровень развития самостоятельности и ответственности и, соответственно, готовности к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию.

Таким образом, в процессуальном контексте педагогическое образование представляет собой взаимодействие процессов профессионализации и индивидуализации. В реальном взаимодействии обучающегося и преподавателя, направленном на развитие обучающегося, профессионализация реализуется в процессах обучения и воспитания, а индивидуализация – в процессе педагогической поддержки и помощи. В теории все три процесса исследуются как отдельные педагогические явления, функционирующие по своим законам. На практике воспитание, обучение и психолого-педагогическая поддержка и помощь образуют целостный педагогический процесс. Целью педагогической деятельности преподавателя является создание условий для самоопределения и саморазвития каждого обучающегося. Базовой функцией педагогической деятельности в контексте поддержки и помощи студенту является функция дополнения и коррекции обучающего воспитания в каждой реальной проблемной для него учебно-профессиональной ситуации.

Библиографический список

1. Зазыкин, В. Г. Краткий акмеологический словарь [Электронный ресурс] URL.: <https://www.twirpx.com/file/67086/> . (Дата обращения: 03.09.2021).
2. Словарь терминов профессионально-педагогической акмеологии / Сост. О. Б. Акимова, Е. Ю. Бычкова, Н. К. Чапаев; Под ред. О. Б. Акимовой. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. 105 с.

УДК 378.174

Андриенко Елена Васильевна

*Доктор педагогических наук, профессор,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ФАКТОР ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

В статье рассматриваются некоторые позитивные и негативные факторы дистанционного образования в современном университете. Автор акцентирует индивидуализацию дистанционного обучения студентов с учетом особенностей образовательного процесса в высшей школе. Определяет характеристики образовательной фиджитал технологии.

Ключевые слова: дистанционное образование, индивидуализация, университет, кейс-технологии, фиджитал.

Andrienko Elena Vasilievna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

DISTANCE EDUCATION AT THE UNIVERSITY AS A FACTOR OF INDIVIDUALIZATION: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

The article discusses some positive and negative factors of distance education in a modern university. The author emphasizes the individualization of distance

learning of students, taking into account the peculiarities of the educational process in higher education. Defines the characteristics of educational digital technology.

Key words: distance education, individualization, university, case technology, digital.

Неизбежность стремительного развития дистанционных технологий в современном образовании ни у кого не вызывает сомнений, однако позитивные и негативные факторы их реализации активно обсуждаются педагогами и психологами с учетом анализа качества социализации личности.

Первый в мире университет дистанционного образования был открыт в Великобритании в 1969 году по указу королевы – Открытый университет Великобритании [1]. Его целью было обеспечение доступа к высшему образованию широких масс населения. Для этого была установлена невысокая плата за обучение, студенты могли учиться в любое время и в любом месте, без необходимости часто посещать аудиторные занятия. Тогда не было интернета и активно использовались кейсы – комплекты учебно-методических материалов на бумажных носителях. Также широко применяли в образовательном процессе обучающие теле- и радиопередачи. Взаимодействие преподавателей и студентов происходило через переписку с ситуативным очным консультированием.

Сегодня Открытый университет Великобритании реализует программы дистанционного образования (уже с использованием интернета) более чем в 50 странах мира. Особенно популярной является образовательная программа подготовки менеджеров MBA. Любопытно, что одним из главных партнеров университета является телекомпания BBC, обеспечивающая ежегодно 275 млн просмотров учебных программ [1].

Большинство зарубежных исследователей рассматривают открытое дистанционное образование в качестве одного из основных признаков его демократизации. Сегодня существует большое количество сервисов для создания виртуальной образовательной среды. Активно используются облачные хранилища данных с общим доступом к файлам и редактуре документов; сервисы для проведения видеолекций, практических занятий и семинаров:

различные мессенджеры с возможностью создания групп; программы для мозговых штурмов и визуализации и т. д. Данные возможности используют все университеты мира, в том числе и российские вузы.

Это очень удобная система обучения для студентов и преподавателей, но и она имеет свои недостатки. Главным из них исследователи считают недостаточный уровень профессионализма выпускников, отсутствие хороших практических навыков деятельности (проблемы с производственной практикой), чрезмерную индивидуализацию при дефиците социально-психологических компетенций работы в команде и т. д.

Конечно, такое обучение является более дешевым и доступным для молодых людей, находящихся вдали от университетских кампусов. Одновременно они находятся вдали и от научных школ, непосредственного взаимодействия и групповой работы, что усиливает образовательную интровертированность студентов, редуцируя потребности профессионального взаимодействия.

В современных условиях дистанционное образование становится важнейшим компонентом педагогического процесса в связи с огромным количеством обстоятельств, которые делают такое обучение неизбежным во многих образовательных системах (COVID-19, развитие IT-технологий, стандартизация, информатизация и т. д.). Несмотря на то, что существуют различные точки зрения по поводу эффективности дистанционного обучения, оно останется в образовании в качестве востребованной и значимой составной части процесса. Дистанционные образовательные технологии реализуются с применением телекоммуникационных сетей, обеспечивающих взаимодействие обучаемых и обучающихся на расстоянии, вне зависимости от места нахождения. Большинство образовательных учреждений имеет сегодня сформированную информационно-образовательную среду, обеспечивающую возможности такого взаимодействия. Дистанционное образование осуществляется на основе кейсовых или сетевых технологий.

Сетевая технология использует интернет для обеспечения доступа к учебно-методическим и информационным материалам, а также коммуникации всех субъектов образовательного процесса, проведения занятий, аттестационных испытаний и т. д. Кейсовая технология реализуется с помощью специального набора (кейса) учебно-методических материалов, специально разработанных и скомплектованных на основе образовательной программы по каждой учебной дисциплине. Такие кейсы включают важные материалы для обучения и способствуют развитию самостоятельных образовательных навыков. Сетевые и кейсовые технологии активно реализуются на всех уровнях образования в различных странах мира.

Дистанционное взаимодействие преподавателей вуза со студентами пока еще нередко происходит при помощи сотрудников специальных подразделений университета, включающих программистов, системных администраторов и т. д. Такие подразделения созданы во всех отечественных и зарубежных университетах и представляют собой целые отделы. Они включают штатных сотрудников, которые обеспечивают бесперебойную и эффективную работу информационных программ и техники.

Одновременно в системе высшего образования происходят некоторые изменения, связанные с подготовкой дидактических средств. Увеличивается роль учебно-методических материалов, подготовленных в электронном формате, активизируются персональные сайты преподавателей на вузовском портале, ускоряется динамика обновлений необходимой информации и т. д. Большой популярностью стали пользоваться банки электронных тестовых заданий, которые значительно упрощают оценочную деятельность преподавателя, хотя некоторые субъекты образовательного процесса отмечают обезличенный характер тестовых процедур.

Некоторые исследователи обращают внимание на смешанный стиль современного вузовского обучения, включающий в себя три основных аспекта: так называемый «*face-to-face*» (лицом к лицу); дистанционные образовательные технологии; электронное обучение [3].

Дистанционное обучение выступает в качестве индивидуальной учебной деятельности, опосредованной компьютерными технологиями. Популярность дистанционного образования связана также с очевидной индивидуализацией процесса обучения, которую можно рассматривать в качестве сферы самоактуализации личности. В системе дистанционного образования преподаватель выступает в социально-профессиональной роли координатора, обеспечивающего предметное, методическое и психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной траектории обучения студента.

Цифровизация сама по себе, как одна из главных тенденций образования, приводит к неизбежности высоких темпов развития дистанционного обучения, но, кроме этого, она обеспечивает новыми возможностями использование интерактивных форм обучения, способствующих активизации межличностного взаимодействия и индивидуальному развитию любого субъекта образовательного процесса.

К преимуществам дистанционного образования относят: массовость, при которой количество обучающихся по одной и той же образовательной программе может ограничиваться только характеристиками коммуникационного оборудования; скорость и оперативность обмена информацией, а также результатов деятельности; относительная дешевизна получаемого образования, которое (по данным Н. Б. Кузьяк) в 10 раз дешевле традиционной очной системы обучения [2]. Кроме того, такое образование позволяет обучаемому заниматься в любое удобное для него время и в любом месте. При этом студенты могут работать в том темпе, который является оптимальным для них в контексте собственных психофизиологических возможностей (типологических свойств высшей нервной деятельности и т. д.).

Таким образом, дистанционное образование позволяет не только высвободить время для других видов деятельности, но и оптимизировать его в контексте жизнедеятельности индивида. При дистанционном образовании не имеет значения место проживания субъекта, что значительно расширяет географию студентов и их количество. Конечно, такое образование может быть

эффективным только при высокой самоорганизации обучающихся, их последовательности и целеустремленности. К сожалению, не все студенты обладают высоким уровнем самоорганизации учебной деятельности, поэтому нередко преподавателям необходимо прилагать дополнительные усилия для мотивирования учебной деятельности и структурирования самостоятельной работы обучаемых.

Выделяя различные достоинства дистанционного образования, исследователи обращают внимание и на его недостатки, связанные с психологическими аспектами обучения и общения: неудовлетворенность многих студентов полнотой контактов с преподавателем и сокурсниками, ограниченные эмоциональное взаимодействие и обратная связь [2]. Студентам требуется больше подкреплений в процессе обучения, поддерживающих их уверенность в своих силах или обеспечивающих своевременную коррекцию индивидуализированного учебного процесса.

Большинство исследователей современного образования считают, что дистанционные формы и технологии обучения будут неизменно развиваться и расширяться, но они вряд ли полностью заменят традиционную систему подготовки студентов в университетах, по крайней мере, в ближайшие десятилетия. Кроме того, есть некоторые профессии, требующие серьезной очной подготовки, по которым не допускается обучение студентов в дистанционной форме.

Для современных субъектов педагогического процесса, относящихся к поколению Z, все более значимыми и часто используемыми являются образовательные технологии фиджитал (от англ. physical digital) – интегрированные коммуникации на стыке цифрового и физического пространства, обеспечивающие потребителю новый опыт. Фиджитал представляет собой своего рода объединение физических и виртуальных объектов, что можно рассматривать как уникальный технологический инструмент. В широком смысле слова фиджитал выступает в качестве технологии и философии современной

коммуникации, определяющей некоторые перспективы образования будущего.

Белорусские исследователи А. С. Шибут и И. П. Шибут акцентировали специфику фиджитал как технологии, которая проявляется в том, что: коммуникация приобретает две ключевые черты: способность не только обращаться к индивидууму, но и мгновенно собирать и запоминать реакцию этого человека [4]. Эти две функции делают возможным третью: способность обращаться к индивидууму еще раз таким образом, чтобы учитывать его или ее уникальный ответ и предлагать именно то, что хочет потребитель [4]. При этом целевая аудитория перестает быть пассивным потребителем информации, она становится активным участником её дополнения и интерпретации, выступая в качестве своеобразного соавтора.

Фиджитал также рассматривается в качестве дополнительной или дополняющей реальности, в которую человек входит с помощью осязательно-го/материального интерфейса пользователя, т. е. взаимодействия человека с электронным устройством при помощи специально созданных конструкций и материальных предметов.

Технологии, которые объединяют реальное и виртуальное пространство, включают: QR-коды (от англ. quick response code – код быстрого реагирования), несущие зашифрованную информацию посредством матричных штрих-кодов; AR – так называемую дополненную реальность (от [англ.](#) augmented reality), включающую возможности введения в зрительное поле любых сенсорных данных с целью дополнения сведений об окружении и изменения восприятия окружающей среды при помощи специального оборудования (AR-очки и т. д.), что позволяет «прокачивать» навыки, развивать полисенсорные впечатления (используется в подготовке профессиональных тренажеров/симуляторов, работающих в 3D, компьютерных игр, обучающих программ и т. д.); VR – искусственная, виртуальная реальность (от [англ.](#) virtual reality), т. е. искусственно созданный с помощью различных технических средств мир, воспринимаемый человеком через технические средства в ре-

альном отрезке времени, причем сам субъект может влиять, воздействовать на воспринимаемые виртуальные объекты согласно земным законам физики.

Конечно, сегодня для большинства образовательных учреждений фиджитал-технологии являются пока еще перспективой развития педагогического процесса и организации самостоятельной работы обучающихся, но материально-техническая база развивается, причем формирование готовности студентов к такой работе является одним из интереснейших аспектов образовательной деятельности.

В современных условиях образовательная технология фиджитал позволяет создавать и реализовывать очень интересные проекты, которые можно успешно использовать для обучения и воспитания школьников: виртуальный музей (например, музей математики); виртуальные путешествия и экскурсии; виртуальный концерт и т. д. Студенты могут создавать в этой технологии уникальные проекты (с получением авторского патента) и принимать участие в различных грантовых конкурсах (регионального, федерального и международного уровней). Такая работа способствует активному вовлечению студентов в самостоятельный творческий образовательный поиск, причем с учетом использования понятных и доступных для поколения Z информационных средств и технологий, на основе сочетания традиционных и интерактивных технологий в мультимедийном контексте.

Одновременно нельзя забывать, что чрезмерное увлечение молодыми людьми разнообразием новых функций и количеством привлекательных информационных ресурсов может привести и к негативным результатам, когда субъект пресыщается ненужной или развлекательной информацией, всё дальше уходя от реальной жизни в пучину виртуального мира, в котором каждый без особого труда может быть успешным человеком, победителем или героем.

В целом, рассматривая достоинства и недостатки дистанционного образования в высшей школе как фактора влияния на социализацию личности, следует отметить его амбивалентность, вектор направленности которой, в

конечном счете, будет определяться психолого-педагогическим контекстом образовательных процедур, реализуемых конкретным преподавателем во вполне определенных условиях соответствующей вузовской подготовки.

Библиографический список

1. Долгая, О.И. Дистанционное обучение за рубежом на современном этапе // Школьные технологии. - 2019. - №2. - С. 9-16.
2. Кузьяк, Н. Б. Современное дистанционное обучение. Преимущества и недостатки / Н. Б. Кузьяк, Е. Ю. Гаген. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 11 (145). — С. 466-469. — URL: <https://moluch.ru/archive/145/40765/> (дата обращения: 03.06.2021).
3. Танцура, Т.А. Аспекты дистанционного обучения в современных условиях / Мир науки, культуры, образования. МНКО.- 2020.- №2. - С. 355-358
4. Шибут, А.С., Шибут, И.П. Коммуникация в среде фиджитал как новый вид взаимодействия с интернет-аудиторией // Медиачтения СКФУ : Материалы третьей международной научно-практической конференции. Ставрополь, 23-25 мая 2019 / отв. ред.: О.И. Лепилкина и др. - Ставрополь: Сервис школа, 2019. - С. 260-262.

УДК 378.174

Искакова Маржан Оразгалиевна

Кандидат педагогических наук, доктор PhD, Учреждение образования «Alikhan Bokeikhan University», Казахстан, Семей

Сейтова Меруерт Оразгалиевна

Учитель высшей категории, КГУ «Потанинская средняя общеобразовательная школа», Казахстан, Павлодар

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается вопрос экологического воспитания школьников на уроках математики и педагогические условия их реализации. Автора-

ми предложены четыре педагогических условий для подготовки будущих учителей к экологическому воспитанию школьников. Авторами сделан упор на подготовку математических задач с экологическим содержанием на основе данных Национального доклада о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов Республики Казахстан.

Ключевые слова: экологическое воспитание, математика, педагогические условия.

Iskakova Marzhan Orazgalievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of PhD, Educational institution "Alikhan Bokeikhan University", Kazakhstan, Semey

Seitova Meruert Orazgalievna

Teacher of the highest category, KSU "Potaninskaya secondary school", Kazakhstan, Pavlodar

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHER TRAINING FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS

The article deals with the issue of environmental education of schoolchildren in mathematics lessons and the pedagogical conditions for their implementation. The authors propose four pedagogical conditions for preparing future teachers for environmental education of schoolchildren. The authors focus on the preparation of mathematical problems with ecological content based on the data of the National Report on the state of the environment and on the use of natural resources of the Republic of Kazakhstan.

Key words: environmental education, mathematics, pedagogical conditions.

Вопросы экологического воспитания личности выступают одной из стратегических задач современного образования [4,5].

Президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев поручил ряду министерств заняться проблемой экологического просвещения подрастающего поколения [15]. По словам К.Токаева, необходимо уделить должное внимание экологическому воспитанию подрастающего поколения - в школах и вузах. Экологическую акцию «**Бiрге таза Қазақстан**», призванной укрепить экологические ценности в обществе, он поручил проводить на систематической основе [8; 14; 16].

О важности экологического образования и воспитания говорится также в выступлениях министра образования и науки Республики Казахстан А. Аймагамбетова, который подчеркнул, что в содержании школьных предметов тоже должны быть экологические темы: «...Учебники экологических задач можно внедрить по математике. Мы начали реализовывать такую методику, когда ребенок смотрит на холодильник и считает, сколько он потребляет, какой углеродный след оставляет холодильник. В целом, этот вопрос нужно рассматривать в контексте воспитательной работы в школе. Концепция ценностного ориентирования воспитания в школах, в дошкольных учреждениях, колледжах и вузах является важным», - считает Асхат Аймагамбетов [17].

Очень большое внимание уделено экологическому всеобучу в инструктивно-методическом письме Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году»: предложен курс «Экология» для 6 класса, будет реализован проект «Экологическая культура с малых лет», классные часы по экологии 1 раз в месяц для обучающихся 1-11 классов и т.д. Курс «Экология» знакомит обучающихся с основными закономерностями экологии, формирует позитивное, бережное отношение к своему здоровью, окружающим людям и природе, умение рационального использования и экономии электроэнергии, воды, включает материал по экологии действий. Реализация комплекса воспитательных мероприятий в рамках проекта «Экологическая культура с малых лет» способствует формированию экологического воспитания обучающихся, бережного отношения к окружающему миру. Через предметные области обучающиеся знакомятся с видовым разнообразием растений и способами увеличения декоративнорастущих растений (биоразнообразие); структурой энергопотребления дома и в организациях образования и способами его сокращения (энергосбережение); возможностью экономного использования воды в школе и дома (водосбережение); источниками образования отходов, опреде-

лением способов их минимизации, внедрением раздельного сбора мусора (обращение с отходами) и др. [3].

Совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, которые выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения и воспитания для достижения цели определяют педагогические условия.

В философском словаре понятие «условие» выражается в отношении предмета к окружающим явлениям, без которых он не может существовать. Условия создают ту среду, в которой эти явления возникают, существуют и развиваются.

В ходе исследования нами определены следующие педагогические условия подготовки будущих учителей к экологическому воспитанию школьников на уроках математики:

- организация комплексной работы по подготовке к экологическому воспитанию детей на уроках математики (через чтение лекций, проведение акций, конференций, экологических олимпиад; сотрудничество с ОО «Исток», Экологическим центром, Малой академией экологии; вовлечение в молодежные экологические движения);

- создание целостной системы подготовки к экологическому воспитанию через теоретическую и практическую подготовку в вузе (педагогическая практика, работа в Малой академии экологии и т.д.);

- подготовка будущих учителей к экологическому воспитанию школьников через взаимосвязь математики с региональными экологическими особенностями (экологические задачи, ситуационные задачи, проекты и др.);

- организация информационно-знаниевой среды на основе расширения образовательного пространства через сотрудничество с Экологическим центром с целью активизации экологического образования и воспитания личности.

Мы считаем, что за счет интеграции математики и экологии можно эффективно сформировать экологическую грамотность (показатели: знания,

умения, познавательная активность), экологическую воспитанность (показатели: ответственность, доброта, любовь к природе (окружающей среде, к людям и к самому себе)), экологическую сознательность (показатели: мотивация, ценностные ориентации, смысл), экологическую деятельность (показатели: рефлексия, экологические операции, проактивность), что в совокупности приведет к сформированности экологической культуры личности [4, с.122-125].

В Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан приведено, что содержание образовательной области "Математика" направлено на формирование у обучающихся математических знаний для описания разнообразных объектов и явлений окружающей действительности; на усвоение устных и письменных вычислительных алгоритмов; на развитие общих приемов решения задач, умений выстраивать логические суждения на основе измерительных и вычислительных навыков; на формирование навыков использования элементарных инструментов информационно-коммуникационных технологий, умений искать, выбирать, передавать информацию, проектировать объекты и процессы, применять простейшие методы работы с таблицами, схемами, графиками и диаграммами для анализа, интерпретации и представления данных [13].

«...Математических знаний для описания разнообразных объектов и явлений окружающей действительности...» - уже в рамках данной задачи можно интегрировать математику и экологию.

Математика проникает во все области человеческого знания, становится необходимым средством в различных областях человеческой практики. Вычисления являются тем запасом знаний и умений, который находит повсеместное применение, являются фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин [7].

Якупова В.А. предложила ряд способов для решения проблемы посредством интеграции экологии и математики:

1. Решение задач экологического содержания на уроках математики, физики, биологии и др. предметов.
2. Разработка бинарных уроков типа «Математика в экологии».
3. Составление самими учащимися задач и заданий экологического содержания, направленных на сохранение природных богатств, здоровья человека, развитие экологической культуры, в том числе любовь к природе, через возможность увидеть красоту окружающего мира [2].
4. Выполнение проектов, которые защищаются на конференциях различного уровня.
5. Деятельность научного общества.
6. Работа летнего школьного экологического лагеря [10].

Все перечисленные способы реализуемы при правильной организации образовательно-воспитательного процесса.

Роль математики в обучении, развитии сознания и познавательной активности трудно переоценить. Благодаря прикладной особенности математический аппарат используется при изучении различных предметов, что способствует их глубокому усвоению. При этом активизируется учебная деятельность школьников, в процессе которой они овладевают методами познания, расширяется их кругозор и формируется научное мировоззрение.

Использование регионального компонента в обучении математике служит гуманитаризации математического образования, расширению кругозора учащихся о региональном и национальном своеобразии условий их жизни, выполнению заказа общества на формирование активной и социально-адаптированной к современным условиям личности. Содержание математических задач позволяют отражать современное состояние действительности, производства, профессиональной деятельности в современном обществе, в регионе [11; 6].

Основным средством реализации регионального или национального компонента в обучении математике является обучение умению решать такие задачи, в основе которой описана та или иная экономическая, социальная,

экологическая, историческая, географическая, общекультурная, этнокультурная и др. региональная ситуация с помощью соответствующих числовых данных, для решения которой нужно составить ту или иную математическую модель.

Математика – это не только инструмент количественных оценок, но и в не меньшей степени средство для качественного анализа различных явлений действительности. Можно очень много говорить о вреде лесных пожаров и невнимательности людей. Но это можно и не услышать. Но когда обучающийся увидит ущерб в цифрах, он сделает для себя определенные выводы, которые он запомнит. Также можно сколько угодно говорить о вреде курения, наркотиков, алкоголя. Но лучше показать в цифрах статистику летальных исходов, или же дать обучающимся самим вычислить по региону или стране – это лучше запоминается. И, соответственно, обучающийся сделает для себя выводы – стоит ли увлекаться вредными привычками или нет.

Обсуждение результатов, анализ условий задачи позволяет обучающимся осознать экологическую сторону, проблему задачи. Такой метод обучения более эффективен в развитии экологического сознания обучающихся.

По мнению Л.М. Фридмана «Воображение играет большую роль в изучении математики. Оно дает возможность ученику на основе словесного (учителем или учебником) изложения какой-либо заданной ситуации создать у себя мыслительный наглядный образ этой ситуации, без чего решить задачу было бы невозможно» [9].

Математические задачи с экологическим содержанием могут быть классифицированы по Л.П. Викторовой [1]:

- 1) содержанию признаку:
 - информационные задачи, несущие определенную информацию, которые дают представление об объектах и явлениях, связанных с экологической наукой.
 - практически направленные задачи, содержащие описание способов определения или оценки величин на местности, в окружающем пространстве.

- прикладные задачи, в содержании которых имеется постановка проблемы, разрешение которой возможно осуществить методами математики. Проблема, поставленная в задаче, должна иметь экологическую направленность.

- исследовательские задачи, целью которых является выявление математических закономерностей в природных явлениях, процессах.

2) по способу воздействия при формировании экологической культуры:

- демонстрационные задачи, в которых дано описание памятников культуры, законов строения природных объектов.

- проблемные задачи, в которых рассматривается какая-либо проблема, имеющая экологическую направленность, и указываются возможные пути ее решения.

- указательные задачи, в которых имеется указание некоторой экологической проблемы без демонстрации пути ее решения [1].

Таким образом можно сделать выводы, что на любые темы по математике можно подобрать задачи с экологическим содержанием.

При проведении исследования мы опирались на мнение Пауль Крапфеля, который считал, что: «непосредственное исследование значимых объектов окружающей среды и событий, имеющих место во взаимодействии индивида с окружающей средой, несомненно окажет значимое влияние на личностное развития» [5; 12, с.158].

Для реализации третьего педагогического условия нами было предложено студентам на основе «Национального доклада о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов Республики Казахстан за 2019 год» подготовить задачи для учащихся 2-9 классов.

При подготовке задач с экологическим содержанием по математике студенты опирались на нижеперечисленные принципы:

- принцип научности - предполагает опору на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета и требует ознакомления обу-

чающихся с объективными научными фактами, понятиями, законами, теориями. Его реализация направлена на то, чтобы приобщать обучающихся к методам педагогической науки, учить их исследовательской деятельности, самостоятельно находить информации для пополнения знаний при помощи анализа литературных источников, наблюдения за явлениями и деятельностью людей;

- принцип непрерывности и преемственности предполагает функциональную зависимость составляющих ее элементов. Одним из признаков данного принципа является подготовка обучающихся в интеграции всех функций и связей с другими блоками подготовки (общекультурным, специальным), достижение единства цели и задач всей системы подготовки обучающихся и ее отдельных звеньев;

- принцип комплексного воздействия на личность предполагает организацию комплексного воздействия на личность обучающегося в учебно-воспитательном процессе;

- принцип творческого подхода основывается на том, что активность личности является одним из ведущих условий ее развития. Результативность и успех основывается на активной познавательной деятельности обучающихся. Ее основой является творческое воображение, которое связано с вниманием, наблюдательностью, разносторонними знаниями, смыслённостью и мыслительной работой [5].

По итогам исследовательской работы нами было подготовлено учебное пособие «Экология в цифрах и задачах», рекомендованных для работы студентам, магистрантам, учителям.

В учебное пособие вошли задачи по темам «Натуральные числа», «Проценты», «Пропорция», «Арифметическая прогрессия» и т.д. Задачи были составлены, как мы выше сказали, на данных Национального доклада о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов РК за 2019 год.

Например, по теме «Проценты» была предложена следующая задача: В 2019 году выбросы загрязняющих веществ в атмосферный воздух от стационарных источников составили 2 483,1 тыс. тонн и их уровень по сравнению с 2018 годом увеличился на 1,5%. Сколько тонн выбросов было в 2018 году?

В учебниках математики недостаточно задач с экологическим содержанием. Как показывает опыт работы учителей математики, при решении задач с экологическим содержанием учителя в основном обращают внимание на выбор действия, посредством которого решается данная задача и учащиеся не видят в ней экологического содержания математической задачи. Поэтому учителю нужно обращать внимание школьников, что решение таких задач связано с реальными жизненными экологическими ситуациями.

Таким образом, интеграция математики и экологии должна опираться на вышеперечисленные принципы, быть доступной для понимания и обработки информации. Экологическое воспитание на всех этапах познавательной деятельности должно идти постепенно, в процессе изучения отдельных разделов математики.

Библиографический список

1. *Викторова, Л. П.* Методологические основы и методика развития экологической культуры в биологическом образовании школьников. - М.: Просвещение,- 2012.
2. *Гуркина, С. Ю.* Экологическое воспитание учащихся в процессе обучения математике Альманах мировой науки, №1 (27). 2019. С. 6-9.
3. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2021. – 338 с.
4. *Искакова, М. О.* Инновационные аспекты формирования экологической компетентности учителей начальных классов // Педагогическое образование и наука. №6, 2016 г. С. 122-124
5. *Искакова, М. О.* Формирование экологической компетентности будущих учителей начальных классов (на примере вузов Казахстана) : дисс....кан.пед.наук : 13.00.08 / Искакова Маржан Оразгалиевна. Москва., 2017. – 214 с.
6. *Корощенко, Н. А.* Математические задачи с региональным содержанием Тюменского края. География Тюменского региона. Флора и фауна. Сборник задач по математике для 5-6 классов. Пособие для учителей матема-

тики общеобразовательных школ г. Тобольска и Тюменской области. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2010. – 140 с.

7. *Кушнир, Т. И.* Формирование творческой активности учащихся при решении математических задач // Вестник ТГСПА им. Д.И. Менделеева. – 2013. - №5. – С. 49-57.

8. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. 1 сентября 2020 г.

9. *Фридман, Л. М.* Теоретические основы методики обучения математике Пособие для учителей, методистов и высших учебных заведений.- М.-1998г.-208с

10. *Якупова, В. А.* Решение задач экологического содержания при обучении математике // Актуальные проблемы современного образования. 2017. №2 (23). С. 100-107.

11. *Яркова, Г. А., Корощенко, Н. А., Кушнир, Т. И., Щебанова, Л. П.* Формирование экологической культуры на уроках математики в школе. // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. С. 910.

12. Two Concepts, One Goal: Education for International Understanding and Education for Sustainable Development. – Bangkok: UNESCO, 2005. – 158 p.

13. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1600000343>

14. <https://liter.kz/tokaev-pro-ekologiyu/>

15. <https://rus.azattyq-ruhy.kz/politics/12413-zaniatsia-ekologicheskim-prosveshcheniem-molodezhi-poruchil-ministerstvam-kasym-zhomart-tokaev>

16. https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-1-sentyabrya-2020-g

17. https://www.inform.kz/ru/v-soderzhanii-shkol-nyh-predmetov-tozhe-dolzhen-byt-ekologicheskie-temy-ashat-aymagambetov_a3684359

УДК 378

Кармазина Наталья Владимировна

*кандидат педагогических наук,
заместитель главы Администрации Петрозаводского городского округа -
председатель Комитета социального развития,
г. Петрозаводск, Республика Карелия*

Федоров Александр Михайлович

*кандидат педагогических наук, доцент, профессор
кафедры экономической теории и менеджмента МПГУ, г. Москва*

ИЗМЕНЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАРЕЛИЯ)

В статье рассматриваются основные тенденции изменений региональной системы образования в Республике Карелия в XIX – начале XX века.

Ключевые слова: народная школа в Карелии; земства, местные органы самоуправления.

Karmazina Natalia Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Petrozavodsk City District Administration, Chairman of the Social Development Committee, Petrozavodsk, Republic of Karelia

Fedorov Alexander Mikhailovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Economic Theory and Management of Moscow Pedagogical State University, Moscow

CHANGES IN THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM IN THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KARELIA)

The article discusses the changes in the regional education system in the Republic of Karelia in the XIX-early XX century.

Key words: folk school in Karelia; zemstvos, local self-government bodies.

С точки зрения современных потребностей общества, возникает необходимость обращаться к изучению исторического опыта народного образования не только в России в целом, но и в отдельных регионах [1].

Развитие народной школы в Карелии XIX - начала XX в. касается недостаточно изученной стороной истории образования в России. Эта тема, с одной стороны, обнажает локальный уровень общегосударственной политики в свете просвещения, а с другой – позволяет соотнести ситуацию на национальных окраинах (обширные территории пограничной с Финляндией Карелии с преимущественно карельскими населением) с состоянием школьного дела в центральной России.

Большим событием в развитии образования в Олонецкой губернии стала эвакуация Главного педагогического института (ныне РГПУ им. А.И. Герцена) из Петербурга в Петрозаводск в 1812 году в связи с тяжелым политическим кризисом. Выбор Петрозаводска местом временного размещения Главного педагогического института объяснялось и тем фактом, что здесь успешно трудилось немало выпускников института, способных преподавать (М.А. Копосов, М.И. Троицкий, Н.О. Куняев и др.). Всего было отправлено 77 студентов и 49 учащихся гимназии. Не удивительно, что петербургские профессора и чиновники оказались в центре внимания провинциального общества. По окончании эвакуации институт передал в дар Петрозаводской гимназии ценное оборудование (микроскопы, электрические машины и приборы), а также часть мебели.

Олонецкая губерния в XIX в. входила в состав Петербургского учебного округа, представляла отсталую окраину России, не хватало учителей [Памятная книжка Олонецкой губернии на 1902 г., Петрозаводск, 1902 г. С. 188]. В 1820 г. при министре А.С. Шишкове появилась установка на «духовно здоровую школу», была впервые сформулирована задача просвещения народа, стали активно открываться народные школы. Малочисленность школ была связана с отсутствием финансирования, незаинтересованности из-за бедности крестьян в обучении своих детей [3].

Важную роль в развитии системы образования играли земства, местные органы самоуправления. Земства брали заботу об обеспечении школ, привлечении учителей и руководства школами, оперативно реагировали на возникающие проблемы. В конце XIX в. в Олонецкой губернии развернулась активная работа земства по подготовке проекта введения всеобщего начального обучения. Ставились также задачи организации внешкольного образования.

Расширение школьной конгломерации на территории Олонецкой губернии, организация работы школ разного вида: земских, ЦПШ, школ грамоты, министерских и т.п.) позволило увеличить уровень грамотности крестьян.

На 1897 г. насчитывалось «21,67 % грамотных и 78,32 % неграмотных» [4]. В 1913 г. грамотность населения составила 28,9%.

Одновременно решалась проблема подготовки педагогических кадров. Большим событием стало открытие в 1903 г. в Петрозаводске мужской учительской семинарии. Это было первое в Олонецкой губернии учреждение по подготовке учителей начальных классов. Основной контингент обучающихся составляли представители крестьянского сословия, успешно окончившие уездное училище. В семинарии была создана библиотека, оборудованы кабинеты естествознания, физики, гимнастический зал. За период с открытия до 1917 года семинарию окончили 240 человек.

С целью пополнения учительских кадров в 1915 году в Петрозаводске открывается женская учительская семинария, которая в 1918 году была объединена с мужской семинарией (Советская учительская семинария).

Перед революцией в Олонецком крае действовало 413 школ, охватывавших 13 тыс. детей. Военные действия, голод, разруха в годы Гражданской войны разрушили систему образовательных учреждений.

В 1920-е гг. потребовались напряженные усилия государства, чтобы в короткие сроки ее восстановить. Во время нэпа расходы на народное образование и здравоохранение составляли около четверти всех бюджетных ассигнований и превышали управленческие и административно-судебные расходы. После Октябрьской революции 1917 года в управлении народным образованием произошли изменения. В январе 1918 года был образован Олонецкий Губернский Комиссариат Просвещения. 20 января 1918 года должность директора народных училищ была упразднена Постановлением Народного Комиссариата Просвещения «Об упразднении должностей директоров, инспекторов народных училищ и губернских дирекций и инспекций» [5].

Несомненным достижением советской власти являлся рост количества учебных заведений. К июню 1920 года в губернии насчитывалось 1060 школ 1 – й ступени и 77 школ 2-й ступени. В 1920 году в связи с образованием Карельской трудовой коммуны был создан Отдел народного образования Ка-

рельской трудовой коммуны. После образования КАССР IV Всекарельским съездом Советов учрежден Народный комиссариат просвещения КАССР (Наркомпрос КАССР).

В 1920-21 гг. система педагогического образования в Карелии была реорганизована. На базе бывшей Мужской учительской семинарии в 1920 г. был создан Финский педагогический техникум, задачей которого являлась подготовка педагогических кадров для национальных школ, преимущественно сельских, где население говорило преимущественно на родственных карельском и финском языках. Поскольку карельский язык функционировал только в устной форме, обучение в школах велось на финском языке. Одновременно в 1921 г. двухгодичные педагогические курсы были реорганизованы в Русский педагогический техникум. При техникуме функционировала опытная школа с тремя классами, а также общежитие, столовая и клуб. Техникум готовил учителей для русскоязычных школ (преимущественно городских). Эти два учреждения успешно готовили педагогические кадры в 1920-30-е годы.

В конце 1925 года в республике насчитывалось 392 школы, в 63 школах обучение велось на финском языке. Большой проблемой была подготовка педагогических кадров. Школьная сеть позволяла охватить образованием лишь 75% детей школьного возраста.

24 августа 1931 г. в Петрозаводске открылось первое высшее учебное заведение Карелии – Карельский государственный педагогический институт в составе физико-математического отделения (48 студентов), преобразованное в этом же году в физико-математический факультет. В последующие годы были открыты факультет естествознания (1932 г.), исторический и филологический факультеты (1933 г.). В 1934 г. на базе педагогического института был создан двухгодичный учительский институт. С созданием КГПИ в Карелии началось планомерное развитие кадрового потенциала региональной системы образования.

Восстановление школьной сети началось лишь в 1944 году после освобождения края. 26 марта 1946 г. Президиум Верховного Совета Карело-Финской ССР переименовал Наркомпрос КФСР в Министерство просвещения КФСР. В результате всех мер, принятых органами управления народного образования, к 1949 году была практически восстановлена сеть школ, что позволило ввести всеобщее семилетнее образование.

10 июля 1940 г. СНК СССР принял постановление «Об открытии Карело-Финского государственного университета», который создавался на базе педагогического института. В 1940 г. на первый курс зачислено 417 юношей и девушек, как правило, имевших стаж практической и общественной работы. Рождение университета существенно повлияло на дальнейшую судьбу Петрозаводска, ставшего со временем одним из крупнейших учебных и научных центров на Северо-Западе России. В начале 1946 г. в республике насчитывалось 118 национальных школ, а в конце 1950 г. - 164 школы. Эти школы отличала малая наполняемость классов - иногда до 2-3 человек, особенно в Сегежском, Петровском, Ругозерском и некоторых других районах. В 1959/60 учебном году в республике было организовано обучение учащихся более чем 50 различными профессиям.

Ввод в действие новых школьных зданий позволил уже в 1959/60 учебном году ликвидировать третью смену занятий. В 1961/62 учебном году в городах и селах работало 97 восьмилетних школ и 82 одиннадцатилетних средних политехнических школы с производственным обучением.

К 1963 г. завершился переход школ с семилетнего на восьмилетний срок обучения. В соответствии с Законом "Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР" (1958 г.) расширилась сеть вечернего и заочного образования, преимущество при поступлении в вузы предоставлено было рабоче-крестьянской молодежи, имевшей стаж работы на производстве не менее 2 лет.

Таким образом, основными направлениями в изменении и развитии системы образования в Республике Карелия в XIX-первой половине XX в. ста-

ли: демократизация образования за счет расширения возможностей и доступности для населения качественного образования, развитие сети образовательных учреждений, подготовка педагогических кадров, совершенствование механизма управления образованием.

Библиографический список

1. *Калинина, Е. А.* Народные школы Олонецкого края в XIX – начале XX века. – СПб.: «Дмитрий Буланин», 2009. 264 с., с.4-5
2. *Илюха, О. П.* Отношение карелов Олонецкой губернии к школе и образованию (конец XIX – начало XX века) // Гуманитарные исследования в Карелии: Сб. статей к 70-летию Института языка, литературы и истории. Петрозаводск, 2000. С.47
3. *Калинина, Е. А.* Народные школы Олонецкого края в XIX – начале XX века. – СПб.: «Дмитрий Буланин», 2009. 264 с., с. 47.
4. *Суханов, Ф.* Грамотность и образование по всеобщей переписи 28 января 1897 г. и задачи деятельности земства по внешкольному образованию в Олонецкой губернии: Доклад к сессии 1908 г. Петрозаводск, 1908 г. 146 с., с.1
5. Национальный архив Республики Карелия: путеводитель. Т.1, с.333.

УДК 378

Магауова Акмарал Сабитоллаевна

*доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО
Казну им. аль-Фараби, Республика Казахстан, Алматы*

ОПЫТ КАЗНУ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Актуальность статьи связана с тем, что происходящие в настоящее время изменения в социально-экономической, политической сфере Республики Казахстан вызывают необходимость поиска новых концептуальных подходов к воспитанию молодежи. В данной статье раскрываются основные положения Общенациональных проектов воспитания молодежи в Республике Казахстан. Авторы обосновали концептуальные идеи, положения, содержание Программы «Рухани жаңғыру», направленной на возрождение духовного самосознания казахстанской молодежи. Особый интерес представляет опыт Казахского национального университета в реализации Проекта «Формирование граждан добродетельного общества. Миссия современных университетов», «Концепции духовно-нравственного воспитания студентов в вузе», со-

циально-значимых студенческих проектов. Изложенный в статье опыт КазНУ в воспитании будущих специалистов обобщен на международном уровне.

Ключевые слова: воспитание, социализация, воспитательный идеал, базовые ценности, духовность, самосознание.

Magauova Akmaral Sabitollaevna

EXPERIENCE TO THE KAZNU IN IMPLEMENTATION OF NATIONAL EDUCATION PROGRAMS FOR FUTURE SPECIALISTS

The relevance of the article is due to the fact that the current changes in the socio-economic, political sphere of the Republic of Kazakhstan necessitate the search for new conceptual approaches to the education of youth. This article reveals the main provisions of the nationwide projects of youth education in the Republic of Kazakhstan. The authors substantiated the conceptual ideas, provisions, content of the "Rukhani Zhagyru" Program, aimed at reviving the spiritual consciousness of Kazakhstani youth. Of particular interest is the experience of the Kazakh National University in the implementation of the Project "Formation of Citizens of a Virtuous Society. Mission of modern universities", "Concepts of spiritual and moral education of students in a university", socially significant student projects. The experience of KazNU in the education of world citizens outlined in the article is summarized at the international level.

Key words: education, socialization, educational ideal, basic values, spirituality, self-awareness.

Ключевой сферой любого общества является образование, где осуществляется трансляция социокультурного опыта и социализации личности. Формирование национального самосознания, развитие у человека системы общечеловеческих ценностей, понимания роли своей нации, этноса в мировом историческом процессе – становится приоритетной в реализации государственной образовательной политики в РК [1].

Важнейшей целью современной системы образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина Казахстана.

Происходящие в настоящее время изменения в социально-экономической, политической сфере Республики Казахстан вызывают необходимость поиска новых концептуальных подходов к воспитанию молодежи. В условиях социального обновления общества результаты и эффективность воспитания должны определяться тем, как обеспечивается усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, насколько молодежь подготовлена к социальной активности и самостоятельной творческой деятельности, насколько она умеет ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений.

Стратегия развития Республики Казахстан до 2030г. определяет, что достижение долгосрочных целей в развитии Казахстана возможно только при наличии в стране высокоинтеллектуального человеческого потенциала с высоким уровнем духовного, научного и творческого развития.

В связи с этим, на уровне правительства Республики Казахстан приняты ряд общенациональных программ, направленных на усиление воспитательной работы на всех уровнях системы непрерывного образования.

1. Национальный проект «Интеллектуальная нация Казахстана»

Проект ориентирован на стратегические цели:

- воспитание будущего специалиста с инновационным, творческим типом мышления;
- воспитание способности к самообучению и самореализации в профессиональной деятельности;
- воспитание патриотов своей страны.

Идеологической платформой для реализации данной цели являются основные идеи «Стратегии «Казахстан-2030»:

- воспитание молодого поколения, как будущего нашей страны;
- высокий образовательный уровень;
- духовно-нравственное, интеллектуальное и культурное развитие;
- здоровье нации [2].

В Проекте определена главная задача системы образования – это привить каждому человеку:

- умение делать;
- умение учиться;
- умение жить;
- умение жить вместе в современном мире.

То есть это «четыре столпа образования», сформулированные ЮНЕСКО.

Отсюда вытекает возложенная на систему образования *миссия*: формирование и реализация государственной политики по созданию условий для воспитания высокообразованной, конкурентоспособной, интеллектуальной нации.

2.Общенациональная Программа «Рухани жаңғыру», ориентированная на возрождение духовных ценностей казахстанцев с учетом всех современных рисков и вызовов глобализации, призвана повысить конкурентоспособность Казахстана в мире, сохранить национальную идентичность, популяризовать культ знания и открытость сознания граждан [3]. Программа была презентирована в штаб-квартире ООН (Франция, Париж)

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа Казахстана, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

Исходя из основных методологических идей программы «Рухани Жаңғыру» следует выделить следующую *систему базовых ценностей*, отражающих особенности современного исторического развития казахстанского общества:

1. Исторический опыт народа и народные традиции, как способ передачи накопленного духовного и трудового опыта нации;

2. Сохранение своей культуры и собственного национального *культурно-генетического кода*, который формируется через особое отношение к родной земле, ее культуре, обычаям, традициям;
3. Сохранение своей национальной идентичности;
4. Казахстанский патриотизм – готовность использовать свои знания, умения и навыки во благо процветания нашей страны;
5. Образованность – как главная духовная ценность человека;
6. Самосознание личности как представителя определенной профессиональной общности;
7. Бережное и ответственное отношение к своему здоровью, жизни, карьере, окружающей среде, а также сохранению духовной и материальной культуры предыдущих поколений;
8. Духовное согласие, взаимопонимание, консолидация и политическая стабильность.
9. Глобальная гражданственность.

Воспитание должно быть ориентировано на достижение определенного идеала, то есть образа человека, имеющего приоритетное значение для общества в конкретно-исторических социокультурных условиях.

В программе «Рухани жанғыру» дается следующее определение «Современный национальный воспитательный идеал - *это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин Казахстана, носитель высоких духовных ценностей нации, открытый глобальному миру*»

Модель будущего казахстанца - это созидательная образованная личность, конкурентноспособная в глобальном мире, владеющая компьютерной грамотностью, знающая языки, уважающая другую культуру, традиции, обычаи, язык [3].

Одним из фундаментальных идей Программы является обоснование *социальной миссии современных университетов* в условиях глобализации и стремительного развития новых технологий, которая должна быть направле-

на не только подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров, но и духовное воспитание молодежи как граждан страны и мира.

В связи с этим, именно на университеты возлагается большая миссия по формированию нового поколения специалистов-граждан страны и мира с глобальным мышлением, высоким уровнем духовности и нравственности, подготовленных нести ответственность за будущее казахстанского общества и всего человечества.

Осознавая это высокое предназначение университетов КазНУ им. аль-Фараби разработал и внедряет Проект *«Формирование граждан добродетельного общества. Миссия современных университетов»* [4].

В основе разработки данного Проекта лежат идеи великого мыслителя, философа *Аль-Фараби о добродетельном обществе*, важнейшим признаком которого выступает опора на универсальные духовные ценности *добродетели* - ответственность, гуманность, толерантность, открытость, умение жить рационально, с акцентом на достижение реальных целей, с акцентом на образование, здоровый образ жизни и профессиональный успех [5].

Основные задачи Проекта:

- Формирование конкурентоспособной молодежи с высокими духовно-нравственными качествами, подготовленной к самореализации в условиях быстроизменяющегося мира;
- Создание оптимальных условий для становления, развития, социализации и самореализации личности студента ;
- Интеграция учебной, научной, воспитательной деятельности в единое образовательно-воспитательное пространство развития духовно-нравственной сферы личности;
- Вовлечение академической среды в процессы поддержания и укрепления социальной стабильности, атмосферы взаимопонимания, толерантности, взаимного духовного и культурного обогащения в многонациональных и поликонфессиональных сообществах;

- Развитие международного сотрудничества в области культуры, науки и высоких технологий на основе духовно-нравственной платформы университетов.

- Создание информационной среды, обеспечивающей формирование высокой духовной культуры в университетском сообществе и вне его, создающей основу для устойчивого развития и прогресса общества;

- Развитие духовно-нравственных качеств студентов через вовлечение в волонтерскую деятельность и реализацию социально-значимых проектов.

Достижение вышеуказанных задач потребовали пересмотра многих аспектов деятельности нашего университета и прежде всего создание в университете целостной *системы воспитания студентов*.

5. «Концепция духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в вузе» [6].

Цель Концепции: Разработка концептуальных основ стратегии реализации социальной миссии современного университета по духовно-нравственному воспитанию молодежи.

Концепция опирается также на основные положения, определенных в программах документах UN (ООН), UNESCO (ЮНЕСКО), United Nations Alliance of Civilizations [7].

В Концепции дается характеристика основных тенденции среди студенческой молодежи в Республике Казахстан; обосновывается миссия современного университета в духовно-нравственном воспитании молодежи; раскрываются цели, задачи, основные социально-педагогические условия, принципы, методы и технологии духовно-нравственного воспитания молодежи.

Разработанная нами Концепция стала основой для реализации в университете социальных Проектов:

1). Социальный проект «*Айналанды нұрландыр!*» («Освети мир вокруг себя!»), целью которого является приобщение студентов к «добродетелям»;

2) Социальный проект *«100 книг»*, цель-приобщение студентов к чтению мировой и национальной литературы;

3). Социальный проект *«Культ здорового тела»*, цель-формирование здорового образа жизни студентов;

4) Социальный проект *«КазНУ-GREENCAMPUS»*, нацелен на переход университетского сообщества к устойчивости в сферах потребления энергии, воды, использованию «зеленых технологий». Студенты имеют возможность в рядах студенческих отрядов «Жасыл» проводить работу по озеленению территории студенческого кампуса, обновлению парков и «зеленых» зон в городе Алматы. Большой размах приобрело движение *«Зеленый мост через поколения»* в поддержку инициатив Президента страны «Глобальная стратегия энергоэкологического развития» и «Зеленый мост», которое сегодня поддерживали как отечественные, так и зарубежные университеты. КазНУ доверена высокая честь возглавить глобальный хаб ООН «UNAI» и Центрально-азиатский региональный хаб ЮНЕСКО по устойчивому развитию.

Все описанные выше прорывные социальные проекты, наряду с возрождением педагогического наставничества, реализацией компетентного подхода в подготовке специалистов, развитием студенческого самоуправления способствуют формированию духовно-нравственной и интеллектуальной платформы университета [8].

Таким образом, опыт КазНУ им. аль-Фараби подтверждает, что целенаправленно-организованная воспитательная работа со студентами напрямую влияет на качество подготовки выпускников вуза и способствует формированию интеллектуальной нации, обладающим физическим здоровьем, социальной активностью, качествами гражданина-патриота, и подготовленного к успешной самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2015 -2020 годы. г.Астана.

2. Послание Президента страны народу Казахстана «Казахстан-2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев» - Астана

3. Общенациональная Программа «Рухани жаңғыру» («Модернизация общественного сознания») – Астана, 2017
4. Проект «Формирование граждан добродетельного общества. Миссия современных университетов»- Алматы, КазНУ: Изд-во «Қазақ университеті - 2018.
5. *Аль-Фараби*. Трактат о взглядах жителей добродетельного города // Философские трактаты. - Алма-Ата, 1970. -С. 237.
6. «Концепция духовно-нравственного воспитания студентов в вузе».- Алматы, КазНУ, 2019.
7. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 - <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
8. *Магауова, А.С.* Духовно-нравственное воспитание молодежи в контексте реализации национальной программы «Рухани жангыру»- Модернизация системы образования: тенденции, проблемы и перспективы. Матер. Межд. Науч.-практ. конф.- Алматы, КазУМОиМЯ им. Абылай-хана-2019.- 626 с.

УДК 378

Онопченко Светлана Владимировна

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем,
Луганский государственный педагогический университет, Луганск*

О КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЕЙ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются основные положения концепции научного сотрудничества вуза с Международной академией наук педагогического образования

Ключевые слова: концепция, подготовка педагогических кадров, разработка новых педагогических технологий, использование образовательного, научно-технического и инновационного потенциала.

Onopchenko Svetlana Vladimirovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Information Educational
Technologies and Systems, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk*

**ON THE CONCEPT OF THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COOP-
ERATION OF THE LU-GAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
WITH THE INTERNATIONAL ACADEMY OF SCIENCES
OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

On the Concept of Development of Scientific Cooperation of Lugansk State Pedagogical University with the International Academy of Sciences of Pedagogical Education The article reveals the main provisions of the concept of scientific cooperation of the university with the International Academy of Sciences of Pedagogical Education

Key words: concept, training of pedagogical personnel, development of new pedagogical technologies, use of educational, scientific, technical and innovative potential

Концепция является базовым документом стратегического планирования, определяющим цели, задачи и условия развития научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с МАНПО.

Актуальность разработки настоящей Концепции, определяется сложившимся и требующим разрешения комплексом противоречий:

- между реальным, возможным и необходимым уровнем научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с МАНПО;

- между объективными целями и задачами научно-исследовательской деятельности ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» и фактическим уровнем их отражения в локальных нормативных документах, определяющих перспективы развития университета;

- между реальным и возможным уровнем использования научного потенциала МАНПО в интересах развития научных подразделений университета;

- между реальным, возможным и необходимым уровнем научно-методического обеспечения учебного процесса ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» в

условиях цифровой трансформации;

- между реальным, возможным и необходимым уровнем учебно-методического, информационно-аналитического и ресурсного обеспечения процесса дистанционного обучения в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Актуальность разработки настоящей Концепции также определяется:

- возрастанием роли и значения научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» в условиях активного внедрения в образовательный процесс цифровых образовательных технологий;

- необходимостью принятия мер и решений на общеуниверситетском уровне по созданию необходимых и достаточных условий для реализации государственных интересов в области реформирования и развития системы педагогического образования;

- возрастающими потребностями образовательных учреждений республики в использовании последних достижений педагогической науки, применении новых дидактической технологий;

- наличием положительного опыта научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с МАНПО и необходимостью его анализа, систематизации и дальнейшего развития;

- возможностью использования и трансформации накопленного в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» опыта межвузовского сотрудничества в условиях действующих ограничений;

- положительным опытом использования в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» цифровых образовательных платформ с одной стороны, и активизацией практики их применения в мире.

Для планомерного, управляемого, контролируемого и эффективного решения научных проблем (задач) необходимы силы и средства.

Поэтому для достижения поставленных целей в рамках направлений научной деятельности и научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» Концепцией предусмотрено решение следующих организационно-методических задач:

- активизация участия студентов в научно-исследовательскую работу с первого курса;
- развитие сети инновационных исследовательских подразделений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», в том числе междисциплинарного профиля;
- формирование новых научных подразделений университета в соответствии с актуальными направлениями научной деятельности и научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;
- планирование прикладных исследований в рамках обозначенных направлений;
- укрепление материально-технической базы научных лабораторий;
- создание системы исследовательских научных центров в основных структурных подразделениях вуза;
- повышение качества фундаментальных и поисковых НИР;
- развитие сотрудничества с Российскими и международными научными центрами с целью привлечения специалистов из таких центров для проведения совместных исследований;
- создание и поддержка молодежных (студенческих) научных подразделений вуза.

Практическая реализация положений Концепции позволит существенно повысить эффективность использования результатов научных исследований ведущих педагогических вузов, внедрение их в практику работы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Предусмотренное концепцией формирование новых научных подразделений (научных центров, лабораторий) университета необходимо рассматривать, как важнейшее направление в создании и расширении базы научных подразделений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Главной целью научно-исследовательской и инновационной деятельности в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» является непрерывное повышение качества образования, подготовка педагогических кадров высшей квалификации, разработка новых педагогических технологий и

использование образовательного, научно-технического и инновационного потенциала университета для технологической модернизации всей сферы образования.

В соответствии с приоритетами региональной научной, научно-технической и инновационной политики, с учетом специфики университета приоритетными направлениями научной деятельности и научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» являются:

- изучение информационных процессов в системе высшего образования в условиях цифровой трансформации;

- организация научных исследований в области проблем качества подготовки педагогических кадров, специалистов других направлений подготовки;

- разработка концептуальной модели управления качеством образования высшего учебного заведения;

- создание внутривузовской автоматизированной системы мониторинга, управления и обеспечения качества образования в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;

- создание информационно-справочных, моделирующих, имитационных обучающих систем на цифровых платформах;

- разработка систем программированного обучения, компонентов систем образовательной робототехники;

- создание цифровых образовательных ресурсов и систем информационного сопровождения дистанционного обучения.

Для достижения поставленных целей в рамках направлений научной деятельности и научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» необходимо решение следующих задач:

- повышение качества подготовки специалистов за счет вовлечения преподавателей в исследования и активизация участия студентов в НИРС с первого курса;

- развитие сети инновационных исследовательских подразделений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», в том числе междисциплинарного профиля,

формирование новых научных подразделений университета в соответствии с актуальными направлениями научной деятельности и научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;

- планирование прикладных исследований в рамках обозначенных направлений, укрепление материально-технической базы научных лабораторий, создание системы исследовательских научных центров в основных структурных подразделениях вуза;

- повышение качества фундаментальных и поисковых НИР, развитие сотрудничества с Российскими и международными научными центрами, привлечение специалистов из таких центров для проведения совместных исследований;

- создание и поддержка молодежных научных подразделений вуза.

Реализация Концепции требует системных изменений в деятельности университета. Такие изменения касаются как организации исследований, так и содержания, и методов образовательного процесса. Научные исследования и разработки должны стать реальной неотъемлемой частью работы всех преподавателей и большинства студентов.

Необходимо совместить фундаментальность образования путем ориентации обучающихся на глубокое освоение общих академических знаний с его прикладной направленностью посредством обучения способам создания, усовершенствования и обновления образовательных технологий.

Изменения в организации научных исследований и системы управления должны предполагать усиление блоков, отвечающих за исследования и защиту интеллектуальной собственности.

В университете непрерывно должна формироваться и совершенствоваться инновационная инфраструктура. В ходе реализации Концепции должны получить развитие междисциплинарные исследования и разработки.

Кроме того, необходимо, также: - внедрить в практику работы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» принцип целевой поддержки наиболее продуктивно

работающих ученых и стимулирование конкретных исследовательских проектов; - разработать и реализовать программу поддержки научной активности молодых исследователей и преподавателей; - предусмотреть формирование сети инновационных исследовательских подразделений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», в том числе междисциплинарного профиля, формирование новых научных подразделений университета в соответствии с актуальными направлениями научной деятельности и научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»; - предусмотреть формирование информационных (тематических) центров коллективного пользования, баз знаний, доступных образовательных ресурсов; - продолжить курс на оснащение научной библиотеки ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» современным электронным оборудованием, отечественными и зарубежными научными изданиями, в том числе актуальными периодическими изданиями; - создать в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» современный центр подготовки специалистов высшей квалификации, формирования нового поколения ученых, передачи лучших академических традиций и поддержания научной этики; - активизировать и совершенствовать работу по организации олимпиад, научно-практических конференций учащихся и других форм работ со школьниками. Это обеспечит необходимую профессиональную ориентацию будущих студентов, и будет способствовать становлению исследовательских компетенций, интереса к исследовательской работе и передовой науке ещё со школьной скамьи.

Индикаторами успешности реализации Концепции, характеризующими как исследовательскую, так и образовательную компоненты, являются: - увеличение объема заказов вузу (включая научные подразделения вуза) на проведение научных исследований со стороны государственных (в том числе образовательных) структур; - рост общего числа научных публикаций преподавателями вуза; - рост общего числа новых обучающих программных продуктов, разработанных преподавателями вуза и внедренных в учебный процесс (с действительными актами внедрения); - рост общего числа новых методик и образовательных технологий, разработанных преподавателями

вуза и внедренных в учебный процесс (с действительными актами внедрения); - повышение индекса цитируемости публикаций профессорско-преподавательского состава вуза (на 20-40%); - повышение импакт-фактора сборника научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета»; - рост численности студентов, проходящих практику в научных организациях; - увеличение доли профессорско-преподавательского состава в выполнении заказных НИОКР и (или) инициативных научных проектах университета (до 35%).

Таким образом, предлагаемая Концепция направлена на обеспечение лидерства ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» в отраслях гуманитарных, социально-психологических, естественных, технических, и педагогических наук в регионе и повышение вклада ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» в технологическую модернизацию сферы образования в регионе через развитие научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Концепция призвана консолидировать усилия структурных учебных и научных подразделений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», ученых университета по созданию необходимых и достаточных условий для достижения целей и реализации задач научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с МАНПО.

УДК 378

Пищелко Александр Валериевич

*Доктор педагогических наук, профессор
Российский университет транспорта, Москва*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассматривается проблема психолого-педагогической компетентности сотрудника исправительного учреждения, характеризующейся как

совокупность необходимых качеств, обусловленных сложностью профессиональной деятельности в процессе исполнения уголовного наказания.

Ключевые слова: уголовное наказание, ресоциализация, психолого-педагогическая компетентность, профессиональная деятельность, личность, компетенция.

Pishchelko Alexander Valerievich

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Russian University of transport, Moscow*

ACTUAL PROBLEMS OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF CORRECTIONAL OFFICERS IN THE MODERN CONDITIONS OF THE PENITENTIARY SYSTEM

The article deals with the problem of psychological and pedagogical competence of a correctional institution employee, characterized as a set of necessary qualities due to the complexity of professional activity in the process of executing criminal punishment.

Key words: criminal punishment, resocialization, psychological and pedagogical competence, professional activity, personality, competence.

Введение. Уголовно-исполнительная деятельность предъявляет весьма высокие требования к сотруднику исправительной колонии. Широкий круг профессиональных обязанностей и диапазон действий сотрудника, к компетентному и творческому исполнению которых он должен быть подготовлен, обуславливает особое значение диалектической гибкости научных понятий, служащих раскрытию рассматриваемых профессиональных и педагогических проблем. Некоторые понятия, связанные с характеристикой деятельности сотрудника, требуют более глубокого и разностороннего рассмотрения [1].

Материалы и методы. Среди них особо значимо понятие профессиональная компетентность, включающая в себя и психолого-педагогическую компетентность, как условие успешности профессиональной деятельности [2]. Многозадачность профессиональной деятельности сотрудников различных служб сотрудников исправительной колонии не отменяет тот очевидный факт, что все взаимодействуют в социальном пространстве колонии. В нем сталкиваются и социально-правовые нормы, и социокультурные нормы, и

нормы сообщества осужденных. Психолого-педагогическая компетентность сотрудников позволяет выстроить социально ориентированную систему общения и взаимодействия как с сотрудниками, так и с осужденными. Понятно, что компетентность может появиться только в реальной деятельности, воплотившись из внутренней во внешнюю. Психологическая структура деятельности сотрудника рассматривается как неотъемлемый, важнейший компонент успешной профессиональной, в том числе и психолого-педагогической деятельности» [3, с. 14]. Таким образом, профессиональное мастерство обеспечивается, прежде всего, наличием психолого-педагогических компонентов в структуре деятельности сотрудников. Профессионально-педагогическая компетентность характеризует системные свойства личности в которой выделяется три компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный [4]. Таким образом, мы представляем психолого-педагогическую компетентность сотрудника, как согласованность между его юридическими, психологическими и педагогическими знаниями, практическими умениями и реальными действиями, демонстрируемыми в процессе взаимодействия с осужденными.

Результаты и обсуждение. Основной критерий уровня профессиональной и психолого-педагогической компетентности - направленность на осужденного как основную ценность результатов своего труда и потребность в самопознании и самоизменении себя, способов своей деятельности в соответствии с изменением личности осужденных. Начало формирования категориальной характеристики личности лежит в подструктуре опыта и обусловлена ее знаниями, умениями и навыками. В связи с этим основой психолого-педагогической компетентности является активное (действенное) знание закономерностей личностного развития, социализации, дессоциализации и ресоциализации личности осужденного.

Профессия сотрудника исправительного учреждения относится к такому виду деятельности, которая, в принципе, не может быть стереотипизиро-

вана. Отсюда вывод, если речь идет о повышении профессиональной компетентности, то прежде всего нужно выявлять и развивать в нем личностные качества, без которых профессионал достаточно высокого уровня не сформируется, несмотря ни на какие знания и опыт. На психолого-педагогическую компетентность следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) личности. Наиболее обоснованным в данном случае является подход, который рассматривает личность сотрудника в ее внутренней целостности, где профессиональное и личностное «тесно связаны с системой ценностей».

Сотрудник выступает как человек, ориентированный на добровольное выполнение определенных социально-нравственных функций в обществе, как индивидуальность во всем своеобразии своих возможностей и способностей. Поэтому невозможно рассматривать повышение профессиональной и психолого-педагогической компетентности вне связи с развитием его как личности. Личность для сотрудника - основной педагогический «инструментарий», средство достижения психолого-педагогического результата в ресоциализации личности осужденного.

Любое ресоциализирующее действие предполагает контакт и ведущую роль сотрудника в процессе общения с осужденными. Для конструктивности контакта ему нужны не только знания и учет индивидуальных особенностей осужденных и своих собственных, но и владение методикой построения оптимальных стратегий социально-правового и педагогического воздействия (влияния). Быть способным в этом сотрудник может при собственной ориентации на формирование у себя и у осужденных коммуникативных качеств личности, умения адекватно оценивать межличностные отношения.

Выводы. Психолого-педагогическая компетентность сотрудника является по сути коммуникативной, т. к. обеспечивает контакты, сотрудничество, совместную деятельность, взаимодействие - и в конечном итоге - систему отношений.

Характер профессиональной деятельности как в процессе исполнения уголовного наказания, так и в процессе ресоциализации постепенно ставит сотрудника в коммуникативные позиции, требуя от него проявления социально-педагогических качеств личности, которые способствуют межличностному взаимодействию. Профессиональное мастерство обуславливается прежде всего социально-психологическими качествами, и именно их следует считать профессионально значимыми. Вот почему многие профессиональные проблемы зависят от уровня коммуникативных способностей. Информация - это совокупность каких-либо данных, знаний, сообщений. Но передача информации как основная коммуникативная функция может нести в себе социальную, психологическую и морально-нравственную нагрузку.

Заключение. Социальная информация формируется в обществе и используется для регулирования социального взаимодействия, общественных отношений. В условиях исправительного учреждения, владея данной коммуникативной функцией, сотрудник не только передает информацию, но и выражает собственное мнение, оценку, суждение, дает информацию об отношении к окружающим его людям, событиям, поступкам, о наличии различных способов поведения и взаимодействия, о своих интересах, стремлениях, стереотипах, предрассудках и т. д.

Коммуникативную компетентность можно представить, таким образом, как совокупность трех основных функций - влияния (как формирования), организации (как побуждения) и передачи информации.

Через общение сотрудник строит отношения с осужденными, проявляет свои личностные качества, и потому общение выступает как условие познания людьми действительности и друг друга (коммуникативная функция общения), организации взаимодействия (интерактивная функция) и формирования определенного эмоционального и поведенческого отклика на действительность в процессе влияния людей друг на друга (перцептивная функция). Общение является сильнейшим средством формирования у осужденного отношения к другим людям и к самому себе. И поскольку социально-

педагогический процесс ресоциализации есть всегда общение, то психолого-педагогическая компетенция сотрудника основывается прежде всего на его способности реализовывать функции влияния, организации и передачи информации. Взаимосвязь же между коммуникативными функциями обнаруживается в поведенческих характеристиках.

Библиографический список

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1966. 123 с.
2. *Гагиева, Л. А.* Педагогические условия оптимизации воспитательной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Владикавказ, Северо-Осетинский гос. университет, 2016.
3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
4. *Панова, О. Б.* Сущность и содержание педагогической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы к правовой ресоциализации несовершеннолетних осужденных. Вологда, ВИПЭ ФСИН РФ, 2012.

УДК 37.013.77

Подымов Николай Анатольевич

*Доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии образования*

Московский педагогический государственный университет, Москва

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

В статье представлены некоторые особенности процесса моделирования профессиональной педагогической деятельности. Определено, что моделирование позволяет прогнозировать педагогическую деятельность с учетом постоянных изменений и преобразований. Определена положительная роль моделирования на этапах профессионального становления: самоидентификации, саморазвития и самореализации. Показаны основные затруднения, возникающие при организации процесса моделирования на каждом из этапов.

Ключевые слова: моделирование профессионального становления, структурно-динамическая модель, профессиональное развитие, самоидентификация, саморазвитие, самореализация, психологические барьеры профессионального развития.

Podymov Nikolay Anatolyevich

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department
of Educational Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF A STRUCTURAL AND DYNAMIC MODEL OF TEACHER PROFESSIONALISM

The article presents some features of the process of modeling professional pedagogical activity. It is determined that modeling makes it possible to predict pedagogical activity taking into account constant changes and transformations. The positive role of modeling at the stages of professional formation is determined: self-identification, self-development and self-realization. The main difficulties that arise when organizing the modeling process at each of the stages are shown.

Key words: modeling of professional formation, structural and dynamic model, professional development, self-identification, self-development, self-realization, psychological barriers of professional development.

Постоянно совершенствующаяся современная педагогическая практика предъявляет повышенные требования к развитию и становлению профессионализма педагога. Обеспечить постоянное профессиональное развитие, по мнению В.А. Сластенина, можно лишь на основе организации процесса моделирования, т.е. построения реального или мыслимого образца (примера), модели профессиональной деятельности. Как отмечал учёный, создание концептуальной модели становления профессионализма учителя является действенным способом познания механизмов его функционирования. Модель позволяет прогнозировать преобразование этого процесса, исходя из растущих потребностей образовательной практики, выступает неотъемлемой предпосылкой его управления.

Наиболее распространенным средством проектирования деятельности учителя, как отмечал В.А. Сластенин, является построение качественно-описательной модели, которая имеет трехфакторный характер и включает в себя:

- субъективные или личностные, внутренние факторы, связанные с ценностно-смысловой сферой личности, самосознанием педагога, его само-

актуализацией, принятием им основных гуманистических ценностей, с развитием рефлексивных и организаторских способностей, исследовательской направленностью на педагогическую деятельность, компетентностью, удовлетворенностью, творчеством;

- объективные или внешние факторы, внутренне связанные с требованиями профессиональной деятельности, осуществляемой с учетом личностных характеристик, которые выступают регулирующей основой личностного и профессионального самоопределения педагога;

- объективно-субъективные факторы, связанные с организацией образовательной и профессиональной среды, характеризующейся совместным проектированием образовательного процесса всеми его участниками.

Для педагогической практики наиболее эффективным является создание структурно-динамической модели процесса становления профессионализма. Структурной является модель, отражающая внутреннюю организацию объекта, его структуру. Динамической является модель, имитирующая характер, скорость, способность ориентации в пространстве и другие изменения поведения личности. Выполняя построение модели, исследователь имеет возможность перейти от аналитического изучения отдельных свойств, форм и процессов к синтетическому познанию целостных систем в учитываемых и контролируемых условиях, используя для характеристики изучаемых явлений количественные показатели.

Дальнейший анализ работ по организации процесса моделирования профессионально важных качеств личности учителя показал, что процесс становления профессионализма учителя – это сложный, диалектически противоречивый процесс, который проходит ряд этапов: *самоидентификация, самоопределение и самореализация*. На каждом из этапов, в свою очередь, педагогу приходится сталкиваться и преодолевать целый ряд проблем, трудностей, препятствий, барьеров как субъективного, так и объективного характера. Представим более подробную их характеристику.

По мнению В.А. Слостенина, определяющим условием, способствующим осуществлению выбора будущей профессиональной деятельности, является *самоидентификация*. В этом случае молодой человек сравнивает свои возможности и способности с наличием их у близкого, имеющего для него авторитет и определенную значимость, человека, выполняющего тот или иной вид деятельности (учителя, врача, продавца, водителя и др.). Он оценивает ход выполнения этих действий, примеривает их к себе и иногда повторяет. Механизм самоидентификации характеризуется тремя взаимосвязанными процессами: когда субъект верит, что он и «значимый другой» обладают сходными чертами и это осознанно воспринимается, признается и переживается; когда черты «значимого другого» становятся желаемыми для субъекта и он предпринимает усилия чтобы обладать ими; когда усваиваются установки и копируется поведение «значимого другого». Таким образом, процесс самоидентификации основывается на собственном самопознании личности, рефлексии своих действий.

В то же время процесс самоидентификации не всегда является успешным. Его эффективность обусловлена наличием системы ценностных ориентаций, мотивации личности, сформированностью умений достигать поставленных целей, осознанием степени ответственности за выполнение профессиональной работы. Поэтому весьма важно при моделировании этапа самоидентификации учитывать наличие возможных ошибок, затруднений, заблуждений в выборе «значимого другого» и его профессии. Анализ показал, что к таким затруднениям можно отнести следующие:

- оценка деятельности другого только по внешним показателям (увлекательная и ярко эмоционально окрашенная речь, внешний вид, наличие коммуникативных и организаторских способностей, эрудиция и др.), когда не учитываются другие профессионально значимые качества (эмоциональная и социальная зрелость, целеустремленность, добросовестность, трудолюбие; и др.);

- выстраивание собственной «Я-концепции» на основании только внешних поведенческих признаков, без учета опыта осуществления профессиональной деятельности;

- расхождение «Я-идеального» и «Я-реального» в оценке личностью своих возможностей.

- отсутствие понимания о перспективах собственного профессионального развития и др.

Выделенные препятствия могут существенно затруднить самоидентификацию личности, снизить её эффективность и даже прервать её, так как в процессе самоидентификации происходит когнитивное и эмоциональное уподобление другому лицу, а формирование намерений и установок, так же, как и соответствующее поведение, является следствием самоидентификации. Поэтому их необходимо учитывать при моделировании этого важного этапа.

Моделирование процесса *самоопределения* необходимо осуществлять с учетом того, что оно обусловлено степенью соответствия ценностно-смыслового ядра личности с ценностно-смысловым содержанием профессионального социума и связано с актуализацией и дополнением ментального опыта посредством осознания и переоценки ценностей, обеспечивающих успешную интеграцию в профессиональной общности.

Как показано в целом ряде исследований (Л.В. Блинов, Э.Р. Саитбаева, В.А. Сластенин и др.), структурно-содержательная модель самоопределения педагога-профессионала, является стержнем образования и включает в себя: перестройку структуры жизненного пути; поиск личностных смыслов и ценностей педагогического труда; изменение и установление отношений с окружающей действительностью; укрепление педагогом своих позиций в профессиональной сфере; реализацию своих профессиональных и жизненных планов. На этапе самоопределения происходит осмысление целей деятельности, формируется опыт организации действий, ориентированных на их достижение, рождается педагогическая система, охватывающая способы и средства организации действий, анализа и контроля. Начинается формирова-

ние педагогического «Я», вырабатывается «Я-концепция». На этом этапе, как отмечал В.А. Слостенин, рождается самостоятельная педагогическая система. Происходит разворачивание процесса самообучения и самовоспитания и одновременно идет становление собственной судьбы, обретение опыта. Ценности и принципы, поиск новых способов действия – всё это развивает педагогическую нравственность, учит постоянной рефлексивной позиции, умению реализовать себя в педагогически значимых действиях, укрепляет самостоятельность и целостность педагогической позиции.

Затруднения, возникающие при осуществлении моделирования процесса самоопределения, связаны: - с ограничением самостоятельного выбора учителем содержания учебного материала и способов его реализации; - опора на внешние требования в организации учебного и воспитательного процесса; - возникновение внутренней напряженности в результате недостаточного самопознания, возникновения низкой самооценки, фрустрированностью ведущих потребностей; - психологические барьеры общения (смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические и др.); - индивидуально-психологические затруднения (отсутствие взаимосвязи и взаимодействия между учителем (преподавателем), учеником (студентом) и их принятие друг друга; - барьеры при реализации инновационной педагогической деятельности.

Исследования, выполненные по анализу возникающих затруднений в процессе самоопределения (А.В. Батаршев, В.Д. Шадриков и др.), показывают, что его моделирование должно осуществляться с учетом способностей и психофизиологических характеристик, и требований, предъявляемых профессией к личностным качествам человека. Моделирование процесса профессионального самоопределения предполагает внесение определенных изменений в области личных интересов и мотивов деятельности, регулирование взаимоотношений с социумом, что способствует выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

Проектирование процесса самореализации педагога осуществляется на основе изучения его как стабильно функционирующего специалиста и как специалиста-новатора. При этом учитывается, что результатом процесса становления профессионала являются: внутренняя целостность и согласованность, которая внешне воспринимается как бесконфликтная, стабильная, прогнозируемая; способность к профессиональной самооценке, самоконтролю и самоуважению; поддержка внутренней устойчивости между составляющими профессионализма.

Необходимо учитывать, что профессиональное развитие на этапе самореализации может идти по следующим направлениям:

- профессиональная самодостаточность, в этом случае закрепляется гармоничная профессиональная позиция, а в деятельности субъект больше ориентирован на репродуктивный способ профессиональной деятельности;

- профессиональное творчество, здесь отражается творческая профессиональная позиция, деятельность субъекта носит преобразовательный характер. Такая деятельность отличается от прочих тем, что производит принципиально новый продукт, т.е. такой предмет, который не является механическим повторением уже существующих и не может быть сведен ни к каким другим.

Процесс успешной самореализации педагога в профессиональной деятельности сопряжен с решением целой группы возникающих на этом этапе затруднений. К ним можно отнести: - внесение постоянных изменений в систему образования, связанных с обновлением и совершенствованием качества обучения и воспитания; - преобразование требований на рынке образовательных услуг; - высокий уровень профессиональной мобильности и социальной адаптивности; - наличие (отсутствие) высокого уровня творческого, инновационного потенциала в выполнении профессиональной деятельности; - отсутствие взаимодействия образовательных структур в подготовке педагогических кадров.

Решение данных проблем связано с уровнем развития профессионально важных и социально значимых качеств педагога, ответственным отношением к собственному труду и мерой социальной зрелости. Развитие внутренних факторов обусловлено индивидуально-психологическими особенностями и возможностями (профессиональной мотивацией, эмоциональной устойчивостью, уровнем интеллектуального развития и самосознания).

Таким образом, учет психологических особенностей развития личности при разработке структурно-динамической модели профессионализма учителя, дает возможность учитывать и преодолевать многие профессиональные затруднения, ошибки психологические барьеры.

Библиографический список

1. *Батаршев, А. В.* Моделирование профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1726–1730. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54609.htm>. (Дата обращения: 12.08.2021)

2. *Блинов, Л. В.* Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / науч. конс. В. А. Сластенин; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2001. – 42 с.

3. *Деркач, А. А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. - М.: 2000.- 534 с.

4. Педагогика профессионального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина; В. А.Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков [и др.]. –М. : Академия, 2004. –368 с.

5. *Подымов, Н. А.* Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: Учеб. пособие.- Курск.: Изд-во КГПУ, 1996.131 с.

6. *Саитбаева, Э. Р.* Самоопределение педагога-профессионала: сущность и образовательная поддержка: монография. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. - 236 с.

7. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. – 2- е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

РАЗДЕЛ II. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

УДК 370.186

Артамонова Екатерина Иосифовна

*Доктор педагогических наук, профессор,
профессор департамента педагогики
Московский городской педагогический университет,
Президент Международной академии наук
педагогического образования, Москва*

Тесленко Оксана Валерьевна

*Аспирант департамента педагогики
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ГУМАНИЗМА В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ АСПИРАНТОВ

В статье раскрываются основы философско-педагогического подхода к реализации принципа гуманизма в профессиональной подготовке аспирантов – будущих преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: гуманистический принцип, экологизация, устойчивое развитие, духовное здоровье.

Artamonova Ekaterina Iosifovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy Moscow City Pedagogical University,
President of the International Academy of Sciences
pedagogical education, Moscow*

Teslenko Oksana Valerievna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF HUMANISM IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS

The article reveals the foundations of the philosophical and pedagogical approach to the implementation of the principle of humanism in the professional training of graduate students - future teachers of higher education.

Key words: humanistic principle, greening, sustainable development, spiritual health.

Принцип гуманизации профессиональной подготовки аспирантов в вузе в процессе научно-педагогической практики обращает внимание воспитателей на сознательное отношение будущего преподавателя к мировоззренческим основам взаимодействия природы и человека. Научно-педагогическая практика аспирантов требует проявить научный потенциал исследователя, с одной стороны, с другой – показать себя состоятельным в роли преподавателя, воспитателя. Это заключительная практика в вузе, где будущий преподаватель высшей школы проявляет квалификацию преподаватель – исследователь.

Современная практика воспитания и профессионального обучения детерминирована с одной стороны новой парадигмой устойчивого развития общества (гармоничном сосуществовании Природы и Человека), с другой – активностью человека как субъекта культуры. Преподаватель университета обязан понимать, принимать и следовать Законам, обеспечивающим гармоничное сосуществование человека с миром, которые представлены в работах В.И. Вернадского, А.Н. Бекетова, Б. Комонера, Н.Ф. Реймерса, Д.Ж. Марковича и др. Вот они:

- человек, как природно-общественное существо – часть природы. В ней все формы органического и неорганического мира составляют нерушимое единство, и человек – часть этого единства;

- развитие социотехнических систем неограничено, природные же ресурсы ограничены, а некоторые из них и невозполнимы;

- использование природы человеком ограничено необходимостью экологическое равновесие в пространстве и времени. Экологические проблемы возникают из-за дисгармонии между биосферой, техносферой и социосферой. Покорение и освоение человеком природы должно соответствовать возможностям последней к самовосстановлению;

- существует взаимозависимость между состоянием экосистемы человека, концепцией и целями общественного развития и качества жизни человека;

- между человеческой природной средой и его трудовой средой существует связь, которую возможно поддерживать системой защиты как природой, так и трудовой среды;

- для преодоления неразумного освоения природы необходимо развивать экологическое сознание и понимание того, что пренебрежение экологическими закономерностями ведет к нарушению биологической системы, от которой зависит жизнь человека;

- существует связь между защитной жизненной среды человека в отдельных обществах и их общественно-экономическими системами, системами ценностей и культурно-духовным развитием.

Принцип гуманизма обращает внимание человека на логическую цепочку: человек – существо космическое, социальное, индивидуальное. Иными словами - Человек не может жить, не считаясь с законами космоса. Система современного образования, с опорой на системы информационных полей способствуют расширению миропонимания человека до космо-планетарного уровня.

Базовыми идеями развития личности в гуманистической парадигме являются: идея единения мира (В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул); идея вселенского предназначения личности (Л.И. Новикова, М.В. Соколовский, Г. Полде, Г. Шеффер); идея соборности как идентификация человека с целым (Н.Д. Никандров, К. Касьянова); идея национального дома (Е.П. Белозеруев); идея этической разумности (А.Д. Урсул); идея ненасилия (Л.Н. Тол-

стой, Г.С. Батищев); идея коэволюции (Н.Н. Моисеев). Они базируются на гармонии Человека – Природы и Человека.

Гуманизация образования сегодня рассматривается как механизм переустройства общества. Задачи высшего образования состоят в том, чтобы:

- обеспечивать подготовку высококвалифицированных специалистов и ответственных граждан на основе курсов и учебных программ, постоянно адаптируемых к современным и будущим потребностям общества;

- обеспечивать возможности для непрерывного образования;

- обеспечивать общество необходимыми знаниями в области культурного, социального и экономического развития, поощряя и развивая естественнонаучные и технологические исследования, а также исследования в области социальных и гуманитарных наук и творческую деятельность в сфере искусства;

- разъяснять, пропагандировать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические культуры;

- защищать и укреплять общественные ценности, обеспечивая воспитание молодежи и расширять тем самым перспективы гуманизма;

- содействовать развитию и совершенствованию образования, в том числе путем подготовки преподавателей с высоким уровнем общей и профессиональной культуры.

Современные философские учения признают свою обусловленность определенной культурой, традициями. Они допускают диалог с иными культурами. Именно концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира находится в центре аксиологического мышления аспиранта. Она утверждает мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть как то общее, что объединяет человечество, так и самоценность каждого отдельного человека. Образование взрослых направлено на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, призвание и цель каждого человека. В субъектном плане

эта цель выступает как внутренняя необходимость развития человека в целостную личность.

Сегодня ставка сделана на духовность человека, сознательную ориентацию на высшие ценности, ибо именно духовности человечество обязано своим прогрессом. Социумы, которые были лишены этого качества, несмотря на научные и технические достижения.

Самым общим и наиболее широким по объёму понятием является духовная жизнь человека – это реальный живой процесс восприятия окружающего мира, существования в нем. Она определяется не только образованием и интеллектом, но и чуткостью, скромностью, чувством такта, деликатностью, а также умением видеть и уважать духовный мир другого человека и проявляется в деятельности, познании на любом уровне – от обыденного до высших парений фантазии, творчества. Духовная жизнь проявляется в «первом порыве» (В.В. Зеньковский), как неосознанная реакция на событие, явление, высвечивающая качественную сторону чувств и мыслей человека.

Духовный мир – это мысли, чувства и эмоции; переживания, оценки, мнения; знания, суждения, убеждения; осознание себя и своего места в мире; идеалы красоты, добра и зла, истины и лжи; понятия патриотизма, эгоизма; любовь к родителям, детям, близким.

Духовная деятельность состоит из целенаправленных действий, усилий человека, затрачивающего свои энергию, волю и чувства, ум и фантазию. Все эти усилия души (работа) направлены на то, чтобы материализовать человеческие чувства и разум, мышление и фантазию, познание и отношение к жизни и окружающему миру.

Духовное производство более широкое по объёму, чем духовная деятельность. Оно включает не только конкретную деятельность человека, множества людей, но и социальную организацию, в рамках которой эта деятельность приобретает массовость, масштабы в масштабе общества. Производство является необходимым условием существования и функционирования созданных ценностей.

Духовные отношения являются формой духовной деятельности. Это связи, которые возникают, например, между различными субъектами педагогической деятельности (например, школьной и семьей и др.) по поводу воспитания и обучения людей, формирования их как личностей.

Побуждениями духовной деятельности человека выступают духовные потребности, интересы, цели как явление высшего порядка. Духовные потребности – составная часть высших социальных потребностей (верить, любить, надеяться) с ориентацией на другого. Это глубинная основа побуждений. Бедность интересов и бесцельность жизни связаны с отсутствием духовных потребностей, что ведёт и к деградации личности.

Духовные ценности – это продукт духовной деятельности людей. Они формируют и развивают духовный мир человека, обогащают его энергетически: знания, идеи, идеалы, принципы, цели и др.

Духовные способности – индивидуально-психологические особенности личности, способствующие ее духовному росту и развитию – способности к самопознанию, самосознанию, самоорганизации, сопереживанию и т.п. Духовные способности – это способности духовного состояния, которое формируется как на основе духовных ценностей личности, так и на основе искушения отказа от долга следовать идее, вере, духовным ценностям (В.Д. Шадриков). До духовных способностей человек поднимается постигнув обычные способности, преодолев силу инстинкта. Вне этой последовательности невозможен духовный рост личности.

Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. Современная педагогическая практика показывает, что работа в направлении духовного, внутреннего развития аспиранта, формирования его субъективности по-прежнему ведется слабо. Он выступает объектом воздействий, наблюдается низкая эффективность использования его образовательного потенциала.

В современном мире правомерно ставится вопрос об *экологии человека*. Если принять во внимание определение понятия экология, приведенное С.П.

Залыгиным, то - это *наука о границах любой человеческой деятельности*. И гуманизация образования, связанная с ориентацией на человека, как высшую ценность социального бытия, утверждает его отношение к миру, а, следовательно, - оно выстраивается в тех границах, которые устанавливает человек. Это обращает к человеку как разумному субъекту познания, общения и творчества. И первостепенной задачей современного высшего образования, педагогики высшей школы, как уже нами отмечалось, является воспитание гуманного субъекта культуры.

Сущность человека во многом определяется тем, какой системы ценностей он придерживается, что побуждает его к деятельности, какие цели им преследуются. От этого зависит не только судьба страны, но и будущее самого человека. Педагогика высшей школы сегодня правомерно опирается на принцип гуманизма, который акцентирует ведущую роль сознания в формировании человека и человечности как его родового качества. Следует отметить особенность: если раньше человечность закреплялась при помощи обычаев, традиций и норм, то в настоящее время чувство человечности начинает поддерживаться разумом. Именно знание позволяет современному человеку быть предельно щепетильным в оценках, решениях, поступках и, одновременно, сохранять духовные богатства.

Принцип гуманизма ориентирует на укрепление духовного здоровья человека. В научной литературе 80-х годов показаны новые аспекты понимания «духовного». Так, С.И. Ожегов разводит понятия «нравственный», «моральный» и «духовный». Д.А. Андреев в «Розе мира» пишет о том, что не все достигаемое интеллектом человека относится к духовному. И, наконец, в конце 80-х появляются философские работы Д.И. Дубровского, Э.В. Ильенкова, Г.П. Выжлецова и др., в которых разводятся понятия «духовное» и «идеальное». Например, Г.П. Выжлецов в своей монографии «Аксиология культуры» называет в качестве отличительных черт «духовного» следующие:

1. Духовное входит в сферу сознания и через него в социум через идеальное, которое выступает в роли канала связи, мостика. Духовное по способу своего бытия и проявления имеет форму идеального, но далеко не все идеальное имеет духовное содержание.

2. Формально-количественное содержание идеального доступно практически бесконечному тиражированию. В духовном тиражируется лишь то, что относится к идеальному проводнику и его материальному носителю, то есть к форме и способу проявления. Содержание духовного всегда уникально и неповторимо.

3. Идеальное и по форме, и по содержанию доступно машине и может функционировать вне и без человека. Духовное по своему содержанию связано с человеком, живет для человека и только ему доступно.

4. Дух по-настоящему проявляется там, где оказываются исчерпанными возможности идеального. Так, для верующего человека вопрос «Есть ли Бог?», замечает автор, кажется абсурдным.

5. Духовная ценность количественным фактором неподвластна, на части не делится и, более того, с увеличением числа пользователей ею неизмеримо возрастает и количественно и качественно.

6. Духовные ценности приобретаются только собственным жизненным опытом субъекта и духовным же трудом по их овладению (никто не в состоянии вручить мужество, достоинство и др.). Только овладев духовным опытом субъект становится самим собой и обретает социальную значимость.

7. Личность как творец и носитель духовных начал обладает в развитой степени духом и разумом и может преодолевать мертвую зону между духовным и идеальным.

Принцип гуманизма акцентирует интерес к исследованию духовных ценностей. Теоретические и эмпирические исследования ценностей, проведенные отечественными и зарубежными учеными, довольно разнообразны. Ценности ими представлены как: нормативные установки и интегрирующие категории общественного развития (Э. Дюркгейм): мотивы поведения и де-

терминанты социального действия (М. Вебер); объекты и нормативные установки общественной жизни (У. Томас); нормативные установки, являющиеся объектами ориентации и реагирования личности (Г.Мид); цели, служащие средствами интеграции группы и социальной системы в целом (Т. Парсонс); потребности, служащие в иерархической последовательности для самоактуализации личности (А.Н. Маслоу); смысловые универсалии, заполняющие экзистенциальный вакуум индивида (В. Франкл); доминирующие интересы, формирующие определенный тип человека (Г. У. Олпорт).

Принцип гуманизма задает и новые базовые идеи современному образованию, которые должны быть транслированы педагогикой в образовательную практику: идеи диалога, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности и т.п. Через образование должно быть определено новое понимание смысла жизни человека, определение контуров грядущего развития и действий, направленных на создание лучшего будущего для землян.

Гуманистическая цель образования, восходящая к формированию всесторонне развитой личности требует обогащения содержания образования. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение личности к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих ее поведение в жизненных ситуациях поликультурного характера.

Отличительными характеристиками, проявляющими гуманистическую ценность высшего образования, выступают:

- универсальность гуманистических идей, которая обусловлена их применимостью ко всем лицам и социальным системам независимо от национальных, экономических, религиозных, расовых или идеологических различий. Это находит отражение в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу и др. Универсальные ценно-

сти взаимодействуют с национальными, что обеспечивает переход к многообразию культурно-гуманистических позиций, сочетающихся и дополняющих друг друга;

- открытость образования, которая расширяет границы взаимодействия человека (его системы ценностей) и новой информации. Создание глобальной системы дистанционного образования, позволяющего на основе новых информационных технологий обеспечивать непосредственное общение между преподавателем и студентом (это всегда было преимуществом и отличительной чертой очного обучения), не может, однако, заменить ценность живого общения. Последнее как раз и состоит в том, что преподаватель учит смыслам, в том числе и смыслу жизни, и выступает в роли духовного наставника.

Для осуществления свободы выбора учебных программ, технологий, необходимо чтобы человек имел систему ценностей (смыслов, критериев), позволяющих осуществить выбор и «не захлебнуться» в информационном потоке. Она не только увеличила возможности получения все более полных знаний об объектах изучения, но и обусловила необходимость построения новой философии научных исследований;

- фундаментальность гуманистических ценностей, которая определяется их приоритетом. Например, приоритет идеи свободы обусловлен тем, что с её помощью реализуются другие социальные ценности, такие, как равенство, справедливость и др. Идея свободы относится ко всем областям, включая политику, науку, образование, мораль. В содержании современного образования, в структуру его ценностных императивов наряду с задачами освоения накопленной обществом культуры, формирования ценностного отношения к природной и социальной среде особое место принадлежит изменению творческого потенциала человека, развитию его способности преобразовывать существующую действительность. Свобода проявляется как свобода мысли и духа;

- непрерывность образования, которая акцентирует внимание на ценности освоения самых существенных, фундаментальных, устойчивых и долгоживущих знаний, лежащих в основе научной картины современного мира, представленного миром космоса, миром человеческой цивилизации, миром человека и общества, и происходящими в них глобальными фундаментальными процессами.

Специфика состоит в том, что образовательная система должна быть способна не только вооружить знаниями обучающегося, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, умения и навыки самообразования, а также самостоятельной и творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека. Для этого необходимо диверсифицировать структуру образовательных программ, дав возможность каждому аспиранту ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

УДК 370.186

Головятенко Татьяна Альбертовна

*Кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогического образования
Российский новый университет, Москва*

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПЕДАГОГА

В статье рассматривается технология персонифицированного подхода в построении образовательного маршрута педагога, раскрываются основные направления деятельности по организации персонифицированного подхода к

субъектам инновационной педагогической деятельности, включающей психолого-педагогическую диагностику образовательных потребностей учителей, воспитателей, социальных педагогов и других участников образовательных отношений, обеспечивающий выбор индивидуальных траекторий развития, социально-педагогическое проектирование вариативных образовательных сред.

Ключевые слова: персонификация, педагогическая деятельность, образовательное пространство, самоопределение, самообразование, педагог, развитие.

Golovyatenko Tatyana Albertovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Education
Russian New University, Moscow*

THE TECHNOLOGY OF THE PERSONALIZED APPROACH IN THE CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL ROUTE OF THE TEACHER

The article considers the technology of the personalized approach in the construction of the educational route of the teacher, reveals the main activities for the organization of a personalized approach to the subjects of innovative pedagogical activity, including psychological and pedagogical diagnostics of the educational needs of teachers, educators, social educators and other participants of educational relations, providing the choice of individual development trajectories, socio-pedagogical design of variable educational environments.

Key words: personification, pedagogical activity, educational space, self-determination, self-education, teacher, development.

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога к современному учителю сегодня предъявляются требования, обеспечивающие его профессиональное совершенствование посредством развития способности осмысления, описания и передачи собственного инновационного опыта.

Персонификация как способ педагогической деятельности связана с осознанным выбором самообучения, саморегуляции и последующего самообразования. «Принципом персонифицированного обучения является постепенный перевод обучающегося в позицию самообучающегося на основе развиваемой в обучении потребности в саморегуляции, познании себя в образовательных процессах. Именно сам обучающийся осознанно (в соответствии с глубиной познания себя) адаптирует к себе содержание обучения» [2, с. 29].

В переводе с английского personification означает воплощение идеи в реальном образе объективной действительности [4]. В нашем понимании персонификация – восстановление у обучающихся связи их предстоящей профессиональной деятельности с личностными смыслами бытия.

Большинство подходов к персонифицированному обучению опираются на концепции самостоятельности и совместной деятельности с наставниками и коллегами, сопровождающим индивидуальный маршрут молодого педагога, где позиция сопровождающего рассматривается как помощь в развитии определенных компетенций [8]. Однако важно рассматривать и позицию молодого педагога, его запросы, проблемы, внутренние ресурсы и возможности самообучения, самоконтроля, рефлексии собственной деятельности и самоопределения в построении маршрутов повышения квалификации, выбора модулей, способов получения информации [5].

Практика показывает, что особые затруднения у молодых педагогов вызывает осмысление и конкретизация проблем собственного опыта, ощущение бессмысленности или недостаточной полезности выполняемой деятельности; низкий уровень мотивации; малая осознанность доступного опыта; неосведомленность о технологиях, позволяющих осваивать новый опыт [1, 3]. Между тем, мотивация к освоению нового – это обретение педагогом личностного смысла профессиональной деятельности. «Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего самостоятельную личностную ценность в средство заработка» [6, с. 9].

Развитие потребности в самообразовании у педагога предполагает не отрицание всех прошлых стандартов и видов профессиональной деятельности, а адаптацию их к новому: новым смыслам, содержанию, технологиям обучения и воспитания обучающихся. Педагогу необходимо оптимизировать методы и принципы структурирования занятий, передачи знаний в соответствии с педагогическими новшествами [6]. Учет нововведений, диктуемых

временем и жизнью в целом, адаптация к ним, проявление инновационной активности, включенности в реализацию новшеств, способности работать в ситуации неопределенности – одна из основных задач персонификации обучения.

Многие авторы обращают внимание на то, что процесс адаптации начинающих учителей сопряжён с преодолением многочисленных психологических, дидактических, организационно-воспитательных, методических, инновационно-технологических и других разноплановых барьеров, которые сопровождают их деятельность [3, 6, 7]. Всё это в дальнейшем приводит к разочарованию в выбранной профессии.

Выделим основные направления деятельности по организации персонифицированного подхода к субъектам инновационной педагогической деятельности: психолого-педагогическая диагностика образовательных потребностей учителей, воспитателей, социальных педагогов и других участников образовательных отношений, обеспечение развивающего характера образовательной среды, социально-педагогический мониторинг личностно-профессионального развития, педагогическая экспертиза условий и образовательных программ повышения квалификации, обеспечивающих выбор индивидуальных траекторий развития, социально-педагогическое проектирование вариативных образовательных сред.

Влияние на особенности персонификации образовательных маршрутов педагогов оказывают уровень профессиональной дезадаптации, саморегуляция поведения, мотивация к достижению успеха, а также ценностные ориентации.

Персонифицированное профессиональное развитие педагога в инновационной образовательной среде – это сложный диалектический процесс. Инновационная деятельность в процессе профессиональной подготовки и работы по профессии «учитель» предполагает: формирование гуманистической и творческой направленности личности, положительной Я-концепции педагога: развитие обобщённых технологий творческой деятельности и разработки

технологично построенного педагогического процесса с последующим моделированием и воспроизведением в профессиональной деятельности: навыки анализа собственной деятельности. Это создаёт предпосылки для осознанного овладения педагогическими технологиями [7]. Таким образом в дальнейшем становится возможным осознанное использование педагогических технологий в практической деятельности. В свою очередь, творческое использование педагогических технологий в собственной профессиональной деятельности способствует дальнейшему развитию инновационной деятельности.

В заключении отметим, что персонификация педагогической деятельности связана с осознанным выбором самообучения, саморегуляции и последующего самообразования. Технология персонифицированного подхода к построению образовательного маршрута педагогов, на наш взгляд, может способствовать успешному преодолению трудностей как профессиональной адаптации, так и дальнейшего профессионального роста, стимулировать активное участие в создании и реализации педагогических инноваций.

Библиографический список

1. *Бриткевич, М.С.* Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации. Автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук. – Белгород, 2018. – 26 с.
2. *Данилов, Д.А.* Концептуальные подходы к персонификации подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 6. С. 29-35.
3. *Лукинова, А.В., Подымова, Л.С., Сотникова, М.С.* Персонификация образовательного маршрута молодых педагогов // Опыт реализации стратегии развития воспитания в Российской Федерации. – Кострома, 2018. – С. 24-29.
4. *Титовец, Т.Е.* Персонификация педагогических знаний как фактор совершенствования профессиональной подготовки учителя / Т. Е. Титовец // Адукацыя і выхаванне/ БГПУ им. М. Танка/ №10, 2006. – С. 21-25.
5. *Подымова, Л.С., Головятенко, Т.А.* Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема. Подымова Л.С., Головятенко Т.А. [Высшее образование сегодня](#). 2020. № 1. С. 28-30.
6. *Подымова, Л.С.* Инновация как ценность//Инновации в науке и образовании. Сб. научных статей Международной научно-практической конференции. Москва. 14 ноября 2014 г.– М.: МПГУ, 2014. – С.7-11.
7. *Подымова, Л.С.* Опыт проектирования модуля воспитательной деятельности в высшем педагогическом образовании //Профессионализм пе-

дагога: сущность, содержание, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко: в 2 частях. Под ред. Е.И. Артамоновой. – М., 2018. – С. 280-283.

8. Сотникова, М.С. Персонализация профессиональной деятельности педагога как педагогическая проблема / М.С. Сотникова // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 663-664.

УДК 370.186

Дэн Шуюй

*Аспирант, Московский педагогический
государственный университет, Москва*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

В статье обозначены тенденции развития персонализированных технологий обучения в китайских университетах: внедрение искусственного интеллекта, разработка индивидуального профиля обучения студентов, иммерсивные форматы обучения, использование виртуальной реальности.

Ключевые слова: персонализация, технологии обучения, университет Китая.

Dan Shuyu

Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University, Moscow

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALIZED LEARNING TECHNOLOGIES IN CHINESE UNIVERSITIES

The article outlines the trends in the development of personalized learning technologies in Chinese universities: the introduction of artificial intelligence, the development of an individual profile of student learning, immersive learning formats, the use of virtual reality.

Key words: personalization, learning technologies, university of China.

Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет утвердили положения о модернизации образования Китая до 2035 года. Согласно официальному заявлению на сайте ЦК КПК, к 2035 году (то есть за 15 лет) Китай планирует стать страной с высоким уровнем образования, способной конкурировать в этой области с мировыми лидерами.

Благодаря инновациям обучающий контент становится всё более персонализированным, развлекательным и интерактивным, что позволяет больше вовлекать аудиторию и удерживать ее внимание.

Аналитики прогнозируют увеличение расходов на ИИ в образовании в течение следующих пяти лет до \$6 млрд. Основным драйвером роста будет Китай, на втором месте — США.

КНР традиционно лидирует по внедрению искусственного интеллекта в любых отраслях. Крупнейший проект в образовании — Squirrel, основанный в 2014 году компанией Yixue, сегодня объединяет более 1 700 центров обучения по всей стране [1,2].

«Технология персонифицированного подхода к построению образовательного маршрута педагогов, на наш взгляд, может способствовать успешному преодолению трудностей как профессиональной адаптации, так и дальнейшего профессионального роста, стимулировать активное участие в создании и реализации педагогических инноваций» [5, с. 28-30].

Все персонализированные технологии, используемые в вузах Китая, основаны на искусственном интеллекте. Интерактивный интерфейс помогает обучающимся активно вовлекаться в учебный процесс и оперативно получать от системы обратную связь. Исследования показали, что поколение Z (сегодняшние старшеклассники) придает большое значение интерактивному формату при выборе онлайн-курса. Он позволяет контролировать свой прогресс и получать своевременную помощь по темам, освоенным не до конца. Такой интерфейс используется при создании цифровых учебных пособий, где текст предельно структурирован для лучшего восприятия. Например, платформа Cram101 разбивает на части и объясняет содержание учебника с по-

мощью карточек, кратких резюме глав, практических тестов и вопросов типа «да/нет». Стэнфордская литературная лаборатория работает над созданием интерфейса, способного преобразовать тысячи фрагментов текста в удобные в чтении брошюры.

Голосовые помощники, такие как Amazon Alexa, Google Home, Apple Siri и Microsoft Cortana, могут быть использованы в обучении вместо традиционных печатных пособий или веб-сайтов.

Голосовые помощники консультируют при выполнении самостоятельной работы, позволяя обойтись без участия преподавателя, снабжают дополнительными материалами для закрепления учебной программы.

Персонализация обучения студентов направлена на адаптацию каждого студента к условиям вуза [4, 6]. Гиперперсонализация — это разработка индивидуального профиля обучения и адаптация материалов для каждого учащегося в зависимости от его способностей, предпочтительного способа обучения и опыта. Так, бельгийские школы внедрили в образование британскую обучающую ИИ-платформу Century Tech. Система анализирует интересы ученика, его уровень и пробелы в знаниях и на основании этих данных составляет индивидуальную программу. А Netex Learning позволяет преподавателям разрабатывать цифровые учебные планы и контент для разных устройств, интегрируя мультимедийные средства — видео и аудио, онлайн-инструкторы.

Образовательная платформа учитывает скорость выполнения заданий, количество ошибок и поведение ученика. При правильном решении система «хвалит» его и предлагает новое задание, а при ошибке задает уточняющие вопросы, которые помогают прийти к верному решению. Таким образом, для каждого обучающегося система автоматически подбирает персональные задания, их последовательность и уровень сложности. Каждый ученик получает возможность самостоятельно пройти курс в удобном для себя темпе с необходимым именно для него количеством повторений и отработок.

Индустрия образования имеет дело с огромным количеством данных, включая такую информацию, как сведения об учащих­ся, их успеваемости, поведении и результатах экзаменов. Они помогают администрации, преподавателям и ученикам отслеживать прогресс и выявлять общие тенденции. Педагоги используют данные для составления персонализированных планов уроков, прогнозирования результатов обучения и даже помощи студентам в поиске специальностей, соответствующих их интересам и навыкам.

Например, платформа Apex Learning создает решения для цифрового обучения, с помощью которых студенты отслеживают свой прогресс в течение семестра. Учителя имеют доступ к данным и обновляемой информации в режиме реального времени для разработки или адаптации планов уроков к потребностям учащихся. Другой пример — платформа Knowre, которая анализирует успеваемость, выявляет сильные и слабые стороны конкретного студента и генерирует соответствующие наборы задач.

Иммерсивные форматы обучения становятся глобальным трендом. Рынок технологий AR/VR достигнет в этом году \$18,8 млрд (трехкратный рост за пятилетку), и весомая доля решений на нем ориентирована на образование. Только в сегменте корпоративного обучения ниша AR/VR вырастет до \$6,3 млрд к 2022 году (с \$216 млн в 2018 году).

Виртуальная реальность меняет роль обучающегося — с пассивного наблюдателя до активного участника событий, который может взаимодействовать с обучающей средой.

Технологии используются для привлечения интереса студентов к темам, связанным с географией, историей или литературой, предлагая глубокое погружение в атмосферу места и времени. Google Expeditions — одно из приложений для смартфонов, которые позволяют приобрести такой опыт. Оно представляет собой библиотеку VR-экскурсий — от Великой Китайской стены до Марса.

В виртуальной медицинской лаборатории можно проводить опыты, не опасаясь последствий. Студенты-медики, изучающие анатомию, могут лучше понять строение тела в трех измерениях и взаимосвязь систем организма.

Иммерсивные форматы нашли применение и в корпоративном обучении. Британский стартап Virtual Speech, основанный в 2016 году, создан для развития softskills и моделирует множество ситуаций — например, переговоры со «сложным» собеседником или выступление на сцене перед огромной аудиторией.

В мире VR широко используется в обучении сотрудников на потенциально опасных производствах — например, в добывающей и нефтяной промышленности. Платформа VR Professionals создает 3D-симуляции реальных объектов (например, корабля или даже нефтяной станции) или экстремальных условий (взрыв или пожар). Дополненная реальность больше подходит для визуализации рутинных операций — например, демонстрирует инструкцию по сборке оборудования.

В ближайшем будущем такие технологии, как ИИ, bigdata и виртуальная реальность станут частью образования на всех его уровнях. Это произойдет по мере интеграции классической системы образования Китая с современными цифровыми платформами.

Библиографический список

1. *Бражник, Е.И., Юань Фаньфань.* Внешние и внутренние факторы становления и развития научно-образовательной среды современных университетов России и Китая // Вестник Нижневартковского государственного университета. Педагогические науки. — 2018. — № 2.

2. *Бражник, Е. И., Юань Фаньфань.* Стратегия развития университетского образования в законодательстве Китайской Народной Республике // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 16-й Международной научно-практической конференции/ отв. ред. Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С. В. Кривых. — Санкт-Петербург: Экспресс, 2015.

3. *Ду Яньян.* Развитие высшего педагогического образования в Китае: дис.... к. пед. н. — СПб, 2004.

4. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. /отв. редакторы Л.С. Подымова, Н.А. Подымов.— М.: МПГУ, 2020.— 290 с.

5. Подымова, Л.С., Головятенко, Т.А. Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема // Высшее образование сегодня. 2020.– № 1. – С. 28-30.

6. Подымова, Л.С., Шуюй Ден. Персонализированное обучение в системе качества педагогического образования // Вестник Набережно-челнинского государственного педагогического университета.– 2021.–№ S2 (31)– С. 233-236.

УДК 373.2

Ильина Светлана Владимировна

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики
Курский государственный университет, Курск*

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты деятельности педагога в контексте реализации примерной программы воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. Раскрываются актуальные требования к воспитателю, его профессиональной компетентности на основе анализа Программы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, взаимодействие субъектов воспитания, примерная программа воспитания.

Ilyina Svetlana Vladimirovna

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Social Pedagogy Kursk State University, Kursk

**ACTUALIZATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A
TEACHER IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE
PROGRAM OF EDUCATION OF A PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

The article considers the psychological and pedagogical aspects of the teacher's activity in the context of the implementation of an exemplary education program for educational organizations implementing educational programs of pre-

school education. The article reveals the current requirements for the teacher, his professional competence based on the analysis of the Program.

Key words: professional competence of a teacher, interaction of subjects of education, an approximate education program.

В 2021 году в федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» были внесены поправки, призванные усилить воспитательную работу в системе образования. Для дошкольного уровня образования Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО по заданию Министерства просвещения РФ была разработана примерная программа воспитания.

Безусловно, одной из ключевых фигур при реализации на практике нововведений является педагог. И для успешного внедрения различных инноваций, для реализации новых программ педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности. Помочь воспитателю подготовиться к решению новых задач призвана целенаправленно организованная методическая работа. Как правило, она затрагивает вопросы повышения общепедагогической и методической подготовки педагога, формирования его специальной компетентности. Мы же хотим остановиться на некоторых психолого-педагогических аспектах деятельности воспитателя в контексте реализации программы воспитания дошкольной образовательной организации.

Во-первых, отметим, что воспитывающая функция не нова для дошкольной ступени образования и задачи, связанные с ее реализацией ставятся и решаются воспитателями в ежедневной работе. Во-вторых, поскольку программа воспитания логично и плавно встраивается в основную общеобразовательную программу детского сада, то и требования, предъявляемые в ней к воспитателю, согласуются с требованиями, зафиксированными в ФГОС ДО и в профессиональном стандарте «Педагога», а также базируются на современных теоретических представлениях о профессиональной компетенции педагога. Однако, анализ примерной программы воспитания для дошкольных организаций, позволяет утверждать, что для эффективной ее реализации некоторые качества в портрете воспитателя приобретают особую актуальность.

Поскольку реализация Программы предполагает взаимодействие всех субъектов воспитания, а активным участником и организатором такого взаимодействия является именно воспитатель, то особую значимость приобретает актуализация его коммуникативной компетентности. Так, например, в Программе обозначено, что реализация ее принципов происходит в различных общностях. Воспитатель должен быть способен выстраивать свое взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений с позиции взаимного уважения и взаимопонимания, содействия и сотворчества. Принцип инклюзивности акцентирует необходимость повышения готовности педагога к общению с детьми с индивидуальными особенностями и их семьями [3].

Интересно, что в Программе подчеркивается необходимость организации возможностей взаимодействия детей в разновозрастных сообществах, о чем мы писали ранее в своих публикациях [2]. Их значимость для полноценного развития личности ребенка, игровой деятельности, сохранения детской субкультуры доказана в психолого-педагогических исследованиях, но на практике, воспитатели нередко испытывают затруднения при работе в разновозрастных группах. Это дает очевидный повод для размышления.

Еще одним важнейшим аспектом деятельности педагога является его включенность в профессионально-родительскую общность [3]. Актуальность взаимодействия детского сада с семьей значительно возрастает в контексте реализации программы воспитания, т.к. без него невозможно полноценного построения социальной ситуации развития детей с целью решения задач воспитания. При этом, анализ реальной ситуации показывает, что педагоги нередко, в силу разных объективных и субъективных причин испытывают трудности во взаимодействии с родителями, в межличностном общении с ними.

Современные подходы к взаимодействию педагогов и родителей пропагандируют приоритет сотрудничества как межличностного общения диалогической направленности, и призывают не ограничиваться задачами передачи информации и пропаганды психолого-педагогических знаний. В центре

внимания здесь стоит диалог, который реализуется как личностно равноправное общение, совместное приобретение опыта. Воспитателю важно понимать: как продуктивно донести свою мысль, как установить контакт с родителями, как управлять своим поведением в процессе общения, как правильно разрешить возникший конфликт и т.д.

Для успешной реализации программы воспитания в детском саду также необходимо педагогическое взаимодействие в профессиональной общности, основой эффективности которой является рефлексия профессиональной деятельности педагога [3]. Развитию профессиональной коммуникации способствуют разнообразные формы методической работы: педагогические советы, семинары, психологические тренинги, научно-практические конференции, интернет-сообщества и т.д. Уверенность в успешности собственной профессиональной коммуникации мотивирует педагогов к участию в инновационной деятельности коллектива.

Очевидно, что современному воспитателю необходим высокий уровень психологической компетентности, которая предполагает не только психологическую грамотность, но и профессионально-действенный компонент, готовность использовать информацию из различных областей психологии в своей деятельности [1]. Например, в педагогической психологии известно, что формирование положительных привычек должно сочетаться с положительными эмоциями, а порицание ребенка в возбужденном психическом состоянии после «проступка» лишь усилит возбуждение; в детской психологии доказано, что для дошкольников наибольшую мотивационную силу имеет поощрение – важно, чтобы воспитатель умел применить эти знания в выборе средств воспитательного воздействия в каждой конкретной ситуации взаимодействия с детьми.

Таким образом, эффективность реализации программы воспитания в дошкольной образовательной организации напрямую зависит от грамотного сопровождения, актуализации профессиональной деятельности педагога.

Библиографический список

1. *Басова, О.В.* Психолого-педагогические аспекты компетентности педагога в свете профессионального стандарта // Детский сад будущего: «не-стандартный» педагог в мире стандартов: Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции с международным участием 23 марта 2015 года / Ред. кол.: М.Н. Андерсон, Н.А. Вершинина, Е.А. Криницина, И.В. Муштавинская, Т.А. Овечкина. – СПб.: Изд-во СПб АППО. Выпуск № 3, 2015. –С. 55-59.

2. *Подымова, Л.С., Ильина, С.В.* Развитие эмоциональной сферы дошкольников в процессе общения со сверстниками // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С.140-143.

3. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования (одобрена решением от 01.07.2021, протокол №2/21) – Москва, 2021. – 28 с. [Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.ru/registry/vospitanie_do/. (дата обращения: 09.09.2021).

УДК 159.9.07

Киселева Татьяна Борисовна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования
Московского педагогического государственного университета, Москва*

Горбенко Ирина Александровна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования
Московского педагогического государственного университета, Москва*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье предложено авторское определение понятия «психодиагностическая компетентность классного руководителя». Представлена авторская программа по развитию психодиагностической компетентности классного руководителя, которая проходит апробацию в педагогическом вузе.

Ключевые слова: психодиагностика, психодиагностическое исследование, психодиагностическая компетентность классного руководителя.

Kiseleva Tatiana Borisovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Psychology Moscow State Pedagogical University, Moscow

Gorbenko Irina Aleksandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Psychology Moscow State Pedagogical University, Moscow

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHODIAGNOSTIC COMPETENCE OF THE CLASS TEACHER

The article proposes the author's definition of the concept of "psychodiagnostic competence of a class teacher". The author's program on the development of psychodiagnostic competence of the class teacher, which is being tested at a pedagogical university, is presented.

Key words: psychodiagnostics, psychodiagnostic research, psychodiagnostic competence of the class teacher.

Трудно переоценить роль современного классного руководителя в воспитании детей и подростков, в создании условий для развития личности учащегося. В основе эффективного классного руководства лежат профессиональные компетенции [3]. Психодиагностическая компетентность является составной частью аналитической компетентности и основой для развития других важных компетенций специалиста (Ануфриев А.Ф., Ахмедова М.Э., Ачина А.В., Бондаренко Ю.С., Гайнулина Н.Т., Еремкина О.В., Ивутина Е.П., Костромина С.Н., Минахметова А.З., Шодиева Р.С. и др.).

Ю.С. Бондаренко под психодиагностической компетентностью понимает системно-целостное динамичное личностное образование, включающее взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты: ценностно-смысловой, когнитивно-содержательный и оценочно-прогностический [1].

Владение этой компетенцией предполагает: владение методами самостоятельного изучения классного коллектива и индивидуально-личностных особенностей учащихся; достаточный запас знаний, позволяющий грамотно формулировать запрос в школьную психологическую службу и эффективно

использовать информацию, полученную от школьного психолога; умение проводить самообследование профессионально-значимых качеств и собственных индивидуально-психологических особенностей.

С нашей точки зрения, понятие «психодиагностическая компетентность классного руководителя» включает знания по общей, возрастной, социальной и дифференциальной психологии, базовые представления по психометрике и психодиагностике, позволяющие трансформировать педагогическую проблему в запрос в психологическую службу школы, навыки интерпретации и адекватного использования результатов психодиагностики в педагогической и воспитательной практике, знание этических норм проведения психодиагностических исследований и использования, полученных с помощью них данных. Понятие «психодиагностическая компетентность классного руководителя» также включает владение определенным набором психодиагностических инструментов и понимание ограничений, которые накладывает в этой ситуации на педагога отсутствие базового психологического образования. Это позволит избежать нарушения этических норм и неадекватного использования психодиагностических методик [2, с. 386-387].

Для формирования психодиагностической компетентности классных руководителей, развития у них соответствующих практических навыков и умений нами была разработана *программа повышения квалификации «Развитие психодиагностической компетентности классного руководителя»*.

Целью данной программы является формирование знаний о современной психодиагностике, ее методологических и этических основах, особенностях использования методов изучения личности учащегося, классного коллектива, личности педагога в работе классного руководителя.

В рамках программы решаются следующие *задачи*: знакомство с нормативно-правовой и этической стороной диагностической работы в школьной практике; теоретическое и практическое знакомство с методиками школьного психодиагностического минимума и углубленной диагностики; развитие практических умений грамотного использования психодиагности-

ческих конкретных методик, приспособленных для использования в педагогической и воспитательной практике; формирование навыка использования результатов диагностического исследования и работы с психологическим диагнозом.

В ходе реализации программы были решены следующие задачи: освоение терминологии, используемой в психодиагностике, классификации психодиагностических методик; знакомство с понятием «психологический диагноз» и возможностью его использования в работе классного руководителя; критериями объективности в психодиагностике, принципами построения комплексного психологического портрета личности; освоение психодиагностических методик; этических и правовых основ психодиагностики; подходов к использованию данных психодиагностики в педагогической и воспитательной работе.

Необходимыми навыками и умениями классного руководителя являются: реализация индивидуального подхода в обучении и построение индивидуальной образовательной траектории; создание психологически безопасной образовательной среды; использование элементарных психодиагностических методик для построения психологического портрета учащегося, рефлексии собственной педагогической деятельности, взаимодействия с родителями учеников, выявления особенностей классного коллектива.

Программа «Психодиагностическая компетентность классного руководителя» включает несколько разделов.

Первый раздел посвящен изучению этических и правовых принципов психодиагностического обследования; вводится понятие и рассматривается судьба «психологического диагноза». Знание этических принципов можно считать основополагающим в формировании психодиагностической компетенции классного руководителя.

Во втором разделе представлена классификация психодиагностических методик, сообщаются сведения об истории психодиагностики, а также вводятся основные понятия психометрики. Научные представления о требова-

ниях к психодиагностическим методикам, понимание содержания таких понятий как «стандартизация», «валидность», «надежность» должно стать верным ориентиром в том океане разнообразных «тестов», которые опубликованы в печатных изданиях или предлагаются в интернете.

Изучение *третьего раздела* программы посвящено методам исследования личности учащегося и знакомит с тестами интеллекта, которые используются на различных ступенях обучения и в разном возрасте. Большая часть методик презентуется ознакомительно, для развития представлений о возможностях практической психодиагностики в образовании. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра выполняется на занятиях, обрабатывается под руководством преподавателя и на основе этого пишется заключение, которое становится основой личного портфолио.

Четвертый раздел содержит описание методик, которые классные руководители смогут использовать в своей педагогической и воспитательной деятельности, а также практикум по их выполнению. В этот раздел вошли методики диагностики некоторых индивидуальных особенностей учащихся (привычного темпа психомоторной деятельности, темперамента, уровня притязаний, гибкости мышления), карты наблюдений, психодиагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень воспитанности и морально-нравственных качеств, а также методики, направленные на исследование школьного класса как малой группы (сплочённости коллектива, его ценностно-ориентационное единства, психологической атмосферы в классе). Вводится понятие «развивающая психодиагностика».

На основе рассмотрения кейсов, как включенных в программу, так и представленных слушателями из опыта их педагогической деятельности формируются навыки использования результатов психодиагностики для построения коррекционно-развивающих программ, уточнения образовательного маршрута, реализации индивидуального и личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании.

В пятом разделе представлены методики, с помощью которых классные руководители смогут осуществлять рефлексию собственной педагогической деятельности и исследовать себя как субъекта этой деятельности (мотивации педагогической деятельности, стили педагогического общения). Знания и умения, получаемые при освоении этой части программы, являются важной частью как профессионального роста и развития специалиста, так и профилактики эмоционального выгорания и профессиональной деформации классного руководителя.

На основе второго, третьего и четвертого разделов педагог может собрать собственное портфолио, включающее описание его индивидуальных особенностей, результаты теста структуры интеллекта и характеристику его профессиональных качеств.

В каждом разделе предлагаются психодиагностические кейс-задания, способствующие развитию диагностического мышления и позволяющие освоить умение использовать результаты психодиагностики для подготовки классных часов, родительских собраний, выступлений на педагогическом совете. Освоение данной программы реализуется через следующие *виды деятельности*: самостоятельную работу с литературой и Интернет-ресурсами, подготовку докладов и презентаций, разработку ментальных карт, написание эссе и рефератов, участие в круглых столах и дискуссиях, проведение психодиагностических исследований, основанных на использовании разнообразного инструментария (анализ продуктов деятельности, проективные методики, опросники, тесты, экспертные оценки, заполнение карт наблюдения и др.), обработку, анализ и интерпретацию полученных результатов, написание проектов по их использованию в деятельности классного руководителя. Проводится деловая игра-симулятор «Школьный психолого-педагогический консилиум».

Таким образом, программа по развитию психодиагностической компетентности классного руководителя интегрирует разнообразные знания, умения и навыки, необходимые для эффективного осуществления педагогиче-

ской деятельности и решения учебно-воспитательных задач, которые встают перед педагогом в условиях современного образования.

Библиографический список

1. *Бондаренко, Ю.С.* Понятие и проблемы формирования психодиагностической компетентности будущих педагогов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 11. С. 95-105.

2. *Киселева, Т.Б.* Формирование психодиагностической компетентности при подготовке будущего педагога и классного руководителя // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте: материалы международной конференции, г. Москва, 13 – 15 декабря 2019 г. / Отв. ред. Е.Ю. Бекасова. -Москва: МПГУ, 2020. – 554 с. С. 385-388.

3. *Классный руководитель в реалиях современного образования: Сборник статей и методических материалов // Сост. Л.С. Ручко, И.В. Адоевцева, О.В. Миновская, И.Н. Козявина. – Электронное издание. – Кострома: ред.-изд. отд. Костромского областного института развития образования, 2020.*

УДК 371.1

Конюхова Екатерина Николаевна

*Аспирант Московский педагогический
государственный университет, Москва*

АНАЛИЗ РИСКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье раскрываются риски в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в ситуации неопределенности, готовность преподавателей высшей школы к дистанционной работе, многозадачность педагогической деятельности, адаптация к преподаванию в онлайн-формате

Ключевые слова: риски, ситуация неопределенности, профессиональная устойчивость, дистанционное обучение

Konyukhova Ekaterina Nikolaevna

Postgraduate student Moscow State Pedagogical University, Moscow

ANALYSIS OF RISKS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HIGHER SCHOOL TEACHERS IN A SITUATION OF UNCERTAINTY

The article reveals the risks in the professional activities of higher school teachers in a situation of uncertainty, the readiness of higher school teachers to work remotely, the multitasking of pedagogical activities, adaptation to teaching in an online format.

Key words: risks, situation of uncertainty, professional stability, distance learning

Происходящие в настоящее время трансформационные процессы, вызванные санитарно-эпидемиологической ситуацией в мире, создают такую ситуацию неопределенности в сфере высшего образования, в которой преподаватели вынуждены принимать решения при неясных, не всегда четко обоснованных последствиях предпринимаемых действий, создавая новые риски, влияющие на их профессиональную устойчивость [7, с. 3].

Проблема профессиональной устойчивости педагогов начала активно разрабатываться в 90-е годы XX века, так как ученые обратили внимание на постоянно усложняющиеся условия деятельности педагогов и их неготовность к ним.

Проблему профессиональной устойчивости в отечественной науке в сфере психологии ввел в 1965 г. К.К. Платонов, который рассматривал указанную профессиональную характеристику как свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности [6, с. 256].

Изучению проблемы профессиональной устойчивости преподавателей посвящены работы З.К. Каргиевой (1983 г.), И.Н. Димуры (1985, 1990 г.), Н.Е. Мажар (1986 г.), З.Н. Курлянд (1993 г.), Т.В. Осадчей (1994 г.).

З.К. Каргиева предлагает следующее определение профессиональной устойчивости – свойство личности, проявляющееся в длительности, удовлетворенности и успешности труда [3, с. 186].

И.Н. Димура считает, что профессиональная устойчивость характеризует меру фактической и вероятностной продолжительности трудовой дея-

тельности индивидов и групп по определенному профессиональному профилю. Чем шире профиль подготовки специалиста, тем с большей степенью вероятности можно прогнозировать его профессиональную устойчивость [2, с. 18]. Н.Е. Мажар отмечает, что профессиональная устойчивость – это такое качество личности, которое характеризует постоянную устойчивость профессиональных намерений, направленность личности и ее профессиональные интересы [5, с. 31-55].

З.Н. Курлянд трактует профессиональную устойчивость как сложное интегративное качество, синтез качеств и свойств личности, который позволяет уверенно, самостоятельно, с наименьшими эмоциональными затратами, качественно и безошибочно выполнять свою профессиональную деятельность в течение длительного промежутка времени [4, с. 30].

В работах отечественных исследователей отражены разные подходы к изучению данной проблемы. Авторы предлагают разнообразные определения понятия, но все они не имеют противоречивости в своём толковании, а лишь уточняют друг друга. Тем не менее, все исследователи сходятся в одном, что профессиональная устойчивость – это свойство личности, проявляющееся в длительном, удовлетворённом и успешном труде.

Анализ источников позволяет сделать вывод, что профессиональная устойчивость во многом определяется спецификой конкретной профессиональной области.

Существует множество различий в подходах к пониманию структуры и сущности феномена «устойчивости», важно определить его значение в профессиональной деятельности.

Профессиональная устойчивость помогает действовать в критических ситуациях и ситуациях неопределенности без снижения качества и эффективности выполнения профессиональной деятельности, способствует гармоничному развитию «Я-профессионального», оказывает влияние на личностную самореализацию в рамках профессии, позволяет поддерживать устойчи-

вое и стабильное состояние в профессии, препятствует формированию профессиональных деформаций [1, с. 58-61].

Ситуация неопределенности, вызванная эпидемиологической ситуацией в стране и мире, спровоцировала стремительный переход образовательных организаций высшего образования в дистанционный режим работы. Сложившиеся обстоятельства создали такую ситуацию, в которой дистанционные технологии стали единственно возможными к использованию. Безусловно, переход от традиционной, аудиторной формы образования к дистанционной, несет в себе элемент неопределенности и являет собой скрытую форму риска, показывающую уровень сформированности профессиональной устойчивости педагогов высшей школы.

Для выявления эмоционального состояния и работы преподавателей высшей школы в режиме дистанционного обучения было проведено анкетирование 128 преподавателей высшей школы из городов России, среди которых 84,4% женщины. Возраст участников анкетирования варьировался от 24 до 80 лет, преподавательский стаж работы от 2 до 50 лет. Анкетирование проводилось на добровольной основе в электронном виде. Анкета состояла из 21 вопроса.

На первом этапе была изучена степень адаптации к условиям дистанционного обучения. Результаты анкетирования показали, что 56,6% преподавателей отлично справились с переходом на новую для них форму преподавания, 23,8 – хорошо, 18 % – удовлетворительно, и лишь 1,6 % плохо.

Далее была изучена комфортность проведения занятий в таком формате и удовлетворенность дистанционным процессом преподавания, тем самым была выявлена готовность преподавателей работать в режиме онлайн. Исследование показало, что 83,6 % преподавателям комфортно работать в таком формате. Говоря об удовлетворенности процессом преподавания в дистанционном формате, стоит отметить, что 61,5% удовлетворены такой работой, а 11,5% категоричны в отношении работы на дистанте. Лишь 60% преподавателей высшей школы ответили, что такая работа удовлетворяет их професси-

ональные интересы, а взрослые профессиональные требования соответствуют их квалификации.

Дистанционная работа вызывает ряд рисков: сокращение профессор-преподавательского состава, возможное снижение заработной платы, утрата идентичности, потеря связи со студентами и коллегами. Преподаватели также считают, что активное использование дистанционных образовательных технологий существенно увеличило их нагрузку. Об увеличении нагрузки говорят 85,2% опрошенных.

Кроме того, преподаватели указывают на затруднения, с которыми пришлось столкнуться, среди них выделяют: технические трудности – 54,3%, ухудшение состояния здоровья – 31,5%, психологический дискомфорт – 22%, и о чем говорилось ранее, – 67,7% опрошенных отмечают увеличение нагрузки. Важно отметить, что присутствуют и позитивные моменты в использовании дистанционных технологий. К таковым относят: новые возможности преподавания – 63,3%, новые возможности обучения студентов – 77,3%, стало легче проводить контрольно-оценочную деятельность – 30,5%.

Анкетирование показало, что 58,6% большую часть времени чувствовали себя усталыми, 43% преподавателей испытывали апатию и им хотелось уединиться и отдохнуть от всех.

Пандемия создала уникальную ситуацию, в которой необходимо было быстро реагировать и приспосабливаться к новым условиям работы. Опрос показал, что преподаватели высшей школы без затруднения справились с новыми для них обстоятельствами.

Отметим, что дистанционная работа не притупила эмоции большинства преподавателей, не обозлила их, а наоборот, открыла новые технологии преподавания, ресурсы-помощники, которые облегчили работу в таком формате.

В заключительной части анкетирования изучалась готовность преподавателей к изменениям в работе в условиях быстрого перехода высшего образования в дистанционный формат. Мнения преподавателей разделились. 44,2% готовы к ситуациям работы в полной неопределенности. 30,5 % педа-

гогов затрудняются с ответом на этот вопрос, что свидетельствует о недостаточной осознанности ситуации неопределенности и себя в ней.

С приходом в нашу жизнь пандемии изменился формат подготовки к занятиям, о чем указывают результаты анкетирования. Большую часть времени преподавателям высшей школы приходится тратить на проверку самостоятельных работ, организацию семинарских и практических занятий в новом для них виде, на подготовку к лекциям. Отметим, что были и те, кто ответил, что формат подготовки совершенно не изменился.

Анализ ответов преподавателей позволил выделить наиболее проблемные зоны в подготовке к занятиям и их организации: быстрое освоение технологий работы с разными электронными ресурсами, проверка самостоятельных работ, организация семинарских и практических занятий, активизация учебной деятельности студентов на лекциях, организация проблемного обучения, производственной практики, возникла проблема вовлеченности студентов в активное обсуждение тех или иных вопросов на занятиях. Среди психологических проблем преподавателей можно выделить психологический дискомфорт во взаимодействии со студентами в онлайн режиме обучения, усталость из-за увеличения нагрузки, и как следствие, ухудшение здоровья, которое совпало с общей неблагоприятной эпидемиологической ситуацией в стране.

Треть преподавателей, участвующих в анкетировании, отметили проблемы в быстрой перестройке к ситуации неопределенности, смены привычных форм преподавания, контроля и оценки компетенций студентов, в частности, практического обучения, сформированности умений.

Качество такого формата обучения во многом определяет наличие возникновения рисков, которые связаны с ухудшением качества образования. Для создания качественной учебной программы для дистанционного обучения преподаватель высшей школы должен владеть многочисленными компетенциями, что, к сожалению, подвластно далеко не всем. Важно отметить, что быстрая перестройка своей профессиональной деятельности для преподавателя

давателя порождает новые риски. Кроме этого, существуют риски, обусловленные правами на интеллектуальную собственность производителей программных материалов. Также к рискам можно отнести технические трудности, сложности в коммуникации преподаватель-студент, студент-студент, невозможность проведения устных опросов в аудитории, дискуссий, невозможность контролировать выполнение заданий, невозможность проверить сформированность компетенций у будущих выпускников.

Риски дистанционной формы обучения способны снизить конкурентоспособность выпускников отечественных образовательных организаций высшего образования и препятствовать развитию эффективности образования под современные запросы общества.

Библиографический список

1. *Амирова, Л. А., Чудинова, Т. А.* Феноменология профессиональной устойчивости личности в системе наук о человеке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. -2017. -№ 08. -С. 58-62.

2. *Димура, И.Н.* Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей : (На материале сельской школы) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / АПН СССР. НИИ непрерывного образов. взрослых. - Ленинград, 1990. - 18 с.

3. *Каргиева, З.К.* Формирование профессиональной устойчивости студентов университета - будущих учителей : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Ленинград, 1983. - 186 с.

4. *Курлянд, З.Н.* Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.Н. Курлянд. – М., 1993.-30 с.

5. *Мажар, Н.Е.* О профессиональной устойчивости социально активной личности учителя. / Н.Е. Мажар. // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1986. – С. 31 – 55.

6. *Платонов, К.К.* Структура развития личности. М., 1986, 256 с.

7. *Шманцарь, М.В.,* Профессиональные риски преподавателей вузов в условиях трансформации российского образования// Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук, Екатеринбург, 2018 – С.3. [Электронный ресурс].URL:

https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/65927/1/urfu1912_d.pdf . дата обращения (31.08.2021 г.)

УДК 378.046.4

Кривотулова Елена Владимировна

*Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
Воронежский государственный университет, Воронеж*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА (анализ опыта работы по программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза: теории и технологии»)

Статья посвящена памяти профессора Н.И. Вьюновой, руководителя программы «Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза: теории и технологии» ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». В статье проведен анализ опыта работы по программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза: теории и технологии» ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», показана связь практики и теории при анализе образовательной деятельности преподавателя вуза, раскрыт педагогический потенциал образовательной деятельности преподавателя вуза в рамках повышения квалификации и показана его роль в самообразовании.

Ключевые слова: повышение квалификации, преподаватель вуза, образовательная деятельность преподавателя, педагогический опыт, педагогический потенциал, самообразование личности.

Krivotulova Elena Vladimirovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy and Pedagogical Psychology
Voronezh State University, Voronezh*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF THE UNIVERSITY (analysis of work experience under the professional development program «Psychological and pedagogical competence of a university teacher: theory and technology»)

The article is dedicated to the memory of Professor N.I. Vyunova, head of the program «Psychological and pedagogical competence of a university teacher: theory and technology» FSBEI HE «Voronezh State University». The article analyzes the experience of working on the advanced training program «Psychological and pedagogical competence of a university teacher: theory and technology» FGBOU VO «Voronezh State University», shows the connection between practice and theory when analyzing the educational activities of a university teacher, the pedagogical

ical potential of the educational activity of a university teacher in the framework of advanced training is revealed and his role in self-education is shown.

Key words: advanced training, university teacher, educational activities of a teacher, pedagogical experience, pedagogical potential, personality self-education.

Актуальность данного исследования определяется рядом факторов. Во-первых, важнейшим звеном в отечественном высшем образовании является система повышения квалификации преподавателей вуза. Общеизвестно, что в XX веке данная система отражала стратегию знаниевой парадигмы образования, но современные модернизационные процессы обозначили приоритетность личностно-ориентированной, деятельностной и компетентностной парадигм, которые требуют новых подходов, действий при организации занятий по программам повышения квалификации внутри вуза.

Во-вторых, современные образовательные организации заинтересованы в преподавателях, ориентированных на выявление и решение региональных проблем высшего образования, активное участие в инновационной деятельности конкретного вуза, стремящихся к обогащению, систематизации и распространению передового педагогического опыта. Анализ образовательной деятельности преподавателя вуза показывает, что одной из проблем системы высшего образования является недостаточный уровень психолого-педагогической компетентности, предполагающий самостоятельное принятие инновационно-педагогических решений.

В данном контексте использование научно-педагогического потенциала профессорско-преподавательского состава кафедр педагогики, психологии местного (регионального) вуза является перспективным, т.к. учитывает психолого-педагогические потребности как слушателей программы, так и образовательной среды вуза; располагает научными направлениями и научными школами, признанными научно-педагогическим сообществом, развитой научной инфраструктурой, включающей аспирантуру, докторантуру, авторские учебные и методические разработки; развитые учебные и научные связи с организациями высшего образования, Российской академией образования.

В-третьих, главным субъектом инновационной деятельности высшей школы является преподаватель, поэтому важно представлять насколько он готов к реализации педагогических инноваций в образовательный процесс вуза, повышению креативного потенциала студентов и собственному профессиональному росту.

В рамках нашего исследования будет рассмотрен опыт работы по программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза: теории и технологии» на базе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». Данная программа была реализована дистанционно в феврале-марте 2020 года. Слушатели программы – это преподаватели факультетов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». Общее количество участников – более 600 человек, организованные в шесть потоков.

Содержание программы было направлено на овладение современными психолого-педагогическими технологиями, активными и интерактивными формами и методами организации образовательного процесса, основами проектирования образовательных технологий в условиях модернизации современного высшего образования; технологиями развития и саморазвития педагогического мастерства; выстраивания индивидуальной траектории обучения и воспитания студента; осуществления конструктивной рефлексии профессионального развития и саморазвития.

Программа включала следующие разделы: «Государственная политика в образовании»; «Психолого- педагогическое знание как база практического технологического творчества преподавателя»; «Теоретико- методологические основы инноваций образовательного процесса в вузе»; «Современные инновационные педагогические технологии, тенденции и перспективы их развития»; «Педагогическое проектирование как источник инновационных изменений образовательного пространства вуза»; «Рефлексивно-технологическая культура преподавателя вуза»; «Психотехнологии в образо-

вании, их инновационный педагогический эффект»; «Профессиональное развитие преподавателя и его профессиональное «акме».

Объем программы рассчитан на 144 часа/ 3 зет (72 часа – контактная работа и 72 часа самостоятельная работа). В контексте вышеизложенного, считаем необходимым остановиться на роли самостоятельной работы слушателей в процессе повышения квалификации преподавателей данной программы. Обращение к научным работам З. А. Абасова, А. Е. Богоявленской, И. А. Зимней, П. И. Пидкасистого, Н. В. Солововой др.[1, 2, 3, 4], посвящённым проблемам организации самостоятельной деятельности свидетельствует, что данное понятие трактуется неоднозначно. Не останавливаясь на научном дискурсе понятия, выделим ряд важных характеристик по И. А. Зимней: «...целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет удовлетворение личности как процесс самосовершенствования и самопознания» [5, с. 24].

Самостоятельная деятельность слушателей программы «Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза: теории и технологии» предполагала выполнение индивидуального проектного задания (проектирование рабочей программы, учебного занятия, педагогической технологии, контекста педагогической деятельности (педагогические/дидактические ситуации), научно-педагогической статьи и т.д.).

Для успешного выполнения индивидуального задания были созданы организационно-педагогические условия: 1) определены противоречия педагогического пространства Воронежского государственного университета; 2) стремление преподавателя вуза к проявлению субъектной, авторской позиции под воздействием среды вуза; 3) создание/поддержание инновационной образовательной среды, за счет использования разнообразных инновационных форм и методов обучения, воспитания; 4) выявлены/определены ценно-

сти как ориентиры, регуляторы инновационной деятельности современного преподавателя; 5) обязательное включение слушателя программы в проектную деятельность; 6) стимулирование самостоятельной работы преподавателей по изучению психолого-педагогической литературы; 7) включение преподавателей в активную оценочно-рефлексивную деятельность (анализ эффективности своей работы, самоконтроль, планирование профессионального развития).

Подготовленные индивидуальные проектные задания обсуждались на итоговом занятии, которое прошло в форме «Педагогическая мастерская» по теме «Образовательная деятельность преподавателя вуза». Следует отметить, что такая форма обучения взрослых позволяет создать условия для восхождения каждого слушателя к новому знанию, новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Важными принципами работы являются: право свободного выбора, реализация идеи диалога, отсутствие критических замечаний в адрес участника мастерской, принятие интересов слушателей программы, достижение результата выступает способом реализации потребности в успехе, каждый успех должен быть признан [5, 6].

Результатом работы в мастерской становится реальное проектное умение, развитие проектировочной компетентности, создание творческого продукта-проекта. При этом важнейшим качеством проектного процесса выступают ряд ценностей. Это: сотрудничество и сотворчество; личность преподавателя; новые умения (проектное) и компетентность (проектировочная) и др.

Известно, что педагогическая практика в целом и образовательная деятельность преподавателя вуза (деятельность, реализующая процессы обучения и воспитания) являются важным этапом повышения квалификации в рамках дополнительного образования, так как целенаправленная образовательная деятельность позволяет приобретать и накапливать педагогический опыт, переосмысление которого обеспечивает саморазвитие личности. Анализ аттестационных работ (проектов) по результатам самостоятельной работы соискателя позволяет нам обозначить интересные, яркие, запоминающиеся

ся проекты, и трудности, с которыми столкнулись слушатели программы при выполнении проекта. Так, например, запоминающимися проектами были: научные статьи («Смысложизненные ориентации студентов с разными типами партнерской привязанности»; «Использование социальных сетей в системе высшего образования современной России»; «Дистанционное обучение глазами студентов университета (размышления преподавателя)» и др.), которые были приняты для публикации в журнал «Вестник ВГУ: Проблемы высшего образования»; Программа развития факультета (физического); авторские методики (Вычислительный практикум по прикладной математике, Компьютерная школа: объединение образовательного опыта IT-индустрии и др.); проекты образовательной практики университета (Положение студенческого научного общества, модель развития системы образования Воронежской области и др.); рабочие программы, учебные занятия (лекции, семинарские занятия, и т.д.). Среди трудностей слушатели отметили: «тема проекта предлагается чаще всего руководством, т.е. происходит навязывание, а не выбор», «проектный результат не оценивается и не признается», «сопротивление среды» и др.).

Резюмируя, отметим, что продуктом проектной педагогической деятельности выступает формируемый педагогический опыт, обобщение и анализ которого с одной стороны обеспечивает развитие таких качеств личности как: мотивированность, целенаправленность, самоорганизованность, самоконтроль, а с другой - формирование научно-педагогического мышления, субъектной, авторской позиции, индивидуального стиля научной и педагогической деятельности, развитие потребности в самообразовании.

Библиографический список

1. *Абасов, З. А.* Проектирование и организация самостоятельной работы студентов // З. А. Абасов / Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 81-84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektirovanie-i-organizatsiyasamostoyatelnoy-raboty-studentov> (дата обращения: 05.10.2021).
2. *Богоявленская, А. Е.* Развитие познавательной самостоятельности студентов: монография / А. Е. Богоявленская. – Тверь, 2004. –160 с.
3. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология. – Москва: Логос, 2004.
4. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология. – Москва: Логос, 2004.

5. *Копытова, Н. Е.* Повышение квалификации преподавателей вуза: состояние и проблемы // Н. Е. Копытова, Л. Н. Макарова / Вестник ТГУ. – 2012. – № 4. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-prepodavateley-vuza-sostoyanie-i-problemy> (дата обращения: 04.10.2021).

6. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / сост. Н. В. Соловова; под ред. В. П. Гарькина. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. –15 с.

7. *Шаршов, И. А.* Проблемные аспекты повышения квалификации научно-педагогических кадров // И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова / Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. –Тамбов, 2010. – Вып. 10 (90). – С. 7-11.

УДК 378.12

Макарова Людмила Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье обоснована необходимость изменения традиционных функций профессиональной деятельности преподавателя вуза в условиях динамично изменяющейся многомерной педагогической реальности.

Ключевые слова: преподаватель вуза, многомерность педагогической реальности, профессиональные функции.

Makarova Lyudmila Nikolaevna

Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov

TRANSFORMATION OF FUNCTIONS OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article substantiates the need to change the traditional functions of a university teacher's professional activities in the context of a dynamically changing multidimensional pedagogical reality.

Key words: university teacher, multidimensionality of pedagogical reality, professional functions

При обосновании необходимости трансформации традиционных функций профессиональной деятельности преподавателя вуза, происходящей на современном этапе развития высшего образования, мы исходим из следующих обстоятельств:

- профессиональная деятельность современного преподавателя вуза представляет собой сложную педагогическую реальность, которая в значительной степени изменяет его функциональные обязанности. Активно востребован педагог-профессионал, который способен оказать существующую помощь и поддержку студентам не только в развитии *hard skills*, но и в формировании у них *soft skills*, так называемых «4 К: критического мышления, коммуникации, креативности, кооперации» [5, с. 6];

- динамично изменяющаяся внешняя информационная среда предполагает наличие у преподавателя вуза новых профессиональных функций, и, следовательно, формирования необходимых для их реализации личностно-профессиональных компетенций.

Преподавателю вуза в условиях постоянно возникающих ситуаций неопределенности необходимо переходить от преобладавшего нормативно-исполнительского типа деятельности к исследовательскому, проектировочному, инновационному и отчасти предпринимательскому, следовательно, его профессиональная деятельность как педагогическая реальность становится «многообразной, многослойной и многомерной» [4, с. 6]. Многомерность и многослойность следует рассматривать как способность преподавателя интегрировать в своей профессиональной деятельности функции, реализация которых охватывает разные виды его деятельности – образовательную, научную, воспитательную и т.д.

Реализуемые преподавателем вуза функции можно условно отнести к двум взаимосвязанным и взаимозависимым блокам: традиционные (образовательно-технологическая, воспитательно-гуманистическая, коммуникативно-организационная и научно-исследовательская функции) и относительно-

новые, появление которых связано с изменяющимися требованиями к вариативной педагогической реальности (креативно-развивающая, конструктивно-проектировочная, инновационно-предпринимательская функции.). Следует отметить, что и традиционные функции также претерпевают существенные изменения, вызванные необходимостью использования преподавателями конструктивных возможностей, предоставляемых внешней информационной средой, с нивелированием ее деструктивных особенностей [3]. Не случайно, особое внимание в настоящее время уделяется поиску инновационных способов и форм реализации воспитательно-гуманистической функции, направленной на становление студента социально-значимой личностью в условиях VUCA-мира: неопределенности, неоднозначности, сложности и противоречивости. Каждая образовательная программа бакалавриата и специалитета должна включать воспитательную компоненту, интегрированную в процесс обучения.

Особый интерес представляют функции второго блока. Креативно-развивающая функция преподавателя носит двойственный характер. Во-первых, она связана с самопознанием, саморазвитием и самореализацией преподавателя в изменившихся условиях реализации деятельности университета. Ситуации образовательного процесса в вузе становятся менее жесткими с точки зрения ограничительных требований, – но ведь «свободные условия только создают возможность для проявления креативности» [2, с.124]. Следовательно, проявляется креативность только при наличии у преподавателя осознанной потребности в творчестве, а её реализация зависит от таких качеств, как дивергентное мышление, интуиция, воображение, оригинальность, гибкость, антиконформность, способность к абстрагированию и пронизательности.

Во-вторых, реализации преподавателем данной функции способствует формированию у студентов креативности и творчества, инициативы и нестандартного мышления, самостоятельности и ответственности за собственное развитие, как в личной сфере, так и в будущей профессиональной дея-

тельности. Для этого педагогу необходимо активно использовать в процессе обучения творческие задания, способствующие раскрытию креативного потенциала студентов, помогающие преодолевать стереотипность восприятия, боязнь сделать что-то «не по правилам», стимулирующие его к самопознанию и продуктивной самореализации. Особенно это важно для студентов, обучению которых в значительной степени предусматривает алгоритмический подход.

Конструктивно-проектировочная функция преподавателя связана с моделированием и вариативным решением педагогических ситуаций и задач; экспериментальной проверкой эффективности авторских методических разработок; созданием собственных онлайн-курсов, разработанных с учетом ФГОС ВО, имеющимися по многим направлениям подготовки профессиональными стандартами, и в условиях организации смешанного обучения, необходимость которого вызвана активным использованием on-line формата.

В условиях жесткой конкуренции между вузами выигрывает то учебное заведение, преподаватели которого смогут наиболее эффективно взаимодействовать со студентами и работодателями, активно повышают свою квалификацию, используя возможности дополнительного образования, платформу Юрайт и т.д. В традиционном образовательном процессе преподаватель чаще всего работал с моногамной группой (т.е. с русскоговорящей аудиторией), реализуя хорошо разработанные методики, моделируя ситуации, решение которых проводилось студентами, имеющими родственную культуру, менталитет, сходные ценностные ориентиры. Сегодня в учебный процесс вуза включены представители разных национальностей, среди которых много детей вынужденных мигрантов, что существенно осложняет деятельность преподавателя и приводит его к необходимости поиска методов и форм обучения с учетом ценностей и взглядов обучающихся разных культур.

Изменяющаяся информационная среда позволяет по-новому проектировать учебно-воспитательный процесс, активно внедряя в него технологии развития критического и креативного мышления (SMART-технология, мен-

тальные карты, «Бортовой журнал», «Кластер», «Двойной дневник», «Фишбон», «IDEAL», «Таск-анализ» и др.), проектную и исследовательскую деятельность, электронные учебники, MOOK, on-line обучение.

Однако не следует забывать, что цифровые технологии можно воспринимать как многофункциональный инструмент, использование которого в деятельности как преподавателя, так и студента предполагает соблюдение определенных мер безопасности и возможную продолжительность их использования. Выбранный преподавателем способ донесения до студента информации в виде небольшой порции данных в аудиовизуальном формате (клипа) формирует так называемое клиповое мышление, когда мир представлен в сознании человека как набор разрозненных фактов, чья взаимосвязь неясна (порой он даже и не задумывается об этом).

Инновационно-предпринимательская функция в настоящее время становится одной из особо востребованных в профессиональной деятельности преподавателя вуза. Инновационная деятельность преподавателя является необходимым условием становления его профессионализма: «Большой творческий потенциал, проявляющийся в прогрессивной инновационной деятельности, творческом поиске, умении принимать эффективные и нестандартные решения, прямо связан с уровнем профессионализма личности и деятельности» [1, с. 171]. Педагогические инновации, по мнению Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина, должны происходить, прежде всего, в сознании педагога, его стиле мышления, образе деятельности. Именно это является приоритетным, способствует появлению у педагога инновационной восприимчивости, которая и приводит его к созданию и распространению научно-педагогических новшеств.

Современные студенты с первых курсов погружаются в активную проектную деятельность, которая способствует формированию у них универсальных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО. Они создают индивидуальные и коллективные проекты, выполняют курсовые работы проектного типа по заказам работодателей, работают с платформой «Профстажировки».

В соответствии с программой «Цифровая экономика РФ» уже с 2019 г. студенты имеют возможность защищать в качестве диплома созданный им стартап перед представителями бизнеса. В связи с этим преподаватель вуза не столько должен сам научиться предпринимательской деятельности, сколько научить инновационному предпринимательству своего студента, сформировать у него компетенции «эффективного менеджера».

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть многомерность деятельности преподавателя вуза, необходимость и сложность трансформации его профессиональных функций в университете нового типа.

Библиографический список

1. *Деркач, А.А., Зызыкин, В.Г.* Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
2. *Дружинин, В.Н.* Психология общих способностей. М.: Юрайт, 2019. 349 с.
3. *Макарова, Л.Н., Копытова, Н.Е., Королева, А.В.* Конструктивные и деструктивные возможности изменяющейся внешней информационной среды // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2012. Вып.6. С. 84-91.
4. *Остапенко, А.А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 384 с.
5. *Подымова, Л.С., Арно, А.О.* Возможности образовательного пространства для развития навыков «4 К»: критического мышления, коммуникации, креативности, кооперации // Человеческий капитал. 2019. № S12-2 (132).– С. 357-363.

УДК 370.186

Марченко Наталья Михайловна

Преподаватель медицинского колледжа № 1, г. Москва

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

В статье рассмотрены актуальные проблемы ПОО, связанные с необходимостью профессионального развития педагогов, а также приводятся примеры международной практики их решения.

Ключевые слова: профессиональное образование, начальное и непрерывное профессионального развитие, повышение квалификации, обучение на рабочем месте

Marchenko Natalia Mikhailovna

Teacher, medical college №1, Moscow

The article describes the actual problems of VET related to the need for professional development of teachers, and provides examples of international practice of solving them.

Key words: vocational education, initial and continuous professional development, professional development, work-based learning

Являясь приоритетом национальной политики большинства современных стран, качество профессионального образования напрямую связано с уровнем подготовки преподавательского состава, осуществляющего обучение будущих специалистов. Необходимость постоянного профессионального роста учителей отмечали многие ученые, в число которых входил и В.А. Сластенин, рассматривавший этот фактор как «предпосылку развития творческих способностей, интегративный элемент жизнедеятельности» педагога, а также «условие постоянного развития индивидуального педагогического опыта» [3, с.559]. Однако, наряду с этим, Виталий Александрович отмечал и сложившееся в последнее время «противоречие между динамикой профессиональных задач и внутренней неготовностью учителя к их осуществлению; между неопределенностью образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию; между естественной личностной потребностью учителя в творческой самореализации и невозможностью ее удовлетворения; между растущим объемом актуальной информации и старыми способами ее переработки, хранения и передачи; между потребностью общества в услугах педагогического труда и сокращением рабочего времени учителей, а также уменьшением численности и низким материальным уровнем учительских кадров» [2, с.19]. Реалии современного мира требуют постоянного совершенствования методов и методик обучения, что, в свою очередь, поднимает проблему обновления актуальных компетенций

преподавателя, который сегодня, помимо базовых умений, должен обладать навыками «оценивать собственную профессиональную эффективность, определять и расставлять приоритеты индивидуального и профессионального развития, планировать личный и карьерный рост, оценивать развитие компетенций, подтверждать неформальное обучение в течение всей жизни, повышать статус педагогической профессии». [1, с.92]

Очевидность этого факта ставит перед отечественным образованием новые вызовы и заставляет задуматься о пересмотре методов подготовки преподавателей сферы ПОО. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, являющиеся целью национального проекта «Образование», требует внедрения системных подходов и возможностей для начального и непрерывного профессионального развития преподавателей ПОО, инструкторов и наставников как в образовательных учреждениях, так и на рабочих местах. В этом контексте для российского образования может быть полезным опыт европейских государств, реализовавших на практике задачи Рижских соглашений 2015 года, где были предложены конкретные действия по поддержке начального и непрерывного профессионального развития преподавателей и инструкторов ПОО. К их числу можно отнести:

- систематические подходы к обеспечению профессионального развития персонала ПОО (включая сбор знаний, анализ потребностей, предоставление возможностей для обучения, создание и расширение возможностей для проверки и сертификации предшествующего обучения и компетенций инструкторов, приобретенных на рабочем месте, в качестве действительной альтернативы формальному обучению);
- эффективные партнерские отношения всех соответствующих заинтересованных сторон (особенно работодателей) для поддержки профессионального развития преподавателей и инструкторов ПОО (включая организацию стажировок для преподавателей ПОО непосредственно в компаниях, стимулы для инвестирования в профессиональное развитие инструкторов);

- расширение возможностей и поддержка органов, ответственных за профессиональное развитие преподавателей и инструкторов ПОО (включая европейские и национальные сети провайдеров ПОО);
- рекламные, информационные и просветительские мероприятия (посредством информационных услуг, обмена передовым опытом, рекламных мероприятий и награждений лучших обучающих компаний и инструкторов ПОО) и т.д. [8]

Анализ международного опыта выявил ряд наиболее общих проблем, среди которых на первое место выходит низкая привлекательность профессии учителя, сложные условия реализации образовательных программ, старение преподавательского состава, низкая зарплата, необходимость совершенствования навыков преподавания и руководства в современных условиях и многие другие. Страны с наиболее «продвинутой» системой образования разработали и принимают эффективные меры для их решения. Так, например, по данным страновых отчетов CEDEFOP за 2020 год [5,6,7] в скандинавских странах (Финляндии, Швеции, Дании) ведется постоянная работа, направленная на повышение привлекательности профессии преподавателя ПОО. В Швеции разработаны четыре различные программы подготовки учителей, одна из которых создана специально для преподавателей профессионального обучения. Реализуются программы непрерывного профессионального развития, возможность стажировки на рабочих местах, а также введена система грантов для обучения инструкторов как на рабочих местах, так и дистанционно. В Финляндии основным требованием к поступающим, помимо сильной мотивации, является наличие магистерской степени. «Подготовка специалистов основана на научных знаниях и призвана уделять внимание мыслительным процессам и когнитивным навыкам, требуемым для организации и проведения педагогических исследований. Одним из главных принципов новой системы подготовки учителей, основанной на исследовательском подходе, стала последовательная интеграция в учебные программы результатов педагогических исследований, дидактических методов и педагоги-

ческой практики, призванных помочь будущим учителям развивать педагогическое мышление, умение принимать решения на основе фактов и вовлеченность в работу профессионального сообщества» [4, с.127]. Министерством образования этой страны запущена обновленная программа развития педагогического образования, в которой большое внимание уделяется развитию креативности преподавателей, их ориентации на потребности учащихся, а также акцентируется роль наставничества в начале педагогической карьеры. Также ведется работа по совершенствованию стратегии непрерывного профессионального развития преподавателей ПОО. Созданный с этой целью проект Parasta osaamista способствует разработке последовательных практик, унификации критериев качества, продвижению компетентного и клиентоориентированного ПОО в сотрудничестве с миром труда, картографировании компетентных потребностей персонала ПОО, разработке инструментов и операционных моделей обучения на рабочем месте и улучшении подготовки инструкторов на рабочем месте. Программа развития педагогического образования на 2016 год (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma) также направлена на принятие систематической и последовательной структуры развития компетентности учителей в течение их карьеры. Рекомендуются, чтобы учебные заведения готовили планы развития компетенций, которые будут подкрепляться стратегическими планами и оценками компетентности провайдеров образовательных услуг. Особое внимание уделяется повышению профессиональной квалификации молодых педагогов и возможностям оказания им поддержки. В Дании Национальная программа реформ определила непрерывное профессиональное развитие преподавателей как имеющее приоритетное значение, и выделила 400 миллионов датских крон на повышение качества и привлекательности непрерывного обучения учителей ПОО. Требования к педагогическим компетенциям учителей ПОО были значительно повышены в сравнении с 2015 годом. Ответственность за разработку и организацию обучения в компаниях и за определение требований к профессиональной компетентности инструкторов (на национальном уровне называемых

наставниками по обучению или инструкторами по практическому обучению) возложена на социальных партнеров.

В России также проводится переосмысление подходов к подготовке преподавателей, работающих в сфере ПОО. В Докладе Правительства за 2020 год содержится раздел, посвященный реализации государственной политики в сфере профессионального образования и обучения. В нем отмечается, что «решение ключевых задач в сфере СПО осуществляется в рамках федерального проекта "Молодые профессионалы" НПО, основной целью которого является модернизация СПО, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ с учетом региональных потребностей». Однако внедрение подобных программ невозможно без наличия подготовленных в соответствии с требованиями времени педагогических работников. Потому что именно «развитие базовых и сквозных умений, профессиональных и личных компетенций преподавателей должно, прежде всего, отражать гибкость и способность формировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося, содействовать демократическому развитию гражданского общества и быстрому реагированию на социально-экономические вызовы» [1, с.86].

Библиографический список

1. *Голубева, Т. А., Редина, Ю. Н.* Компетенции преподавателей в контексте интернационализации профессионального образования // *Профессиональное образование и рынок труда.* — 2020. — № 1. — С. 85–94. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10109
2. Педагогика : учебник для бакалавров / под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина. — М. : Издательство Юрайт, 2014 — 332 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.
3. *Слостенин, В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
4. *Сальберг, П.* Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. М.: Издательский дом "Классика XXI", 2015. 240 с.
5. *Cedefop (2020).* Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Finland. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. // Cedefop Publications. — 2020. — P. 39. Available from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/> (дата обращения: 20.02.2021).

6. *Cedefop* (2020). Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Sweden. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. // Cedefop Publications. — 2020. — P. 40. Available from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/> (дата обращения: 20.02.2021).

7. *Cedefop* (2020). Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Denmark. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. // Cedefop Publications. — 2020. — P. 41. Available from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports> (дата обращения: 20.02.2021)

8. *Cedefop* (2020). Policy documents and studies. // Cedefop Publications. Available from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/document-types/policy-documents-and-studies> (дата обращения: 21.12.2020).

УДК 370.186

Меньшиков Владимир Михайлович

*Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теологии и религиоведения,
Курский государственный университет, Курск*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

В статье обоснована проблема педагогического сознания, уровни и условия его развития.

Ключевые слова: педагогическое сознание, функции сознания, развитие сознания, воспитание сознания.

Menshikov Vladimir Mikhailovich

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of
Theology and Religious Studies of Kursk State University, Kursk*

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS

The article substantiates the problem of pedagogical consciousness, the levels and conditions of its development.

Key words: pedagogical consciousness, functions of consciousness, development of consciousness, education of consciousness.

Обращение к педагогическому наследию В.А. Слостенина востребовано педагогическим сообществом, в том числе к проблеме профессионально-личностного развития [5]. Ученый рассматривал проблему педагогического сознания в разных контекстах: развитие субъектности и инновационности педагога, профессионального самосознания, самореализации и самовыражения, самопроектирования жизненного и профессионального пути.

Проблема развития сознания, и педагогического, в частности, затрагивалась в работах В.А. Слостенина, С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и других исследователей. Очень важно понять, как изменяется педагогическое сознание на его разных уровнях, и особенно в его ключевых узловых моментах. При этом каждый следующий уровень не отменяет предыдущий уровень, а разворачивается в нечто самостоятельное, развивает и предыдущий.

В педагогическом сознании можно выделить три основные формы: народное педагогическое сознание, представленное во всех сферах воспитания от семейного до политического; нормативное педагогическое сознание, зафиксированное в тех или иных письменных источниках от художественной до юридической литературы; теоретическое педагогическое сознание, представляющее собой форму профессионального мышления.

Принято в педагогике определение педагогического сознания как способности к восприятию, пониманию и осмыслению образовательного процесса и себя в этом процессе, к определению совокупности условий, которые обеспечивают процессы обучения и воспитания.

Сознание, самосознание и мировоззрение развиваются вместе как единая система внутреннего и внешнего отражения человека. И только это единство позволяет целостно действовать человеку.

Развиваются механизмы сознания, начиная с целеполагания. Цели человека развиваются по мере развития человека. Цель в зависимости от ситуации перерастает в сложнейшую структуру, состоящую из множества конкретных целей и задач, она «вырастает» в «дерево конкретных целей и задач

жизни человека». И они выступают не только как совокупность отдельных целей и задач, а как целостное целевое пространство.

Развитие личности в ребёнке – это развитие его мотивации, которая со временем перерастает в сложный мотивационный комплекс, превращающийся со временем «в направленность личности» (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), направленность всей человеческой жизни [2,6].

Понять развитие человека вне воспитания нельзя, потому что воспитание и есть форма, способ развития человека.

Это наблюдение еще в большей мере относится к воспитанию сознания. При этом вопрос воспитания сознания – это самый сложный и самый трудный вопрос воспитания. Сложность формирования сознания состоит в том, что само сознание не есть «субстанция», а «только свойство другого самостоятельного существа» (К.Д. Ушинский, [7, с. 665]. Поэтому укажем тезисно некоторые соображения о воспитании сознания.

Размышляя об историческом опыте воспитания сознания, теории этого вопроса в его историческом развитии, мы можем сказать, что, видимо, специально проблему воспитания поставил К.Д. Ушинский, который определил ее как проблему воспитания «рассудка и разума» [7, с. 679].

Процесс воспитания (обучения) сознания есть процесс освоения знания во всей полноте идеального, и вместе с тем, процесс формирования целостной деятельности человека и его отдельных деятельностей.

Обратим еще раз внимание – деятельность сознания, направленная на формирование знания – это одно, а деятельность мышления, направленная на формирование понятия – это совсем другое. Значит, мы можем сказать, что формирование сознания не равно формированию всего знания как такового, но оно включает в себя как знание содержания других форм отражения, начиная с мышления (понятия), речи (слова) и т.п.

В процессе формирования знания мы не только формируем знания, но и отношения. Сознание воспитывается в том случае, если человек признает формируемые знания как нечто сущностное, если сознание принимает эти

знания. Значит, воспитание есть тогда, когда к знанию добавлено чувство как непосредственное отношение к знанию, а отношения человека есть осознанные отношения.

В.А. Сластенин, подчеркивая значение профессионально-личностного развития учителя, отмечал: «Знания связаны с мышлением и мыслящей личностью, ее когнитивной и мыследеятельностной сферой» [4, с.16]. Знания сформированы в том случае, если сформирована воля как побуждение и возможность реализовать полученные знания в деятельности, в поведении и т.п. Переходя к более конкретному анализу воспитания сознания, можно констатировать, что эта задача требует понимания, во-первых, его оптимального содержания, а во-вторых, способа (метода, технологии) формирования сознания.

Успешное воспитание сознания требует осознания его содержания. Уже раньше доказывалось, что содержание сознания – это знание. Но как формируется это знание? Чтобы ответить на этот вопрос, важно понять, что знание от всей информации отличается своим сущностным характером, знание – это сущностная информация. И вот почему так страшна современная искаженная информатизация, отделяющая человека и особенно детей от знания как такового, т.е. сущности явления. Бессмысленная информация убивает знание. Как быстро меняющаяся за окном поезда природа разрушает целостное видение пейзажа, точно также разрушает, «смывает» сознание бессмысленная информация. Поэтому для успешного воспитания сознания необходима не хаотическая эмпирическая информация, а необходимо знание как сущностная и структурированная информация.

Каков оптимальный способ (метод, технология) развития сознания в процессе воспитания? В большой педагогике фактически есть две большие концепции, обосновывающие способ формирования сознания. Первая исходит из того, что человек исходно есть некое неопределенное существо, существо без свойств, своего рода чистая доска, воск, из которого воспитание и делает собственно человека. Наиболее ярко такая концепция представлена у

Дж. Локка, согласно которому, человек есть «чистая доска». Он писал: «Деять десятых людей ... являются тем, что они есть благодаря воспитанию» [3, с. 72]. Соответственно, в этом случае человек и его сознание будут такими, какие знания воспитатель передает ученику, а он их усвоит.

Вторая концепция восходит к Сократу, затем воспроизводится у многих мыслителей в европейской педагогике. Это концепция предполагает воспитание человека и его сознания путем саморазвития самого человека. Одним из самых глубоких представителей такой педагогики был Я.А. Коменский. Согласно ему, все развивается изнутри самого человека, потому что «семена знания, нравственности и благочестия заложены в самом человеке» [1, с. 271].

В этой концепции воспитание – это не внешняя формовка человека, а способ развития внутреннего человека. Да, в этой концепции развитие человека и его сознания без воспитания также невозможно, как невозможно без питания телесное развитие человека. В этой концепции развитие сознания есть целенаправленное руководство процессом внутреннего развития сознания, или, как говорил С.Л. Рубинштейн, «путь руководства самостоятельной мыслительной работой учащихся» [6, с. 232]. Это то искусство, которым так хорошо владел Сократ.

Оценивая обе концепции, мы можем сказать, что первая концепция – это частичный вариант второй концепции. Она только потому и может быть реализована в процессе воспитания, что воспитание, предложенное им, вписывается в процесс саморазвития человека.

Важно подчеркнуть, что воспитание сознания – это только часть формирования целостной личности. Мы в той мере успешно формируем сознание человека, в какой мере мы развиваем его как личность, способную решать свои жизненные проблемы. Мы воспитываем сознание человека в той мере, в какой мы формируем его как члена семьи, школы, своего народа, как сына своей страны, как человека, осваивающего мир и культуру. И в этом процессе освоения мира человек формирует свое сознание.

Воспитание сознания человека – это не только формирование сознания самого по себе и человека самого по себе и изнутри самого себя, его сознания, мышления, воли, но воспитание сознания человека – это обучение человека решению его жизненных задач. Развитие сознания человека – это решение человеком всей массы разных проблем, начиная с освоения знаний о мире и заканчивая формированием системы его отношений.

Формирование сознания – это целостная система воспитания, призванная научить человека целостно действовать в мире от постановки задач до их решений. И в силу разнообразия форм деятельности и отношений человека необходимо формирование отдельных форм сознания человека. Воспитание сознания – это не только воспитание в целом, но это и воспитание каждого направления, каждой стороны сознания: духовного, нравственного, эстетического и умственного и т.д. сознания. Воспитание прямо связано с обучением, оно собственно и является обучением, доведенным до своего логического завершения. И потому обучение и воспитание – это нечто органично целостное: воспитание – это обучение, доведенное до конкретного результата, явленного каждым в своих делах, поступках. Причем основой является обучение, а вершиной – воспитание. Поэтому воспитание сознания – это какая-то часть формирования человека и в то же время формирование сознания является какой-то частью всех сторон развития личности.

Таким образом, воспитание сознания – это процесс целенаправленного формирования системного сознания в процессе всестороннего воспитания личности человека.

Библиографический список

1. *Коменский, Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 242–476.
2. *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972.
3. *Локк, Дж.* Мысли о воспитании // Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939. – С. 67–224.
4. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития.– М.: МПГУ, 2020. – 290 с.
5. *Подымова, Л.С.,* Историко-педагогические предпосылки профессиональной деятельности академика В.А. Сластенина//Педагогическое образо-

вание: вызовы XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого - педагога, академика В.А. Сластенина. – М.: МАНПО, 2020. – С. 5-10.

6. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 223–409.

7. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Или опыт педагогической антропологии // Собр. соч: в 11 т. – М.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 333–361.

УДК 37. 013

Минязова Елена Рабильевна

*Аспирант института педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье описаны виды социальной активности, предлагаемые обучающимся при персонализированном обучении китайскому языку.

Ключевые слова: персонализация, социальная активность, персонализированное образование.

Minyazova Elena Rabilyevna

*Postgraduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology
Moscow Pedagogical State University, Moscow*

SOCIAL ACTIVITY AS A FACTOR OF PERSONALIZATION IN TEACHING CHINESE LANGUAGE

The article describes the types of social activity offered to learners during personalized Chinese language.

Key words: personalization, social activity, personalized education.

Персонализированное обучение является трендом развития современного образования. Концепция персонализации, разработанная А.В. Петровским и В.А. Петровским, определяет термин «персонализация» как процесс трансляции своей индивидуальности другим людям, процесс преобразования

интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы личности во взаимодействии с другими людьми [1], выражается в способности «обуславливать изменения значимых аспектов индивидуальности других людей, быть субъектом преобразования поведения и сознания окружающих через свою представленность в них» [2].

Персонализация обучения выражается в проектировании способа осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала обучающегося [3].

Мы предприняли попытку операционализировать идею «представленности в других» - социальную активность – в онлайн обучении китайскому языку. Идея личной представленности в других была обозначена нами как социальная активность. Перечисленные ниже задания были направлены на актуализацию способности к социальной активности через парную и групповую работу в чате, командное проектирование русско-китайского разговорника, разработку игр и др.

Рассмотрим содержание некоторых заданий.

1. Предстартовое задание перед началом обучения: написать открытое обещание родителям, друзьям, самому себе, которое подтверждает намерение выполнять задание, приложить все усилия в течение всего времени обучения и дойти до конца обучения, и прислать скриншот этого обещания. В виде подтверждения принимаются любые варианты: скриншот сообщения в ВК (skype, Viber, Whatsapp, IG и др.), где будет написан текст обещания; пост в любой социальной сети с обещанием; скриншот смс сообщений с обещанием. Примерный текст: «Я начинаю заниматься на онлайн-курсе китайского языка с ... числа, обещаю стараться изо всех сил, дойти до конца курса, заниматься ... раза в неделю, выделять на это ... часа в день/неделю. Поддержи меня! Я буду рад/рада делиться с тобой своими успехами!». Скриншоты этих обещаний обучающиеся присылают в общий чат в мессенджере как подтверждение серьезности своих намерений.

2. Задание на знакомство с группой сокурсников-обучающихся: в общем чате в мессенджере: рассказать коротко о себе (видео 15 секунд, текст 5 коротких предложений). Примерная информация: имя, возраст, город, хобби, моя «изюминка»/лучшее качество, за что я собой горжусь, почему хочу учить китайский язык. В чате есть администратор, который отслеживает выполнение заданий всеми участниками, до окончания срока выполнения задания объявляет список выполнивших и еще не выполнивших задание, мотивирует, напоминает о задании. В начале обучения роль администратора выполняет куратор, в процессе обучения эта функция передается самим участникам (администратор назначается по желанию или назначается на определенный период времени).

3. Задание «Мифы о Китае»: обучающиеся делятся друг с другом первыми ассоциациями/мифами (слова, фразы, места, люди, утверждения и т.д.) о Китае в чате мессенджера. После этого каждый выбирает себе миф и осуществляет поиск достоверной информации из официальных источников/справочников и т.д. После выполнения задания по поиску достоверной информации, обучающиеся делятся фактами, подтверждают или опровергают ассоциации о Китае, делятся источниками, откуда почерпнута информация.

4. В начале обучения все обучающиеся делятся на пары-напарники «бадди». Бадди (англ. buddy – товарищ, напарник) – это обучающийся-однокурсник, который через поддержку и честную обратную связь помогает не забывать о заданиях, мотивирует, помогает овладеть новыми языковыми навыками, помогает преодолеть трудности обучения. Объединенные в пары обучающиеся каждый день должны связываться друг с другом и проверять факт выполнения задания, обсуждать проблемы, возникшие с выполнением задания, советоваться, как лучше выполнить задание, просто рассказать о чем-то новом, что узнал за прошедший день, что нового сделал для изучения языка.

5. Задание «Жизнь в Китае»: предлагается найти блог русско-го/иностранного школьника/студента, обучающегося в Китае и рассказывающего о китайском быте, интересных ежедневных фактах, условиях жизни, отношении к иностранцам в Китае и поделиться интересными фактами с обучающимися в чате, на вебинаре, в форме выполнения домашнего задания.

6. Задание «Китайский вокруг нас»: замечать и фотографировать китайские надписи на достопримечательностях, в журналах, на вокзалах, в аэропортах, в кафе, искать перевод, произношение и делиться в чате в мессенджере.

7. При выкладывании домашних заданий на образовательной платформе в видимом режиме (если это предусмотрено платформой), обучающиеся видят ответы друг друга и в качестве обязательного условия выполнения своего задания, должны оценить, дать обратную связь, выразить поддержку на выполненное задание предыдущих двух обучающихся. Возможные варианты оценки описаны заранее в правилах поведения в общих чатах.

8. Задание «Интересный факт о Китае» и рассказать о нем за 1 минуту на вебинаре. Тема может быть выбрана исходя из интересов каждого обучающегося (об известном актере, если обучающийся любит кино; о художнике, писателе, исторической личности и т.д.). Можно рассказать о любой политической/экономической/культурной новости Китая, которая интересна, инициировать ее обсуждение путем постановки вопросов.

9. Задание на обучение друга/родителя/домашнее животное/обучающегося младшего потока: научить/продемонстрировать, как произносится новое слово, рассказать о правиле, которое узнал на занятии по определенной теме. Проговаривая и пересказывая тему урока/новое слово/правило занятия, происходит повторение и запоминание материала. Выполнение задания выкладывается в общий чат в мессенджере.

10. Задание на закрепление материала занятий: исходя из своих увлечений, найти новые слова и выражения в окружающем пространстве и поделиться фото/видео в общем чате. Пример выполнения задания: если обучаю-

щийся посмотрел кино, то он может найти изображение любимого актера/стоп-кадр фильма и назвать цвета на нем по-китайски, посчитать количество предметов и т.д.

11. Творческое домашнее задание: найти рецепт китайского блюда, приготовить его и представить (рецепт, фото и т.д.); нарисовать китайскую архитектуру/костюм/пейзаж/цветы/традиционный узор; выполнить начертание иероглифа краской и кисточкой; участвовать/провести/рассказать о китайской чайной церемонии; создать маршрут путешествия по небанальным местам Китая «Где я обязательно хочу побывать»; сыграть на музыкальном инструменте самую известную китайскую мелодию; сфотографировать места в городе, связанные с Китаем, а затем представить другим обучающимся. Обучающиеся могут предлагать свои варианты творческих заданий.

12. Задание по организации челленджа: обучающийся придумывает челлендж и передает его другим обучающимся. Результатами делятся в общем чате в мессенджере. В качестве примеров челленджа: сделать 10 приседаний, считая каждое приседание по-китайски, прописать иероглиф мелом на асфальте 10 раз и поделиться картинкой. Обучающиеся сами придумывают возможные варианты челленджа, все выполняют одно и то же задание челленджа и выкладывают результат в общий чат.

13. Командное проектное задание на создание аккаунтов в соцсети TikTok. Темы аккаунтов могут быть следующие: «Русский язык для китайцев, о России», «Как мы учили китайский язык, о Китае». Назначается администратор аккаунта, контент-менеджеры. Видео для аккаунта создаются совместным решением, приветствуются креативные решения для видео. Аккаунт пополняется хотя бы одним постом после каждой темы. Отчет о создании видео и просьба поддержки выкладывается в общий чат в мессенджере. В процессе выполнения этого задания могут быть собраны «Мифы о России» (подобно заданию «Мифы о Китае») от китайских студентов и эти мифы могут быть развенчаны или подтверждены в видео аккаунта.

14. Командное проектное задание на составление своего русско-китайского разговорника «Разговорник, который бы я взял с собой в Китай». Обучающиеся объединяются в группы по 3-4 человека, назначают руководителя проектного задания, оформителя и совместно решают, какие слова и выражения должны входить в разговорник, в каком он должен быть формате. Далее на общем вебинаре команды представляют свою разработку другим обучающимся и по окончании задания происходит голосование за лучший проект.

15. Командное проектное задание на разработку своей игры на китайском языке. Обучающиеся объединяются в группы по 2-3 человека и разрабатывают свою игру с использованием слов и выражений на китайском языке, правила игры. Далее на общем вебинаре команды представляют свою игру и предлагают в нее сыграть другим обучающимся. По окончании задания происходит голосование за лучший проект игры.

16. Финальное задание: поделиться своими впечатлениями о прохождении курса с родителями, друзьями в соцсети, личном сообщении или при встрече в любом формате. Можно рассказать о своих успехах, дать обещание использовать полученные знания.

В результате выполнения заданий, активизирующих социальную активность, происходило групповое совместное обсуждение результатов деятельности, взаимная оценка, выражение эмоциональной поддержки. Кроме того, совместная деятельность обучающихся обогащала не только содержание обучения, но и формы взаимодействия. Обучающиеся, которые активно участвовали в парных или групповых заданиях, находили новые возможности проявления себя как личности, проявления своей индивидуальности, а также предлагали другим участникам группы оценить себя, и попробовать выполнить те действия/задания, которые им больше всего понравились и представить свой результат.

Таким образом, они получали обратную связь о себе, своих личностных особенностях, тем самым осуществлялся процесс персонализации слушате-

лей курсов, то есть по А.В. Петровскому они получали «идеальную представленность в жизнедеятельности других людей», включались в совместную деятельность с другими обучающимися, в их пространство жизнедеятельности и позиционировали себя в учебной деятельности с другими как личности, проявляя тем самым социальную и личную активность.

Библиографический список

1. *Петровский, А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
2. *Петровский, А. В., Петровский, В. А.* Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С.44-53.
3. *Подымова, Л.С., Шуюй Ден.* Персонализированное обучение в системе качества педагогического образования//Вестник Набережно-челнинского государственного педагогического университета. – 2021.–№ S2 (31) – С. 233-236.

УДК 379. 851

Плотникова Виктория Сергеевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма,
Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск*

Федорова Елена Николаевна

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

РОЛЬ ПРОРЫВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

В статье обоснована необходимость развития у выпускников вуза таких прорывных компетенций как аналитические, креативные, цифровые, коммуникативные, управления качеством. Выделенные компетенции раскрываются на примере введения иммерсивного подхода в образовательный процесс.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, прорывные компетенции, иммерсивность.

Plotnikova Victoria Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Tourism, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

Fedorova Elena Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician V. A. Slas-tenin, Moscow Pedagogical State University, Moscow

THE ROLE OF BREAKTHROUGH COMPETENCIES IN THE TRAINING OF PROFESSIONAL PERSONNEL

The article substantiates the need for the development of such breakthrough competencies as analytical, creative, digital, communicative, and quality management among university graduates. The selected competencies are revealed by the example of the introduction of an immersive approach to the educational process.

Key words: professional training, breakthrough competencies, immersiveness.

Обучение по образовательным программам в соответствии с мировыми стандартами является актуальной проблемой высшего профессионального образования. Работа в новых условиях с учётом быстро меняющейся обстановки, готовность реализовывать разнообразные проекты и принимать актуальные вызовы - это то к чему должны быть готовы выпускники вуза. При этом существует проблема формирования профессиональных компетенций в соответствии с международными стандартами, которая поднимается неоднократно и проявляется в разных походах, формулировках к тому, к чему должен быть готов и способен выпускник вуза. Помимо общепрофессиональных и профессиональных компетенций можно выделить так называемые прорывные компетенции. Их иногда называют «мягкими» компетенциями (soft skills), которые вместе с «жесткими» узкопрофессиональными (hard skills), необходимы любому молодому специалисту, чтобы быть конкурентоспособным в современных условиях.

Вопросы прорывных компетенций рассматривались в работах А.Б. Осиповой [3], Ш. Каххарова [1], Р.А. Шаухаловой [6], обсуждаются профес-

сиональными сообществами [5]. Прорывные компетенции можно разделить на следующие группы: аналитические – способность оценивать источники данных, собирать, обрабатывать, анализировать информацию; готовность исследовать новые формы, методы и форматы работы, современные тренды, увидеть потенциальные зоны развития своего направления работы; креативные – способность создать креативную атмосферу, объединить цифровые новинки с новыми образовательными форматами, сделать процесс обучения безопасным, комфортным, уютным, соединить разные области для получения новой идеи как это получилось с иммерсивностью образования; компетенции управления качеством – способность определить качественные и количественные показатели образовательного процесса, обеспечить привлекательными форматами работы; цифровые компетенции – способность отрабатывать новые образовательные модели, разрабатывать виртуальные технологии, работать с новыми цифровыми технологиями; коммуникативные – способность получать обратную связь, умение услышать, понять не сказанное, определить причины определенных действий людей.

Для примера актуальности выделенных видов компетенций остановимся на иммерсивности образования. Иммерсивность подразумевает погружение в определенные виды действий, в результате которых создается эффект присутствия в искусственно смоделированной среде, на основе которой создаются прямые связи между восприятием человеческим мозгом объектов, действий, событий, позволяющие более глубоко погрузиться в среду: театральную, кинематографическую, музейную, развлекательную, экскурсионную, образовательную. Они достигаются либо путем театрализации окружающего пространства дополненной реальностью, либо предполагает использование виртуальной среды на основе трехмерного пространства, в котором можно менять точки обзора объектов, то приближая их к себе, то удаляя от себя. Этому помогают возможности VR –очков, трекингowych систем, HMD устройств, специальных перчаток вместо джойстика, шлемов виртуальной реальности со встроенными мониторами [4].

Иммерсивный подход позволяет полноценно реализовать принцип наглядности в образовании за счет погружения в виртуальную среду, позволяя получить чувственный познавательный опыт и комплексно овладеть абстрактным понятием [2]. Иммерсивный подход меняет и функционал преподавателя, которому необходимо овладеть проектированием виртуального окружения, позволяя самому стать наблюдателем и активным участником коммуникаций; из лектора он становится гидом, который сопровождает обучающихся в коммуникации с виртуальным миром. Используя различные ИТ-приложения можно интересно организовать учебный процесс практически по любой дисциплине, путешествия в разные миры и страны, эпохи. При этом следует отметить неготовность большинства педагогов к реализации этого на практике.

Глобальные тенденции перехода образовательного процесса в цифровые форматы предоставляет новый инструментарий виртуальных систем, стимулирующих новое развитие. Важно соответствовать современным вызовам и требованиям, которые необходимы выпускнику вуза.

Библиографический список

1. *Каххаров, Шавкатжон* Над-профессиональные компетенции и управление ими // Организационная психология. 2014. №4. С. 102-120.
2. *Корнилов, Ю. В.* Иммерсивный подход в образовании. // АНИ: педагогика и психология. 2019. №1 (26). С. 174-178
3. *Осипова, А.Б.* Развитие прорывных компетенций молодежи // Современная педагогическая наука и образование в России: наследие, традиции, прогнозы, 2016 С. 174 - 1777
4. *Плотникова, В. С., Дворжицкая, А. Л.* Иммерсивные экскурсии: проект «Черное и Белое». // Туризм и гостеприимство. 2020. № 2. С.36-41.
5. Прорывные компетенции в туризме . [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/hr/55768-proryvnye-kompetencii-v-turizme> (дата обращения: 17.08.2021).
6. *Шаухалова, Р. А.* Цифровая культура студента как атрибут социального взаимодействия. // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск. 2020. 578 с. С. 537-540.

УДК 378. 046.4

**Поваляева Людмила Владимировна,
Чупрынина Ирина Юрьевна**

*Магистры психологии, педагоги-психологи,
Детский сад комбинированного вида № 29
«Золушка», Губкин*

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГА ПРИ РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ

В статье дано представление о самоорганизации педагога; выделены показатели самоорганизации педагога при решении профессиональной проблемы; представлены результаты эмпирического изучения самоорганизации и контент-анализ письменных работ педагогов.

Ключевые слова: самоорганизация педагога, показатели самоорганизации, тренинг организационного развития, контент-анализ работ педагогов.

**Povalyaeva Lyudmila Vladimirovna
Chuprynina Irina Yuryevna**

*Masters of Psychology, Teachers-Psychologists ,
Kindergarden of combined type N 29«Cinderella», Gubkin*

EXPERIENCE OF STUDYING SELF-ORGANIZATION OF TEACHER IN SOLVING PROFESSIONAL PROBLEM

The article gives an idea of the self-organization of the teacher; Indicators of the teacher's self-organization in solving a professional problem are highlighted; presents the results of an empirical study of self-organization and a content analysis of the written works of teachers.

Key words: self-organization of teacher, indicators of self-organization, training of organizational development, content-analysis of works of teachers.

Успешность профессиональной деятельности педагога, полноценность его самореализации в избранной профессии в значительной степени обусловлена способностью к самоорганизации во все более усложняющихся условиях труда, в ситуациях разрешения возникающих в деятельности различного рода противоречий и проблем.

Самоорганизация с позиций синергетического подхода является свойством любой системы, характеризующим ее способность к совершенствованию своей организации, исходя из изменяющихся внешних и внутренних условий (С. П. Курдюмов, И. А. Пригожин, Г. Хакен и др.). Совершенствование своей организации – это способность педагога самостоятельно «выращивать» свои внутренние ресурсы (потенциалы) – в первую очередь, личностные структуры самосознания: (само)мотивирование, рефлексия, критичность, креативность, автономность и др. Выступая ведущим внутренним фактором самоорганизации, личностные структуры инициируются извне, востребуя определенные внешние послы [2, с. 264].

Л. В. Абдалина подчеркивает, что с помощью акмеологических технологий возможно «... закрепить в сознании педагога важность в самопознании, саморазвитии, самореализации, позволяющих специальными приемами и техниками (само)актуализировать личностное и профессиональное Я» [1, с. 142].

Расширение субъектного опыта педагогов в решении наличных проблем профессиональной деятельности обеспечивалось их участием в тренинге организационного развития (ТОР) (А. С. Огнев, Л. В. Абдалина). Тренинг организационного развития проводился с педагогами в групповой форме и начинался с определения каждым участником актуальной профессиональной проблемы, анализируя и решая которую, педагоги научались и отрабатывали новые способы самоорганизации, корректировали ранее приобретенные приемы. Группа, обладая определенным интеллектуальным, эмоциональным, коммуникативным, корпоративным, энергетическим и др. потенциалом, повышает степень глубины осмысления каждым ее участником получаемого нового интересного опыта.

Цель участия педагогов в ТОР состояла в том, чтобы научиться упорядочивать и делать более продуктивной собственную активность в ситуации решения наличных профессиональных проблем.

Изучение показателей самоорганизации педагога проходило с помощью анкеты, разработанной А. С. Огневым в рамках проводимого тренинга организационного развития [3, с. 73]. Педагоги содержательно отвечали на вопросы и поясняли свои ответы.

«1. Что мы хотим изменить? 2. Зачем, для чего хотя этих изменений? 3. Что конкретно хотим получить (цель) и как мы об этом узнаем (ключевые ориентиры для контроля)? 4. Что готовы для этого сделать, какие готовы и можем нести затраты? 5. Какие возможны помехи: - с нашей стороны; - со стороны окружения? 6. Как помехи можем нейтрализовать? 7. Когда и какие результаты ожидаем (наилучшим вариантом ответа на этот вопрос при групповой форме работы является составленный группой график совместной работы, который содержит четкие указания о том, что, кто, когда должен сделать для решения сформулированных задач)» [3, с. 74].

Результаты письменных работ педагогов подвергались контент-анализу на основании критерия частоты употребления педагогами в своих текстах смысловых единиц по выделенным показателям самоорганизации. Они проявились в следующем (таблица 1).

Таблица 1. Результаты контент-анализа письменных работ педагогов

Показатели самоорганизации педагога	Формулирование проблемы	Мотивирование решения задачи	Формулировка цели	Оценка ресурсов	Определение препятствий	Преодоление препятствий	Прогнозирование результатов	Общий объем письменных работ
Количество выделенных смысловых единиц анализа в % от общего количества работ до тренинга	68	18	40	1.0	11,6	22	23	29,7 стр.

Проведенный контент-анализ данных работ показал следующие смысло-содержательные особенности изучаемых показателей самоорганизации педагогов.

1. Характер описания проблемы носит не полный, не конкретный, мало дифференцированный стиль изложения. Опрос педагогов показал, что они представляют педагогическую проблему и как цель, и как задачу, как препятствие в деятельности, как трудноразрешимый вопрос. Такое понимание может говорить о сложности и недостаточном осознании педагогами сути, смысла самой профессиональной проблемы.

2. Мотивированность педагога на разрешение проблемы отличается не высоким уровнем осознания педагогами личностной значимости, смысла ее разрешения. Проблемы излагается не полно, описание не отличается глубиной и ясностью. Только 18% педагогов отмечают субъективную значимость разрешения имеющейся профессиональной проблемы.

3. Постановка цели педагогами характеризовалась малой ее дифференцированностью со средствами, способами ее достижения; отсутствуют конкретные формулировки, отсутствуют ориентиры, позволяющие проверить ее достижение.

4. До 40% педагогов еще затрудняются в реальной оценке наличных ресурсов (моральные, материальные, физические, творческие и др.), требуемых для продуктивного для решения имеющейся проблемы.

5. Многие педагоги испытывают реальные затруднения в четкой дифференциации и сути влияния различного рода помех, препятствий на пути продвижения к желаемой цели, акцентируя внимание, в первую очередь, на внешние помехи. Необходимо побуждение педагогов к непрерывному поиску, совершенствованию, в первую очередь, своих актуальных и потенциальных возможностей для достижения искомого.

6. Обозначая действия по преодолению препятствий, педагоги (более 30%), как правило, указывают конкретные действия в виде задач, вопросов, не выделяя собственно конкретные шаги, действия, возможности.

7. Только 23% педагогов прогнозировали и описывали ожидаемые ими результаты, иногда представляя некие мини-программы, планы, графики. При этом прогнозирование является индикатором способности педагога к самоорганизации и способствует ее совершенствованию.

8. Контент-анализ письменных работ педагогов показал, что у большинства из них письменная речь может затруднениями в активном использовании научных психологических и педагогических понятий; их высказывания (письменные, устные) все еще не отличаются должной логичностью, конкретностью, четкостью и полнотой; форма изложения содержания речи (письменной, устной) носит не достаточно целостный, конкретный и искренний характер.

Библиографический список

1. *Абдалина, Л. В.* Профессионализм педагога: психолого-акмеологическая модель развития в системе повышения квалификации: Учебное пособие / под ред. Л. В. Абдалиной. – Воронеж : ЦНТИ, 2010.-208 с.

2. *Бондаревская, Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич ; под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – Москва ; Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

3. *Огнев, А. С.* Технология организационного консультирования и педагогическая практика / А. С. Огнев, Ю. Н. Гончаров, Л. В. Абдалина, М. М. Вострикова. - Монография. – Воронеж : ВГПУ, 2002. – 100 с.

4. *Сидоренко, Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 350 с.

УДК 370.186

Полякова Яна Юрьевна

*Аспирант факультета педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва*

**СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ ФИНСКОГО И РОССИЙСКОГО
ПОДХОДОВ К ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМУ
ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье выявлены различия и сходства между финским и российским подходом к персонализированному обучению школьников: метапредметность, индивидуальный план, профориентация, работа с детьми с ОВЗ, педагогическая деятельность.

Ключевые слова: образование Финляндии, особенности финского образования, российское образование, сравнение систем образования России и Финляндии.

Polyakova Yana Yurievna

Postgraduate at Moscow Pedagogical State University, Moscow

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN FINNISH AND RUSSIAN APPROACH TO PERSONALIZED SCHOOL EDUCATION

The article reveals the differences and similarities between the Finnish and Russian approaches to personalized education of schoolchildren: meta-subject, individual plan, career guidance, work with children with disabilities, pedagogical activity.

Key words: education in Finland, features of Finnish education, Russian education, comparison of the education systems of Russia and Finland.

Финны уже давно гордятся своими методиками в области образования, а после публикации впечатляющих результатов оценки работы в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) поднялся и престиж финской системы образования за рубежом. «Программа под названием «Future Learning Finland (FLF)» стремится экспортировать финские образовательные методы и технологии с тем, чтобы их преимущества могли быть использованы в других странах» [1].

Под персонализированным обучением мы понимаем способ проектирования и осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала обучающегося [3].

Система школьного образования Финляндии отличается от российской тем, что в ней нет привычного деления на предметы, такие как математика или естествознание. Здесь ориентируются не на усвоение учениками большого объема знаний, а учат применять полученные знания и умения в жизни.

Объем домашних заданий является еще одним очень значимым отличием. Школьники из России, как правило, получают достаточно объемные домашние задания, целью выполнения которых является закрепление материала, пройденного на уроке. Однако, педагоги Финляндии так не считают и придерживаются строгого правила: давать ученику такое домашнее задание, которое он может сделать за 20 минут.

В то время как российские школьники ежедневно тратят 3-4 часа на выполнение домашнего задания, финские ученики делают его за час.

«Главной целью образовательной системы Финляндии является развитие широких компетенций, в том числе так называемых soft skills: умений, навыков и личных качеств, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми» [4].

Между тем, роль педагога по-прежнему остается основной в образовательном процессе, и никакие информационно-коммуникационные средства не могут его заменить.

Школьная система образования стран похожа по структуре, но так же есть отличия в используемых методиках и организационных моментах. Сравнение систем образования России и Финляндии выявляет следующие различия.

В качестве различий двух систем образования рассмотрим наличие индивидуального плана обучения учеников. «В основном, в российских школах все дети учатся по одной программе. Учителя, по своему усмотрению могут давать дополнительные задания, в то время как в Финляндии каждому ученику уделяется особое внимание» [2].

Следующим отличием в системах является возможность учащихся выбирать дополнительные дисциплины. В России у учеников одинаковый перечень предметов, который меняется только в зависимости от класса обучения. В Финляндии существует набор обязательных предметов, остальные уроки может выбрать сам учащийся.

«Интересной особенностью финского обучения является возможность погружения ученика в будущую профессию. На последнем году обучения ученики проводят две недели в условиях выбранной ими профессии. В российских школах такой программы нет, но есть специалист по профориентации» [4].

Однако, разнообразных тестов и бесед не всегда достаточно для верного выбора профессии, наличие программы погружения в профессию в нашей системе образование могло бы сократить случаи ошибочного профессионального определения.

Российские школьники проходят все обучение, готовясь к итоговому экзамену, который в определенной степени влияет на их дальнейшую жизнь. Высокие результаты экзамена дают возможность получать бесплатное образование в одном из престижных университетов страны. «Ощущение важности этого экзамена может вызывать стресс и негативно сказываться на психологическом здоровье ученика. Финским школьникам эти чувства не знакомы, поскольку поступить в учебное заведение следующего уровня они могут на основе своего аттестата, или же по итогам вступительных экзаменов» [5].

В выпускных классах особое внимание уделяется проведению бесед с психологом, который расскажет, как справиться со стрессом и о других вещах, которые помогут учащемуся преодолеть сложности, возникающие в процессе обучения.

Одной из особенностей персонализированного обучения детей в Финляндии является развитие их самостоятельности. В финских школах стараются научить детей самостоятельности в принятии решений, что достигается мультидисциплинарным подходом в обучении. В Финляндии оставляют на второй год не за успеваемость, а за большое количество прогулов занятий.

«При низкой успеваемости со школьниками работают специальные педагоги. Они определяют способности школьника, ориентируют его на по-

лучение профессии, не требующей глубоких знаний или серьезной профильной подготовки» [2].

Финны объясняют, как должна действовать школа, если ребёнку нужна особенная помощь. Мы привыкли, что это дети с ограниченными возможностями, в Финляндии это понятие шире. «Помощь иногда нужна и ребёнку с хронической неуспеваемостью (либо долго не изучавшему какой-то предмет), и не знающему финский язык. Финская школа для каждого нуждающегося обязана разработать свою образовательную программу» [5].

Сравнивая дисциплинарные меры в России и Финляндии, важно заметить, что методы воспитания у русских и финских учителей похожи. Один из основных - воспитательные беседы. «В более серьезном случае ученика, нарушающего дисциплину, оставляют после уроков, выдадут письменное предупреждение, крайняя мера — отстранение от учёбы на некоторое время [4].

Еще одно важное отличие между реализацией образования в России и Финляндии заключается в свободе учителей определять формат обучения, а также составлять программы обучения. В России в пособиях для учителей оговаривается перечень тем, которые дети должны пройти.

«В Финляндии преподаватели свободны в выборе тем и произведений. Есть рекомендации, что ученики должны уметь: понимать тексты разных стилей, различать жанры, описывать позиции главных героев, сравнивать их, аргументировать. Для естественных наук главное — умение формулировать вопрос и самостоятельно формировать план исследований» [5].

В заключении можно сделать вывод, что системы образования в Финляндии и России отличаются в подходе к образовательному процессу, контролю знаний, но есть и общие черты, общие цели. Обе страны на законодательном уровне декларируют доступность среднего образования, ориентируются на подготовку квалифицированных специалистов, профессорско-преподавательского состава, повышения уровня образованности населения.

Безусловно, в любой системе образования есть свои преимущества и недостатки, именно поэтому так важно поддерживать международное сотрудничество и обмениваться опытом в сфере образования.

Библиографический список

1. Гапонцева, С.П. Сравнительный анализ систем школьного образования России и Финляндии. [Электронный ресурс]. URL:: <https://school-science.ru/12/8/48615> (дата обращения: 03.09.2021).

2. Образование в Финляндии и России: сходство и различия. [Электронный ресурс]. URL:: <http://www.uralstudent.ru/articles/learn/2297315/>. (дата обращения: 03.09.2021).

3. Подымова, Л.С., Шуюй Ден. Персонализированное обучение в системе качества педагогического образования//Вестник Набережно-Челнинского государственного педагогического университета.– 2021.№ S2 (31)– С. 233-236.

4. Финская система образования станет международной – это Финляндия. [Электронный ресурс]. URL:: <https://finland.fi/ru/zhizn-i-obshhestvo/finskaya-sistema-obrazovaniya-stanet-m/> (дата обращения: 2.09.2021).

5. Финские школьники — самые умные в мире? Сравнение систем образования Финляндии и России. [Электронный ресурс]. URL:: <https://rabota-v-finljandii.com.ua/obrazovanie/sravnienie.html>. (дата обращения: 03.09.2021).

УДК 378

Сороковых Галина Викторовна

*Доктор педагогических наук, профессор
кафедры французского языка и лингводидактики
Московский городской педагогический университет, Москва*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМОБЫТНОСТИ УЧИТЕЛЯ РКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ В.А. СЛАСТЕНИНА

В статье рассматривается проблема формирования самобытности и уникальности современного учителя. Подчеркивается важность научных идей В.А. Сластенина для формирования профессионального портрета педагога. Показана важность создания картины мира учителя через призму языка и культуры, его духовности и нравственности, делается акцент о важности со-

хранения национального достояния русского мира в процессе изучения его иностранными студентами.

Ключевые слова: самобытность учителя, русский язык как способ формирования духовно-нравственной картины мира учителя.

Sorokovykh Galina Viktorovna

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of the French Language and Linguodidactics, Moscow City University, Moscow

**PROBLEM OF FORMATION OF THE IDENTITY OF THE RFL
TEACHER IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC
SCHOOL OF V. A. SLASTENIN**

The article deals with the problem of formation of identity and authenticity of a modern teacher. The importance of V. A. Slastenin's scientific ideas for the formation of a professional image of a teacher is emphasized. The importance of creating the view of the teacher's world through the prism of language and culture, his spirituality and morality is shown, the emphasis is placed on the importance of preserving the national heritage of the Russian world in the process of studying it by foreign students.

Key words: the identity of the teacher, the Russian language as a way of forming the spiritual and moral picture of the teacher's world.

В свое время В.А. Слостенин сказал о том, что «думая о завтрашнем дне России, мы вглядываемся в тех, кто заполняет сегодня школьные классы и студенческие аудитории, станет ее хозяином и гражданином, обеспечит ее возрождение и рассвет. Каким будет это молодое, идущее нам на смену поколение, - зависит от обновления образования, его идеологии, содержания, технологии» [3, с. 51].

Интерес к учителю русского языка как иностранного сегодня не случаен. Мы, к сожалению, переживаем некий упадок духовности и нравственности, культуры, что оказывает свое негативное влияние и на образование, отношение к русскому миру. В эпоху всеобщей глобализации и мультикультурализма важно предусматривать бережное отношение к традициям в образовании и стимулировать педагогическое творчество учителя [3, с. 448].

Современное обучение иностранным языкам предполагает развитие обучающегося как личности готовой к межкультурному общению на основе своей самобытной культуры. В связи с этим, перед обучением иностранным языкам ставят практическую, образовательную, развивающую и воспитательную цели [5].

Доминирующей идеей современного профессионального образования является формирование у обучающегося способности к созданию собственной уникальности, о которой во многих своих трудах писал В.А. Сластенин.

Следует подчеркнуть также идею В.А. Сластенина о культуuroобразующей составляющей профессиональной подготовки учителя. «Проектирование содержания базового профессионального образования учителя прежде всего связано с восстановлением культуuroобразующей, гуманизирующей функции школы. Самоопределение личности учителя в культуре, выработка на этой основе жизненной позиции, своего педагогического кредо — центральная линия в формировании личности учителя» [2, с.30].

Для учителя русского языка как иностранного важно обучать не только языку, но и культуре, помогать устранять ошибки социокультурного характера. Ведь как известно представители разных национальностей и культур могут ответить на такой вопрос по-разному.

Например, завышенные оценки положения дел и здоровья присущи англичанам, болгарам (*Все хорошо; Прекрасно* и др.). При этом ответы русских будут придерживаться усредненной оценке (*Нормально; Ничего* и др.), но часто русскоязычный человек ожидает реакции на свой ответ, а именно проявление интереса в его положении дел.

Незнание этих особенностей и восприятие нормы поведения сквозь призму собственной культуры может повлечь непонимание собеседника или даже обиду. Например, если на вопрос иностранца «Как дела?» русскоязычный человек ответит «Не очень», последний будет ожидать дальнейшего вопроса и разговора. Но при этом иностранец может вовсе закончить на этом разговор, посчитав это не более чем проявление вежливости, что в свою оче-

редь может обидеть русского человека, поскольку он сочтет иностранца закрытым или даже грубым.

Ошибки страноведческого характера возникают в следствие плохого знания страны изучаемого языка. В русскоязычной культуре есть понятие «Сибирь», которое обозначает не только место на карте, но и несет в себе историю и отношение к данному месту. Так, выражение «сослать в Сибирь» иностранец, обладающий недостаточно сформированной социокультурной компетенцией, может интерпретировать, как «отправить кого-либо в данное место», но при этом он не будет понимать, какие исторические события связаны с Сибирью и что данное выражение не желает человеку добра.

К ошибкам психологического характера можно отнести стереотипы. Так, например, считается, что русский человек жесткий, недружелюбный и необщительный. Соответственно, имея данный стереотип в голове, иностранец будет соответствующе общаться с представителем русскоязычной культуры, чем может его оскорбить или не дать коммуникации состояться.

Наличие социокультурных ошибок в речи студента-иностранца, их количество и характер во многом зависят от уровня образования, воспитания, но также и от уровня социокультурной компетенции участников общения, формируемой в условия новой языковой среды. Для того, чтобы понять, как можно успешно сформировать данную компетенцию и избежать ошибок социокультурного характера, необходимо изучить процесс формирования социокультурной компетенции у англоязычных студентов, изучающих РКИ.

Обучение русскому языку как иностранному сложный и многокомпонентный процесс. Одной из важнейших задач обучения РКИ, как уже упоминалось, является формирование социокультурной компетенции, успешная сформированность которой влияет на состоятельность коммуникации во всех языках.

Как известно, картина мира является довольно разносторонним явлением. Связь языка и картины мира двусторонняя. С одной стороны, картина мира народа влияет на его язык: условия жизни и быта отражаются в созна-

нии людей и перекладываются на определенные слова, выражения и грамматические конструкции. С другой стороны, язык влияет на картину мира, поскольку язык значительно влияет на познавательную деятельность народа. Следовательно, языковая картина мира может отражать духовные, ментальные и языковые особенности данного народа, которые обуславливают функционирование и существование данного языка.

Знакомство с языковой картиной мира народа необходимо при изучении иностранного языка, поскольку необходимо понять не только структуру данного языка, но и постигнуть иноязычный характер мышления и культурные особенности. В программу обучения предмету «иностраный язык» необходимо включать изучение языковых единиц и явлений, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования [5, с. 450]. В современном мире язык является путем, который позволяет нам проникнуть в ментальность нации и приблизиться к видению мира через призму данного народа. Однако при этом не стоит умалять собственную культуру и ценности. В связи с этим, знакомство с иноязычной культурой и ее постижение необходимо производить в процессе диалога культур.

В российской действительности национальный характер во многом обуславливается историей и территориальным положением. Так, исследователи отмечают, что достаточно сложные климатические условия нашей страны требовали немалых трудовых затрат на сельское хозяйство. В связи с этим, у русскоязычных людей можно отметить трудолюбие, выносливость и терпение. Однако данные трудовые затраты не коррелировались с мерой получаемого урожая, что повлекло за собой как небрежность в работе и недооценку собственного труда, так и нужду в защите от общины и в поддержке коллектива

Русское коммуникативное поведение включает в себя ряд специфичных аспектов. Так, одной из ярких характеристик поведения русскоязычного человека является контактность. Физический телесный контакт присущ рус-

ским. Так, во время разговора не исключаются прикосновения к собеседнику, похлопывания по плечу, рукопожатия. Описанные тактильные действия являются признаком дружелюбия в русскоязычной культуре. Данная особенность может показаться бестактной многим представителям зарубежных лингвокультурных общностей.

В добавление, русское коммуникативное поведение характеризуется неформальностью, регулятивностью и конфликтностью. Невежливое коммуникативное поведение проявляется в перебивании собеседника, стремлении закончить мысль собеседника. Тематика разговоров между русскоязычными людьми также может быть специфична. Русскому человеку присуща любопытность, которая проявляется и в коммуникативном поведении. Так, множество запретных тем для представителей других культур обсуждаются открыто в русской лингвокультурной общности.

Кроме того, на особенности коммуникативного поведения также влияет оппозиция «свой-чужой». Данная оппозиция характерна для русского общества, что проявляется в неприветливости и недружелюбности по отношению к незнакомым людям. Данная оппозиция совершенно не характерна для англоязычных людей, поэтому они чаще улыбаются незнакомцам, здороваются и проявляют вежливость.

Социокультурная компетенция англоязычных студентов, изучающих РКИ – это знания о традициях, духовных ценностях, культуре, особенностях национального характера и коммуникативного поведения русской лингвокультурной общности.

Так, традиции русского гостеприимства крайне важны, поскольку они формировались веками и имеют особый статус сейчас. Также, в России особо ценятся и сохраняются семейные традиции. Положение женщины, семейная жизнь являются актуальными вопросами сегодня. Следующим важным вопросом в русской культуре является православие, поскольку оно во многом повлияло на мировоззрение и характер русского человека, которому присуще смирение. Кроме того, для каждого русского человека известны и важны ска-

зочные герои, которые я детства являются неотъемлемой частью русских традиций.

Следующим пластом русской культуры является необъятная территория России. В связи с необычным территориальным положением страны появляются диалекты, устои и традиции, разные климатические условия и ландшафт. Особенную значимость имеют исторические события. Так, все русские люди помнят и чтят военные сражения, битвы и победы, а также гордятся своей историей. Важным историческим периодом стал советский период. Многие русские люди вспоминают этот период с ностальгией и наслаждаются советскими произведениями культуры и искусства.

Таким образом, успешное формирование социокультурной компетенции англоязычных студентов, изучающих РКИ, возможно при учете нескольких особенностей. Так, необходимо учитывать сходства и различия между национальными характерами и особенностями поведения русскоязычных и англоговорящих. Данные сходства и различия должны влиять не только на материал обучения, но и на коммуникативное поведение самого преподавателя как носителя русской культуры. Кроме того, необходимо учитывать, с какими пластами культуры необходимо познакомить англоязычных студентов, и сформировать положительное отношение к русскоязычным народам. Полагаем, что «человек немислим вне языка и языковой способности к порождению и восприятию текста, который также является продуктом человеческой деятельности, а поэтому индивидуален и эгоцентричен» [4, с. 140].

Библиографический список

1. *Прибылова, Н.Г.* Лингвострановедческий аспект в обучении иноязычному чтению студентов-филологов на материале художественного текста // Текст, контекст, интертекст: Сбор. науч. статей по материалам Межд. науч. конф. XV Виноградовские чтения. – М.: Книгодел, 2019. - С. 447-454.
2. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. /отв. редакторы Л.С. Подымова, Н.А. Подымов.– М.: МПГУ, 2020.– 290 с.
3. Слостенин.- М., Издательский дом Магистр-Пресс, - 2000.- 488 с.
4. *Сороковых, Г.В.* Антропологический подход к обучению и воспитанию средствами иностранного языка: антропонимы и их образовательная ценность // Теория и практика преподавания языков и культур: традиции, но-

вации, перспективы. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Редколлегия: Е.Я. Григорьева, Л.Г. Викулова, Л.П. Рыжова. 2019. С. 138-151.

5. Учитель, личность, реформатор. Монография. Сороковых Г.В., Жаркова Т.И., Вишневская Е.М., Латыш А.Ф., Зыкова А.В. Бобунова А.С., Волкова Н.С., Нечаева Е.С., Карандасова Е.Д., Кутепова О.С., Иванова Н.В., Старицына С.Г., Шаманова Х.Х. / Под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. – М.: УЦ «Перспектива», 2020. – 280 с.

УДК 370.186

Тесленко Оксана Валерьевна

*Аспирант департамента педагогики
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

**РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ АСПИРАНТОВ**

В статье раскрывается и на примерах проведения педагогических олимпиад показывается развивающий потенциал педагогической олимпиады как средства формирования профессиональной культуры в период проведения научно-педагогической практики аспирантов – будущих преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: олимпиада, научно-педагогическая практика, профессиональная культура, преподаватель высшей школы.

Teslenko Oksana Valerievna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

**DEVELOPING POTENTIAL OF PEDAGOGICAL OLYMPIAD AS
A MEANS OF OPTIMIZATION OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL
PRACTICE OF STUDENTS**

The article reveals the developmental potential of the pedagogical Olympiad as a means of forming professional culture during the period of scientific and ped-

agogical practice of graduate students - future teachers of higher education - using examples of pedagogical Olympiads.

Key words: Olympiad, scientific and pedagogical practice, professional culture, higher school teacher.

Педагогической олимпиаде отводится значимое место как средству успешного проведения научно-педагогической практики аспирантов и в целом – формировании профессионально-педагогической культуры будущего преподавателя вуза. Учитывая, что традиционно в науке профессионально-педагогическая культура педагога рассматривается в трех аспектах (аксиологическом, деятельностном, личностном), мы будем рассматривать развивающий потенциал педагогической олимпиады в контексте этих трех аспектов.

В аксиологическом аспекте рассмотрения профессионально-педагогической культуры педагога развивающий потенциал педагогической олимпиады проявляет себя во всей совокупности конкурсных заданий, предлагаемых аспирантам в ходе состязаний. Содержание этих заданий предполагает не только актуализацию знаний аспирантам о педагогических ценностях, но и демонстрацию ценностного отношения к педагогическим знаниям, теориям, концепциям педагогической науки, накопленному человечеством педагогическому опыту и выработанным этико-педагогическим нормам, то есть ко всему тому, что составляет, прежде всего, духовные ценности педагогическопрофессиональной культуры.

Аспиранты -участники IX Международной олимпиады по педагогике имели возможность осмыслить свои ценностные ориентации в сфере педагогической деятельности, участвуя во всех без исключения конкурсных состязаниях («Визитная карточка команды», «Педагогический поиск», «Временный творческий коллектив», «Педагогическое мастерство и ораторское искусство», «Создание контента «Этнопедагогика», «Инновационная модель вуза будущего», «Конкурс капитанов», «Инновационная лекция», «Учимся анализировать» и др.).

Деятельностный аспект рассмотрения развивающего потенциала педагогической олимпиады как средства формирования профессионально-

педагогической культуры позволяет охарактеризовать вовлеченность аспирантов - участников олимпиадного состязания в разнообразные виды деятельности для демонстрации их способности и готовности обеспечить реализацию педагогических ценностей в предстоящей им педагогической работе. Ключевой задачей выступает задача именно «продемонстрировать», то есть предъявить знания и умения в формате педагогических решений и действий. Аспирантам -участникам IX Международной олимпиады по педагогике предлагалась продемонстрировать профессиональную позицию, педагогические знания, инновационный стиль мышления, умения анализировать ситуации, решать педагогические задачи, применять ИКТ, создавать педагогические проекты, опыт организации и проведения с обучающимися форм внеаудиторной деятельности поликультурной направленности, ораторское искусство и др.

Индивидуально-личностный аспект рассмотрения развивающего потенциала педагогической олимпиады проявляет себя в востребованности всего спектра профессионально значимых личностных качеств каждого студента-участника олимпиадных соревнований. Все студенты-участники IX Международной олимпиады по педагогике имели возможность проявить себя. Организаторы олимпиады позаботились о мотивации их активности посредством учреждения не только командных, но и индивидуальных номинаций. Особенно ярко индивидуальность каждого участника проявлялась в демонстрации опыта профессионально-педагогического культурно-речевого поведения. Акцент на этом был сделан не случайно. Профессия учителя относится к «речевым» профессиям, а умение аспирантов минимизировать культурно-речевые ошибки, определяемые как «непреднамеренные нарушения педагогической нормосообразности и целесообразности речевого поведения педагога» [1, с.52] является важным показателем их профессионально-личностного роста.

По нашему глубокому убеждению, проигравших аспирантов на IX Международной олимпиаде по педагогике не было, а победители, конечно, были.

Первое место заняла команда аспирантов Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), второе место – команда аспирантов Московского государственного областного университета, третье место - команда Благовещенского государственного педагогического университета.

Представляется уместным завершить статью о развивающем потенциале педагогической олимпиады как средстве формирования профессиональной культуры будущих преподавателей вуза, цитируя замечательного педагога и ученого, чье имя освящает девятилетнюю традицию проведения Международной олимпиады по педагогике. Виталий Александрович Слостёнин, характеризуя педагогическую культуру, подчеркнул ее творческую природу следующим образом: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а "усвоение" ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [2, с. 329-330]. Безусловно, IX Международная олимпиада по педагогике им. В.А. Слостёнина, реализуя свой развивающий потенциал, явилась тем педагогическим актом «сопереживания и сотворчества», который столь необходим для становления и профессионально-личностного роста будущих педагогов.

Опыт проведения педагогических студенческих олимпиад позволяет нам выделить следующие *тенденции современного олимпиадного движения* в профессиональной подготовке будущих преподавателей вуза:

- оценка теоретических знаний по педагогике с помощью тестовых заданий. Для демонстрации знаний по педагогике проводится на олимпиаде теоретический конкурс и широко применяются конкурсные задания (тесты, педагогические сочинения, решение педагогических задач), включающие вопросы как по общей педагогике, так и по каждому из её разделов. Это позволяет, например, при тестировании, исключить фактор субъективности при

оценке ответов участников олимпиады и при небольшом количестве времени опросить широкий круг участников олимпиады. Кроме того, использование тестовых заданий позволяет экономить время при использовании компьютерной обработки полученных материалов, а также делает возможным проведение дистанционных олимпиад;

- включение в содержание олимпиады заданий, подобных конкурсам педагогического мастерства, например, «Учитель года», «Педагогический марафон» и др. Конкурсные задания на олимпиадах выстраиваются таким образом, чтобы аспиранты не только давали ответ в строгом соответствии с материалами учебника, но могли интегрировать знания, выделять самое важное и убедительно представлять педагогический арсенал. Поэтому выпускник вуза в будущем имеет побудительный стимул участвовать в конкурсах профессионального мастерства;

- повышение заинтересованности аспирантов к участию в олимпиаде. Многие аспиранты рассматривают участие в олимпиаде как средство своего профессионального развития и увеличения конкурентоспособности на рынке труда и часто, уже закончив вуз, пишут в резюме об участии в педагогических олимпиадах. На практике существует и материальное поощрение победителей олимпиад. Например, в июле 2008 года Правительством РФ была утверждена Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг., разработанная Министерством образования и науки РФ, где содержится пункт 2.2. «Организация и проведение всероссийских и международных молодежных олимпиад и конкурсов». Целью Программы является закрепление молодежи в сфере науки, образования, высоких технологий, сохранение преемственности поколений. Количество участников предметных олимпиад - студентов, аспирантов, докторантов и других молодых исследователей, должно вырасти до 60-65 тысяч человек. Материальное поощрение победителей всероссийского и международного туров, как закреплено в приказах Министерства образования и науки, получает премию в размере 60 тысяч рублей.

Большинство вузов стимулируют участие студентов в предметных олимпиадах и материально поощряют свои команды, которые участвуют и побеждают в региональных, всероссийских и международных олимпиадах. Согласно «Положению о стипендиальном фонде...» победитель олимпиады может быть поощрён материальной премией в размере нескольких стипендий. В отношении педагогической олимпиады МГОУ материального вознаграждения победители пока не получали;

- сочетание индивидуального участия в олимпиаде с командной работой. Использование специальной технологии существовало еще в советской системе проведения олимпиад, в условиях строгой системы отбора участников всероссийского тура (победитель вузовского тура – победитель регионального – участник всероссийского). При проведении общего тура состав команды – участницы олимпиады остается неизменным;

- смещение акцента с заданий, воспроизводящих знания к заданиям творческого и исследовательского характера. Подготовка современного преподавателя-исследователя, в соответствии с требованиями времени, нашла свое отражение и при проведении предметных олимпиад по педагогике. Оцениваются умения написать научную статью, разработать научный аппарат исследования, выбирать направления, содержания и методов научной работы и др. И не случайно многие участники олимпиад усердно работают над кандидатскими, а затем и докторскими диссертациями;

- актуализация применения ИКТ-технологий. Дистанционное проведение педагогических олимпиад проводит Центр дистанционного образования «Эйдос» с 2008 года, Педагогическую олимпиаду проводит Академия информатизации образования ФГУ ГНИИ ИТТ, МГУ им.М.В.Ломоносова проводит педагогическую олимпиаду в рамках Международного молодежного научного форума «Ломоносов - 2010» и т.д., Олимпиаду «Учитель XXI века» проводит с 2010 года Воронежский государственный педагогический университет и Международную педагогическую олимпиаду для магистров и аспирантов проводит РГПУ им.А.Герцена.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы еще раз обратить внимание на значимость предметных педагогических олимпиад для формирования профессиональной культуры будущего преподавателя высшей школы, с одной стороны, и необходимость обобщения социально-педагогического опыта их проведения, с другой, и, с третьей, - на энтузиазм дерзающих профессоров-педагогов создающих программы олимпиад и организующих процесс коллективного творчества и проявления индивидуальной уникальности будущего педагога - мастера. Кафедра педагогики Московского государственного областного университета приветствует партнерские отношения в деле проведения предметных олимпиад, всегда рады сотрудничеству с преподавателями ведущих московских вузов и вузов Московской области.

Библиографический список

1. Юзефовичус, Т.А. Проблема минимизации культурно-речевых ошибок // Вестник МГОУ. Серия: «Педагогика». – 2011. - № 3.
2. СЛАСТЕНИН / ответственный за выпуск Т.А. Богуславская – М.: Издательский дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000.
3. Артамонова, Е.И. Философско-педагогические основы формирования духовной культуры современного учителя: Монография. -3-е изд.- М.: Изд-во МАНПО, Ярославль: Ремдер, 2021.- 288 с.
4. Артамонова, Е.И. Подготовка педагога в условиях модернизации образования //Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Научные труды международной научно-практической конференции. Ч.1.- М.: МАНПО, 2018.- С.38-45.

УДК 37.013

Цитлидзе Нино Борисовна

Аспирант кафедры педагогики

Московский государственный областной университет, Москва

**ВЛИЯНИЕ НОРМ ПРАВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ
КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕСТВЕ**

В статье рассматриваются вопросы влияния норм права на формирование правовой культуры и правового поведения современного общества.

***Ключевые слова:** право, нормы права, грамотность, правовая грамотность, гражданское общество, правовое общество, правовая культура, правовое поведение.*

Tsitlidze Nino Borisovna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Moscow State Regional University, Moscow*

INFLUENCE OF REGULATIONS OF THE RIGHT ON FORMATION OF LEGAL CULTURE IN SOCIETY

The article examines the influence of the rule of law on the formation of legal culture and legal behavior of modern society.

Key words: law, rule of law, literacy, legal literacy, civil society, legal society, legal culture, legal behavior.

Известно, что нормы права регулируют общественные отношения, воздействуя на поведение конкретных людей. Право способствует повсеместному распространению должного поведения, отвечающим его нормативным требованиям. А социально значимое поведение людей, предусмотренное нормами права и влекущее юридические последствия, является правовым поведением.

Субъектами правового поведения выступают индивиды (граждане) и социальные общности (государственные и общественные организации, государство в целом). Правовое поведение отличается от иных видов поведения, в частности, тем, что оно способно вызывать возникновение, изменение или прекращение правоотношений, в том числе и связанных с юридической ответственностью. В связи с этим законом устанавливаются некоторые обязательные условия, при которых физические лица приобретают качества субъектов правовых отношений, становятся носителями прав и обязанностей.

Правовое поведение может соответствовать, а может и противоречить интересам общества. Нормы права призваны санкционировать одни виды поведения, отвечающие интересам государства и общества, и запрещать другие,

наносящие ущерб этим интересам. Но в любом случае, с точки зрения права юридически значимое поведение может быть правомерным или неправомерным (противоправным). Все остальные действия могут быть причислены к юридически безразличным.

Поведение людей, соответствующее требованиям правовых норм, является правомерным, нарушающее эти требования - неправомерными.

Поведение, в том числе и правомерное, может выражаться как в действии личности, так и в ее бездействии. Правомерное поведение находится в установленных законодательством рамках (формальный аспект). Правомерное поведение социально полезно, не противоречит общественным интересам и целям. Правомерное поведение всегда рассматривалось как самое массовое общественное явление, оно свойственно подавляющему большинству людей, что составляет его объективную сторону (содержательный аспект).

Антиподом правомерного поведения является поведение неправомерное, то есть противоречащее нормам права. Неправомерное поведение выражается в правонарушениях, как это следует из самого термина, актах, нарушающих право, противоречащих ему. Главное в противоправном поведении – то, что оно противоречит существующим общественным отношениям, причиняет или способно причинить вред правам и интересам граждан, коллективов и общества в целом, препятствует поступательному развитию общества. Противоправным поведением является поведение, нарушающее нормы, закреплённые законодательно.

Разновидностью противоправного поведения людей является правонарушение, которые отличают его от нарушений не правовых правил поведения (ном морали, обычаев, общественных организаций и пр.). Социальной сущностью всех правонарушений в обществе является их общественная опасность, вредность для существующей системы общественных отношений, для данного общественного строя. При этом имеется в виду вредность, опасность не единичного поступка, а определенного вида человеческих действий,

распространение которых может причинить значительный ущерб общественным отношениям.

Объективными условиями, формирующими объективную причину правонарушений, можно назвать:

* Низкий материальный уровень населения приводит к увеличению таких преступлений как кражи, разбои.

* Кризис морали. Противоречивость понимания новых моральных норм проявляется в эгоизме, равнодушии, социально апатии, жестокости значительной части населения. Низкий престиж государственных структур и должностных лиц, которые своим не добросовестным поведением дискредитировали себя в глазах общества, отсутствие должного воспитания духовных и нравственных ценностей у молодого поколения – все это является условиями увеличения всех видов преступления.

* Алкоголизм и наркоманию – быстро прогрессирующие явления в современном мире. Нравственная и интеллектуальная деградация населения, исчезновение генофонда. На приобретения наркотиков и алкоголя требуются не малые суммы, которые достаются лицам, их употребляющих, путем совершения, различных видов преступлений. Надо отметить и резкое увеличение числа совершения правонарушений в состоянии алкогольного и наркотического опьянения.

В связи с чем, в настоящее время чрезвычайно актуальным является поиск путей снижения числа правонарушений среди детей и молодежи и повышения эффективности их профилактики. В настоящее время данное направление работы выходит на общегосударственный уровень и предполагает консолидацию усилий различных ведомств, при ведущей роли системы образования.

Формирование правового сознания и правопослушного поведения подрастающего поколения — органическая составная часть гражданского воспитания. Речь идет о формировании демократического правового государства. Большое значение в этом вопросе придается роли школы, как главного ин-

ститута в воспитании у личности подрастающего поколения уважения к закону, культуре, демократизму, высокой гражданской активности и ответственности.

Система правового воспитания определяется научными представлениями о структуре правовой культуры. Ее исходным элементом является правовая грамотность: общее знакомство с правовыми основами государства, видами права и нормами, регулирующими отношения людей на основе закона. Однако знание элементарных юридических норм не всегда становится решающим действенным мотивом и стимулом правильного поведения. Подростки и юноши нередко пренебрегают известными им правовыми нормами, сознательно и тайно идут на правонарушение.

Правовая культура, элементарная правовая грамотность становятся действенной силой, когда органически взаимодействуют с сознанием — гражданским и нравственным. Гражданская сознательность помогает школьнику понять сущность и общественное значение правовых норм, направленных на защиту интересов демократического общества и его граждан. Нравственное сознание способствует глубокому усвоению правовой нормы, нравственным отношением к ней. Оно позволяет увидеть и осознать ту границу нравственного поведения, за пределами которой начинаются безнравственные и противоправные поступки. Например, привычная ложь, мелкий шантаж, обман товарища и коллектива в школьные годы расчищают дорогу к припискам, взяточничеству, обсчету, воровству, мошенничеству во взрослой жизни. Неуважение к товарищу, учителям и родителям ведет к нарушению нрав и оскорблению достоинства личности.

Безалаберное, нерадивое отношение к труду порождает нарушения трудовой дисциплины и законов о труде. Пьянство способствует совершению преступлений и правонарушений. Когда прекращается нравственное отношение к жизни, обязательно возникает отклоняющееся от правовых норм, нарушающее их поведение. Оно порождает преступное сознание и извращенную антиобщественную мораль. И наоборот. Высоконравственное созна-

ние стимулирует общественно ценное поведение, гарантирует от правонарушений. На формирование правовой культуры и позитивного типа правосознания и поведения оказывают влияние следующие факторы:

1) характер воспитания и моральный климат в семье, законопослушное поведение родителей;

2) качественный уровень воспитания и обучения в образовательных учреждениях различного типа и вида, в том числе закрепление и развитие у учащихся основ правосознания;

3) распространение и использование доступных для восприятия информационных материалов, формирующих правовую грамотность и правосознание населения, в печатном, электронном, аудиовизуальном и ином виде, а также с помощью средств массовой информации;

4) доступность и понятность оказываемых в системе государственной и муниципальной службы услуг населению; доступность правосудия, судебной защиты нарушенных прав, безупречность и эффективность деятельности судов и органов, исполняющих судебные решения; строгое соблюдение государственными и муниципальными служащими норм закона и профессиональной этики;

5) понятность, доступность и эффективность законодательства, его адекватность реальной экономической и общественно-политической ситуации в стране, реализация в законодательстве принципов справедливости и равноправия, обеспечения соответствия норм права интересам и потребностям различных социальных групп;

6) систематический и качественный контроль за состоянием законодательства Российской Федерации в целях его оптимизации, выявления пробелов и противоречий, своевременной его инкорпорации и кодификации, а также контроль за правоприменением, выявление и анализ проблемных ситуаций, связанных с неправильным пониманием и применением закона;

7) эффективная, профессиональная и законная деятельность правоохранительных и иных уполномоченных органов по выявлению и пресече-

нию преступлений и других нарушений закона, обеспечение неотвратимости соразмерного и справедливого наказания за нарушение закона;

8) обеспечение правопорядка в жизненно важных для большинства граждан сферах жизни, соблюдение нормативных требований организациями, осуществляющими реализацию товаров и оказывающими услуги населению;

9) доступность для граждан квалифицированной юридической помощи; неукоснительное соблюдение адвокатами и нотариусами, иными частнопрактикующими юристами в их профессиональной деятельности норм закона и профессиональной этики;

10) деятельность лиц творческих профессий и их объединений, средств массовой информации, организаторов эфирного и кабельного вещания, издательских организаций, производителей рекламной продукции, направленная на создание и распространение произведений, активно продвигающих в общественное сознание модель законопослушного поведения в качестве общественно одобряемого образца; ограничение распространения произведений, прямо или косвенно пропагандирующих непочтительное отношение к закону, суду и государству, правам человека и гражданина, поэтизирующих и пропагандирующих криминальное поведение.

Таким образом, современные ученые и социологи считают, что формирование правовой культуры, грамотности и сознания учащихся – один из главных путей снижения подростковой преступности и стимулирования общественно-полезного поведения подрастающего поколения.

Библиографический список

1. *Артамонова, Е.И.* Воспитание в образовательной организации и готовность педагога к его реализации // Педагогическое образование и наука. – М., 2020. - №4. - С.7 – 20.

2. *Артамонова, Е.И.* Развитие духовной культуры учителя // Перспективы исследования современных проблем педагогики: коллективная монография / отв.ред.Козлова С.А.- М.: Экон-Информ, 2017.- С.161-174.

3. *Артамонова, Е.И.* Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - М.: МПГУ, 2000. - 39 с.

4. *Магницкая, Е.Е., Евстигнеев Е.Н.* Правоведение. Учебное пособие предназначено для правовой подготовки студентов высших учебных заведений. (электронный вариант) (дата обращения 25.05.2021г.).

5. *Обществознание: Учебник для общеобразовательных школ, 8-9 классы / Л.Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебников.* - М.: Изд-во Просвещение, 2006.

6. *Обществознание: Учебник для общеобразовательных школ, 10-11 классы, Л.Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебников.* - М.: Изд-во Просвещение, 2016

7. *Теория государства и права: пособие для поступающих в ВУЗ/ под ред. Карельского В.М. и Перевалов В.Д.* – М.: Изд-во Норма, 2018.

8. *Вольская, С.Ф.* Современные методы активизации учебного процесса как база формирования правовой грамотности в техническом вузе // Вестник МГТУ. Т. 9. – М., 2006.- № 4.

9. *Теоретический аспект понятия «правовая культура» / Терехина А.В.* // Вестник Шадринского государственного педагогического института.- Шадринск, 2012. - № 1. - С. 158–162.

10. *Теория государства и права: Учебник для юридических вузов и факультетов / Под ред. В.М. Карельского, В.Д. Перевалова.* – М: Изд. группа ИФРА*М – НОРМА, 1997. – 570 с.

11. *Теория государства и права: Учебник для вузов / Под ред. проф. Манова Г.Н.* – М.: Изд-во БЕК, 1996. – 336 с.

12. *Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. проф. М.Н. Марченко.* 2-е изд., перер. и доп. – М.: ЗЕРЦАЛО ТЕИС, 1996 . – 476 с.

13. *Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько.* – М.: Юристъ, 1997. – 672 с.

14. *Хропанюк, В.Н.* Теория государства и права: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под редакцией проф. В.Г. Стрекозова. 2-е изд. доп. испр. – М.: «Дабахов, Ткачѳв, Димов», 1995. – 384 с.

15. *Хропанюк, В.Н.* Теория государства и права. Хрестоматия: Учебное пособие. - М. «Юристъ», 1998. - 944 с.

16. *Якушев, А.В.* Теория государства и права (конспект лекций). – М.: «Издательство ПРИОР», 2000. – 192 с.

УДК 37.013.83

Чуприянова Оксана Михайловна

*Аспирант факультета педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва
Директор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, Барнаул*

СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье обосновано влияние системных изменений профессионально-педагогической деятельности на выбор направлений развития молодых педагогов, отраженных в индивидуальных образовательных маршрутах.

Ключевые слова: системные изменения, молодой педагог, индивидуальный образовательный маршрут.

Chupriyanova Oksana Mikhailovna

*Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University, Moscow
Director of the Center for Continuous Professional
Development of Teachers, Barnaul*

SYSTEM CHANGES IN THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF YOUNG TEACHERS

The article substantiates the influence of systemic changes in professional and pedagogical activity on the choice of directions for the development of young teachers, reflected in individual educational routes.

Key words: systemic changes, young teacher, individual educational route.

На современном этапе развития в стране идут масштабные изменения в области профессионального педагогического образования, связанные с подготовкой будущих педагогов, их профессиональным развитием. В соответствии с Федеральным проектом «Современная школа», национальным проектом «Образование» в 2021 году в регионах России открываются центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, призванные помочь педагогу в период изменений в выявлении профессиональных дефицитов, проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, выборе образовательных событий, программ дополнительного профессионального образования для восполнения необходимых профессиональных компетенций.

В.А. Сластенин отмечал, что «в системе российского педагогического образования возобладали технократические и сциентистские традиции, следствием чего массовый учитель оказывается недостаточно обученным «уни-

версальному» умению – умению педагогически мыслить и педагогически действовать. В результате педагогическая деятельность, к выполнению которой готовится студент, распадается для молодого педагога на ряд слабо связанных друг с другом функциональных деятельностей» [3, с. 8].

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) представляет собой своеобразную технологию профессионального развития педагога, отражающую системный взгляд на педагогическую деятельность. Очевидно, что основными критериями выбора индивидуального образовательного маршрута являются изменения, происходящие в системе образования, а также внешние факторы, связанные с запросами и потребностями самих участников образовательного процесса [2, с. 10-22].

В монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития» отражены основные направления системных изменений профессионально-педагогической деятельности, которые активно влияют на выбор направлений профессионального развития молодых педагогов, отраженных в ИОМ. От молодого педагога сегодня ожидают нестандартного мышления, зрелую гражданскую позицию, высокий уровень профессиональных компетенций (в том числе в области ИТ – технологий), умения выявлять и решать проблемы образования, просвещения.

Одним из факторов, определяющих системное изменение профессионально-педагогической деятельности педагогов, влияющих на выбор индивидуального образовательного маршрута, стали требования к компетенциям педагога в условиях реализации федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, где главное «..не передача знаний, а формирование у обучаемых и воспитанников опыта субъектности – способности к самостоятельному критическому анализу информации, целеполаганию и принятию решений, инициированию собственной линии жизни, вхождению в культурные и профессиональные сетевые сообщества, владения навыками самоорганизации, самообразования, самооценки» [4, с. 25].

В связи со сложной санитарно-эпидемиологической ситуацией в индивидуальном образовательном маршруте появилось актуальное направление – развитие компетенций, связанных с использованием образовательных баз данных и цифровых технологий, в том числе для организации удаленного обучения. Системные изменения профессионально - педагогической деятельности коснулись организации обучения, так трансформируется привычная классно-урочная система при удаленном обучении, расширяются каналы восприятия и передачи информации, организации обратной связи. Такому молодых педагогов в вузе не обучали. Из широкого многообразия предлагаемых ресурсов сети интернет, цифровых технологий, в том числе для собственного профессионального развития, молодому педагогу необходимо уметь осуществлять оценку предлагаемых образовательных ресурсов. Происходит расширение экспертных позиций учителя.

Таким образом, в основу индивидуального образовательного маршрута включаются компетенции, позволяющие педагогу «... работать в условиях качественно новой технологической базы обучения, с новыми носителями информации, с новой пространственно-временной организацией обучения, в условиях непрерывной обратной связи с каждым учеником..» [4, с. 25-26].

В современной системе образования активно развивается внешний контроль над педагогической деятельностью, инициируемый общественностью, заинтересованной в конечных результатах работы системы образования [6, 7]. Помимо государственной итоговой аттестации, в системе образования выстроена система всероссийских проверочных работ, региональных контрольных работ; учащиеся принимают активное участие в исследованиях качества образования. Оценочные компетенции педагогов становятся актуальными и находят свое отражение в индивидуальном образовательном маршруте. «Профессиональная деятельность учителя сегодня имеет сложную систему поддержки и сопровождения: нормативные и инструктирующие документы (от госстандарта до внутришкольных локальных актов), методическое обеспечение и непрерывное дополнительное образование, многоуровневое управ-

ленческое сопровождение, системы обратной связи с родителями и учащимися, механизмы мониторинга» [4, с. 26].

Следует отметить также и такие тенденции в модернизации непрерывного педагогического образования как интеграция предметных областей, снятие «предметных перегородок», возрастание удельного веса междисциплинарных, межпредметных и метапредметных компонентов содержания образования, введение проектного обучения, создание альтернативных моделей образования, выстраивание различных образовательных траекторий, в том числе и индивидуальных образовательных маршрутов.

В связи с этим педагоги должны постоянно повышать уровень своих профессиональных компетенций в меняющейся образовательной среде, использовать различные модели и технологии обучения и воспитания школьников.

Отметим, что в условиях системных изменений педагогической деятельности личная заинтересованность учителя в профессиональном росте во многом связана с его пониманием основных задач, стоящих перед системой образования. Благодаря самоанализу и построению на этой основе своего индивидуального пути в образовании молодой педагог имеет все шансы проявить свои лучшие человеческие качества. «Технология персонифицированного подхода к построению образовательного маршрута педагогов, на наш взгляд, может способствовать успешному преодолению трудностей как профессиональной адаптации, так и дальнейшего профессионального роста, стимулировать активное участие в создании и реализации педагогических инноваций» [5, с. 28-30], особенно в период системных изменений.

В ситуации жесткой конкуренции и изменений в законодательстве системы образования, - отмечает Л.В. Клименко, - молодым учителям все сложнее становится планировать перспективы своего профессионального роста [1, с. 36-67]. Но и в этих непростых условиях индивидуальный образовательный маршрут в качестве определения магистральной линии формирования профессиональных компетенций и навыков можно рассматривать как

целевой и смыслообразующий документ, в котором будут отражены как этапы профессионального становления молодого педагога, так и перспективы его личностного роста.

Резюмируя системные изменения профессионально-педагогической деятельности, необходимо подчеркнуть, что данные изменения выступают ориентиром при выборе индивидуального образовательного маршрута педагогов.

Библиографический список

1. *Клименко, Л.В., Посухова, О.Ю.* Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России // Вопросы образования. 2018. – № 3. – С. 36-67.

2. *Мухин, М.И.* Учитель школы будущего // Перспективы науки и образования. 2021.– № 1. – С. 10-23.

3. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: горизонты будущего.– М.: МПГУ, 2015. – С. 8.

4. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет ; научный редактор Ю. П. Зинченко. – Москва ; Ростов-на-Дону; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020. – 736 с.

5. *Подымова, Л.С., Головятенко, Т.А.* Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема // Высшее образование сегодня. 2020.– № 1.– С. 28-30.

6. *Подымова, Л.С., Шуюй Ден.* Персонализированное обучение в системе качества педагогического образования // Вестник Набережно-Челнинского государственного педагогического университета.– 2021. № S2 (31)– С. 233-236.

7. *Потемкина, Т. В.* Проектирование системы оценки профессиональной деятельности учителя // Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.:, 2012. – 47 с.

УДК 370.186

Яшина Валентина Ивановна

*Кандидат педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики
дошкольного образования,*

Московский педагогический государственный университет, Москва

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности и некоторые проблемы методической подготовки педагогов на факультетах дошкольной педагогики и психологии.

Ключевые слова: специфика методической подготовки, профессиональная подготовка, содержание и технологии физического, речевого развития, математического и экологического образования дошкольников.

Yashina Valentina Ivanovna

*Ph.D., Professor of the the Department
of Theory and Methodology of Preschool Education of
Moscow State Pedagogical University, Moscow*

ACTUAL PROBLEMS OF METHODOLOGICAL TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

The article discusses the features and some problems of methodological training of teachers at the faculties of preschool pedagogy and psychology.

Key words: scientific research, professional training, content and technology of physical, speech development, math and environmental education of preschoolers.

На современном этапе важнейшими задачами являются обеспечение качества подготовки педагогов дошкольного образования и его соответствия перспективным потребностям общества и государства; оптимизация подготовки разносторонне развитого специалиста, ориентированного в традициях отечественной и мировой культуры и психолого-педагогической науки, способного к самосовершенствованию и самообразованию; готового к самостоятельному, компетентному и ответственному действию в профессиональной деятельности.

К.Д. Ушинский, создавший уникальную систему первоначального образования, справедливо указывал на необходимость широкой и разносторонней подготовки педагогов. Он писал: «Чем меньше возраст

учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем более требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере возраста ученика....

У педагогики очень широкое основание и очень узкая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить тома...» [1].

Методическая подготовка дошкольных педагогов отличается от подготовки педагогов для других ступеней образования своей многоплановостью. Это обусловлено многоаспектностью содержательных линий воспитательно-образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении по физическому, познавательному-речевому, социально-коммуникативному, социально-личностному, художественно-эстетическому развитию детей. (Педагог-предметник в школе реализует содержание обучения по отдельным образовательным областям).

В связи с этим методическая подготовка составляет значительный удельный вес в профессионально-образовательной программе факультетов дошкольной педагогики и психологии и осуществляется в процессе изучения многих дисциплин. Особое место занимают частные дидактики.

Кроме освоения базовых знаний и умений, необходимых для воспитательной работы с детьми, они как учебные дисциплины в вузе ориентируют будущих специалистов на решение других профессиональных задач: осуществление преподавательской, научно-методической и организационно-управленческой деятельности.

У истоков методической подготовки педагогов дошкольного профиля в рамках определенных педагогических концепций в первой половине XX века стояли известные деятели народного образования - П.П. Блонский, Н.К. Крупская, М.Х. Свентицкая, Е.И. Тихеева, Л.И. Чулицкая, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, а также преподаватели педагогических факультетов: Е.А. Флерина, Е.А. Аркин, В.Б. Косминская, М.М. Коница, А.М. Леушина, Н.А. Метлов, А.В. Кенеман, Э.И. Залкинд и др., кото-

рые занимались разработкой различных аспектов воспитания дошкольников.

Задачи частных дидактик как педагогических наук тесно связаны со спецификой работы с детьми. Они решаются на базе синтеза достижений смежных наук с учетом особенностей каждой образовательной области.

К настоящему времени сложилась определенная система методической подготовки студентов. За последние годы определена стратегия проектирования содержания подготовки бакалавров и магистров на основе интеграции знаний из различных областей науки, обеспечивающих освоение комплекса необходимых профессиональных компетенций, внесены существенные изменения в содержание дисциплин.

Прежде всего углублялись теоретические основы частных методик с учетом современного состояния смежных наук, обогащалась практическая подготовка. Большое внимание уделялось педагогической диагностике развития ребенка, формированию у обучающихся умений изучать особенности физического, коммуникативно-речевого, математического, эстетического развития, уровень экологической культуры детей.

Разрабатывалось научно-методическое обеспечение учебного процесса: созданы рабочие программы по всем дисциплинам; учебники и учебные пособия для самостоятельной работы студентов, методические материалы по педагогической практике; комплексы контрольных заданий для оценки и самооценки студентами качества освоения тем и разделов дисциплин.

В учебном процессе используется полидидактическая технология, интегрирующая:

- педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений (личностно-ориентированный подход, сотрудничество преподавателя и студента);

- технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов (проблемное обучение, метод проектирования, реферирование первоисточников, практикумы, как системы упражнений, способствующих формированию профессиональных умений, развитию рефлексивной позиции студента как субъекта профессиональной деятельности и др.).

Все это положительно отражается на качестве методической подготовки выпускников вузов. Мониторинг практической подготовки обучающихся показывает, что выпускники обнаруживают в целом, нормативный уровень профессиональной педагогической деятельности.

Вместе с тем, в обсуждаемой области есть целый ряд проблем, среди которых наиболее актуальными являются:

- определение путей повышения методологической культуры будущих педагогов;
- углубление теоретических и методических основ преподаваемых курсов с учетом интеграции и синтеза данных смежных научных дисциплин;
- установление междисциплинарных связей на уровне учебных программ, учебных пособий;
- уточнение границ и содержания основных понятий и терминов, которыми оперирует современная методическая литература;
- уточнение соотношения и взаимосвязей фундаментальных и прикладных знаний;
- создание нового поколения учебников и учебных пособий в соответствии с ФГОС ВО, формирующих у будущих педагогов аналитический тип мышления;
- усиление деятельностного компонента в содержании и формах организации профессиональной подготовки студентов, ее практической направленности;
- формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях новой модели высшего образования;
- обогащение дисциплин научно-обоснованными, портативными

диагностическими методиками, обеспечивающими подготовку к реализации личностно-ориентированной модели системы образования дошкольников;

- совершенствование технологии подготовки обучающихся, учитывающей психологические закономерности профессионального становления и развития личности;

- научно-методическое обеспечение внедрения в учебный процесс новых информационных технологий, в том числе цифровых.

Сложность и значимость этих и ряда других вопросов методической подготовки педагогов дошкольного образования актуализируют изучение опыта и дальнейшие исследования в этой области.

Библиографический список

1. *Ушинский, К.Д.* Соч. в 6 т.-Т.6.-М.,1990. – 306 с .

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.74

Алисов Евгений Анатольевич

*Доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА ВО ФРАНЦИИ

В статье осуществляется попытка педагогического анализа приоритетных содержательных направлений подготовки педагогов для работы с детьми раннего возраста во Франции. Приводится характеристика компетентностной модели французского выпускника, освоившего образовательную программу педагогического профиля.

Ключевые слова: подготовка педагогов, дети раннего возраста, Франция.

Alisov Evgenii Anatol'evich

*Dr.Sc. (Pedagogical Sciences), Professor, Professor at the Pedagogy Department,
Pedagogy and Education Psychology Institute,
Moscow City University, Moscow*

CONTENT OF TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD IN FRANCE

In the article, an attempt is made to pedagogical analysis of the priority substantive directions of training teachers to work with young children in France. The description of the competent model of the French graduate who has mastered the educational program of the pedagogical profile is given.

Key words: teacher training, early childhood, France.

Французская система подготовки педагогов для работы с детьми раннего возраста имеет некоторые черты модульной организации (повсеместно внедряемой и в практику современной российской высшей школы [2, 3]), включая, в частности, модули: ребенок и его семья: прием и сопровождение;

воспитательная деятельность; профессиональная коммуникация; динамика партнерских организаций.

Введение двух последних модулей в систему подготовки педагогов для работы с детьми раннего возраста стало следствием процессов модернизации системы, актуализировавших многофункциональность, «непедагогическую» (так, модуль Динамика партнерских организаций, по сути, подразумевает подготовку в области менеджмента образования) составляющую подготовки.

Приоритетными содержательными направлениями подготовки во французской системе выступают следующие виды будущей профессиональной педагогической деятельности: организация контактной работы с воспитанниками и их родителями; учет особенностей развития ребенка; организация функционирования детского учреждения [7].

Компетентностная модель французского выпускника, освоившего образовательную программу педагогического профиля, включает следующие группы компетенций:

- компетенции, связанные с проектированием и формированием образовательного пространства; соотносением педагогического потенциала различных методов, средств, форм и технологий обучения и воспитания; обеспечением психологического комфорта и безопасности воспитанников;

- компетенции, связанные с проявлением индивидуального отношения к каждому ребенку; эмпатийного субъективного отношения к нему; осуществлением педагогической поддержки и сопровождения; различением и учетом типологических особенностей воспитанников; реализацией дифференцированного подхода к организации образовательного процесса;

- компетенции, связанные с применением на практике современных научно-педагогических знаний; внедрением инновационных образовательных технологий (в т.ч. виртуальных, что сопоставимо с общемировыми тенденциями [1]); планированием образовательного процесса на основе принципов междисциплинарности и метапредметности; обеспечением целостности и единообразия в контексте реализации типовых образовательных программ;

учетом динамики образовательных потребностей всех участников образовательных отношений;

- компетенции, связанные с учетом влияния социокультурных детерминант профессиональной педагогической деятельности; обеспечение продуктивности коммуникаций с родителями детей; использованием передового педагогического опыта в собственной деятельности; установлением конструктивных взаимоотношений с коллегами в педагогическом сообществе; осознанием необходимости постоянного профессионального совершенствования, переподготовки, повышения квалификации;

- компетенции, связанные с субъективным осмыслением проблем и перспектив профессиональной педагогической деятельности, профессиональной рефлексией; поиском и обоснованием ценностно-смысловых основ педагогических идеалов; педагогическим экспериментированием, обеспечением праксеологического эффекта педагогической деятельности; ответственным и оперативным принятием решений в различных педагогических ситуациях; руководством нормами педагогической этики и морали [5].

Ориентацию проектируемых во Франции образовательных программ подготовки педагогов на формирование выше обозначенных групп компетенций подтверждают, как французские (в частности, [6]), так и российские (в частности, [4]) исследователи.

К числу кадров, работающих с детьми раннего возраста в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы дошкольного образования, а также присмотр и уход за детьми, во Франции относятся не только воспитатели (их число может быть относительно невелико). К ним относятся также медицинские работники: детские медицинские сестры и их помощники (педиатр может присутствовать лишь несколько часов в неделю). Приоритетом их профессиональной подготовки выступает санитарно-гигиенический аспект раннего детства, педагогическая (воспитательная) часть выражена в гораздо меньшей степени.

Наблюдается тенденция сокращения участия в работе с детьми раннего возраста таких специалистов, как логопеды, психологи, специальные воспитатели, работающие с детьми с ограниченными возможностями, музыкальные педагоги.

Во Франции, для того чтобы войти в число кадров, работающих с детьми раннего возраста в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы дошкольного образования, а также присмотр и уход за детьми, оказывается достаточным получения сертификата о профессиональной подготовке в области раннего детства (CAP Petite Enfance). Такие работники занимаются, прежде всего, присмотром (няни; ответственность за их работу ложится на воспитателя), а также техническими работами.

В сравнительно-педагогическом контексте общий уровень профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми раннего возраста во Франции оценивается как недостаточный.

Библиографический список

1. Алисов, Е. А., Куракина Е. С. Влияние виртуализации образовательного пространства на современного студента / Е. А. Алисов, Е. С. Куракина // [Психолого-педагогический журнал Гаудеамус](#). –2016. – Т. 15. –№ 4. – С. 15-19.
2. Алисов, Е. А. [Современные ориентиры повышения эффективности реализации высшего педагогического образования](#) / Е. А. Алисов // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога Виталия Александровича Сластенина. –2014. –С. 184-187.
3. Алисов, Е. А. [Технологии оценки качества освоения новых модулей педагогической магистратуры](#) / Е. А. Алисов // [Современные проблемы науки и образования](#). –2015. –№ 2-1. – С. 472.
4. Островая, Ю. С. Практическая направленность подготовки будущих учителей во Франции / Ю. С. Островая // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. –№ 9-1. – С. 213-216.
5. Alisov, E. A., Podymov, N. A., Postavnev, V. M., Postavneva, I. V., Ospanova, Ya. N. [Comparative Pedagogical Analysis of Teacher Education Programs in France and the USA](#) / E. A. Alisov, N.A. Podymov, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva, Ya.N. Ospanova // SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks». – 2020. – С. 2001.

6. Grosstephan, V. Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France: un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM / V. Grosstephan // Questions Vives. – 2015. – Vol. 24. [Электронный ресурс] URL: <http://questionsvives.revues.org/1786> (дата обращения: 02.07.2021).

7. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements // Bulletin officiel spécial. – 2015. – № 11. [Электронный ресурс] URL: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 (дата обращения: 02.07.2021).

УДК 37.013.77

Вахтель Лариса Викторовна

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования и народной художественной культуры Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье выявлены проблемы музыкально одаренных обучающихся в современном образовательном процессе, обоснована необходимость психологического сопровождения музыкально-исполнительской деятельности обучающихся, в частности, рассмотрены направления психологического консультирования музыкально одаренных обучающихся

Ключевые слова: музыкальная одаренность, музыкально-исполнительская деятельность, психологическое консультирование.

Wachtel Larisa Viktorovna

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Music Education and Folk Artistic Culture Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL CONSULTING OF MUSICALLY GIFTED LEARNERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article presents the problems of musically gifted learners in the modern educational process, substantiates the need for psychological support of the musi-

cal performance of learners, in particular, considers the psychological direction of counseling musically gifted learners.

Key words: musical talent, musical performance, psychological counseling.

Необходимость психологического сопровождения музыкально одаренных учащихся обоснована в исследованиях Д.Б. Богоявленской, проведенных в Центральной музыкальной школе при Московской консерватории им. П.И. Чайковского [1]. Созданный Д.Б. Богоявленской экспериментальный метод «Креативное поле», использованный в течение более тридцати лет, вывел психологические исследования процессов творчества и музыкальной одаренности на принципиально новый уровень. А практический опыт психологической лаборатории позволил наметить основные векторы работы психолога с музыкально одаренными учащимися в образовательном процессе.

В авторском учебном пособии «Психолого-педагогическое сопровождение музыкально-исполнительской деятельности студентов», предназначенном для психологов-магистров, изучающих курс «Основы психологического консультирования одаренных учащихся» и музыкантов-магистров, изучающих курс «Психология музыкальной одаренности», приведены мнения магистров на тему «Нужна ли помощь психолога музыканту-исполнителю?». В опросе приняли участие около двухсот человек [2].

На поставленный вопрос большинство опрошенных психологов ответили утвердительно. Согласно их мнению, психологическая помощь в виде психотренинга может понадобиться артисту при подготовке к концертному выступлению, а также после него как средство релаксации. Психолог может способствовать оптимизации процесса обучения исполнительскому мастерству, обучить навыкам саморегуляции, самообладания, уверенного поведения, в том числе на сцене, и различным способам эффективного запоминания музыкального текста, а также провести диагностику «потенциальных возможностей» музыканта-исполнителя с целью обнаружения его предполагаемых скрытых способностей. Психолог может поддержать исполнителя в стрессовых ситуациях, к примеру, после неудачного выступления «помочь

обрести веру в себя и «не опустить руки» из-за того, что что-то не получается». Магистры-психологи считают также, что практическому психологу подвластно еще и устранение имеющегося у некоторых музыкантов-исполнителей синдрома «звездной болезни» и «неадекватного поведения и восприятия действительности». Помощь психолога необходима и в музыкальном коллективе для более эффективного и безболезненного разрешения вопросов конкуренции, особенно остро ощущаемых у людей искусства. Некоторые опрошиваемые магистры-психологи считают, что целесообразно проводить отбор психологов для работы с музыкантами-исполнителями, и, главным требованием при отборе должно стать наличие у психолога музыкального образования, а также «развитой интуиции и эмоциональной чувствительности». Подготовка психологов к работе в сфере музыкально-исполнительской деятельности должна, по мнению студентов-психологов, включать изучение в целом самой деятельности и интересов, ценностей и специфики людей искусства в частности.

Ответы магистров-музыкантов, которые сами обучаются исполнительскому мастерству в вузе, на вопрос «Нужен ли психолог исполнителю?» разделились. Около сорока процентов опрошенных считают, что музыкант-исполнитель не нуждается в помощи психолога, объясняя это тем, что преодоление возникающих в его деятельности проблем и кризисов – дело самого исполнителя, которое скорее способствуют творческому росту, нежели препятствует результату деятельности. Для обучающегося исполнительскому мастерству функции психолога, по мнению этой группы опрошенных студентов-исполнителей, должен выполнять музыкант-педагог. Вместе с тем, принявшие участие в опросе музыканты указывают на необходимость получения психологических знаний и изучения специальных курсов по психологии творчества и одаренности. Свыше шестидесяти процентов опрошенных студентов этой группы считают, что помощь психолога музыканту-исполнителю не только необходима, но и обязательна. Именно психолог, по их мнению, может помочь исполнителю «собраться перед концертом» и до-

стойно выйти из ситуации «все брошу, потому что я бездарь и у меня ничего не получается».

Необходимость присутствия профессионального психолога в учреждениях музыкального образования и востребованность психологического сопровождения музыкально одаренных обучающихся сегодня очевидна. В сложившейся системе музыкального образования существует ряд серьезных внутренних противоречий, которые особенно наглядно проявляются в области исполнительского искусства. Начиная свой исполнительский путь с пяти-шести лет в музыкальной школе, молодой музыкант продолжает свое обучение следующие четыре года в музыкальном училище, а затем, еще пять лет, совершенствует свое мастерство в академии искусств или консерватории. Обучающийся исполнительскому искусству музыкант с ранних лет погружен в атмосферу высокого творческого поиска и общения с талантливыми музыкантами-педагогами. При этом специфика исполнительского творчества требует каждодневных трех-четырёхчасовых занятий за инструментом. Обязательный репертуар исполнителя огромен. Без увлеченности, пристрастия к своему делу, постоянных публичных выступлений обучение музыкально-исполнительскому искусству невозможно в принципе. Однако после окончания музыкального вуза молодой исполнитель, двадцатилетнее образование которого было направлено на концертное исполнительство, оказывается невостребованным. Солистами филармонии становятся единицы, это исполнители самого высокого ранга. Некоторые талантливые пианисты ведут педагогическую деятельность в вузах, музыкальных училищах, средне-специальных музыкальных школах. Многие чаще всего находят работу в качестве концертмейстеров в различных сферах. Несколько иначе дело обстоит с исполнителями на струнно-смычковых, духовых и народных инструментах, они пополняют в большинстве своем составы симфонических и народных оркестров. Дирижеры-хоровики также выбирают работу с хором или в хоре. Однако около трети выпускников, включая талантливые кадры, по разным обстоятельствам вынуждены работать не по специальности. Вероятно, учи-

тывая сложившуюся ситуацию, которая повторяется с каждым выпуском исполнительских факультетов, внедрение профессионального психолога в систему музыкального образования помогло бы разрешить многие стрессовые ситуации, возникшие в результате противоречия между направленностью музыкального исполнительского образования и невостребованностью концертных исполнителей, и предотвратить возникающие «жизненные драмы». В результате исследований характеристик личности обучающегося музыканта станет возможным найти подходящую область применения его потенциальным возможностям.

Другое внутреннее противоречие, обусловленное характером музыкально-исполнительской деятельности, заключается в несоответствии субъективных представлений и поведения исполнителя и объективных норм поведения, предъявляемых обществом. Как правило, работа исполнителя проходит один на один с самим собой, исполнитель как бы самодостаточен в деятельности. Обычно исполнителю присуща некоторая отстраненность от реальной действительности. Нередко музыкант–исполнитель может быть слишком специфичен для восприятия окружающих. Вероятно, за этой внешней маской кроется особая ранимость, повышенная чувствительность нервной системы, ее особенная организация. Уравновешивание творческого типа людей с внешней средой часто весьма затруднительно и может привести к конфликтным внутренним и внешним ситуациям. И здесь своевременная возможность общения с психологом совершенно необходимо.

В организации музыкально-исполнительской деятельности важной составной частью является публичное выступление. Сопряженный с высоким эмоционально-волевым напряжением процесс освоения музыкального сочинения заканчивается показом-представлением этого сочинения, предполагающим колоссальную нервную нагрузку. Хотя психологический настрой, подготовка к выступлению естественным образом сопровождает повседневную работу обучающегося исполнителя и регулируется педагогом, не все обучающиеся справляются с напряжением и непредсказуемостью предстоящего

выступления. Возникшие стрессовые ситуации также могут иметь разрядку благодаря профессиональному вмешательству психолога.

Как и в любой другой деятельности, в исполнительском творчестве существуют свои проблемные места. Так, бытующая, особенно в специальных музыкальных школах, конкуренция среди индивидуалов-исполнителей подчас подходит под формулировку «нездоровой». Вопрос таланта, индивидуальной ценности, конкуренции в искусстве чрезвычайно сложен. Если же он измеряется обязательными требованиями технического минимума в специальной школе, то его разрешение вряд ли будет иметь характер творческого конкурса. Имеются факты, когда юные исполнители поэтического плана, не справившись с обязательными техническими требованиями, испытывают депрессивное состояние, бросают школу. Надо сказать, что деление исполнителей на «поэтов» и «виртуозов» небезосновательно, а в обучении случаи богатой художественной одаренности при недостаточных технических возможностях встречаются нередко. Часто результат двигательного и психического перенапряжения – переигранные руки.

Подготовка психолога к работе в системе музыкального образования должна включать изучение в вузе современных психологических исследований в области музыкальной одаренности и творчества, а также основ организации и специфики музыкально-исполнительской деятельности. Будущие выпускники вуза должны представлять проблемы и противоречия, существующие в системе музыкального образования, и направления консультативной деятельности психолога в музыкальных школах, училищах и вузах.

Библиографический список

1. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

2. *Вахтель, Л. В.* Психолого-педагогическое сопровождение музыкально-исполнительской деятельности студентов: учебное пособие / Л.В. Вахтель. – Воронеж : ВГПУ, 2011. – 220 с.

УДК 159.9.07

Горбенко Ирина Александровна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

Айзятова Венера Ришатовна

*Студентка 5 курса исторического факультета
Московского педагогического государственной университета, Москва*

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

В статье обсуждается влияние перфекционизма на эмоциональное выгорание педагога; представлены результаты эмпирического исследования, выявляющего корреляционную связь между различными компонентами эмоционального выгорания педагога и составляющими перфекционизма в условиях пандемии COVID-19.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, перфекционизм, эмоциональное выгорание, пандемия.

Gorbenko Irina Aleksandrovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of
Educational Psychology Moscow State Pedagogical University, Moscow*

Aizatova Venera Rishatovna

*5th year student of the Faculty of History
Moscow State Pedagogical University, Moscow*

PERFECTIONISM AS A FACTOR OF EMOTIONAL BURNOUT OF A TEACHER IN A PANDEMIC

The article discusses the influence of perfectionism on the emotional burnout of a teacher; the results of an empirical study revealing a correlation between various components of the emotional burnout of a teacher and the components of perfectionism in the conditions of the COVID-19 pandemic are presented.

Key words: professional activity of a teacher, perfectionism, emotional burnout, pandemic.

Обеспечение профессионального долголетия педагога является одной из приоритетных задач современной психологической практики в системе образования. При этом важным направлением деятельности можно считать профилактику профессиональных деформаций, в том числе эмоционального выгорания педагога. Последнее характеризуют как состояние чрезмерной траты психической энергии, психосоматической усталости и эмоционального истощения и, как следствие, повышенной раздражительности, снижения самооценки, расстройства сна и др.[1].

В рамках изучения психологических механизмов возникновения и развития эмоционального выгорания ученые обращаются к широкому спектру явлений и процессов, однако относительно недооцененной остается роль, которую в детерминации выгорания играет перфекционизм.

В научных публикациях (Холендер М., Бернс Д. Д., Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю., Ясная В. А., Ениколопов С. Н., Низовцева А. А., Ларских М. В., и др.) под перфекционизмом понимают стремление к совершенству, которое реализуется в завышенных требованиях человека к себе, другим людям и окружающему миру в целом.

Вместе с тем, перфекционизм представляет собой не только такое стремление, но и иррациональное убеждение человека в его (или окружающего мира) обязательном соответствии идеалу (Гаранян Н. Г.). Связанные и формируемые в неразрывном единстве с этими убеждениями установки, не имеют под собой объективных подтверждений и способны привести к эмоциональным реакциям такой интенсивности, которая никак не будет соответствовать значимости события (Эллис А.).

Рассматривая перфекционизм в качестве значимого фактора эмоционального выгорания, А. С. Мельничук отмечает, что связь данных феноменов здесь может прослеживаться в двух аспектах[3]. «С одной стороны, перфекционизм может лежать в основе формирования выгорания, так как оно связано не только с содержательной спецификой деятельности (интенсивность и сложность общения) или объемом трудовой нагрузки, но и с отношением к

ней субъекта. ... С другой стороны, развитие выгорания и отчуждение человека от деятельности провоцирует складывающееся у человека представление о невозможности полноценно реализовать личностно желаемые стандарты» [там же, с. 78].

Другими словами, возникновению выгорания способствует не только высокая значимость деятельности для человека и его стремление осуществить ее как можно лучше, но и осознание того, что принятые им показатели качества деятельности часто оказываются завышенными или нереалистичными. При этом «чем более они будут связаны с достижением совершенства, тем с большей вероятностью профессионал станет испытывать разочарование от субъективной неэффективности деятельности и тем острее ее переживать» [там же, с. 78–79].

В деятельности педагога перфекционизм играет особую роль. Так, J. Stoeber и D. Rennert обнаружили, что «индивидуальные различия в перфекционизме учителей являются важными факторами в выраженности стресса, связанного с педагогической деятельностью, копинг-стратегией и выраженностью эмоционального выгорания» [цит. по 2, с. 139].

В своем исследовании мы поставили цель изучить взаимосвязь между перфекционизмом эмоциональным выгоранием педагогов в условиях пандемии COVID-19, поскольку пандемия и удаленная работа привносят дополнительные факторы, способствующие эмоциональному выгоранию (опасения, связанные с риском заражения вирусом; отсутствие границ между работой и домашней жизнью, приводящее к нехватке нерабочего времени; использование новых средств связи и преодоление технических трудностей и др.) [4].

В исследовании, которое было проведено в период с ноября 2020 г. по апрель 2021 г., приняло участие 36 педагогов средних школ г. Москвы.

В качестве основных методов исследования были использованы: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (Бойко В. В.), а также «Многомерная шкала перфекционизма» (Хьюитта-Флетта). Для исследования вза-

имосвязи двух переменных, измеренных в метрических шкалах, мы использовали коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона).

Результаты исследования эмоционального выгорания у педагогов с помощью методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (Бойко В. В.) представлены на рис.1.

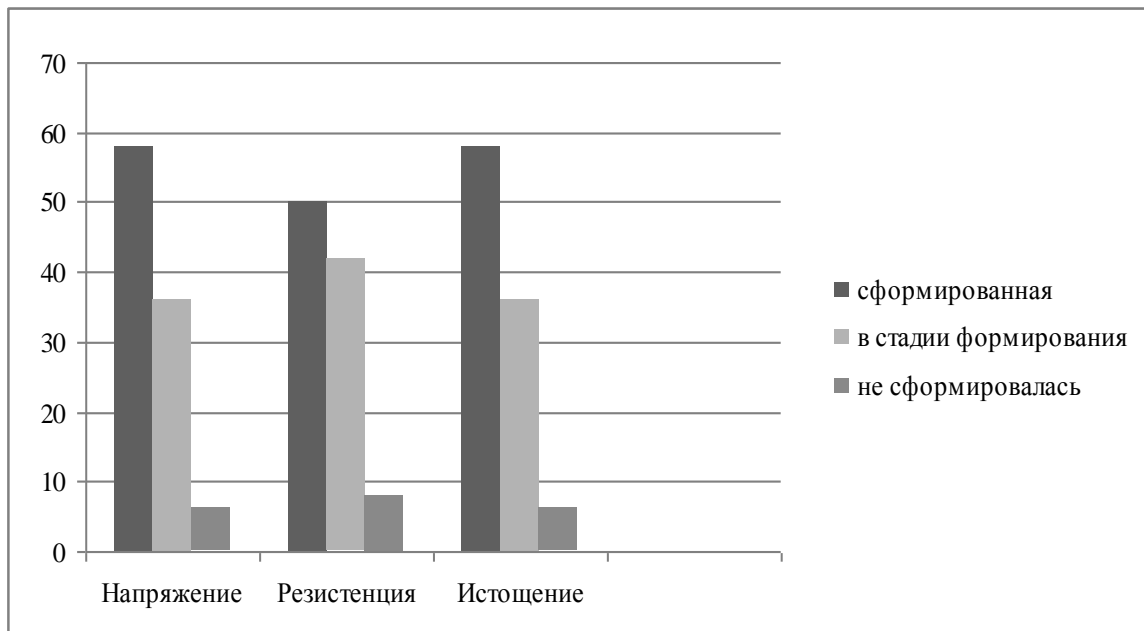


Рис. 1. Результаты методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания»

Как показывают данные, по всем компонентам эмоционального выгорания у большинства испытуемых преобладает сформированная фаза эмоци-

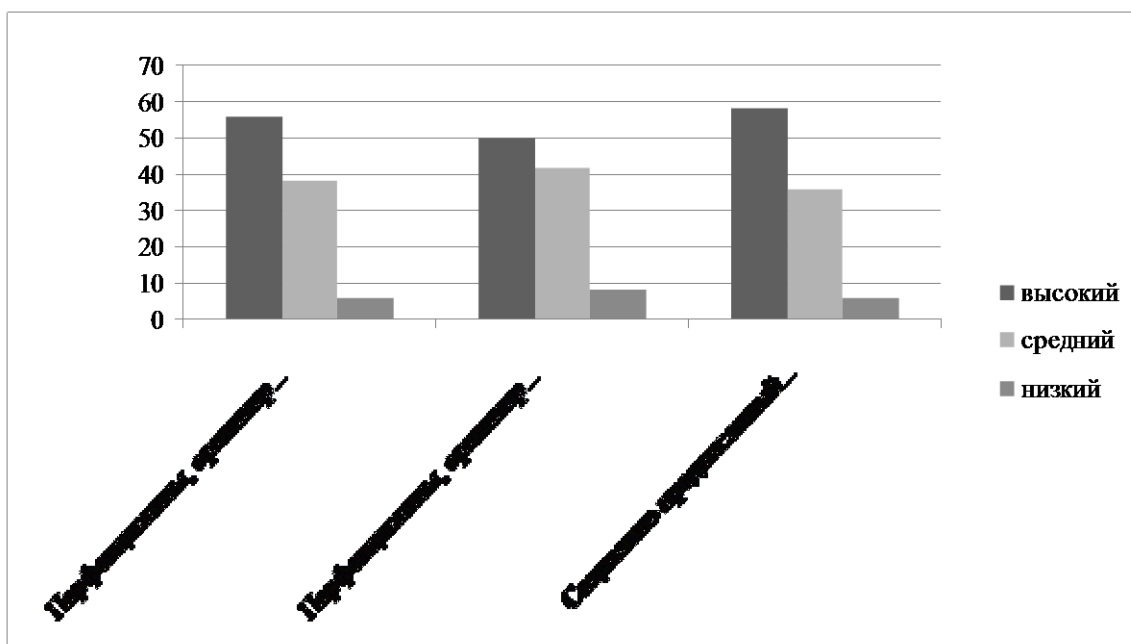


Рис. 2. Результаты методики «Многомерная шкала перфекционизма»

онального выгорания. Так, по шкале «перфекционизм, ориентированный на себя» у 56% испытуемых выявлен высокий уровень перфекционизма, у 38 % – средний и у 6 % – низкий. Это говорит о том, что у большинства респондентов преобладают высокие личные стандарты, внутренняя мотивация самосовершенствования, склонность к сосредоточению на цели, тенденция к постановке перед собой труднодостижимых целей, готовность прикладывать усилия ради их достижения, а также повышенная самокритичность, развитые самодисциплина, самоконтроль и склонность к рефлексии.

По шкале «перфекционизм, ориентированный на других» высокий уровень перфекционизма выявлен у 50 % испытуемых, средний – у 43% и низкий – у 8 %. Здесь можно утверждать, что у большинства испытуемых преобладает наличие чрезвычайно высоких стандартов, установленных человеком для других, требовательность по отношению к окружающим, нетерпимость, нежелание прощать ошибки и несовершенства.

По шкале «социально-предписанный перфекционизм» у большинства испытуемых также выявлен высокий уровень перфекционизма. Он встречается у 58 % педагогов, участвовавших в исследовании, средний уровень – у 13 %, низкий – у 6 %. Наличие высокого уровня социально-предписанного перфекционизма является показателем убежденности человека в том, что другие люди имеют относительно него чрезвычайно высокие ожидания, которым очень трудно, если вообще возможно, соответствовать; но он должен соответствовать стандартам, устанавливаемым для него окружающим, чтобы заслужить одобрение и приятие, а также избежать негативной оценки.

Таким образом, мы видим, что по всем шкалам перфекционизма у большинства педагогов выявлен высокий уровень.

Результаты корреляционного анализа показателей эмоционального выгорания и перфекционизма представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Параметры	Напряжение	Резистенция	Истощение	Перфекционизм, ориентированный на себя	Перфекционизм, ориентированный на других	Социально-предписанный перфекционизм
Напряжение	1					
Резистенция	,886**	1				
Истощение	,733**	,775**	1			
Перфекционизм, ориентированный на себя	,746**	,740**	,758**	1		
Перфекционизм, ориентированный на других	,620**	,616**	,450**	,492**	1	
Социально-предписанный перфекционизм	,667**	,700**	,726**	,734**	,372*	1

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

По результатам корреляционного анализа мы можем утверждать о статистически значимой прямой связи (на уровне 98%) между показателями эмоционального выгорания и перфекционизма. Чем выше показатели эмоционального выгорания, тем сильнее выражен перфекционизм; и, наоборот, чем больше выражен перфекционизм, тем сильнее эмоциональное выгорание педагогов.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о влиянии перфекционизма на эмоциональное выгорание педагога. Другими словами, повышенная самокритичность, чрезмерное стремление к реализации в деятельности крайне высоких стандартов, постоянное выполнение труднодостижимых целей, повышенные требования к другим людям, высокие ожидания и другие показатели способствуют развитию эмоционального выгорания у педагога, особенно остро которое проявляется в ситуации пандемии.

Библиографический список

1. Ефремов, К. Эмоциональное выгорание и как с ним бороться / К. Ефремов // Социальная педагогика. № 2, 2007. – С. 97–102.
2. Ларских, М. В. Исследование перфекционизма личности в профессиональной деятельности учителя / М. В. Ларских // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 6(86), 2010. – С. 138–141.
3. Мельничук, А. С. Эмоциональное выгорание и перфекционизм у учителей: особенности взаимосвязи / А. С. Мельничук // Вестник психотерапии. № 63 (68), 2017. – С. 77–94.
4. Эмоциональное выгорание в период COVID-19. [Электронный ресурс]. URL: <https://www1.nyc.gov/assets/doh/downloads/pdf/covid/covid-19-burnout-ru.pdf> (дата обращения: 28.08.2021).

УДК 159.9.072

Долинская Людмила Александровна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования
Московского педагогического государственного университета, Москва*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

В статье определены основные причины появления профессионального выгорания педагогов, рассмотрена взаимосвязь уровня жизнестойкости и профессионального выгорания педагогов в инновационной деятельности и описаны методы профилактики профессионального выгорания педагогов в инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, педагогическая деятельность, профессиональное выгорание, профессиональное выгорание в инновационной деятельности, профилактика, личность, образование, жизнестойкость.

Dolinskaya Lyudmila Aleksandrovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of Educational Psychology Moscow State Pedagogical University, Moscow*

THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AND PROFESSIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS

The article identifies the main reasons for the emergence of professional burnout of teachers, examines the relationship between the level of resilience and professional burnout of teachers in innovation and describes methods for preventing professional burnout of teachers in innovation.

Key words: innovation, innovation, teaching, professional burnout, professional burnout in innovation, prevention, personality, education, resilience.

В эпоху постоянно меняющихся требований ко всем аспектам человеческой жизни, образование претерпевает самые значительные инновационные изменения. В настоящий момент образование насыщено инновационной деятельностью, которая призвана обновить образовательную систему, и обеспечить развитие всех ее структур.

Рассматривая инновационную деятельность в контексте педагогической науки можно сказать о ее многогранности. Поскольку вся инновационная деятельность направлена на развитие и преобразование опыта педагога в более универсальный и эффективный, то и рассматривать инновационную деятельность необходимо в комплексе, состоящим из личностных особенностей педагогов, а также исходя из особенностей протекания и внедрения инноваций.

Предъявляемые инновационной деятельностью требования к личности педагога определяются наличием комплекса навыков для принятия инновационных решений, знаний, которые обеспечивают эффективность внедряемой педагогом инновации, а также умения, которые позволяют креативно реагировать на поставленную задачу. Однако, для педагога наличие таких требований могут спровоцировать появление различных затруднений, которые могут стать причиной для образования изменений в личности педагога. Мы рассматриваем профессиональное выгорание как следствие завышенных требований, предъявляемых в контексте инновационной деятельности, так как склонны считать, что состояние неопределенности и постоянного риска влечет за собой определенные изменения в эмоциональном состоянии личности педагога. Одними из результатов такой нагрузки могут стать профессиональное выгорание, агрессия, истощение эмоционально-энергетических и

личностных ресурсов. Все эти последствия ставят под угрозу не только вопрос об успешности внедрения инноваций, самой инновационной деятельности педагога, но и целостность личности педагога. По нашему мнению, важно вовремя выявить и предотвратить появление профессионального выгорания.

В связи с этим вопросы жизнестойкости личности имеют огромное практическое значение, поскольку устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности. Дезинтеграция личности понимается как потеря организующей роли высшего уровня психики в регуляции поведения и деятельности, распад иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей. Психологическая устойчивость человека непосредственно определяет его жизнеспособность, психическое и соматическое здоровье. При этом психологическая устойчивость личности является сложным и емким качеством личности, т.к. в нем объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Можно сказать, что жизнестойкость представляет совокупность навыков и установок, которые помогают изменять поведение при преодолении стрессовой ситуации. Можно выделить три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Уровень сформированности каждого свойства и уровня жизнестойкости препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

При угрозе жизни, угрозе социальному или психологическому благополучию человека проблема его психологической устойчивости перед лицом трудностей актуализируется. Идея жизнестойкости подразумевает оптимальную реализацию человеком своих психологических возможностей в неблагоприятных жизненных ситуациях «психологическую живучесть» и «расширенную эффективность» в этих ситуациях (С. Мадди).

В свою очередь мы считаем, что устойчивость к формированию синдрома профессионального выгорания обусловлена такими психологическими особенностями личности как жизнестойкость (вовлеченность, контроль и принятие риска) и при высоком уровне профессионального выгорания будет наблюдаться низкий уровень жизнестойкости.

Для подтверждения данного предположения было проведено эмпирическое исследование, которое проводилось среди дошкольных и школьных педагогов, использующих элементы Московской Электронной Школы (далее МЭШ) и педагогов ВУЗа, использующих образовательный ресурс ИнфоДа Moodle. Общее число респондентов составило 60 человек.

По опроснику «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанному на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексон и адаптированному Н. Водопьяновой, Е. Старченковой была проведена диагностика. Далее была проведена диагностика по тесту жизнестойкости.

Ниже на рисунке 1 продемонстрированы показатели степени профессионального выгорания среди педагогов по результатам опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» Н. Водопьянова, Е. Старченкова.

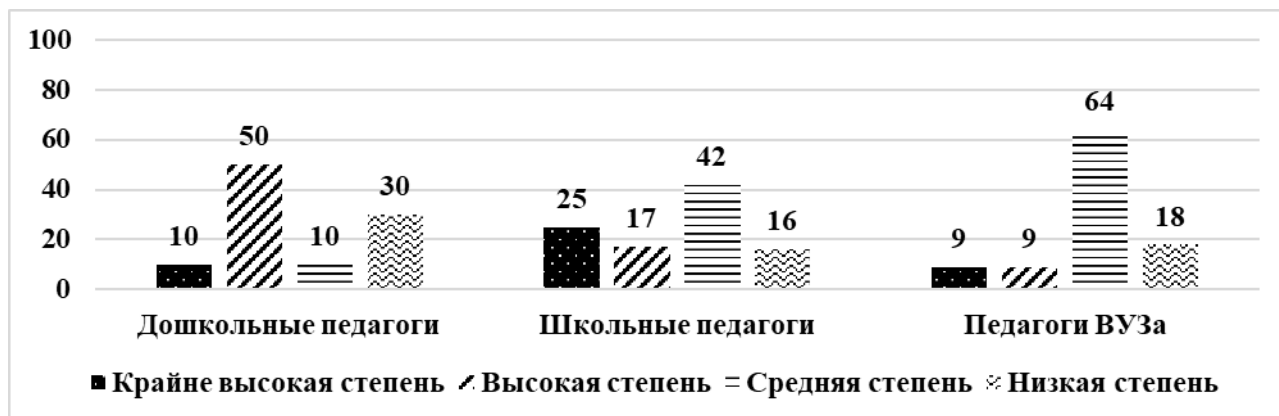


Рис. 1. Выраженность показателя профессионального выгорания среди педагогов (в %).

На данном рисунке трудно не заметить различие в уровне профессионального выгорания дошкольных, школьных и педагогов ВУЗа. Среди дошкольных педагогов крайне высокий и высокий уровень выявлен у 60 % — это свидетельствует о том, что больше половины респондентов имеют профессиональное выгорание с всеми сопутствующими симптомами (эмоци-

ональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений). Распределение показателей по средней и низкой степени выраженности профессионального выгорания составляют 40% дошкольных педагогов. Это говорит о том, что возможно у этих педагогов наблюдаются начальные стадии профессионального выгорания, которые не сопровождаются ярко выраженными симптомами и пока что еще не оказывают влияние на работоспособность. Школьные педагоги демонстрируют уже меньший процент крайне высокого и высокого уровня профессионального выгорания и составляет 42%. Это свидетельствует о том, что данные педагоги в момент опроса могли находиться в состоянии явного профессионального выгорания. Такие показатели могут сопровождаться определенными симптомами, которые носят уже выраженный характер. Например, чувство усталости в течение всего дня, пониженный интерес к работе, сниженный эмоциональный фон, отсутствие мотивации, плохое самочувствие. Распределение показателей по средней и низкой степени выраженности профессионального выгорания составляют 58% школьных педагогов, что может быть признаком начальной стадии синдрома, которые не сопровождаются выраженными симптомами и не влияют на работоспособность ну или влияют в низкой степени. Такие педагоги имеют некоторые затруднения при оценивании своего профессионализма, но также они трезво оценивают свой вклад в решение рабочих вопросов. Среди педагогов ВУЗа наблюдается самый маленький процент крайне высокого и высокого уровня профессионального выгорания и составляет 18% от всей выборки, а средний и низкий уровень наблюдается у 82%, можно сделать вывод, что педагоги ВУЗа в меньшей степени подвержены эмоциональному истощению, то есть данные педагоги не демонстрируют острые признаки усталости и проблем с равнодушием и сниженным эмоциональным фоном. Из этого можно сделать вывод, что педагоги высшей школы в большей степени не подвержены синдрому эмоционального выгорания, однако мы не можем утверждать, что данный синдром отсутствует полностью. Но все же, педагоги ВУЗа не склонны принижать свои достижения им не свойственно. Они

уважают свой труд и трезво оценивают свои успехи. Профессиональное выгорание среди трех групп выявлено в большей степени у дошкольных педагогов. А низкий уровень больше всего наблюдается у педагогов ВУЗа.

Далее ознакомимся с результатами по методике «Тест жизнестойкости», представленными на рисунке 2.

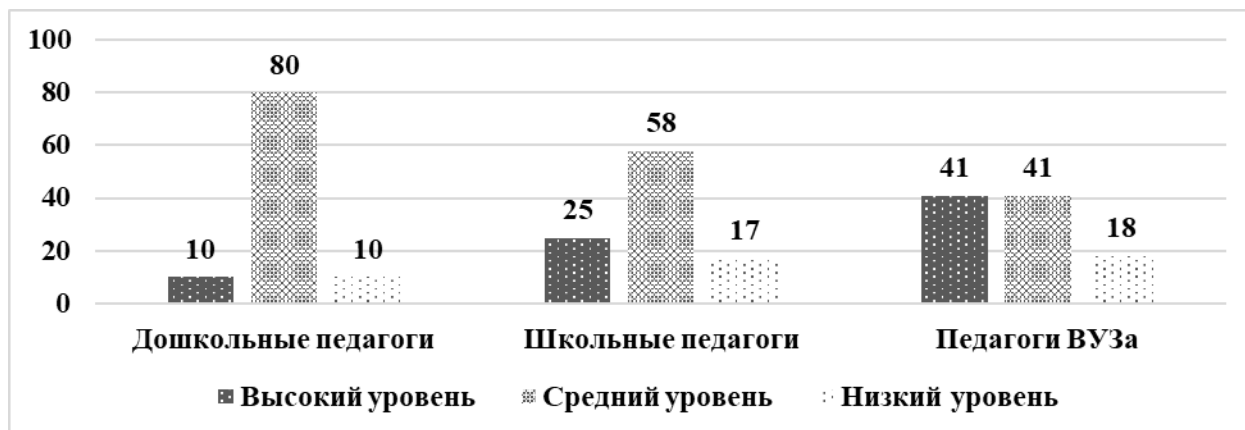


Рис. 2. Уровень жизнестойкости среди дошкольных, школьных и педагогов ВУЗа (в %).

Сравнивая уровень жизнестойкости среди трех групп респондентов трудно не отметить рост процента низкого уровня жизнестойкости исходя из ступеней образования. Жизнестойкость больше свойственна педагогам ВУЗа, в то время как дошкольные педагоги в большей степени имеют средний уровень данного показателя. Так, дошкольные педагоги имеют только 10% педагогов от всей выборки с низким уровнем жизнестойкости, у школьных педагогов отмечено уже 17% педагогов и у педагогов ВУЗа 18%. Мы можем утверждать, что некоторые аспекты работы в дошкольном учреждении способствует меньшему числу педагогов с низким уровнем жизнестойкости за счет особенностей организации рабочего процесса. Однако, также отмечено возрастание процента высокого уровня жизнестойкости. Дошкольные педагоги только в 10% выборки имеют высокий уровень жизнестойкости, тогда как у школьных педагогов такой процент уже составляет 25%, а у педагогов высшей школы 41%. Средний уровень выраженности также имеет снижение в зависимости от степени образования. Так, у дошкольных педагогов этот показатель составляет 80% выборки, у школьных 58%, а у педагогов ВУЗа

41%. Это обозначает что данные педагоги жизнестойки, но имеют некоторые затруднения. «Тест жизнестойкости» не только показал общий уровень жизнестойкости у дошкольных, школьных и педагогов ВУЗа, но и показал частные шкалы вовлеченности, контроля и принятия риска. Так наиболее жизнестойкими стали педагоги ВУЗа. Наиболее вовлеченные стали также педагоги ВУЗа. Педагоги в наибольшей степени склонные к контролю выявлены также среди педагогов ВУЗа. Однако принятие риска свойственно в большей степени школьным педагогам.

Анализ уровня жизнестойкости педагогов и уровня профессионального выгорания позволил нам проследить как именно педагоги реагируют на стресс предъявляемый инновационной деятельностью и обеспечил нам полное осознание эмоциональной сферы педагогов разных уровней образования, а также позволил выявить основные особенности реализации педагогического процесса. А статистический анализ позволил выявить взаимосвязь между переменными. Так, возрастание профессионального выгорания среди дошкольных педагогов повышает положительные эмоции, мы можем предположить, что это связано с тем что данная категория педагогов общается с определенной группой детей, что делает их профессиональную деятельность более позитивной. Среди педагогов ВУЗа ситуация противоположная повышение профессионального выгорания снижает уровень положительных эмоций и повышает острые негативные переживания и тревожно-депрессивные эмоции. Следовательно, наше предположение о том, что при высоком уровне профессионального выгорания будет прослеживаться проявление негативных эмоций подтвердилось частично.

На наш взгляд оптимальным способом борьбы с профессиональным выгоранием педагогов в процессе реализации инновационной деятельности будет своевременное просвещение и обучение педагогов самостоятельно выявлять у себя первые признаки и иметь арсенал техник для купирования или снижения интенсивности проявления профессионального выгорания.

Библиографический список

1. Диагностика профессионального выгорания (К.Маслач, С.Джексон, в адаптации Н.Е.Водопьяновой) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.360-362.

2. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. - М.: Смысл, 2006.

3. Подымова, Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: Монография. — М.: МПГУ, 2012. — 207 с.

4. Подымова, Л.С., Долинская, Л.А. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности: Монография. Москва: Прометей. 2016. - 70 с.

УДК 378

Дубицкая Елена Александровна

*кандидат педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина
Московского педагогического государственного университета, Москва*

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА СТУДЕНТА ПЕДВУЗА

В статье обоснованы условия и закономерности формирования педагогического идеала у студентов педагогического вуза, раскрыты морально-этические основы межличностного общения в системе «преподаватель-студент», показана роль индивидуально-творческого подхода в формировании педагогического идеала студента педвуза.

Ключевые слова: межличностное общение, педагогический идеал, профессионально-педагогическая направленность, индивидуально-творческий подход.

Dubitskaya Elena Aleksandrovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of Department
Of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after V.A.
Slastenin, Moscow State Pedagogical University, Moscow*

INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE TEACHER-STUDENT SYSTEM AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL IDEAL OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENT

The article substantiates the conditions and regularities of the formation of the pedagogical ideal among students of a pedagogical high school, the moral and ethical foundations of interpersonal communication in the "teacher-student" system are revealed, the role of an individual creative approach in the formation of the pedagogical ideal of a pedagogical university student is shown.

Key words: interpersonal communication, the pedagogical ideal, professional and pedagogical orientation, individual-creative approach.

Успех профессиональной деятельности во многом определяется способностью педагогов на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности, принимать нестандартные решения, творчески подходить к своей профессиональной деятельности. Одним из высокозначимых резервов оптимального решения этой задачи является формирование у студентов педагогического идеала в условиях межличностного общения в системе «преподаватель-студент».

Под педагогическим идеалом мы понимаем совокупность чётких представлений об избранной профессии, о профессиональных знаниях и умениях, необходимых для успешной работы в образовательном учреждении, о достойном подражания образцовом учителе, особенностях его личности, поведения и отношений с обучающимися.

Педагогический идеал студента как признаваемая ценность на протяжении всего периода обучения выступает в качестве ведущего мотива его профессионального совершенствования. Острота и значимость этой проблемы обусловлена тем, что очень часто сам учитель становится идеалом (и должен быть таковым) для своих воспитанников. Важность проблемы обу-

словлена и тем, что любовь обучающегося к учителю, как правило, активизирует познавательную деятельность учащегося, стимулирует формирование у него любви к предмету, активизирует и совершенствует процессы саморегуляции, самооценки и в целом самосовершенствования личности школьника.

Исследования феномена педагогического идеала, особенностей его структуры и проявлений позволят проникнуть в психологические механизмы его становления и тем самым создадут необходимую научную основу управления чрезвычайно сложным процессом формирования профессионально-педагогической направленности личности студента.

Положительный пример успешно работающего учителя является своего рода строительным материалом для создания будущим учителем собственного педагогического идеала. Одним из существенных факторов становления педагогического идеала студента, а, следовательно, и его профессионально-педагогической направленности, являются жизненные примеры из педагогической деятельности учителя. Педагогический идеал непосредственно связан с системой межличностных отношений, ибо идеал есть представление об образе человеческого поведения в обществе. Отсюда значимость межличностных отношений системы «преподаватель-студент» как отношений, существенно влияющих на формирование педагогического идеала будущего учителя.

Первопричиной его формирования является образ любимого школьного учителя, его педагогическое мастерство. Закономерностью можно считать тот факт, что в структуру образа любимого учителя наряду с его личностными качествами и качествами, определяющими профессиональное мастерство, входят и особые доверительные межличностные отношения, которые у учителя складываются в процессе общения с обучающимися.

Образ любимого школьного учителя играет первостепенную роль в профессионально-педагогической ориентации выпускника школы. Так, студенты педагогического вуза выбирают ту или иную специальность в том числе и потому, как отмечает М.К. Куллиев, что этот предмет в школе мастерски

преподавал конкретный учитель, к которому все школьники относились с большим уважением и любовью. Как правило, студенты перечисляют личностные качества любимого учителя и дают эмоциональное описание положительных взаимоотношений с ним [3]. Первокурсники оценивают учителя не только как хорошего педагога, но и как замечательного человека, проявляющего постоянное внимание и заботу о своих воспитанниках.

Существенное влияние на становление педагогического идеала студентов педвуза оказывает изучение психолого-педагогических наук, в ходе которого формируется ценностно-смысловое восприятие культурно-педагогических ценностей. В результате положительные качества различных педагогов и психологов объединяются в одном идеальном образе. В сознании студентов складывается целостный образ педагога – воспитателя, учителя, основной задачей которого является развитие личности школьника, его ценностно-смысловой сферы, нравственно-волевого, духовного восприятия действительности, воспитание гуманности и толерантности, стремления к саморазвитию и самореализации обучающихся.

Сформированность педагогического идеала обусловлена направленностью личности студента на осознание ценностей и смыслов будущей профессии, способностью формулировать и реализовывать намеченные цели и задачи профессионального самосовершенствования, оценкой себя как педагога, способностью к самоконтролю, развитием творческой активности [2, с. 23].

Возрождённый В.А. Сластёниным индивидуально-творческий подход к формированию личности учителя играет важную роль в процессе формирования педагогического идеала. Данный подход нашёл отражение в обосновании модели современного педагога: это должна быть личность, имеющая профессиональную компетентность; личность, наделённая особым типом профессионального сознания, ориентацией на развитие ученика как личности, индивидуальности, субъекта познания, труда и общения [1, с. 11].

Межличностные отношения педагога и воспитанника являются наиболее значимыми в становлении представлений об идеальном учителе-

воспитателе и вузовском преподавателе. Параметрами межличностных отношений выступают нравственные качества, чувство такта педагога-наставника. Раскрывая свой педагогический идеал, студенты называют такие личностные качества, как требовательность к студентам, но ещё большая требовательность к себе, глубокое уважением к личности студента, честность всегда и во всём, справедливость, чуткость, доброжелательность, умение жить интересами учеников и т.п. Кроме того, многие студенты считают, что педагогу необходимо иметь и чувство юмора, поскольку именно оно способствует созданию благоприятного эмоционально-психологического климата общения.

Нравственный облик преподавателя, его профессиональная компетентность, исследовательская культура, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами, педагогическое мастерство – живой пример для будущего учителя. Уместно вспомнить слова К.Д. Ушинского: «Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер" [4, с. 265].

Выявление роли межличностных отношений в учебно-воспитательном процессе, в том числе и в формировании педагогического идеала будущего педагога, мы полагаем, поможет объяснить, почему уроки одного учителя являются любимыми и ученики и учителя в полной мере проживают их интересно и содержательно, а уроки другого учителя, порой не менее содержательные, оставляют учеников равнодушными. Секрет этого явления заключён и в особом климате межличностных отношений, складывающихся у учеников и наставников, благодаря высоким его личностным качествам. В вузовских аудиториях наблюдаются аналогические явления: лекционный курс одного преподавателя студенты лишь «прослушали», на занятиях другого живут едиными мыслями, интересами и чувствами вместе со своим наставником.

Опыт показывает, что чаще студенты общаются с преподавателями, ведущими различные учебные занятия (читают лекционные курсы, ведут семинарские, лабораторно-практические занятия, руководят курсовыми и выпускными квалификационными работами) и воспитательную работу.

Студентами-выпускниками Института педагогики и психологии МПГУ под нашим руководством было проведено исследование объёма, интенсивности и содержания общения студентов с преподавателями в педвузе. В итоге были получены следующие данные: кураторы – 32,9%; преподаватели, ведущие лекционные курсы, практические, семинарские и другие виды занятий – 77,2%; декан, заместители декана – 9,2%, заведующие кафедрами – 0,8%.

В ходе исследования нами было проведено ранжирование студенческих вузовских наставников по числу выборов. В итоге были получены данные, свидетельствующие о том, что учёные степени и звания преподавателей не дают полной корреляции с включением их студентами в свой педагогический идеал. Места первого ранга заняли преподаватели как имеющие учёные степени и звания, так и не имеющие их. При этом важно отметить, что любимыми вузовскими наставниками являются преподаватели, сочетающие преподавательское мастерство, вклад в науку и искусство. При этих данных на первые ранговые места выходят кураторы студенческих учебных групп.

В итоге выявлена следующая закономерность: возросшие принципиальные психолого-педагогические установки, оценки структуры и содержания педагогического идеала ведут к переоценке студентами прошлого опыта общения с педагогами и заставляют их более строго оценивать свой прошлый школьный опыт и опыт настоящий, вузовский.

Одной из наиболее эффективных структур взаимодействия преподавателей и студентов является индивидуально-творческий подход, предполагающий непосредственную мотивацию деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки, обучение их организации самодвижения к конечному результату, формирование у студента идеального педагогического

образа собственного «Я», что, в свою очередь, влияет на формирование педагогического идеала.

Индивидуально-творческий подход реализуется через диалогизацию процесса профессиональной подготовки, при которой изменяются роли и функции участников учебно-воспитательного процесса. Педагог-наставник не учит, не воспитывает, а актуализирует, стимулирует стремления студента к общему и профессиональному развитию, создаёт условия для его самосовершенствования. Такое преобразование предполагает отказ от ролевых масок и включение в межличностное общение эмоционально-ценностного опыта преподавателя и студента.

В условиях дистанционного обучения, когда практически полностью теряется перцептивная сторона общения, очень сложно установить межличностные отношения в системе «преподаватель-студент», включить студентов в процесс взаимодействия, стимулировать их к достижению творческого уровня в осуществлении педагогической деятельности, а значит, возникают трудности, связанные с формированием у студентов педагогического идеала.

Библиографический список

1. *Дубицкая, Е.А.* Развитие идей дидактики в современной профессиографии. – Педагогика и психология образования. Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2016, № 1. – С.5-14.

2. *Дудина, Н.Д.* Формирование идеального образа педагога у будущих педагогов-психологов в процессе изучения педагогических дисциплин. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2009.

3. *Кулшев, М.К.* Формирование профессионального идеала у учащихся педагогических училищ. Диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – М., 1984.

4. *Ушинский, К.Д.* Три элемента школы. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968.

Иванова Людмила Викторовна

*Учитель иностранного языка Муниципального казенного образовательного учреждения Алейниковской общеобразовательной школы,
Россошанский район Воронежская область*

КОМПЕТЕНЦИЯ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА: К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ

В статье на основе анализа актуальной научно-практической литературы изучено содержание различных видов компетенции самосовершенствования педагога – личностное, профессиональное, личностно-профессиональное самосовершенствование; уточнено и дано авторское определение понятия «компетенция самосовершенствования педагога».

Ключевые слова: самосовершенствование, профессиональное самосовершенствование, личностное самосовершенствование, личностно-профессиональное самосовершенствование, компетенция самосовершенствования педагога.

Ivanova Lyudmila Viktorovna

*Teacher of a foreign language of the Municipal state educational institution
of the Aleynikov comprehensive school,
Rossoshansky district Voronezh region*

THE COMPETENCE OF THE TEACHER'S SELF-IMPROVEMENT: TO THE QUESTION OF STUDYING THE CONCEPT

In the article, based on the analysis of relevant scientific and practical literature, the content of various types of self-improvement competence of a teacher is studied – personal, professional, personal and professional self-improvement; the author's definition of the concept "competence of self-improvement of a teacher" is clarified and given.

Key words: self-improvement, professional self-improvement, personal self-improvement, personal and professional self-improvement, competence of self-improvement of a teacher.

Актуальность исследования компетенции самосовершенствования педагога обусловлена социальной значимостью, потребностью общества в педагоге, стремящемся к высокому уровню достижений в избранной профессии и воплощению в ней всех своих потенциалов.

При этом большинство педагогов, испытывая потребность в сознательном и компетентном управлении саморазвитием, в самовоспитании, самообразовании, оказались недостаточно готовы к реализации новых знаний, стратегий, способов, приемов самосовершенствования и профессионально-личностного развития. Это в значительной степени обусловлено сложностью и мало изученностью понятия «компетенция самосовершенствования педагога», однако, начинает все более активно использоваться в педагогической литературе и диссертационных работах.

Поскольку единая общепринятая трактовка изучаемого нами понятия – «компетенция самосовершенствования педагога» отсутствует, это ставит перед нами задачу – определить и раскрыть его подлинное содержание и преодолеть нечеткость его представления в научных исследованиях; выстроить определенные границы в отношении других понятий, иногда близких по содержанию наполнению и подойти к более однозначному толкованию и использованию компетенции самосовершенствования педагога в этом значении.

Обобщая точки зрения учёных на понятие компетенции самосовершенствования педагога, можно выделить самые различные её виды - личностная, профессиональная, личностно-профессиональная.

В основу изучения понятия компетенции самосовершенствования педагога положен анализ точек зрения учёных, отражающих следующие позиции рассмотрения изучаемого феномена: как совершенствование себя в различных направлениях развития как овладение человеком социального опыта (П.Н. Осипов) [5]; в виде процесса осознанного самоуправления в развитии (В.Г. Маралов) [4]; как процесс, направленный на саморазвитие, самовоспитание и самообразование (С.Н. Хатунцева) [6]; в виде творческого процесса изучения личностью собственного потенциала (Е.В. Везетиу) [2]; как вид профессиональной деятельности, в процессе которой реализуются потребности в развитии компетенций, обеспечивающие её успех (Э.Х. Гелястанова) [3].

Как видно, учёные, изучая компетенцию самосовершенствования педагога, акцентируют внимание то на личностной, то на профессиональной, то на личностно-профессиональной её составляющей.

В нашем понимании компетенция самосовершенствования педагога логично предполагает рассмотрение ее как самостоятельного феномена, в котором тесно связаны и глубоко переплетены личностный и профессиональный аспекты в (само)воздействии педагога.

«Личностный план реализуется посредством направленности активности человека на систематическое формирование, развитие положительных качеств и устранение отрицательных. В деятельностный план включается обновление и совершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков для достижения желаемого уровня профессиональной компетентности». Проведенный анализ научно-практической литературы, касающейся различных аспектов изучения сути и развития компетенции самосовершенствования педагога, послужил основанием определения изучаемого понятия как «... профессиональной компетентности, которая проявляется в способностях, качествах, знаниях, умениях педагога сознательного управления профессионально-личностным развитием и способствует успешности самореализации и высокому уровню достижений в профессии.» [1, с. 38].

Библиографический список

1. *Абдалина, Л.В., Иванова, Л.В., Фролова, О.С.* Компетенция самосовершенствования педагога: актуальные аспекты исследования и формирования. Журнал «Известия Волгоградского Государственного Педагогического Университета», 2020. № 7 (150). С. 34-39.

2. *Везетиу, Е.В.* Проблема готовности будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию. Проблемы современного педагогического образования, 2017. № 55-2. С. 93-99.

3. *Гелястанов, Э.Х.* Профессиональное самосовершенствование педагога высшего образования в системе повышения квалификации // Успехи современной науки и образования. 2017. № 11-12. С. 87-89.

4. *Маралов, В.Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

5. *Осипов, П.Н.* Педагогические основы стимулирования самовоспитания учащихся средней профессиональной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук.- Казань, 1993. – 34с.

6. *Хатунцева, С.Н.* Проблема самосовершенствования будущего учителя// *Инновационные образовательные технологии*, 2015. – №3(43) С. 9-13.

УДК 378.4

Корнева Елена Николаевна

*Старший преподаватель кафедры психологии образования
Московский педагогический государственный университет, Москва*

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ САМОРАЗВИТИЯ

В статье рассматривается проблема профессиональной рефлексии и саморазвития студентами педагогического вуза, обучающимися по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Профессиональная рефлексия будущих педагогов-психологов описывается с точки зрения механизма саморазвития личности. Также в статье описываются основные признаки рефлексирующей личности в контексте ее профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: рефлексия, формирующее оценивание, саморазвитие.

Korneva Elena Nikolaevna

*Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology
Moscow State Pedagogical University, Moscow*

REFLECTION AS A MECHANISM OF SELF-DEVELOPMENT

The article deals with the problem of professional reflection and self-development by students of a pedagogical university studying in the field of training "psychological and pedagogical education". The professional reflection of future teachers-psychologists is described from the point of view of the mechanism of self-development of the individual. The article also describes the main features of a reflective personality in the context of its professional self-improvement.

Key words: reflection, formative assessment, self-development.

В современной психолого-педагогической литературе на первое место выходит проблема саморазвития личности, в частности это развитие профес-

сиональной педагогической рефлексии. Педагог, педагог-психолог, психолог — это те профессии, в которых от уровня рефлексии зависит успешность в профессиональной деятельности.

По мнению Ф. Н. Гоноблина, для осуществления успешной деятельности педагогу, педагогу-психологу, психологу необходимо иметь такие личностные свойства как принципиальность, убежденность, целенаправленность, а для их развития необходима постоянная и непрерывная рефлексия [1, с.100-105].

Одним из таких способов, способствующих развитию профессиональной рефлексии будущих педагогов, педагогов-психологов, психологов является – формирующее оценивание.

Формирующее оценивание является технологией, способствующей нахождению личностного смысла в процессе освоения профессии студентами, оно относится к любым видам и формам учебно-профессиональной деятельности преподавателя и студентов, оценивающих самих себя, обеспечивает поиск информации, которая служит обратной связью и позволяет модифицировать процесс преподавания и учения [3, с. 64-68].

Целью нашего исследования являлось изучение влияния техники формирующего оценивания «недельные самоотчеты» на развитие рефлексивных умений и навыков студентов первого курса различных профилей подготовки.

«Недельные самоотчеты» - техника, которая позволяет получить информацию об обученности студентов, является наиболее быстрым способом получения обратной связи. В конце недели обучающемуся задается три вопроса: чему я научился за эту неделю; какие вопросы остались для меня неясными; какие вопросы я задал бы ученикам, если бы я был педагогом, чтобы проверить, поняли ли они материал? [3, с. 42-46].

Проанализировав полученные самоотчеты, преподаватель сможет узнать о затруднениях и ошибочных понятиях; получить полезную обратную связь и реорганизовать содержания курса; проникнуть в то, как студенты осознают собственную учебную деятельность. «Недельные отчеты» – это

способ практиковаться в рефлексии своих знаний и того, как они получены [2, с. 64-68].

Исследование проводилось в институте педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университета» в период с февраля 2021 года по июнь 2021 года в рамках дисциплины «Психолого-педагогический практикум». Выборку составили студенты одной возрастной группы: 60 студентов в возрасте от 17 до 19 лет (10 юношей, 50 девушек). Испытуемые были поделены на две группы в зависимости от профиля подготовки: «Практическая возрастная психология» и «Сопровождение учащихся с различными образовательными потребностями».

В группе «Практическая возрастная психология» (экспериментальной) до внедрения в курс элемента формирующего оценивания, анализ результатов «недельных отчетов» показал, что развитые рефлексивные способности имеют 60% участников исследования, а 40% имеет сложности в оценивании собственных поступков, потребность в развитом рефлексивном аппарате, рефлексивных знаниях, умениях и навыках, касающихся не только личности в целом, но и процесса её профессионализации в частности.

В группе «Сопровождение учащихся с различными образовательными потребностями» (контрольной), анализ результатов «недельных отчетов» были получены следующие данные - 38% участников исследования имеют высокие рефлексивные способности, 62% - низкие рефлексивные способности повышено тревожны, застенчивы, робки. Сосредоточенность на себе, собственных трудностях, неудачах затрудняет их общение со сверстниками.

По завершению внедрения «недельных отчетов» в группу «Практическая возрастная психология» анализ результатов показал, что рефлексивные способности студентов увеличились на 20% (80%).

Во второй, контрольной группе, произошедшие изменения были несущественны – 15% (53%), рефлексивные способности студентов улучшились, но в следствии обучения, а не дополнительных мероприятий.

Таким образом, произведенный разбор предоставленных данных позволил определить ряд перемен, приобретенных при реализации технологии формирующего оценивания: модифицирование рефлексивных способностей студентов в процессе обучения. Следовательно, формирующее оценивание оказывает положительное влияние на образовательную деятельность студентов, их вовлечённость в учебный процесс и рефлексию деятельности.

Библиографический список

1. *Гоноболин, Ф. Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С.100–111.
2. *Корнева, Е.Н.* Реализация формирующего оценивания в контексте развития самооценки студентов/Е.Н. Корнева//Проблемы современного образования/Научно-информационный журнал №6, 2017. С 64-68
3. *Пинская, М.А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2012 – 264 с.

УДК 159.99

Ларионова Марина Александровна

*Кандидат педагогических наук, руководитель Высшей психолого-педагогической школы, доцент гуманитарного института
Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема профессионального развития будущего преподавателя вуза в контексте его социально-психологических характеристик личности в современном дискурсе подготовки, социального статуса профессии и противоречий между престижем и сложностью требуемых профессиональных компетенций сегодня.

Ключевые слова: специфика профессиональной подготовки преподавателя вуза, мотивация на преподавательский труд, рефлексивное и ценностное отношение к профессионализму.

Larionova Marina Alexandrovna

Candidate of Pedagogy, Head of the Higher Psychological and Pedagogical School, Associate Professor of the Humanitarian Institute of Yugorsk State University, Khanty-Mansiysk

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FUTURE TEACHER OF HIGHER SCHOOL

The article examines the problem of the professional development of a future university teacher in the context of his socio-psychological personality characteristics in the modern discourse of training, the social status of the profession and the contradictions between the prestige and complexity of the required professional competencies today.

Key words: specificity of professional training of a university teacher, motivation for teaching work, reflexive and value-based attitude to professionalism.

Современные требования к профессионализму и качеству профессиональной подготовки преподавателя высшей школы активизировали процесс совершенствования самой системы профессионально-педагогического образования. Если несколько десятилетий назад преподавателями вуза становились, в основном, выпускники вузов, увлекшиеся научно-исследовательской работой и продолжившие своё обучение, научный поиск заинтересовавшей их проблемы, в аспирантуре, то сегодня мы имеем более расширенную систему подготовки преподавательских кадров.

Как отмечают В.И. Буренина, Н.Г. Кочетова «решение этой проблемы представляется принципиально важным и необходимым, прежде всего потому, что кризисное состояние обучения и воспитания нельзя преодолеть, недооценивая проблему» повышения качества профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы [1, с.72].

Однако, несмотря на появление двухступенчатой системы послевузовской подготовки преподавателя высшей школы (магистратура, аспирантура), всё же инвариантом в этом направлении мы усматриваем профессиональную подготовку аспиранта. Именно в аспирантуре возможно «формировать преподавателя-исследователя, восприимчивого к социальным изменениям и осо-

знающего значимость профессионального и непрерывного образования» [1, с. 74]. Это побуждает нас к анализу социальных характеристик личности преподавателя высшей школы как профессионала с особой социокультурной детерминантой. Поскольку будущий преподаватель на профессиональном уровне уже в годы обучения и взаимодействия с конкретной научной школой активно включен в общественную коммуникацию. Это является необходимым условием реализации его научно-исследовательских планов.

В общественном сознании закрепились социальные установки на преподавателя вуза как высокообразованного, интеллигентного, нравственно воспитанного, культурного человека. На самом деле в этом обнаруживается некоторый парадокс, противоречие, когда для самой молодёжи престижность образования и науки является невысокой, а социальная доминанта и значимость данной области в социальной ментальности по-прежнему высока. Оставляя пока анализ мотивов поступления в аспирантуру или выбор другой формы подготовки преподавателя вуза, акцентируем внимание на внутренней социально-психологической обусловленности восприятия преподавателя вуза обществом и социокультурном контексте формирования его личности.

Одной из основных причин продолжения образования в аспирантуре, опрошенные аспиранты назвали «желание заняться впоследствии преподавательской деятельностью» [3, с.92]. Возможность интеграции научно-исследовательской и преподавательской деятельности, пожалуй, становится ключевой в рассмотрении социального облика современного преподавателя высшей школы. Таким образом, социальная заданность и значимость данной профессии очевидно проявляется. Желание познавать, жажда научных открытий, целеустремленность, настойчивость, креативность, любознательность, живой интерес ко многим сторонам жизни, желание участвовать в научных дискуссиях в различных форматах (конференция, публикация и т.д.) подмечают многие исследователи [2; 4].

Для современного преподавателя вуза важнейшей тенденцией является поиск каналов научной взаимодействия не только с российскими учёными, но

и зарубежными специалистами в области образования и науки. Современной молодёжи, занимающейся наукой и преподаванием в высшей школе, это позволяет быть динамичными, быстро приобретать требуемые сегодня операциональные умения и навыки, гибко реагировать на изменения социокультурных аспектов профессиональной деятельности. В социально-психологических характеристиках будущего преподавателя вуза должны быть не только рефлексивность, позволяющая объективно оценить свой уровень компетентности и способы развития требуемых способностей и качеств, но и работоспособность, мобильность, гибкость. Неспособность к саморазвитию и самоорганизации, пожалуй, выступает серьезным ограничением как в преподавательской, так и научно-исследовательской деятельности.

Мы склонны считать, что такие социально-психологические характеристики будущего преподавателя зависят, во-первых, от общих способностей личности и, во-вторых, от зрелой рефлексивности, адекватного осознания своей мотивации к научно-педагогическому труду, в-третьих, от ценностного положительного отношения к преподаванию в высшей школе. Поскольку данная профессия предполагает наличие и трансляцию общественно значимых ценностей посредством собственных социально-психологических характеристик личности.

Библиографический список

1. Буренина, В.И., Кочетова, Н.Г. Подготовка преподавателя высшей школы: постановка проблемы / В.И. Буренина, Н.Г. Кочетова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика РАО В.А. Сластёнина. - Москва, 2017. - С. 71-75.

2. Кузина, Л.Г., Васильев, И.А. Подготовка молодых научных кадров: проблемы и перспективы / Л.Г. Кузина, И.А. Васильев // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. - 2011. - № 3 - С. 22-31.

3. Макарова, Л.Н., Налетова, И.В., Бессонова, А.А. Социальный портрет современного аспиранта / Л.Н. Макарова и др. // Вестник ТГУ, выпуск 1 (117). - 2013. - С.91-95.

4. Темнова, Л.В., Шевченко, О.А. Мотивация научной деятельности современных ученых разных поколений / Л.В. Темнова, О.А. Шевченко // Социология образования. - 2012. № 4. - С.73-85.

УДК 159.9.35.08

Мищенко Владимир Александрович

*Первый проректор Югорского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент
Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск*

Духновский Сергей Витальевич

доктор психологических наук, профессор Высшей психолого-педагогической школы, Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОПТИМИЗМА

В статье представлены результаты эмпирического исследования смысло-жизненных ориентаций педагогов с разным уровнем оптимистичности личности. Выборку исследованию ставили 215 педагогов города Кургана и Ханты-Мансийска (93 мужского и 122 женского пола) в возрасте от 29 до 59 лет, со стажем работы от 5 до 35 лет. При проведении обследования использовали авторскую методику «Шкала оптимистичности личности» и «Тест смысло-жизненные ориентации», разработанный Д.А. Леонтьевым. Результаты исследований показали наличие взаимосвязи оптимистичности личности с осмысленностью жизни и её показателями («процесс жизни», «локус контроля-Я» и «локус контроля-Жизнь»), а также наличие различий в смысло-жизненных ориентациях у педагогов с разным уровнем оптимистичности. Показано что оптимизм, является индикатором осмысленности жизни педагогов, условием её эмоциональной насыщенности, удовлетворённости самореализацией, в сочетании со способностью влиять и контролировать свою жизнь, самостоятельно осуществляя жизненный выбор.

Ключевые слова: педагог, оптимизм, цели жизни, эмоциональная насыщенность, удовлетворенность самореализацией

Mishchenko Vladimir Alexandrovich

First Vice-Rector of Ugra State University, doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ugra State University, Khanty-Mansiysk

Dukhnovsky Sergey Vitalievich

doctor of Psychological Sciences, Professor of the Higher Psychological and Pedagogical School, Ugra State University, Khanty-Mansiysk

MEANINGFUL ORIENTATIONS OF EDUCATORS WITH DIFFERENT LEVELS OF OPTIMISM

The article presents the results of an empirical study of meaningful orientations of teachers with different levels of personality optimism. A sample of the study was set by 215 teachers of the city of Kurgan and Khanty-Mansiysk (93 males and 122 females) aged 29 to 59 years, with a work experience of 5 to 35 years. During the survey, the author's methodology "Personality Optimism Scale" and "Meaningful Orientation Test," developed by D. A. Leontiev, were used. The results of the studies showed the existence of a relationship between the optimism of the personality and the comprehensiveness of life and its indicators ("process of life," "locus of control-I" and "locus of control-life"), as well as the presence of differences in meaningful orientations among teachers with different levels of optimism. It is shown that optimism is an indicator of the meaningful life of teachers, a condition of its emotional saturation, satisfaction with self-realization, combined with the ability to influence and control their lives, independently exercising life choices.

Key words: teacher, optimism, goals of life, emotional saturation, satisfaction with self-realization

Наличие целей в жизни, в том числе и профессиональной деятельности, их достижение, является одним из условий, придающих осмысленность жизни, определяя тем самым её качество в континууме «благополучие – неблагополучие». В этом плане, важным является такое качество как «оптимизм», позволяющее субъекту сохранять веру в себя, преодолевая трудности на пути к достижению лично и профессионально значимых целей и результатов. Особую актуальность вопросы оптимизма и смысложизненных ориентаций, имеют в педагогической деятельности, в связи с возрастающей психологической нагрузкой на учителя (интеллектуальной, эмоциональной), в условиях повышенных требований и ожиданий от педагога со стороны учащихся, их родителей, администрации образовательной организации. В этом плане, не теряет своей актуальности утверждение В.А. Слостенина о том, что учитель, призван не только передавать детям знания, но и обогатить их, побудить в детях пути самостоятельных открытий, воспитать социально активную личность. Но для этого учителю необходимо самому обладать такими личностными качествами, утверждать те достоинства, которые он хотел видеть в своих учениках, умножив свой личностно-творческий потенциал[11]. Этому

на наш взгляд будет способствовать смысложизненные ориентации педагогов в сочетании с оптимистичностью, которые также выступают условием сохранения и поддержания их профессионально-психологического благополучия.

Отметим, что в методологическом плане проблема осмысленности жизни и её смысла представлена в трудах Д.Н. Леонтьева [7; 8], а применительно к психологии труда учителя в работах В.А. Слостенина [11], А.И. Мищенко [12] и др. Вопросы изучения феномена «оптимизм» рассматривались в исследованиях Ю.В. Андреевой [1], З.А. Арскиева [2], И.А. Джидарьян [3], С.В. Духновского, В.А. Мищенко [4], Е.В. Зимяниной [5], С.Т. Посоховой [9], М. Селигмана [10], Л.Б.А. Ясько [13] и др.

Обзор исследований показал, что вопросы взаимосвязи оптимизма личности, уровня его выраженности с осмысленностью жизни и её индикаторами в прошлом, настоящем и будущем, нуждаются в дополнительном изучении. В этом плане актуальными являются вопросы о том существуют ли различия в параметрах осмысленности жизни (смысложизненных ориентаций) у педагогов с разным уровнем оптимизма, а также какие из них взаимосвязаны с оптимистичностью личности педагога. Ответы на поставленные вопросы даёт проведенное нами эмпирическое исследование, результаты которого будут представлены ниже.

Методика исследования

Исследование выполнено в корреляционном и сравнительном дизайне на основе методологического подхода к исследованию смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [7; 8]. Кроме того, мы опирались на методологические основы исследования оптимизма личности М. Селигмана [10] и С.В. Духновского, В.А. Мищенко [4].

Выборку исследованию ставили 215 педагогов города Кургана и Ханты-Мансийска (93 мужского и 122 женского пола) в возрасте от 29 до 59 лет, со стажем работы от 5 до 35 лет. Обследованные педагоги – граждане России, практически здоровые, прошедшие обследование по просьбе психолога.

При проведении обследования использовали:

– авторскую психодиагностическую методику «Шкала оптимистичности личности», измеряющую выраженность жизнерадостности, веры в себя и свои способности (ресурсы и потенциалы), уверенность в том, что желаемые цели будут достигнуты, жизненные планы реализованы, что сопровождается благоприятным психическим состоянием, позитивным отношением к себе и окружающему миру. Укажем что данное исследование является одной из составных частей психометрической проверки заявленной методики.

– «Тест смысложизненные ориентации» (СЖО), разработанный Д.А. Леонтьевым, назначение которого – выявление и оценка смыслов жизни, которые субъект может найти либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или в прошлом (результат), а также во всех трех составляющих его жизни [8].

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе корреляционного исследования нами были установлены взаимозависимости показателя по методике «Шкала оптимистичности личности» с показателями по шкалам методики «Тест смысложизненные ориентации». Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Матрица интеркорреляций показателей шкал методики «Опросник смысложизненных ориентаций» (СЖО) с показателями по шкале оптимизма личности

Шкалы методики «СЖО»	Оптимизм
Цели в жизни	0,19
Процесс жизни (интерес, эмоциональная насыщенность)	0,40*
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	0,13
Локус контроля-«Я»	0,35*
Локус контроля-«Жизнь»	0,31*
Общий показатель «Осмысленность жизни»	0,36*

Примечание: * – коэффициенты корреляции на уровне $p \leq 0,01$

Данные, представленные в таблице 1, говорят о следующем. Оптимистичность как качество личности, взаимосвязано с общей осмысленностью

жизни, ведущими показателями которой являются «процесс жизни», «локус контроля-Я» и «локус контроля-Жизнь».

Соответственно, чем оптимистичнее педагог, индикаторами чего выступают благоприятное психическое состояние, позитивное отношение к себе (в том числе профессиональное самоотношение) и окружающему миру, активное отношение к жизни, удовлетворенность ей, тем выше интерес и эмоциональная насыщенность, осмысленность жизни, тем выраженнее представление о себе как сильной, обладающей свободой выбора личности способной выстраивать и контролировать свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениям о ней.

Далее, для установления особенностей смысложизненных ориентаций педагогов, с разным уровнем оптимизма, обследованные были разделены на три группы (основой такого разделения стал показатель шкалы оптимистичности личности).

Первая группа – педагоги с повышенным уровнем оптимистичности личности (n=97). Им присуще такие личностные характеристики как активность, энергичность, напористость, объективность взглядов и суждений, ориентация на реальность, в сочетании с психологической устойчивостью, хорошими навыками саморегуляции. В психическом состоянии выражены активность, бодрость, высокий тонус и раскованность. Профессиональная деятельность для данной категории педагогов обладает самоценностью.

Вторая группа – педагоги с умеренным уровнем оптимизма (n=73). Среди личностных характеристик у данной категории педагогов преобладают постоянство интересов, консерватизм, инертность, сочетающаяся с упрямством, критичностью мышления и сложностью в приспособлении к новым обстоятельствам (ситуациям неопределенности). Педагогам присуще уравновешенное настроение (у обследованных повышен тонус, но понижена активность). Как указывает Л.В. Куликов, это настроение успокоения, инертности. Такие субъекты низко оценивают свою личностную успешность, также ожи-

дают невысокой оценки со стороны знающих их людей. В будущем они также не ожидают больших достижений [6].

Третья группа – педагоги с пониженными значениями по шкале оптимистичности личности (n=45). Личностными особенностями педагогов являются аккуратность, робость, застенчивость, нерешительность и безынициативность, неверие в собственные силы, в сочетании со стремлением скрывать и недооценивать себя. У них преобладает унылое настроение, которому как указывает Л.В. Куликов, присущи пессимизм, низкая активность, пониженный уровень притязаний, трудность в принятии решений, затруднения в самореализации, уклонение от широких контактов и новых социальных ролей [6].

В таблице 2 представлены средние значения показателей по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) у педагогов с разным уровнем оптимизма.

Таблица 2

Выраженность показателей смысложизненных ориентаций (по методике «СЖО») у педагогов с разным уровнем оптимизма личности

Шкалы методики «СЖО»	Уровень оптимизма		
	Повышенный	Средний	Низкий
Цели в жизни	36,1±4,3	30,3±4,9	25,5±5,1
Процесс жизни (интерес, эмоциональная насыщенность)	34,4±4,1	26,5±5,0	23,4±3,6
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	23,9±3,7	18,0±3,5	27,1±3,9
Локус контроля-«Я»	25,3±2,0	14,2±3,3	12,3±3,7
Локус контроля-«Жизнь»	35,0±4,1	23,5±3,9	20,0±3,5
Общий показатель «Осмысленность жизни»	126,3±13,2	111,5±12,9	107,8±12,7

Данные в таблице показывают, что повышение уровня оптимистичности (от низкого до повышенного) сопровождается изменением показателей методики «Тест смысложизненных ориентаций» в сторону их увеличения. Таким образом, установлено следующее.

У педагогов с повышенным уровнем оптимизма показатели методики «СЖО» находятся на высоком уровне, за исключением показателей по шкале

«результативность жизни». Данная категория педагогов характеризуется наличием целей в будущем, определяющих их временную перспективу, что придает осмысленность жизни, её эмоциональную насыщенность. Педагогов отличает уверенность в себе, ориентация на своих возможности и смыслы при реализации жизненных планов, убежденность в том, что они сами контролируют свою жизнь и несут ответственность за происходящее с ними. В тоже время, средние значения, по шкале «результативность жизнью», говорят о том, что они испытывают некоторую неудовлетворенность достигнутым, что является стимулом для их дальнейшего личностного и профессионального развития.

У педагогов с умеренно выраженным оптимизмом, показатели по шкалам «цели в жизни», «процесс жизни» и «результативность жизни» также выражены на среднем уровне, тогда как показатели «локус контроля-Я» и «локус контроля-Жизнь» – на низком. Данную категорию педагогов отличает неверие в свои силы, способности и потенциалы, убежденность в том, что они не могут контролировать свою жизнь, им свойственная фаталистичность установок (считают, что от них мало что зависит в жизни). Это находит отражение в снижении оптимистичности личности, эмоциональной насыщенности жизни. Цели, которые они ставят перед собой зависят от жизненной необходимости, ситуации в которой они находятся.

Для педагогов с низким уровнем оптимизма характерны низкие показатели по всем шкалам методики «СЖО», за исключением шкалы «результативность жизни», показатели которой находятся на повышенном уровне. Как указывает Д.А. Леонтьев, такая ситуация возможна, когда человек «доживает» свою жизнь, у которого все в прошлом, но и прошлое способно придать смысл остатку жизни [8]. У педагогов имеет место неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, неверие в свои силы, ощущение бессмысленности размышлений о будущем, планировании будущего. Укажем что в данную группу вошли педагоги со стажем педагогической деятельности свыше 30 лет.

В завершение отметим следующее. Результаты исследований показали наличие взаимосвязи оптимистичности личности с осмысленностью жизни и её показателями, а также наличие различий в смысложизненных ориентациях у педагогов с разным уровнем оптимистичности. Соответственно, наличие целей в жизни, её эмоциональная насыщенность, удовлетворенность самореализацией, в сочетании со способностью влиять и контролировать свою жизнь, самостоятельно осуществляя жизненный выбор, свойственна оптимистичной личности. Оптимизм, с одной стороны, является индикатором осмысленности жизни и выступает ресурсом развития и саморазвития личности, условием преодоления трудностей внутри и межличностного характера, психологической устойчивости, а с другой стороны, как было показано в предыдущих исследованиях [4] – высокий уровень оптимизма будет говорить о девиации личности, социально-негативными проявлениями которой являются неадекватно заниженная критичность по отношению к себе, завышенная оценка себя и своих способностей, самоуверенность, дисгармоничные межличностные отношения.

Библиографический список

1. *Андреева, Ю.В.* Концептуальные основы воспитания оптимизма у будущего учителя / Ю.В. Андреева // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5 (21). С.86-89
2. *Арскиева, З.А.* Педагогический оптимизм как фактор развития успешности обучения школьников / З.А. Арскиева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. №3. С.8-12
3. *Джидарьян, И.А.* Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. М.: Институт психологии РАН, 2013. 272.
4. *Духновский, С.В.* Оптимизм: ресурс и девиация личности / С.В. Духновский, В.А. Мищенко // Вестник Калужского университета. 2021. Т.4. №2. С.128-135
5. *Зимянина, Е.В.* К вопросу о социально-психологической значимости оптимизма как жизненной установки / Е.В. Зимянина // Философия и общество. 2017. №2 (83). С.106-107
6. *Куликов, Л.В.* Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению / Л.В. Куликов. СПб., 2003. 81 с.
7. *Леонтьев, Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2003. 487 с.

8. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) /Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2006. 22 с.

9. Посохова, С.Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл / С.Т. Посохова // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Вып. 1 Ч.1. С.5-16

10. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. М.: София. 2006. 345 с.

11. Слостенин./ В.А. Слостенин. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

12. Слостенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя /В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. 1991. №10. С.79-84

13. Ясько, Б.А. Профессиональный оптимизм: эмпирическое обоснование и психологическая интерпретация / Б.А. Ясько // Человек. Общество. Управление. 2017. № 2. С.138-150.

УДК 37.015.3

Новикова Ирина Сергеевна

*Магистр 2-го курса института педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

Швецова Майя Николаевна

*Кандидат психологических наук, профессор, доцент кафедры психологии
образования института педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ: СТРУКТУРА ЯВЛЕНИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ

В данной статье представлена структурированная позиция понимания эмоционального выгорания. Основу составляют различные взгляды научного круга психологов и педагогов на определение, признаки и структуру феномена. Представлены точки зрения отечественных и зарубежных авторов на феномен эмоционального выгорания, выявлены его общие характеристики. Помимо этого, выделены основные модели и факторы изучаемого нами явления, а также определены стадии его протекания, симптомы и последствия. На наш взгляд, глубокое и организованное теоретическое изучение сущности

такого явления, как эмоциональное выгорание, позволит в будущем разработать меры по предупреждению и коррекции данного явления.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, эмоциональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, структура эмоционального выгорания, модели эмоционального выгорания, последствия эмоционального выгорания.

Novikova Irina Sergeevna

Master of the 2nd year of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow State Pedagogical University, Moscow

Shvetsova Maya Nikolaevna

Professor, Candidate of Ps. n, Associate Professor of the Department of Psychology of Education of the Moscow State Pedagogical University, Moscow

EMOTIONAL BURNOUT: THE STRUCTURE OF THE PHENOMENON AND ITS CONSEQUENCES

This article presents a structured position of understanding emotional burnout. The basis is the different views of the scientific circle of psychologists and teachers on the definition, signs and structure of the phenomenon. The points of view of domestic and foreign authors on the phenomenon of emotional burnout are presented, its general characteristics are revealed. In addition, the main models and factors of the phenomenon we are studying are identified, as well as the stages of its course, symptoms and consequences are determined. In our opinion, a deep and organized theoretical study of the essence of such a phenomenon as emotional burnout will allow us to develop measures to prevent and correct this phenomenon in the future.

Key words: emotional sphere of personality, emotional burnout, emotional burnout syndrome, structure of emotional burnout, models of emotional burnout, consequences of emotional burnout.

В последнее время нарастает актуальность такого явления как «эмоциональное выгорание», исследуются его причины и проявления, а также средства коррекционной работы над высоким уровнем эмоционального истощения личности. Особую значимость приобретает изучение данного феномена среди профессий, которые входят в категорию «помогающих специалистов» [1–7]. Исследуемое нами явление имеет теоретическую и практическую сторону анализа как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. Несмотря на данную литературную проработанность у авторов нет

общей согласованности в отношении того, что подразумевается под понятием «выгорание», а также общей совокупности категорий [16].

Для начала, мы считаем важным определить структурную позицию, по которой мы будем рассматривать эмоциональное выгорание в данной статье. Порядок нами обозначен следующий: определение; модели; факторы; стадии; последствия и современные направления исследований.

Основной акцент нами будет сделан на том, как определяется эмоциональное выгорание. Первый автор, позицию которого мы рассмотрим в данной статье, является зарубежный исследователь Д. Боярле [13]. Он считает, по мнению и переводу Т.А. Колтунович, что эмоциональное выгорание это некое прогрессирующее состояние, проходящее медленно и снижающее возможности психики в процессе профессиональной деятельности. Помимо этого, указывает на имеющиеся проявления и результаты подобного состояния: претензии, недовольства и уход с места с работы [16].

Следующим автором, позицию которого мы будем рассматривать, становится Е.В. Ермакова, которая пишет: «синдром выгорания в большей степени характеризует работу человека, чем его самого» [14, с. 34]. Из данного определения становится видна ведущая роль в явлении эмоционального выгорания, которая выделяется именно процессу профессиональной деятельности.

Многие исследователи сходятся в понимании сути явления эмоционального выгорания, а именно А.С. Чернышев, Н.Е. Водопьянова, А.Б. Леонова, В.В. Лукьянов и А.А. Обознов признают верным считать, что выгоранием является «целостное, динамическое, целостное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, составляющих его основные компоненты: количественный и качественный, состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности» [12, с. 121].

Одним из передовых исследователей выгорания выступает В.В. Бойко, которой представляет изучаемую категорию как «защитный механизм, кото-

рый проявляется в виде полного или частичного исключения эмоциональной реакции из-за чрезмерного психотравматического воздействия» [10; 11]. По мнению автора, эмоциональное выгорание представляет собой исключение какого-либо рода реакции вследствие повышенного уровня стресса.

Итак, в первую очередь важно упомянуть, что эмоциональное выгорание проявляется только у тех специалистов, которые не имеют патологий развития и являются психически здоровыми. Эмоциональное выгорание это динамическое явление и является процессом. Исходя из содержания данного процесса, можно перечислить конкретные характеристики, а именно состояние истощения, дереперсонализация и непонимание собственных эмоций, отрицательные внутриличностные переживания, отрицание и снижение уровня значимости собственных достижений, поведенческая дезадаптация и профессиональная деформация специалиста. Организм и психика человека в процессе эмоционального выгорания включает прямую защитную реакцию, которая проявляется в отрицании эмоциональных реакций, экономии психологических ресурсов. Защитная функция необходима для предотвращения неблагоприятных эмоционально-личностных изменений. Несмотря на то, что эмоциональное выгорание проявляется и имеет, в большей степени, причину внутри профессиональной среды, оно касается и, в первую очередь, самой личности специалиста [16].

После того, как мы рассмотрели основные теоретические позиции авторов относительно определения выгорания, следует обратить внимание на то, в рамках каких моделей может рассматриваться данный феномен [8].

Однофакторная модель. Согласно ей, выгорание – это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях.

Двухфакторная модель. Синдром выгорания сводится к двухмерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации.

Трёхфакторная модель. Синдром психического выгорания представляет со-

бой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

Четырехфакторная модель. В четырехкомпонентной модели выгорания один из его элементов (эмоциональное истощение, деперсонализация или редуцированные персональные достижения) разделяется на два отдельных фактора.

Процессуальные модели рассматривают выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий определенные фазы.

Динамическая модель описывает развитие процесса выгорания как проявление трех основных классов реакции на организационные стрессы (физиологические, аффективно-когнитивные и поведенческие).

Важно обратить внимание на то, что создает условия и обуславливает появление эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. Таких групп факторов всего две: внутренние (личностные характеристики) и внешние (условия среды).

Существуют также две группы влияющих факторов: индивидуальные и организационные, но микро-факторов здесь достаточное количество, поскольку именно они могут оказать сильное влияние на развитие эмоционального истощения и выгорания в дальнейшем. Индивидуальные включают в себя социально-демографические особенности, пол, возраст, образование, стаж, семейное положение, а также личностные особенности характера. Организационные составляют условия работы, перегрузки, временной дефицит, содержание труда, число клиентов и продолжительность рабочего дня.

Для того, чтобы исследователям понять, какие профилактические или коррекционные меры применить, необходимо выяснить особенности протекания выгорания, а именно его стадии и симптомы [16].

Существует несколько точек зрения о том, каким образом протекает выгорание, было выделено 3 основных стадии: На начальной (3-5 лет) присутствует навязчивое стремление проявить себя, включаясь в активную деятельность. На следующих стадиях (5-15 лет) наблюдается пренебрежение к

собственным потребностям, переосмысление ценностей, отрицание возникающих проблем. На завершающей стадии (10-20 лет) имеются феноменами отступления (апатия, человек внутренне «сдается»), деперсонализации, внутренней пустоты вплоть до полного эмоционального и физического истощения.

Помимо этого, мы можем выделить основные фазы эмоционального выгорания, каждой из которых сопровождается соответствующими симптомами.

1. Фаза «напряжения». Нервное напряжение служит предвестником, запускающим механизм формирования эмоционального выгорания. Здесь присутствуют следующие симптомы: *«переживания психотравмирующих обстоятельств»; «неудовлетворенности собой»; «загнанности в клетку»; «тревоги и депрессии».*

- Фаза «резистенции». Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения. Формирование защиты с участием эмоционального выгорания сопровождается такими симптомами, как: *«неадекватного избирательного эмоционального реагирования»; «эмоционально-нравственной дезориентации»; «расширения сферы экономии эмоций»; «личностной отстраненности, или деперсонализации»; «психосоматических и психовегетативных нарушений».*

В результате протекания эмоционального выгорания могут быть обнаружены следующие последствия личностного и физиологического характера: недостаточно организованная деятельность (рассеянность, принятие ошибочных решений, суетливость); вялость, апатия, повышенная утомляемость; расстройства сна (в том числе более долгое засыпание, раннее пробуждение); раздражительность, снижение настроения (придирчивость, необоснованная критичность); нарушение аппетита; увеличение количества выпиваемого алкоголя; увеличение потребления психоактивных средств (успокаивающих или стимулирующих); расстройства половой функции; неблагоприятное фи-

зическое состояние (головная боль, боли в мышцах, спине, изжога, повышение давления).

Таким образом, современные исследования опираются на изучение причин, многочисленных факторов, которые могут создавать условия для развития эмоционального выгорания, а также ученые стараются разработать эффективные методы профилактики и коррекции.

Исходя из представленных мнений авторов и обобщенных значимых характерных черт, стоит сформулировать категорию эмоционального выгорания как систематичный и многогранный конструкт, внедренный в систему организации личности, который выполняет защитную функцию психики. Конкретными психологическими характеристиками являются: негативные переживания, дезадаптивное поведение, профессиональная деформация, отрицательное влияние на все сферы личности.

Результаты, к которым мы пришли по ходу теоретического концептуального анализа могут позволить нам расширить взгляд на явление профессионального выгорания, в том числе его содержания и структуры и могут использоваться в дальнейшей научно-исследовательской работе. Помимо дальнейшей концептуальной работы, можно включать материал для дальнейшей профилактической и коррекционной деятельности со специалистами «помогающих» профессий. Наше дальнейшее исследование будет заключаться в исследовании эмоционального выгорания педагогов-психологов и консультирующих психологов с целью выявления особенностей и последующей разработки профилактических мероприятий.

Библиографический список

1. *Димова, В. Н.* Личностные детерминанты и организационные факторы развития психического выгорания личности в профессиях «субъект-объектного» типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 25 с.
2. *Сенин, И. Г.* Психическое выгорание личности в различных типах профессионального окружения // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Ю. П. Поваренкова. Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 275–276.

3. *Рукавишников, А. А.* Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. 23 с.
4. *Рудницкий, В. А., Шлыкова, Т. Ю., Бараева Е. И.* Эмоциональное выгорание как фактор творческой активности в деятельности инженеров-программистов компаний ИТ // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. Минск: РИВШ, 2014. С. 183–191.
5. *Корытова, Г. С.* Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности // Вестн. Томского гос. пед.ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). С. 13–20.
6. *Корытова, Г. С.* Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающийаспект // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. Вып. 5 (133). С. 175–181.
7. *Корытова, Г. С.* Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности //Фундаментальные исследования. 2005. № 4. С. 29–32.
8. *Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.336 с.Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2005. 132 с.
10. *Бойко, В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 350 с.
11. *Орел, В. Е.* Синдром психического выгорания личности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 330 с.
12. *Лукьянов, В. В., Леонова, А. Б., Обознов, А. А., Чернышев, А. С., Водопьянова, Н. Е.* Выгорание и профессионализация: сб. науч. трудов. Курск: Изд-во Курск.гос. ун-та. Курск, 2013. 440 с.
13. *Колтунович, Т. А.* Профессиональное выгорание в исторической ретроспективе: описательный период осмысления феномена // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012. № 11. С 46–50.
14. *Ермакова, Е. В.* Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности(теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27–39.
15. *Мальцева, Н. В.* Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя: дис. канд.психол. наук. Екатеринбург, 2005. 190 с.
16. *Козлова, К. В., Муравьева, О. И., Корытова, Г. С.* Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов // Ped.Rev.. 2019. №1 (23).

УДК 159.95

Сеина Светлана Анатольевна

*Кандидат биологических наук, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования
Курский государственный университет? Rehr*

К ПРОБЛЕМЕ МЕТАКОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

В статье обосновывается необходимость многоуровневого изучения и формирования метакогнитивных способностей будущего учителя. Основными ресурсами метакогнитивной регуляции выступают средства осознанной личностной произвольной саморегуляции.

Ключевые слова: метакогнитивная регуляция, ресурсы, метакогнитивные способности.

Seina Svetlana Anatolievna

*Candidate of Sciences in Biology, Head of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education
Kursk State University*

ON THE PROBLEM OF TEACHER'S METACOGNITIVE DEVELOPMENT

The article substantiates the need for multilevel study and formation of metacognitive abilities of the future teacher. The main resources of metacognitive regulation are the means of conscious personal voluntary self-regulation.

Key words: metacognitive regulation, resources, metacognitive abilities.

Очевидно, что современный подход к подготовке учителей должен основываться на принципиально новых основаниях, связанных с изучением и использованием в профессиональной деятельности всех возможных ресурсов, обеспечивающих успешность и устойчивость интеллектуальных процессов будущего учителя. Известно, что высоко интеллектуальные люди имеют не столько более совершенные когнитивные способы обработки информации, сколько хорошо сформированные механизмы метакогнитивной регуляции наличных интеллектуальных ресурсов. Особенное звучание данная проблема приобретает в эпоху тотальной цифровизации, основанной на пассивном

«потреблении» и алгоритмизированном использовании поступающей информации.

Известно, что наряду со специфическими процессами переработки информации, являющимися ключевыми для интеллектуального развития, такими как: память, внимание, восприятие, мышление, выделяется целый класс метакогнитивных процессов, отвечающих за регуляцию, управление и контроль за ходом интеллектуальной деятельности, основанных на интегральных процессах психической и интеллектуальной активности. Согласно Дж. Флейвеллу [1], метакогнитивные способности человека включают три основных фактора: 1. знание того, как работает «когнитивный процессор»; 2. знание интеллектуальной задачи, ее требований и того, как эти требования могут быть выполнены при изменении условий; 3. знание собственно когнитивных стратегий решения интеллектуальных задач, а также метапознавательные стратегии, контролирующие продвижение познавательных стратегий.

Важной и широко обсуждаемой проблемой в метакогнитивизме выступает проблема способности к метапознанию и самовосприятию субъекта. Считается, что метакогнитивно одаренный человек воспринимает себя способным эффективно разрешать большое количество жизненных задач на основе прошлого опыта и многообразия имеющихся в его арсенале стратегий. Важнейшей составной частью метакогнитивного опыта субъекта выступают самооценка и самоуправление познанием [1].

М.А. Холодная [2, с.132] считает, что метакогнитивный опыт основан на работе особых ментальных структур, назначение которых заключается в определении где, когда и как будут использоваться наличные интеллектуальные ресурсы. Одной из форм метакогнитивного опыта, выделяемого М.А. Холодной, является метакогнитивная осведомленность, которая предполагает знание субъектом своих интеллектуальных качеств, умение оценивать свои индивидуальные интеллектуальные качества, готовность использовать приемы стимулирования и настройки собственного интеллекта.

Можно считать, что основными ресурсами метакогнитивной регуляции являются средства осознанной личностной произвольной саморегуляции, которые предполагают высокую специализированность в ходе биологического и социального развития, отличаются высокой адаптивностью, универсальностью (подходят для любой деятельности), являются максимально обобщенными свойствами индивидуальности (в зависимости от сроков возрастного развития), обладают способностью улучшать и при необходимости оптимально ускорять течение интеллектуальных процессов. Очевидно, что эти ресурсы должны иметь собственные операциональные многоуровневые механизмы (позволяющие высоко интегрироваться с разными уровнями индивидуальности), иметь высокую степень свободы. В онтогенетическом плане становление психической саморегуляции может быть представлено как формирование основных регуляторных процессов, развитие произвольности и соответствующее ей расширение психических средств саморегуляции и, наконец, становление осознанной саморегуляции как развитие субъектных качеств и развитие регуляторной функции самосознания [3]. В то же время именно студенческий возраст является наиболее чувствительным в плане субъектного становления. Нам представляется логичным выделение следующих уровней ресурсов интеллектуальной саморегуляции будущего учителя: мотивационного уровня; когнитивно - операционального уровня; активационно-энергетического уровня.

К сожалению, подготовка современных педагогов во многом ориентирована на собственно интеллектуальное развитие; современные образовательные модели не ставят своей задачей формировать метакогнитивный опыт будущего учителя. В этой связи необходимо пересматривать образовательные технологии и систему практической подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. *Карпов, А.В.* Психология метакогнитивных процессов личности: монография / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
2. *Холодная, М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования: монография / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.

3. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5– 12.

УДК 37.032

Сотникова Марина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования Московского педагогического государственного университета, Москва

Хими́на Вероника Амэль Салеховна

Магистрант 2 курса кафедры психологии образования Московского педагогического государственного университета, Москва

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье актуализируется проблема развития профессионального самосознания будущих педагогов-психологов на этапе учебно-профессиональной подготовки в вузе. Раскрывается структура профессионального самосознания с позиции акмеологического подхода. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития профессионального самосознания у будущих педагогов-психологов. Обозначены некоторые направления психолого-педагогического сопровождения развития профессионального самосознания будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, педагог-психолог, студент, психолого-педагогическое сопровождение.

Sotnikova Marina Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Educational Psychology at the Moscow Pedagogical State University, Moscow

Khimina Veronica Amel Salekhovna

2nd year undergraduate student of the Department of Educational Psychology at the Moscow Pedagogical State University, Moscow

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

The article actualizes the problem of the development of professional self-awareness of future teachers-psychologists at the stage of educational and professional studying at a university. The structure of professional self-awareness is revealed from the position of the acmeological approach. The article presents the results of an empirical research of the features of the development of professional self-awareness of future teachers-psychologists. Some areas of psychological and pedagogical support for the development of professional self-awareness of future teachers-psychologists are outlined.

Key words: professional self-awareness, teacher-psychologist, student, psychological and pedagogical support.

Выбор профессии является важным этапом в жизни человека. Становление профессионального самосознания – сложный, но необходимый для дальнейшей успешной деятельности этап личностного развития.

Ежегодно из вузов выпускается миллионы студентов. Многие из них начинают свою трудовую карьеру по специальности еще во время учебы, либо сразу после нее. Другие разочаровываются в выбранной специальности, либо не находят себе рабочее место в выбранной сфере. Самый большой пласт представляют выпускники гуманитарных специальностей и профессий «человек – человек». Одним из направлений подготовки является психолого-педагогическое образование. Главным инструментом психолога является его личность, что усложняет учебно-профессиональную подготовку.

Необходимо отметить следующие работы отечественных и зарубежных ученых в области данной проблематики: К.А. Абульханова-Славская, Н.Х. Алиева, Б.Г. Ананьев, С.В. Васьковская, О.А. Волкова, А.А. Деркач, В.П. Зинченко, Т.Р. Казиев, Е.А. Климов, О.Д. Компилецкая, И.С. Кон, Е.А. Кусакина, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, А.А. Налчаджян, К.К. Платонов, М.Ю. Плотникова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн, С.М. Соловьев, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и др.

Из зарубежных отмечаются работы Р. Бернса, У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Сьюпера, Э. Эриксона, К.Г. Юнга и др.

А.А. Деркач в своём акмеологическом подходе выделяет «следующие компоненты профессионального самосознания. Когнитивный - самопознание, познание других и соотнесение этого знания с собой; Эмоциональный -

самопонимание, самоотношение, самоприятие, самоуважение, общее эмоциональное отношение к себе и собственно оценочное отношение. Мотивационно-целевой - самоактуализация, реализация жизненного потенциала, самосовершенствование, саморазвитие. Операциональный - саморегуляция, способность к управлению собой»[1, с. 6].

Концепция профессионального развития Д. Сьюпера предполагает, что «главное влияние на выбор профессии дальнейшую профессионализацию оказывает имеющаяся у человека потребность осуществить формирующуюся Я-концепцию. Посредством идентификации образа, отношение личности к данной профессии и сила профессиональной мотивации. стадия «перехода» (реализация Я-концепции, 18–21 год) и «пробы» (овладение составом профессиональной деятельности, 22–24 года)»[2, с. 106].

Наше эмпирическое исследование особенностей развития профессионального самосознания у будущих педагогов-психологов было проведено в марте 2021 года. В группу испытуемых вошли юноши и девушки от 18-25 лет в количестве 96 человек – обучающиеся 1 и 3 курса бакалавриата Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

В основной комплекс психодиагностических методик и опросников вошли следующие диагностические методики:

- Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева;
- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В.И. Моросановой;
- Опросник Б.И. Додонова по изучению эмоциональной направленности личности;
- «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева

В качестве основной гипотезы мы выдвинули предположение о том, что профессиональное самосознание студентов-психологов имеет свои особенности в зависимости от этапа учебно-профессиональной подготовки, а

именно: развитие профессионального самосознания у студентов происходит поэтапно, на каждом из которых формируются новообразования, характеризующиеся осознанием личностного значения профессиональной «Я-концепции».

Перед проведением диагностических процедур респонденты приняли участие в пилотном опросе, касающемся мотивации к выбору профессии психолога. 86% респондентов ответили, что у них есть интерес к данной специальности.

Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни, полученные при анализе полученных данных, позволили нам сделать вывод о том, что между 1 и 3 курсом не было выявлено значимых различий по исследуемым шкалам. Это опровергает идею о том, что профессиональное самосознание формируется линейно, поэтапно и имеет прямую зависимость от уровня или этапа учебно-профессиональной деятельности.

В целом, по результатам проведённого диагностического исследования, студенты психолого-педагогического направления в большинстве своем отличаются высокой степенью альтруизма, ощущают в себе открытость и общительность для взаимодействия с окружающим миром, легко идут на установление деловых и личных контактов, также они обладают высокой потребностью в получении новой информации и установлении личностных и социальных контактов. Отдельно стоит отметить, насколько сильно отличаются по отношению к себе студенты 1 и 3 курсов. Первокурсники отличаются большей уверенностью в себе, в некоторых случаях низким или умеренным уровнем самостоятельности. Также необходимо отметить изменчивость пластичности регуляторных процессов при переходе студентов на более высокую ступень обучения. К примеру гибкость, как необходимый компонент саморегуляции, приобретает низкие значения у старшекурсников.

Таким образом, наше эмпирическое исследование выявило некоторые особенности развития профессионального самосознания у студентов-психологов. У них сильно развит эмоциональный компонент, в разных вари-

антах направленности, умение адекватно осуществлять свои действия, само-руководство и самостоятельность, но, в то же время, не всегда развита гибкость и не все из них считают себя способными оказать сопротивление внешним воздействиям. Студенты ощущают в себе открытость и общительность для взаимодействия с окружающим миром, легко идут на установку деловых и личных контактов, также они обладают высокой потребностью в получении новой информации и установлении личностных и социальных контактов.

Обозначим некоторые направления психолого-педагогического сопровождения развития профессионального самосознания будущих педагогов-психологов на этапе учебно-профессиональной подготовки.

Цель психолого-педагогического сопровождения – содействовать в создании условий для развития профессионального самосознания студентов и выпускников. Для содействия эффективности профессионального развития задачи по формированию профессионального самосознания ставятся с учетом особенностей его компонентов: когнитивного – информирование о состоянии рынка труда на сегодняшний день и об особенностях выбранной профессиональной деятельности; мотивационно-ценностного – формирование мотивации и профессиональных ценностей и эталонов; деятельностно-практического – помощь в составлении и коррекции планов и развитии профессиональной траектории.

Задачи:

1. Предоставление информации об особенностях профессии психолога и других помогающих профессиях. Формирование представления о профессиональных требованиях и эталонах.

2. Выявление интересов и личностных качеств, которыми обладают студенты. Способствование активным действиям в приобретении практического опыта.

3. Помощь в осознании себя как субъекта профессиональной деятельности. Обеспечение способами и приемами для принятия самостоятельного решения при построении профессиональной траектории.

4. Формирование адекватной общей и профессиональной самооценки.

В программе психолого-педагогического сопровождения можно выделить 5 блоков:

1. Диагностический блок реализуется в течении всего периода учебно-профессиональной деятельности студента и 2-3 года после него. Необходимость данного блока заключается в том, что он позволяет проводить мониторинг уровня сформированности компонентов профессионального самосознания студентов-психологов и молодых специалистов-психологов и выявлять недостатки в системе учебно-профессиональной подготовки и на начальном этапе профессиональной деятельности, способствовать усовершенствованию студенческой производственной практики.

2. Консультационный блок направлен на выявление различных проблем и запросов. За консультацией обращаются студенты и выпускники испытывающие трудности на каком-либо этапе профессиональной деятельности.

3. Коррекционный блок состоит из 6-11 индивидуальных и групповых тренингов чередующихся и не связанных между собой, чтобы легко адаптироваться под индивидуальные потребности клиента.

4. Информационный блок может включать в себя как мини семинары по теме «Психология труда и деловых отношений», так и обсуждение психологических особенностей смежных сфер, позволяющее сформировать осознанное представление себя в будущем.

5. Итоговый срез. Проведение диагностической проективной методики на проверку уровня сформированности профессионального самосознания.

По особенностям создания тренинговых программ хочется выделить необходимость в качественных проективных методиках и тренинги, направленные на формирование аутокомпетенций. Все встречи должны быть направлены на расширение понимания профессионального Я-образа и особенности профессии педагога-психолога и других видов помогающих профессий, адекватного понимания своих возможностей, и умений.

Формы деятельности предполагаются следующие: самоанализ, анализ информации, полученной из научных и художественных источников, мультимедиа-пространства, кейс-метод, дискуссионный клуб, проектная работа в группе и индивидуально, психологические тренинги, психодиагностические процедуры, деловые игры, хакатон, проективные методы и пр.

Большое разнообразие исследований выделило феномен профессионального самосознания в отдельное направление в изучении как отдельных характеристик личности, так и самосознания человека в целом. Со всей определенностью можно утверждать, что это особый феномен человеческой психики, чья социально-специфическая форма фиксирует итоговый «Я-образ» человека как субъекта деятельности. Личность, познавая требования, которые предъявляются на каждом этапе профессионального становления, упорядочивает их в определенный комплекс знаний и представлений о себе как о профессионале. Содержание деятельности и конкретизация специфики формирует данные представления в профессиональную Я-концепцию и влияет на отношение человека к выбранной деятельности.

Результаты данного исследования могут быть использованы в дальнейшей практической деятельности для выделения и выявления более узких и конкретных взаимосвязей с другими личностными характеристиками студентов. Представления о том, какими особенностями профессионального самосознания обладают будущие педагоги-психологи, могут быть полезны для преподавателей, работников психологической службы, работодателей и самих студентов.

Библиографический список:

1. Деркач, А. А. Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание / А. А. Деркач, С. А. Назаров // Акмеология. – 2018. – № 1(65). С. 5-8.
2. Цвык, В. А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура / В. А. Цвык // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2004. – № 1. С. 104-115.

УДК 159.923.5

Тимошко Галина Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент
Донбасская национальная строительная академия, Макеевка*

ПРИОРИТЕТЫ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ КАК БУДУЩИХ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматриваются вопросы воспитательного характера, в студенческом возрасте уже выраженные как проявления саморазвития, самовоспитания с выбором молодыми людьми своих приоритетов развития. Особое внимание уделено использованию психолого-педагогических подходов к воспитанию личности в процессе самовоспитания, саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие – самовоспитание – приоритеты саморазвития – жизненный путь личности – психолого-педагогические подходы к воспитанию.

Timoshko Galina Vladimirovna

*PhD in Psychology, Associate Professor,
Donbass National Construction Academy, Makeevka*

SELF-DEVELOPMENT PRIORITIES OF STUDENTS AS FUTURE YOUNG SPECIALISTS

Issues of an educational nature, at a student age already expressed as manifestations of self-development, self-education with young people choosing their development priorities are decided in the article. Special attention to the use of psychological and pedagogical approaches to the upbringing of a personality in the process of self-education, self-development is paid.

Key words: self-development – self-education – priorities of self-development – the life path of an individual – psychological and pedagogical approaches to education

Процесс развития личности может протекать эволюционно или инволюционно, бурно или плавно, быстро или медленно, равномерно или неравномерно, но он идет всю жизнь. Возрастная психология, изучая закономерности жизненного пути людей, выделила на нем эпохи и периоды, которые характеризуются определенными психологическими особенностями и изучены лучше для периода становления личности [1]. Рассмотрим студенческий возраст, как правило, совпадающий с периодом юности в жизни человека, в связи с приоритетами выбора молодых людей на пути саморазвития. Таким образом, объектом исследования стали молодые люди студенческого возраста, предметом – их приоритеты выбора на пути саморазвития. Основной метод исследования – теоретический анализ литературы, дополнительные методы – обобщение педагогического опыта, анализ творческих работ студентов (эссе, резюме).

Кто бы ни был автором периодизации жизненного пути личности – З. Фрейд, Д. Эльконин, К. Роджерс или Э. Эриксон – все подчеркивают, что для эмоционально благополучного становления личности важно адекватное прохождение каждого этапа жизненного пути, адекватные отношения в семье, школе, знание родителями и педагогами психологических и психофизиологических особенностей людей каждого возраста, любовь к воспитанникам, предоставление, но не навязывание им возможностей проявить себя в любом виде деятельности, творчества из набора того многообразия деятельностей, который нужен для того, чтобы "найти себя" [1, 2].

Когда человек оканчивает школу, его жизненный путь становится более индивидуальным, поэтому дальнейшая классификация возрастных этапов жизни усложняется, однако большинство психологов выделяют молодость, часть которой – юность – совпадает со студенческим возрастом. Основным достижением личности в конце периода молодости является взрослое само-

определение. Далее приходит зрелость, затем наступает пожилой возраст, а затем и старость. В каждом возрасте есть свои достижения, свои высоты, но и свои кризисы, у которых есть свои причины и поводы. Если человек не может найти выход из кризиса, тогда нужна помощь близких или специалиста. Эти люди помогут сделать так, чтобы человек сам нашел сильные стороны своей личности, способы преодоления жизненных трудностей и кризисов. Все это в полной мере относится и к молодым людям.

В народе говорят: человек сам кузнец своего счастья. Развитие личности осуществляется не только как спонтанный процесс, независимый от сознания человека. Это и активное отношение к саморазвитию, развитие собственных способностей, мировоззрения, это образование и самообразование, активная деятельность, самореализация в выбранной сфере деятельности, творчество.

В процессе выбора приоритетов развития, саморазвития не следует забывать про личностный подход, про то, что личность является не только объектом воспитания, но и субъектом. Поэтому она и сама выбирает свой идеал, принимает предложенный ей или отвергает, сама воспитывает себя. С возрастом у личности сильнее выражены эти процессы. Они требуют как от педагога, так и от руководителя признание свободы выбора личности. Поэтому воздействие на людей не может быть насильственным. В студенческом возрасте, в молодости и зрелости субъектность воспитания выражена, и навязывание личности тех идеалов и ценностей, которые она не принимает, вызывает противодействие [3].

В процессе самостоятельного выбора своих приоритетов молодые люди осознают или начинают осознавать, что личность – это целостность, а не набор отдельных характеристик внимания, памяти, чувств, воли. Все в личности находится в единстве: черты характера с качествами ума, способы мышления с уровнем чувственного развития. Обучая студентов решению технических, экономических, математических задач, преподаватель не только развивает их техническое, экономическое, математическое мышление, но

и воспитывает организованность, самостоятельность, внимательность и много других черт характера. И это происходит потому, что личность воспитывается не по частям, а в целом.

Самовоспитание, саморазвитие так же целостно. Поэтому если студент берет за развитие у себя только одной стороны личности, например, за физическое развитие – одновременно будут развиваться воля, гармония чувств, мышление, ценности [3].

С точки зрения гуманистической психологии, каждый человек – индивидуальность, он неповторим, своеобразен, не похож на других людей, ожидает индивидуального подхода к себе. Индивидуальный подход учитывает все особенности человека, начиная от нашего физического развития и физиологического состояния и кончая нашими убеждениями, ценностными ориентациями. Этот подход требует изучения человека, выявления его особенностей, определение индивидуальной программы развития его способностей.

Если программа не разрабатывается, все равно, при общении и взаимодействии друг с другом люди учитывают особенности уровня подготовки, стиль мышления, склонности и способности, особенности темперамента и характера друг друга. Так же и с самим собой: нужно быть внимательным к своим склонностям, способностям, чертам характера, темперамента. Их можно наблюдать, узнавать из общения с близкими и разными людьми (отзывы о нас), использовать возможности психологической диагностики. Узнавая себя самого, человек невольно стремится к изменениям в себе, чтобы найти свое место в жизни, обрести друзей, гармонию чувств. Индивидуальные особенности человека – характер, темперамент, способности и другие – можно рассматривать как личностный ресурс, как базу для успешного жизненного пути, как свой приоритет развития.

Рассмотрим природные индивидуальные особенности человека, например, темпераментальные. Их можно рассматривать как личностный ресурс, как базу для успешного жизненного пути. Ведь носитель любого тем-

перамента может освоить почти любую (за редким исключением) профессию, выработать свой индивидуальный стиль деятельности. У представителя каждого темперамента есть предпосылки к формированию профессионально желательных черт характера, у каждого есть свои трудности и есть то, что освоить или развить легко.

В.М. Русалов [4] считает, что сфера взаимодействий с другими людьми – это особая сфера проявления темперамента. Поэтому характеристиками темперамента являются и социальный темп, и социальная пластичность, и социальная эмоциональность. Носители разных типов темперамента по-разному сходятся друг с другом, устанавливая отношения. Это было показано в исследованиях Н.Н. Обозова и В.В. Щекина [5]. Сангвиники ведут себя в общении как живые, любознательные, подвижные люди. Они любят повеселиться и пошутить в компании, легко меняют свое настроение. В.А. Семиченко указывает, что люди сангвинического типа скорее бывают коллективистами. Им трудно длительное время находиться в одиночестве. Они легко устанавливают контакты, дружеские, приятные собеседники, дружелюбны. За это их ценят товарищи. Сангвиники тоже ценят свою компанию, но легко могут входить и в другие объединения людей и переходить к ним.

Исследование В.С. Мерлина, В.В. Белоус, В.Д. Русалова и других психологов показали, что темперамент играет существенную роль во взаимодействии людей, установлении контактов, длительном общении друг с другом. От него зависит и психологическая совместимость людей. В.А. Семиченко указывает, что наиболее эффективно взаимодействие сангвиников с холериками, сангвиников с меланхоликами и меланхоликов с флегматиками. С.В. Ковалев, Н.Н. Обозов указывают на хорошую совместимость людей с противоположными темпераментами, наименьшую совместимость экстравертов с экстравертами [4,6,7].

На основе темперамента развивается характер. Анализ эссе студентов показал, что многие из них в качестве приоритета личностного роста выбирают волевые черты характера. А вот тот факт, что определенные стороны их

темперамента являются базой для развития характера, прошел мимо их внимания. Терпеливость, выдержка, работоспособность флегматика, активность, подвижность сангвиников и холериков, высокая чувствительность, внимание к деталям меланхолика поддержаны свойствами их нервной системы, темпераментом.

Идеал личности требует конкретизации – что именно надо воспитывать в человеке. Более глубокое изучение психологического содержания черт характера человека показало, что за каждой из них стоит то или иное отношение личности. Так, профессионализм связан с уважением к труду, любовью к своей профессии, что помогает человеку овладеть ею и ведет к профессиональному мастерству. Гуманизм сказывается в любви к людям, ко всей живой природе. Патриотизм – любовь к Родине. Каждая черта скрывает за собой то или иное отношение личности или раскрывает его перед нами. Отношения – это связи человека с объектами окружающего мира, выборочно установленные самим человеком. Отношенческий подход к личности предполагает, что воспитывают не внешние черты, а внутренние отношения. Человеческие отношения выходят за рамки животных, биологических. Это социальные, познавательные, эстетические, деловые, производственные отношения. Они являются осознанными, что позволяет человеку влиять на них, изменять, развивать [3].

Отношения проявляются в трех формах и на всех их можно влиять. Отношения могут выражаться в практически-действенной форме. Взаимодействие людей в работе часто сближает их, поэтому такой прием, как включение в совместную деятельность, используется в работе. Совместная практическая деятельность полезна не только в системе «молодой специалист – молодой специалист», но и в системе «молодой специалист – наставник». Овладение социально желательными формами выражения отношений способствует социальной адаптации личности. Овладение практически-действенной формой выражения отношений тоже может стать приоритетом саморазвития молодого специалиста.

Рациональная форма отношений воплощена в знаниях, высказываниях, взглядах, мнениях, оценках личности. Юноши и девушки склонны к высказываниям своего мнения, оценкам, при этом педагогический анализ их работ показывает, что часть молодых людей не разбирается в том, что обсуждают, мнения есть, а знания отсутствуют. Обретение знаний, чтение книг никогда не считалось зазорным, даже во времена инквизиции знания распространялись, были читающие люди и они читали с удовольствием. Тем более в наше время постоянное обретение новых знаний, теперь уже с помощью новейших информационных технологий, высоко ценится в производственной и социальной жизни людей. Ценится и самими людьми. Те, кто обрел вкус к знаниям, получают от процесса их освоения удовлетворение и эмоционально-положительное подкрепление, а знания помогают им в личной и профессиональной жизни. Поэтому познавательная направленность является приоритетом развития молодых людей. Анализ их работ показал, что, помимо основного образования, все они стремятся, в первую очередь, к знанию иностранных языков, информационных технологий, и готовы тратить на это свои ресурсы.

Третья форма выражения отношений – эмоциональная. Свои отношения, например – к другим людям, к самому себе, к профессии – человек переживает. Как правило, удовлетворение потребностей вызывает положительные эмоции – человек радуется, а неудовлетворение потребностей вызывает негативные эмоции.

У каждого человека есть базовые потребности, удовлетворение которых необходимо для того, чтобы он чувствовал себя эмоционально благополучно и развивался: потребность во внешних впечатлениях, в общении, в активности. Общие для всех базовые потребности порождают вторичные, более индивидуальные, хотя и проявляющиеся у многих людей: для одних – это потребность в лидерстве, для других – потребность в защищенности, для третьих – познавательная потребность, для четвертых – потребность во внимании к их личности и т.д. [8].

Если знать основные потребности и мотивы личности, можно предположить эмоциональное состояние человека в тот или иной момент его поведения. Положительные эмоции поддерживают, закрепляют положительное отношение к объекту, отрицательные – закрепляют негативное отношение.

Поэтому, если, например, молодой человек хочет стать более уверенным в себе, а этого, как показал анализ работ студентов, хотят многие молодые люди, его товарищи эмоционально положительно поддерживают у него и у себя тоже, в процессе самовоспитания, каждый момент проявления уверенности, решительности, инициативности, других качеств, которые они в себе «культивируют»: в эти моменты хвалят себя, награждают, радуются за себя и другого человека.

У каждого молодого человека есть черты характера, которые могут стать основой, приоритетом развития, которые поддержат его в трудную минуту и позволят развиваться дальше. Наши исследования показали, что студенты достаточно легко обнаруживают в себе такие черты, которые уже есть или требуют развития: трудоспособность, трудолюбие, мотивированность, решительность и другие.

Деятельностный подход к развитию и саморазвитию личности означает, что становление личности осуществляется в деятельности, в собственной, самостоятельной деятельности. В какой именно? Это зависит от целей самой личности. Художник будет лучше развивать свои способности в художественной деятельности, мыслитель – в научной. Творческая личность развивается в творческой деятельности, а личность профессионала – в профессиональной. Реализуя деятельностный подход в развитии личности, родители создают своим детям условия для того, чтобы попробовать себя в разных видах деятельности, определить свои склонности. Молодые люди, реализуя деятельностный подход в самовоспитании, выбирают свои приоритеты в деятельности, выбирают то, чем они хотят заниматься и этот выбор может быть множественным. Исследования показали, что студенты технического вуза

называют художественную, музыкальную, литературную деятельность как свои приоритеты, наряду с технической (строительной) деятельностью.

Итак, известные психолого-педагогические подходы к воспитанию – личностный, индивидуальный, отношенческий, деятельностный – могут быть использованы и для саморазвития, самовоспитания.

Библиографический список

1. *Эльконин, Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Д.Б. Эльконин. – Вопросы психологии. – 1971. – № 4. С. 6-20.

2. *Хьелл, Л., Зиглер, Д.* Теории личности/ Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. С. 528-573.

3. *Щуркова, Н. Е.* Педагогические технологии / Н. Е. Щуркова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. 259 с.

4. *Русалов, В.М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования./В.М. Русалов. – М.: ИП РАН, 2012. 528 с.

5. *Обозов, Н.Н.* Психология работы с людьми/ Н. Н. Обозов, Г. В. Щекин. –К. : Межрегиональная академия управления персоналом, 1996. – 136 с.

6. *Мерлин, В.С.* Очерк интегральной индивидуальности./ В.С. Мерлин. –М.: Педагогика, 1986. 254 с.

7. *Белоус, В.В.* Б43 Введение в психологию полиморфной индивидуальности : монография / В.В. Белоус. – 5-е изд., перераб. и доп. М. : КНОРУС ; Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2016. 268 с.

8. *Вилюнас, В. К.* Психология эмоциональных явлений./ В.К. Вилюнас – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 142 с.

УДК 370.186

Хуторная Маргарита Леонидовна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и истории
Воронежский государственный университет инженерных технологий,
Воронеж*

Бабаева Анна Владимировна

*Доктор философских наук, профессор кафедры философии и истории
Воронежский государственный университет инженерных технологий,
Воронеж*

ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса, в частности, преподавателей высшей школы. Выставляются критерии успешности педагогического взаимодействия. Предлагается ряд направлений психолого-педагогического сопровождения в системе высшей школы.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, субъекты образовательного процесса, педагогика.

Khutornaya Margarita Leonidovna

Candidate of Psychology, Docent of the Department of Philosophy and History, Voronezh State University of Engineering Technologies, Voronezh

Babaeva Anna Vladimirovna

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy and History, Voronezh State University of Engineering Technologies, Voronezh

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with the issues of psychological and pedagogical support of subjects of the educational process, in particular, teachers of higher education. The criteria for the success of pedagogical interaction are presented. A number of areas of psychological and pedagogical support in the system of higher education are proposed.

Key words: accompaniment, psychological and pedagogical support, subjects of the educational process, pedagogy.

Тема «сопровождение» впервые стала рассматриваться в медицине, затем в валеологии, педагогике, психологии. Причем значение этого термина опирается на определение, данное С. И. Ожеговым: «сопровождать, значит, сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо»

[3]. Автор А.В. Гордеева считает, что сопровождение есть сохранение здоровья обучающегося на протяжении всего образовательного процесса[2]. Данное определение характерно для валеологии.

Педагогика трактует сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого. А.М. Андреев считает, что возникновение понятия «педагогическое сопровождение» исторически обусловлено и востребовано временем в парадигме личностно ориентированного подхода к личности [1]. Н.О. Яковлева отмечает тот факт, что рассматриваемый феномен есть органическая часть учебно-воспитательного процесса и важное условие и направление педагогической деятельности [5]. А одним из направлений педагогической деятельности является развитие личностных и профессионально важных характеристик студента - будущего специалиста, одной из которых является активность. Тенденции современных педагогических технологий требуют именно активного включения в процесс обучения. «При активном обучении студент в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивном обучении, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания», считает М.Л. Хуторная.[4]. Поэтому вектор психолого-педагогического сопровождения должен быть направлен в сторону сохранения активности на протяжении всего образовательного процесса и поддержание интереса к изучаемым дисциплинам.

В психологии сопровождение - это система создания условий для успешности личности в жизнедеятельности (Ю. В. Слюсарев, Г. Бардиер, Н. Л. Коновалова, А. В. Волосникова и др.). Совокупность содействия, сотрудничества, сопереживания, сотворчества составляет психолого-педагогическую составляющую сопровождения.

По нашему мнению психолого-педагогическое сопровождение есть процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью его оптимизации в рамках поставленных дисциплинарных задач. Критериями

успешности данного взаимодействия у студентов может явиться повышение мотивации и интереса, активизация самостоятельного поиска, регуляция времени, отведенного на изучение дисциплин, снижение прокрастинации; у преподавателей: снижение риска эмоционального и профессионального выгорания, расширение интеллектуального и эмоционального интеллектов.

Ряд авторов считает, что педагогическое сопровождение, это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности воспитанника в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога.

Нами предлагается ряд направлений психолого-педагогического сопровождения в системе высшей школы, а именно:

1. Психолого-педагогическое сопровождение методических объединений по поводу разрешения проблемных вопросов образовательного процесса.

2. Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности преподавателя с учетом индивидуально-личностных характеристик студента.

3. Психолого-педагогическое сопровождение мероприятий, связанных с решением вопросов эффективности применяемых педагогических технологий.

4. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности преподавателя при инклюзивном обучении студентов.

5. Психолого-педагогическое сопровождение личностного роста преподавателя, педагогической рефлексии и педагогической коммуникации.

6. Психолого-педагогическое сопровождение при проектировании занятий с применением интерактивных технологий с учетом развития профессиональных компетенций.

7. Психолого-педагогическое сопровождение при проектировании занятий с иностранными обучающимися с учетом этнопсихологических особенностей и знания русского языка.

8. Психолого-педагогическое сопровождение при анализе эффективности применяемых педагогических технологий с видео обратной связью.

Библиографический список

1. *Андреев, А.М.* Сопровождение исправления несовершеннолетних, осужденных к наказаниям без лишения свободы как педагогическая деятельность // *Современные проблемы науки и образования*, 2016. – № 4.;

URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24889> (дата обращения: 26.07.2021).

2. *Гордеева, А. В.* Здоровье и образование, или образование здоровья / А. В. Гордеева // *Школа*, 2002.- № 2 С.40.

3. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Оникс, Мир и образование, 2012. 1376 с.

4. *Хуторная, М.Л.* О необходимости применения интерактивных технологий в вузе / М.Л. Хуторная // *Тамбовская научная психологическая школа: итоги 20-летия ТГУ имени Г.Р. Державина материалы VII Международного семинара молодых ученых и аспирантов*, 2015. -С. 133-136.

5. *Яковлева, Н. О.* Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // *Вестник ЮУрГУ*, 2012.- № 4.С. 46–49.

УДК 378.1

Швецова Галина Николаевна

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики начального и общего образования,
Марийский государственный университет, Йошкар-Ола*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРИОРИТЕТ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье представлен историко-педагогический анализ феномена «профессионально-педагогическая активность», рассмотрены такие понятия как «социальная позиция», «социальная активность», «активная жизненная позиция», показаны взгляды отечественных педагогов советского периода (70 – 80 годы XX века) на перечисленные феномены.

Ключевые слова: социальная активность, жизненная позиция, профессионально-педагогическая активность, личность педагога.

Shvetsova Galina

*Professor of the department of pedagogy of primary and general education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education*

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A PRIORITY IN THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S PERSONALITY

The article presents a historical and pedagogical analysis of the phenomenon of «professional and pedagogical activity», considers such concepts as «social position», «social activity», «active life position», shows the views of domestic teachers of the Soviet period (70 – 80 years of the XX century) on these phenomena.

Key words: social activity, life position, professional and pedagogical activity, personality of the teacher.

Среди актуальных педагогических проблем, волнующих исследователей и педагогическую общественность особое место занимала проблема формирования активной жизненной позиции личности.

Если рассматривать сущность человека с точки зрения общественных отношений, то есть как социальную сущность, которая получает свое деятельное выражение в системе поступков, в поведении людей, таким образом, понятие «социальная активность» непосредственно выражает общественную природу личности.

«Социальная активность» понимается нами в широком и узком смысле слова. В широком смысле, как «качество, отражающее уровень социальности личности, то есть ее связи с социальным целым, готовность действовать в интересах общества, глубину принятия общественных интересов» [11], это понятие несомненно шире дефиниции «активная жизненная позиция». В узком смысле, если понимать ее как «качество личности, выражающее ее связи с определенной социальной общностью» [11], то понятие «социальная активность» будет уже понятием «активная жизненная позиция».

Ряд интересных, содержательных работ, характеризующих социологическую сущность активной жизненной позиции был опубликован В.П. Агафоновым, С.Ф. Анисимовым, А.С. Капто, В.Т. Лисовским, А.И. Титаренко, В.А. Титовой, А.К. Уледовой и другими, педагогический аспект рассматри-

вали Л.М. Архангельский, И.С. Марьенко, Т.Н. Мальковская, М.А. Прокофьева, В.А. Слостенин, В.Н. Ягодкина и другие.

Над проблемой работали, прежде всего, те ученые, которые занимались исследованием вопросов нравственного воспитания, социальной активности личности. Степень освещенности в научной литературе периода 60 – 80 годов XX века - высокая, так как проблема сама по себе не нова, но по-новому поставлена. Много сделано по проблеме определения категории активной жизненной позиции:

1. Определено понятие «позиция», как качественный синтез свойств личности, который в каждый данный момент определяет избирательную направленность деятельности, поступков, всех ее отношений к общественной среде. Позиция личности и потенциально, и функционально выражает ту или иную направленность свойств и качеств каждого человека.»[6]

2. «Это интегральное свойство личности, выражающее систему ее отношений к обществу, к людям, к самой себе, к нормам, правилам, предписаниям - ко всему тому, что составляет сферу общения человека с социальной и природной средой.»[10]

3. «Жизненная позиция — это направленность сущностных сил личности, обусловленная способом осознания ею своего объективного положения места и роли в системе общественных отношений.»[5] Позиция включает в себя: оценку определенного объекта, предпочтение или его отклонение. Позиция всегда проявляется в конкретных поступках. Даже тогда, когда объект безразличен и личность его никак не оценивает, она (личность) занимает определенную позицию — пассивную. Но и эта пассивная позиция может активно воздействовать на объект. Следовательно, объективно «никакой позиции» быть не может, в этом смысле о пассивной позиции можно говорить относительно.

4. В зависимости от ценностного отношения к объекту позиция может быть более или менее активной. Здесь мы подходим к самому понятию «активная жизненная позиция».

В 70 - 80 годы прошлого столетия существовало несколько определенных данной дефиниции:

1. Это сплав общественного, гражданского долга и нравственной ответственности личности, это понимание личностью широкого круга обязанностей, которые на нее налагает общество и сам человек добровольно возлагает на себя (А.С. Капто) [2].

2. Это субъективное отношение человека к своему социальному положению, своей принадлежности к определенному классу, чьи интересы не отделяются от личных и реализуются в деятельности. (Л.М. Архангельский) [1].

3. Формирование у молодежи высокой идейной убежденности, когда знания переплавляются в систему личностных качеств человека. [12]

4. Это важнейший признак личности, сформировавшейся на основе всей совокупности общественных отношений. [4]

5. Это состояние сущностных сил личности ,направленных на самостоятельность и реализующихся в ней [5].

Мы понимали, что трактовка понятия «активная жизненная позиция», данная философами и педагогами не могла быть полностью аналогичной, не могла не учитывать специфики и задач каждой науки. Тем не менее, для всех приведенных точек зрения характерно несколько общих черт: под жизненной позицией личности понимался прежде всего внутренний субъективный мир личности, который раскрывается во вне через деятельность.

Поддерживая Г.В. Сагатовского, Н.Н. Маликова отмечала, что активную жизненную позицию образуют ее направленность и характер. Направленность, обнаруживающаяся в практических действиях, есть «диалектическое» единство ее влечений, потребностей и интересов» [9]. На основе данного определения Г.В. Сагатовский сделал вывод о том, что «направленность определяет ориентиры личности, а характер человека поддерживает его поведение в заданном направлении.» [9]

Однако, идея не была новой, и о том, что направленность составляет сущность внутренней (жизненной) позиции личности писала Л.И. Божович, а затем М.С. Неймарк. Они доказали, что в мотивации деятельности обнаруживаются доминирующие тенденции, которые Л.И. Божович рассматривала как «внутреннюю позицию личности», ее направленность.

Целый ряд авторов касались проблемы активной жизненной позиции личности косвенно, рассматривая процесс воспитания в целом или при исследовании различных аспектов нравственного воспитания, среди них можно назвать Г.Л. Смирнова, В.С. Боровика, В.И. Мухачева и других.

Оценивая степень разработанности проблемы в то время, мы отметили, что нет единого мнения относительно сущности позиции. Что же касалось практической стороны вопроса, то проблема была лучше всего разработана относительно воспитания в сфере производственных отношений, несколько хуже — в средней школе и профессионально-технических училищах. И совсем мало теоретических разработок данной проблемы было относительно воспитания активной жизненной позиции у студентов в высшей школе.

При переходе и рассмотрению проблемы социальной активности личности в целом, мы придерживались мнения, что изучение социальной активности и активной жизненной позиции независимо друг от друга неправомерно, так как социально активной может быть только та личность, которая обладает активной жизненной позицией и, наоборот, пассивная, индифферентная позиция личности обуславливает отсутствие у нее социальной активности.

Исторически, проблеме активности личности в целом уделялось большое внимание представителями многих наук: философии, психологии, педагогики. Сфера применения данной категории широка: ее употребляли при характеристике явлений природы, сложных общественных отношений, но далеко неоднозначно определяли в научной литературе. Так, в философии активность рассматривалась в трех аспектах: как свойство

материальных объектов, как проявление этого свойства, как характеристика процесса взаимодействия объектов. Отмечая различия в подходах А.П.Петров указывал, что они основаны «на различиях в понимании взаимоотношения трех основных терминов, характеризующих данную проблему: материя, движения, активности» [7. С.6].

Большинство авторов считали, что активность является существенным свойством всей материи и неразрывно связана с движением. Однако, это не означало, что она представляет нечто общее, обладающее единичными признаками. В ней отражается определенное состояние действия. Так, биологическая активность, получившая свое обоснование в трудах Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина, представляет собой физиологическое явление и отражает активное приспособление организма к среде. На социальном уровне развития активность имеет совершенно другое содержание и направленность.

Термин «активный» (*activus*) в переводе с латинского означает деятельный. Исходя из этого и активность предполагает участие в какой-либо деятельности, направленной на достижение определенных целей. Представители другой позиции основными признаками активности личности считали лишь наиболее энергичные, интенсивные действия, сопутствующие преобразованию природной и общественной среды. Думается, что в приведенных определениях, во-первых, не выявлялось качественное различие активности в неживой и живой природе; во-вторых, общественная активность личности выступала как явление однопорядковое с активностью объектов живой и неживой природы.

Как видно из анализа теоретических положений, существующих в теории активности, этот вопрос имел два противоположных ответа. Одни ученые считали, что активность присуща всем видам деятельности, другие связывали активность только со сложными динамическими системами.

Определение активности будет далеко не полным, если мы не раскроем его субъективную сторону как явление психики, то есть как категорию пси-

хологической науки. Среди психологов так же не было единого взгляда на природу этого понятия. Хотя многие авторы совершенно справедливо указывали на отдельные признаки активности, но сущность ее, как нам кажется, еще далеко не была раскрыта. Так, К.К. Платонов писал: «Активность личности — вид активности социальной и психологической: интенсивность направленности личности на определенную деятельность...» [8]

М.Ф. Добрынин совершенно справедливо считал, что одной из важных проблем, связанных с задачей формирования личности является проблема ее активности как непереносимое условие деятельности. Выделяя в качестве предмета исследования этот вопрос, он на основе диалектики, психологии, физиологии пришел к выводу о том, что психологическая жизнь человека детерминирована воздействиями внешней среды. В направлении поисков определения механизма активности М.Ф.Добрынин установил, что в результате воздействия внешней среды образуются (основываясь на учении И.П. Павлова) условно-рефлекторные связи, которые возникают и закрепляются только на основе жизненно значимых раздражителей и сигналов о них, а жизненная значимость выражается в потребностях. Он многократно подчеркивал важность принципа значимости для педагогической практики.

Таким образом, на основе анализа большого фактического материала он установил, что в основе закрепления, возобновления и сохранения временных нервных связей или ассоциаций лежат потребности человека. Их удовлетворение или неудовлетворение связано с определенными активными воздействиями личности, которые, в свою очередь, приобретают все большую значимость для организма. Эта теория, получившая название теории «значимости» имеет и в настоящее время большое значение для современной психологии и педагогики.

Большая группа ученых рассматривала проблему активности в соотношении с деятельностью, «обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, реализации и видоизменения, как свойство ее собственного дви-

жения»[3] Идентификация таких понятий как «деятельность» и «активность» неправомерно, так как в таком случае теряется собственный смысл активности, ее содержательный статус. В соотношении с деятельностью активность выступает как ее источник, как внутренний побудитель.

Представители другого направления рассматривали активность как состояние воли (Р.А. Низамов, Д.Н. Узнадзе, П.И. Иванов и другие.). В их работах воля выступает или как форма, в которой проявляется активность или как один из видов активности человека. Несколько глубже и шире рассматривалась активность как мера (А.Г. Ковалев, А.И. Крупнов, и другие). Однако, надо отметить, что в подобную трактовку активности разными авторами вносился неодинаковый смысл. Одни из них понимали меру как большую или меньшую способность той или иной системы к предвидению. Другие рассматривали ее как уровень совершаемой деятельности, то есть как меру взаимодействия с окружающей средой.

Мы придерживаемся позиции, которую представляли В.Г. Ананьев, Т.А. Ильина, Т.Н. Мальковская, Г.А. Петрова, П.А. Рудик, В.А. Сластенин, А.В. Шорохова, Е.А. Якуба, которые видели в активности черту, особенность, качество личности. В работах названных авторов категория активности справедливо характеризовалась как принципиально новый социально-психологический феномен, как стержневое качество личности, как такое моральное образование, которое лежит в основе всех профессиональных качеств и способствует социализации личности.

Таким образом, обобщая философский и психолого-педагогический аспекты сущности активности, мы определили его как качество личности, отражающее готовность, стремление к действию. Оно проявляется в сознательном, организованном и целенаправленном взаимодействии с объективной действительностью, выраженном в конкретном участии в какой-либо деятельности.

Выведенное общее понятие активности позволило нам сформулировать исследуемое нами качество - профессионально-педагогическую актив-

ность, придав общему определению конкретное содержание. Содержанием его является профессия учителя. Следовательно, профессионально-педагогическая активность есть готовность, стремление к педагогической деятельности и выражается в конкретном участии в ней. К сожалению, данное понятие реже чем оно заслуживает встречается и употребляется в педагогических работах.

Профессионально-педагогическая активность как качество личности представилась нам в двух планах. С одной стороны, оно является приоритетным, ведущим интегральным образованием, определяющим профессиональную направленность личности, а с другой — является видовым понятием по отношению к социальной активности, раскрывая в нем потенциальные возможности для формирования личности будущего учителя.

Будучи одним из видов социальной активности, профессионально-педагогическая активность несомненно обладает общими с ней чертами, но ее сущность и основополагающие характеристики вытекают из природы профессиональной деятельности, профессиональных отношений. Она тесно связана с другими видами и формами социальной активности, оказывает влияние на их развитие. Исследованное нами качество личности учителя обогащает педагога, способствует его формированию как специалиста высшей квалификации, выступает важным условием развития многих профессионально- педагогических качеств личности.

Сущность и содержание профессионально-педагогической активности определялась объективными процессами и отношениями. В зависимости от направленности личности, создавшейся педагогической ситуации она могла выступать в различной степени своего внешнего выражения. Однако, активность, определяемая только через деятельность, нейтральная к субъекту. А без субъективного отношения личности к выполняемой деятельности вряд ли можно определить ее активность. Положение о единстве субъективного и объективного в активности было высказано рядом авторов.(В.Г. Мордкович и др).

Профессионально-педагогическую активность мы рассматривали через призму содержания конкретной деятельности. В реальной жизни активность не всегда носит ярко выраженный характер. Существуют формы профессиональной деятельности, когда активность носит исполнительский характер.

Стержнем профессионально-педагогической активности, по нашему мнению, явилась деятельность соответствующая учительской специальности. Деятельность приобретает активный характер лишь в том случае, если она нацелена на достижение соответствующих профессиональных интересов. Позитивная профессиональная деятельность имеет в своей основе последовательно выраженную педагогическую направленность. Отстаивая свои цели, педагог активно воздействует на систему профессиональных отношений.

В качестве заключения хотелось бы отметить, что профессиональная направленность активности личности заключалась в реализации субъектом своих интересов, в практическом участии в педагогической деятельности. Но, кроме «внешней» ее стороны, она характеризуется внутренним аспектом, то есть субъективным отношением личности к деятельности, которая становится не только профессией, но и образом жизни.

Профессионально-педагогическая активность - не только факт действия субъекта в педагогической деятельности, а определенная позиция личности, в которой выражается ее отношение к детям, самой себе, деятельности. Мера активности зависит от степени заинтересованности личности в разрешении профессиональных проблем. Свои профессиональные качества и профессиональную активность проявляет не во всех сферах своей жизнедеятельности, а только в той деятельности, которая связана с ее интересами. Таким образом, мы пришли к выводу, что отдельные формы профессиональной деятельности личности следует изучать, но о целостном проявлении исследуемого нами качества можно было судить только на основе анализа ее позиции в педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Архангельский, Л.М.* Формирование активной жизненной позиции ,сознательного отношения к труду на благо общества — основная задача нравственного воспитания молодого поколения // Советская педагогика.-1977.-№1. С.96
2. *Капто, А.С.* Классовое воспитание: методология,теория,практика.- М.:Политиздат,1985. С.63.
3. Краткий психологический словарь. Сост .Л.А .Карпенко./Под общ. ред. А.В. Покровского, М.Г. Ярошевского .- М.:Политиздат,1985.
4. *Лисовский, В.Т.* Об активной жизненной позиции // Воспитание школьников.-1979.-№2. С.16.
5. *Маликова, Н.Н.* Понятие «активная жизненная позиция личности» //Проблемы становления и развития социалистической личности.- Свердловск.:1986.
6. *Панкратов, Т.К.* Общие педагогические условия развития интересов студенчества.-Казань.:1971.
7. *Петров, А.П.* Социальная активность: сущность, содержание, критерии.// Формирование социально активной личности: сущность, проблемы.- М.: 1985.
8. *Платонов, К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий.- М. :Высшая школа,1984.
9. *Сагатовский, В.Г.* Социалистический образ жизни и активная жизненная позиция // Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки. - М.:1982.
10. *Сластенин, В.А.* Формирование личности социалистического типа.- М.: 1981.
11. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ).-Харьков. Изд-во «Вища школа»,1983.
12. *Титов, В.А.* Особенности нравственного воспитания молодежи// Молодежь: Проблемы формирования и воспитания .- М.:1978

Раздел IV. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

УДК 378.6

Абдалина Лариса Васильевна

*Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии
Воронежский государственный университет, Воронеж*

Гончаров Сергей Александрович

*Преподаватель кафедры тактики
Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков
4 авиационного факультета (Д и ВТА), Балашов*

ПАТРИОТИЗМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА

В статье рассматривается патриотизм как показатель гражданской ответственности у будущих военных летчиков, анализируются различные точки зрения современных ученых по определению понятия «патриотизм», кратко представляются результаты эксперимента по определению уровня осознания понятия «патриотизм» и отношения к нему со стороны курсантов.

Ключевые слова: патриотизм, гражданская ответственность, курсанты военного вуза.

Abdalina Larisa Vasilievna

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology at Voronezh State University, Voronezh

Goncharov Sergey Aleksandrovich

*Lecturer of the Department of Tactics at
Krasnodar Air Force Institute for Pilots
4th aviation faculty (long-range and transport aviation), Balashov*

PATRIOTISM AS AN INDICATOR OF CIVIL LIABILITY OF A FUTURE MILITARY PILOT

The article deals with patriotism as an indicator of civil liability among future military pilots, analyzes various points of view of modern scientists on the definition of the concept of "patriotism", briefly presents the results of an experiment to determine the level of awareness of the concept of "patriotism" and the attitude of cadets towards it.

Key words: patriotism, civil liability, cadets of a military institute.

В современном мире на понятие патриотизм все чаще смотрят с позиции защиты интересов нации, организации общественного порядка, поддержки власти в отношении упрочнения правовых основ государства, свободы реализации имеющихся возможностей по укреплению традиционных ценностей. В поиске духовных направляющих общества патриотизм может стать национальной идеей, убеждением и движущей силой, которая с высокой долей вероятности ведет к сплочению общества, определению гражданской позиции, повышению уровня ответственности и проявлению осознанной толерантности в отношении национально-этнических и социально-классовых особенностей народонаселения государства. [1, с. 4].

Россия в настоящее время переживает особенно сложный период своего развития. Натянутые внешнеполитические отношения с ведущими мировыми державами оказывают влияние на стабильность внутренней политики страны, особенно в социально-экономической сфере. Эта обстановка обуславливает необходимость сохранения и развития патриотических качеств с опорой на воспитание силы духа и безусловной любви к Родине, что ведет к объединению людей в борьбе за достойное будущее. [2, с. 16].

Совокупность нравственных ориентиров, среди которых выделяется и патриотизм, формируется в дошкольном и школьном возрасте как в семье, так и в учебных заведениях, а также при общении со сверстниками. Большое влияние на становление гражданина-патриота своей страны оказывает и культурно-образовательная политика государства. [4, с. 71].

По мнению нашего президента – Владимира Владимировича Путина – «Патриотизм – в характере нашего народа. И мы знаем, на какую героическую высоту он поднимает людей, когда Родина в опасности. Спасение Отчизны, готовность закрыть собой боевого товарища, защитить тех, кто тебе дорог, всегда сильнее любых, самых тяжелых испытаний» [6]. Слова президента применительны к каждому, кто стоял на защите государства и в первую очередь к действующим военным служащим. Патриотизм – один из самых важных показателей гражданской ответственности, без которой невозможно защищать Отечество и быть офицером.

В нашей работе [3] мы рассматриваем гражданскую ответственность как цельное качество личности, присущее военному служащему, в том числе и будущему военному летчику, которое характеризует уровень его морально-правовой культуры, выражающийся в готовности достойно и в рамках закона исполнять свой нравственный долг, развивать уровень профессионального мастерства с целью достижения высокого уровня подготовки в избранном военном направлении. Готовность военного служащего к неукоснительному исполнению взятых на себя обязанностей по защите Родины перед обществом и государством выражает гражданскую ответственность будущего офицера и является проявлением патриотизма по отношению к Отечеству [3, с. 66].

По мнению Н.А. Селиверстовой и М.Я. Курганской патриотизм служит одним из основных направлений личности, которое затрагивает нравственную сферу и позволяет иметь определенную принципиальную позицию гражданина по отношению к своей стране и малой родине [7, с. 232].

В работе А.В. Лубского патриотизм рассматривается как «...одна из структур ментальных программ, определяющих отношение людей к родине, народу и государству и обуславливающих их конкретные патриотические практики в обществе» [5, с. 53].

С.Н. Томилина и С.В. Манецкая считают патриотизм конкретным качеством личности, выражающимся в любви к Отечеству и его культурным цен-

ностям, в готовности служить своей Родине, способствовать укреплению «...политической независимости территориальной целостности» [8].

В процессе работы по изучению понятия гражданской ответственности будущего военного летчика мы не только проанализировали различные подходы исследования понятия «патриотизм», но и провели эмпирическое исследование в соответствии с методикой Л.М. Фридман «Патриотизм. Как я его понимаю» [9].

Целью исследования стало определение уровня осознания понятия «патриотизм» и отношения к нему со стороны будущих военных летчиков.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Определить уровень понимания и осознания понятия «патриотизм» курсантами летного училища.
2. Оценить степень сформированности патриотизма и отношение к нему у будущих военных летчиков.
3. Проанализировать результаты, полученные в ходе эксперимента.

Исследование проводилось на базе Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков в 2020-2021 гг. Группе курсантов из 27 человек было дано задание написать сочинение на тему: «Патриотизм. Как я его понимаю». Минимальное количество баллов, которое возможно было набрать – 7 баллов, максимальное – 28. Обработка данных осуществлялась по следующим сторонам патриотизма:

- любовь к Родине;
- осознание трудностей, недостатков в обществе;
- готовность к самоотдаче;
- патриотизм как источник трудовых и ратных подвигов;
- чувство национальной гордости;
- отсутствие национализма и космополитизма;
- интернациональный характер русского патриотизма.

За каждый из показателей можно было набрать от 1 до 4 баллов в соответствии со шкалой понимания сущности понятия. При обработке результатов

учитывались средние показатели экспериментальной группы по выше обозначенным пунктам.

Практически каждый курсант получил 4 балла за понимание такой стороны патриотизма как «любовь к Родине», а «готовность к самоотдаче» оценена в среднем в 2,5 балла. Сущность патриотизма как «чувства национальной гордости» и как «источника трудовых и ратных подвигов» понята будущими военными летчиками в среднем на 2 балла по каждой из позиций. По трем из семи позиций: «осознание трудностей, недостатков в обществе», «отсутствие национализма и космополитизма», «интернациональный характер русского патриотизма» среднее значение исследования составило всего 1 балл. Проанализировав результаты, мы получили 13,5 баллов. Эти значения попадают в нижнюю границу среднего уровня развития патриотизма, что недостаточно для того, чтобы говорить о сформированности патриотизма у будущих военных летчиков.

Проведенное исследование подтверждает важность целенаправленного воспитания патриотизма и гражданской ответственности у курсантов – будущих военных летчиков.

Для каждого человека понятие «патриотизм» имеет свои особенности, но, несмотря на имеющиеся различия, общим для всех является любовь к Родине. Наличие патриотических качеств у военного летчика – неотъемлемая составляющая его как личности, готовой служить интересам своего Отечества и защищать Родину. Уважение к историческому прошлому, национальным и культурным традициям, преданность своей стране и своему народу, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, чувство единства с согражданами, любовь к Родине – те качества, которые необходимо воспитывать у курсантов в процессе обучения в военном вузе.

Библиографический список

1. *Бурлакова, И. И.* Патриотизм как социально-нравственное явление / И.И. Бурлакова // Патриотическое воспитание: от слов к делу: сборник статей. – М: Полиграф сервис, 2018. – 426 с.

2. Вардикян, М. С. Развитие патриотического воспитания молодежи в современных условиях / М.С. Вардикян // Патриотическое воспитание: от слов к делу: сборник статей. – М: Полиграф сервис, 2018. – 426 с.
3. Гончаров, С. А. Некоторые аспекты образования и воспитания будущего военного летчика / С.А. Гончаров // Вопросы педагогики, 2020. – №12-1. – С. 65-69.
4. Казаченко, О. В. Патриотизм как имидж (психолингвистический аспект) / О.В. Казаченко, Л.А. Хамула // Вестник Марийского государственного университета, 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 68-75.
5. Лубский, А. В. Патриотизм и гражданственность в российском обществе, или как преодолеть дефицит гражданственности в российском патриотизме / А.В. Лубский // Гуманитарий юга России, 2019. – Т. 8 (36) – № 2. – С. 47-66.
6. Путин назвал патриотизм чертой характера русского народа / РБК от 22 февраля 2018 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5a8efd9f9a794735812920d0>. (дата обращения 20.07.2021).
7. Селиверстова, Н. А. Патриотизм / Н.А. Селиверстова, М.Я. Курганская // Энциклопедия гуманитарных наук. Знание. Понимание. Умение, 2017. – № 1. – С. 232-239.
8. Томилина, С. Н. Современный патриотизм: сущность и проблемы / С.Н. Томилина, С.В. Манецкая // Научный журнал КубГАУ, 2015. – № 110 (06). [Электронный ресурс]. URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/06/pdf/88.pdf>. (дата обращения 14.07.2021).
9. Фридман, Л. М. Методика «Патриотизм. Как я его понимаю» / Л.М. Фридман [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2018/07/23/monitoring-patrioticheskogo-vospitaniya>. (дата обращения 20.07.2021).

УДК 37.013

Алмин Кирилл Игоревич

*Магистрант департамента педагогики
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ - ТРЕБОВАНИЯ XXI ВЕКА

Статья раскрывает направления внедрения инноваций и новшеств в систему дополнительного образования на примере работы Центра дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, инновации, новшества, инновационная деятельность, ценности и нормы.

Almin Kirill Igorevich

Master student of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow

IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE ESTABLISHMENT OF SUPPLEMENTARY EDUCATION - REQUIREMENTS OF THE XXI CENTURY

The article reveals the directions of introducing innovations and innovations into the system of continuing education on the example of the work of the Center for Continuing Education.

Key words: additional education, innovation, innovation, innovative activity, values and norms.

Окружающая нас реальность изменилась, происходит переоценка всей системы общественных отношений, меняется и система образования. О инновациях в российском образовании заговорили с конца 80 – х годов XX века. Именно в это время проблема «инноваций» и ее понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований в педагогике. А в начале 90- х годов на базе внешкольного образования было создано дополнительное образование, где инновационная деятельность имеет особое значение и наполнение.

Применительно к педагогическому процессу, инновация, по мнению Сластёнина Виталия Александровича, советского и российского учёного в области педагогики, доктора педагогических наук (1977), профессора, действительного члена Российской академии образования (1992), заслуженного деятеля науки РФ (1996). «означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности» педагога и обучающегося» [4, с.445].

В пособии «Педагогика. Инновационная деятельность»: ИЧП «Издательство 1997 г. М. (Сластенин В.А., Подымова Л.С.) подчеркивается, что развитие педагогической инновации в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «новое», «инновация», «инновационный процесс» и др. Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику.

В научной литературе различают новшество и нововведение. Последнее определяют, как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое. Из этого следует, что нововведение понимается как процесс внедрения новшества. Наряду с этим используется термин инновация (лат. *in* - в, *novus* - новый), который чаще всего трактуется как понятие, тождественное нововведению.

Так А.И. Пригожин в работе «Нововведения: стимулы и препятствия. М.1980. 170 с.) разделил понятия "инновация" и "новшество".

Новшество, по мнению А.И. Пригожина, - это предмет инновации; новшество и инновация имеют различные жизненные циклы; новшество - это разработка, проектирование, изготовление, использование, устаревание. Инновация же - это зарождение, диффузия (распространение уже освоенной, реализованной инновации, применение инновационных продуктов, услуг или технологий в новой сфере деятельности в целях удовлетворения потребностей общества.), рутинизация (стадия, когда инновация "реализуется в стабильных, постоянно функционирующих элементах соответствующих объектов").

Исходя из такой трактовки понятий «новшество» и «инновация», «инновационный процесс» определяют, как такие изменения в целях, условиях, содержании, средствах, методах, формах деятельности, которые:

- во-первых, обладают новизной;
- во-вторых, обладают потенциалом повышения эффективности этих процессов в целом или каких-то их частей;
- в-третьих, способны дать долговременный полезный эффект, оправдывающий затраты усилий и средств на внедрение новшества;
- в-четвертых, согласованы с другими осуществляемыми нововведениями.

При освоении новшеств, приходится реализовать разные по структуре действия, но вместе с тем существует ряд общих этапов, в число которых входят:

- определение потребности в изменениях;
- сбор информации и анализ ситуации;
- предварительный выбор или самостоятельная разработка нововведения;
- принятие решения о внедрении (освоении);
- само внедрение, включая пробное использование новшества;
- институализация (от лат. - установление) или длительное использование новшества, в процессе которого оно становится элементом повседневной практики.

Совокупность этих этапов от зарождения потребности в изменениях до институализации введенного новшества образует *единичный инновационный цикл*».

На сложность инновационного процесса указывает Марк Максимович Поташник. Он отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, он полиструктурен (многообразен по своей структуре). Автор выделяет следующую иерархию структур:

- *деятельностная структура* - совокупность компонентов: мотивы — цель - задачи - содержание - формы - методы - результаты;
- *субъектная структура* - деятельность всех субъектов развития: директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей, спонсоров, методистов, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, аттестационной службы и др.;
- *уровневая структура* - инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном (городском) и школьном уровнях;
- *содержательная структура* - рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении школой и тд.;
- *структура жизненного цикла*, выражающаяся в этапности: возникновение (старт) - быстрый рост (в борьбе с оппонентами, рутинерами, консерваторами, скептиками) - зрелость - освоение - диффузия (проникновение, распространение) — насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все части учебно- воспитательного и управленческого процессов) - рутинизация - кризис - иррадиация (модернизация новшества);
- *управленческая структура* - взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование - организация — руководство — контроль.

В образовательном учреждении одновременно может осуществляться множество разных нововведений. Одни могут реализоваться независимо друг от друга, а другие быть тесно связанными и образовывать сложную структуру, состоящую из единичных нововведений и связей между ними. По сложности структуры инновационных процессов можно судить насколько активно работает учреждение на развитие, насколько оно отвечает современным требованиям жизни.

Развитие образовательного учреждения, в том числе учреждения дополнительного образования, можно определить, как процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие кото-

рых приобретается способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования.

Развитие может быть управляемым или стихийным. Управляемое развитие всегда предполагает выработку и реализацию решений об освоении (внедрении) каких-то новшеств, т.е. таких компонентов или таких связей, которых раньше в педагогической системе не было.

Лазарев В.С., академик РАО, доктор психологических наук, директор ФГНУ «Институт инновационной деятельности в образовании» РАО. считает источником инноваций проблему. «Решить проблему - значит изменить систему, привести ее в соответствие с желаемой. Если изменения имеют качественный характер, то в результате решения проблемы происходит развитие системы» [8].

При определении ключевых направлений инновационного развития учреждений дополнительного образования детей должны учитываться приоритетные направления развития науки. Именно по этим направлениям должно быть сосредоточено дополнительное образование детей и молодежи для подготовки будущих профессионалов любого профиля, обладающих особыми компетенциями – компетенциями инновационной деятельности: способность и готовность к непрерывному образованию, креативность и предприимчивость, способность к постоянному совершенствованию профессиональных и личностных качеств, критическое мышление, профессиональная мобильность, умение работать в команде и проявлять индивидуальные способности для достижения коллективных целей. Для этого система дополнительного образования должна обладать определённым инновационным потенциалом.

Существуют различные подходы к определению понятия «инновационный потенциал», но суть всех определений сводится к следующему: «инновационный потенциал - совокупность различных видов ресурсов, необходимых для осуществления инновационной деятельности». И среди них; кадровый, материальной технический, финансовый.

Инновационные изменения в системе образования, как отмечалось выше, связаны с социально-экономическими преобразованиями в обществе. Сегодня необходима смена образовательной системы – иное содержание образования, иные подходы, отношения. Это свидетельствует о внедрении инновационных процессов в систему образования.

Дополнительное образование детей является частью системы общего образования и выступает необходимым звеном, обеспечивающим развитие личности ребёнка. Учреждения дополнительного образования уже по своей сути являются инновационными, т. к. творческая деятельность в его стенах уже предполагает постоянный поиск все новых и более совершенных педагогических технологий, приемов и методов воспитания и формирования юного гражданина России. Если в общем образовании ребёнку диктуют, какие предметы и дисциплины ему изучать, то в дополнительном образовании он имеет выбор, и изучает то, что ему интересно, ориентируясь на свое мировоззрение. Инновационный потенциал системы дополнительного образования реализуется не в полной мере.

В миссии образовательной организации отражается ее уникальность и значимость для различных субъектов. Инновационная миссия должна стать инструментом стратегического управления современного учреждения дополнительного образования, задающим общее направление и приоритеты развития инициативных проектных команд педагогов, руководителей и представителей других организаций, участвующих в инновационном развитии. Новые веяния времени требуют прежде всего от педагога дополнительного образования постоянной активной позиции и выхода за рамки своего узкого мира преподавания в конкретном детском объединении.

Библиографический список

1. *Артамонова, Е.И.* Инновационная деятельность педагогического вуза как условие его эффективности // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Научные труды М/н н-п конф., Смоленск, СГУ, 18 сентября 2014г.- Смоленск: Изд-во СГУ, 2014.
2. *Артамонова, Е.И., Ушакова, О.С.* Традиционная и инновационная

стратегии развития образования и педагогической науки //Педагогическое образование и наука.- 2021.- №5.- С.7-12.

3.Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. -М.: Магистр, 1997. - 431 с.

4.Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. - М.1980.

5.Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. - М.: Педагог, о-во России, 2000. - 448 с.

6. Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

7. Стратегия инновационного образования Российской Федерации на период до 2020 года.- М., 2019.

8. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

УДК 37.013.46

Арно Анна Олеговна

*Старший преподаватель кафедры психологии образования
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема раскрытия воспитательного потенциала образовательного пространства как средства создания социокультурной педагогической реальности через проектирование образовательного контекста, содержащего условия для свободы выбора, творческой активности и совместной деятельности.

Ключевые слова: образовательное пространство, воспитательный потенциал

Arno Anna Olegovna

*Senior Lecturer, Department of Psychology of Education,
Moscow Pedagogical State University, Moscow*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SCHOOL EDUCATIONAL SPACE

The article discusses the problem of disclosing the educational potential of the educational space as a means of creating a socio-cultural pedagogical reality

through the design of an educational context containing conditions for freedom of choice, creative and joint activities.

Key words: educational space, educational potential

Изменения, происходящие в мире последние десятилетия, ставят перед системой образования новые задачи. В частности, возникает острая необходимость поиска моделей воспитания, ориентированных на личность обучающегося и развивающих самостоятельность, гибкость, умения работать в команде и открыто коммуницировать, быстро ориентироваться в потоке информации и нестандартно подходить к решению задач, используя свой потенциал.

Один из подходов к осмыслению данной проблемы мы видим в идеях В.А. Сластенина [0] и Л.С. Подымовой [0] о важности для воспитательной системы создания социокультурной педагогической реальности, позволяющей каждому учащемуся выстраивать стратегию саморазвития, самораскрытия, самореализации в содеятельности и общении. В этом ключе мы рассматриваем образовательное пространство школы как средство создания педагогической реальности через проектирование образовательного контекста, содержащего условия для воспитания самостоятельной, инициативной, целеустремленной и ответственной личности в культуре сотрудничества и творчества.

Признавая обучающегося носителем активности и субъективного опыта, и основываясь на культурно-историческом (Л.С. Выготский), личностно – ориентированном (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), деятельностном (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) подходах, мы выделили контекст активного самовоспитания в процессе социальных взаимодействий, для которых требуется организация специальных условий в образовательном пространстве. Возможность командной работы и неформального общения достигается за счёт создания как в учебных, так и в общественных помещениях зон для групповых коммуникаций. Благодаря использованию мобильной трансформируемой мебели и переносных

перегородок учащиеся самостоятельно могут организовать удобное место для обсуждения своих идей и командной работы над проектами. Совместная деятельность, основанная на принципах сотрудничества и взаимоуважения, способствует социализации личности и развитию навыков коммуникации, поскольку рождает чувство принятия и мотивирует к развитию способностей уважать других, идти на компромиссы и ценить точку зрения и навыки друг друга.

В.А. Сластёнин отмечал, что социализация личности происходит в развивающей среде, которая не возникает спонтанно, а должна быть спроектирована и хорошо организована. При этом важно заложить «возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения наслаждения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом» [0, с.105]. Основным требованием к образовательной среде, по его мнению, является создание атмосферы доверия, безопасности и личностного роста [0, с.105].

Согласно В.А. Ясвину [0, с.261], такая атмосфера достигается через открытость образовательного пространства благодаря созданию просторных учебных помещений и использованию стеклянных и раздвижных перегородок. Для психологического комфорта учащихся важно наличие мест для уединения и отдыха, эстетически приятное цветовое оформление, соответствующее возрастным предпочтениям, современная и эргономичная мебель, мобильное оборудование, возможность повсеместного доступа к сети Интернет и другим ресурсам. Благодаря этому у учащихся возникает чувство безопасности и защищенности, доверия к образовательной среде в целом.

В.А. Сластёнин подчеркивал, что воспитательная система содержит в себе «процесс творчески активного освоения личностью педагогической реальности» [0, с.36], поскольку в процессе творчества и практической реализации идей и замыслов происходит присвоение образовательного пространства и ценностей образовательной среды. В этой связи мы считаем, что важным условием для развития и воспитания личности является доступность

пространства, возможность его преобразования, разнообразие материалов и инструментов для практической деятельности.

Также В.А. Слостенин отмечал, что обветшалое, несовременное образовательное пространство может существенно сдерживать развитие воспитательной системы [0, с.304]. В то время как возможность свободного выбора видов и форм деятельности способствуют субъектной активности и проявлению творческого начала как учащихся, так и педагогов. И как следствие обеспечивают интенсивное развитие и обновление воспитательной системы в целях раскрытия потенциала личности [0, с.303]. Создание воспитательной системы через структурирование элементов образовательного пространства представляется нам возможным при условии его насыщенности возможностями для различных видов деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса.

Таким образом, мы приходим к выводу, что образовательное пространство обладает широким воспитательным потенциалом, если предоставляет учащимся разнообразие видов активности, в которых он может проявить творческую самостоятельность, взаимодействуя со средой, исходя из своих интересов и потребностей в соответствии с собственными целями, тем самым осуществляя самоизменения. Доступность, вариативность, открытость, трансформируемость образовательного пространства, возможности для групповых коммуникаций позволяют создать контекст активного самовоспитания в процессе социальных взаимодействий, а также познавательного, физического, эстетического, нравственного и этического развития.

Библиографический список

1. Подымова, Л. С. Инновационные процессы и технологии в науке и образовании. – М.: ЮРАЙТ, 2013

2. Слостенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002

3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001

Асси Рама

*Аспирантка, Институт педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье исследованы возможности интеграции в учебный процесс добровольчества как вида трудовой деятельности, направленного на решение проблем общества и формирование ценностного отношения к нему. Учитывая направленность государственной образовательной политики РФ на расширение и распространение волонтерской деятельности, образовательные организации могут на основе отечественных и зарубежных тенденций развития добровольчества, определить востребованные обществом виды добровольчества и интегрировать их в учебный процесс. Приводятся результаты опроса о возможности интеграции добровольчества в содержание воспитательной работы образовательных организаций.

Ключевые слова: добровольчество, учебный процесс, образовательные организации.

Assi Rama

Postgraduate student at the Institute of Pedagogy and Psychology at the Moscow State Pedagogical University, Moscow

OPPORTUNITIES INTEGRATING VOLUNTEERISM INTO THE LEARNING PROCESS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article examines the possibilities of integration volunteerism into the educational process of as a type of labor activity aimed at solving the problems of society and forming a valuable attitude towards it. Taking into account the orientation of the State educational policy of the Russian Federation on the expansion and spread of volunteer activities. On the basis of domestic and foreign trends in the development of volunteerism, educational organizations may identify the types of volunteer work that society needs and integrate them into the learning process. The results of a survey on the possibility of integrating volunteerism into the learning process of educational organizations are presented below.

Key words: volunteering, learning process, educational organization.

В соответствии с Федеральным законом от 11.08.1995 N 135-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)" (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.10.2020), добровольческая дея-

тельность – это форма социального служения, направленная на оказание социально значимых услуг в формах и видах, предусмотренных Федеральным законом [6].

Добровольчество в соответствии с материалами Генеральной Ассамблеи ООН представляется мощным и универсальным средством для реализации концепции устойчивого развития на период до 2030 года [3], используемым странами всего мира. Российская Федерация в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года рассматривает добровольческую деятельность как сферу, дающую простор созидательной инициативе и социальному творчеству, обеспечивающую важный вклад в достижение целей социальной политики страны [5], а также в качестве эффективного инструмента гражданско-патриотического воспитания, что определено Постановлением Правительства Российской Федерации на 2016–2020 гг [2].

Согласно вышеозначенным документам, предполагается участие преподавателей и обучающихся образовательных организаций всех уровней образования в добровольческих проектах и программах, наращивание компетенций добровольческого труда через осуществление просветительской деятельности в формате "обучение через добровольчество (волонтерство)" [1].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в части определения ориентиров государственной политики в сфере воспитания также ориентирует на развитие форм включения детей в интеллектуально-познавательную, творческую, трудовую, общественно полезную, художественно деятельность; привлечение детей к участию в социально значимых творческих и благотворительных проектах, в волонтерском движении; развитие навыков совместной работы, приобщение детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии, направленного на подготовку личности к общественной жизни, трудовой деятельности [4].

Добровольчеством в настоящее время заняты все больше молодых людей, что с необходимостью ставит вопрос о привлечении к добровольчеству

школьников и создании для них благоприятных условий для включения в данный вид деятельности. В связи с этой тенденцией и, учитывая, что добровольческая деятельность может рассматриваться как ресурс развития общества, нами было проведено анкетирование студентов и преподавателей Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета с целью исследования их мнения о возможности включения добровольчества в учебный процесс образовательных учреждений. Были заданы вопросы, направленные на выяснение возможности обогащения содержания образования за счет знаний о добровольчестве, рассмотрения возможности реализации добровольчества в воспитательной работе, мотивации к добровольческой деятельности.

В целом, респонденты поддерживают идею включения добровольчества в образовательную деятельность как в виде содержания, расширяющего соответствующие знания, так и в аспекте формирования соответствующих умений. Так, на вопрос «Считаете ли вы, что знания о добровольчестве возможно включать в содержание учебных дисциплин (предметов) общего образования?» «да» ответили 42 % респондентов, «нет» ответили 16% и «считают необязательным» - 42%. На вопрос «Считаете ли вы, что добровольческий труд может стать частью воспитательной работы в образовательных организации?» ответы распределились следующим образом: однозначно положительно ответили 75% респондентов и однозначно отрицательно – 25%. Важной информацией в аспекте отношения к добровольчеству является вопрос о мотивации, поэтому респондентам был задан вопрос «Нужно ли целенаправленно формировать у учащихся мотивацию к добровольческому труду?», на который положительно ответили 50% респондентов, отрицательно - 16% и «считают необязательным» - 42%.

В целом, эмпирическое исследование отношения респондентов к возможности интеграции добровольчества в учебный процесс образовательной организации показало, что добровольчество может рассматриваться как часть воспитательной работы образовательной организации, благодаря которой бу-

дет совершенствоваться духовно-нравственный, патриотический и трудовой аспекты воспитания. Важным направлением деятельности образовательной организации может стать создание условий, инициирующих позитивную мотивацию к добровольчеству; расширение знаний о добровольчестве может осуществляться посредством просветительских лекций и информирования о действующих добровольческих проектах; формирование умений волонтерской деятельности возможно через реализацию добровольческих проектов, включения школьников в реальную деятельность на благо общества.

Как показало теоретическое и эмпирическое исследование, интеграция добровольческого труда в учебный процесс образовательной организации может способствовать повышению гражданской ответственности и активности школьников, воспитанию морально-нравственных качеств и самореализации молодежи; необходимость реализации данной деятельности в образовательной организации поддерживается большинством респондентов и, учитывая важность развития для образовательной организации данного направления, следует продолжить исследования в этом направлении и разработать для образовательной организации методические рекомендации по его реализации.

Библиографический список

1. Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы" Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493. URL: www.consultant.ru (дата обращения: 02.10.2020).

2. Интеграция добровольчества в дело мира и развития: план действий на следующее десятилетие и последующий период. Резолюция Генеральная Ассамблея ООН. A/RES/70/129. 2015г. С.1-5. [Режим доступа]: <https://undocs.org/ru/A/Res/70/129>. (дата обращения: 14.05.2020).

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года». [Режим доступа]: <http://government.ru/docs/35231/>

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – 2015.

5. Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации (одобрена распоряжением Прави-

тельства РФ от 30 июня 2009 г. №1054-р) [Режим доступа]: <http://base.garant.ru/6726429/>. (Дата обращения: 19.10.2020).

6. Федеральный закон от 11.08.1995 N 135-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)" (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.10.2020).

УДК 378

Агаджанян Ангелина Геннадьевна

*Аспирант департамента педагогики
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Статья раскрывает направления воспитания со старшеклассниками общеобразовательной организации и рассматривает роль классного руководителя в эффективности воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитание, виды воспитания, ценности и нормы.

Aghajanyan Angelina Gennadievna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

THE ROLE OF A CLASS LEADER IN THE EDUCATION OF HIGH SCHOOLS

The article reveals the directions of upbringing with high school students of a general educational organization and examines the role of the class teacher in the effectiveness of educational work.

Key words: education, types of education, values and norms.

Образование в Российской Федерации – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения»¹, в рамках которого воспитание является

¹ Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. Ст. 2

деятельностью, «направленной на развитие личности, создание условий для духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства»². В условиях реализации ФГОС общего образования, а также Стратегии развития воспитания на период до 2025 года «значительной составляющей образовательного процесса современной школы является эффективная организация воспитания обучающихся в деятельности классного руководителя»³. В рамках реализации поставленных задач по воспитанию, как было указано выше, ключевую роль занимает классный руководитель. Именно этот педагог объединяет всех участников образовательного процесса: школьников, родителей, администрацию школы, учителей, общественные организации, государство и, конечно же, учеников. Вся работа классного руководителя направлена на создание условий для качественного саморазвития и самореализации личности обучающихся. «Деятельность классного руководителя в общеобразовательной организации многофункциональна: она направлена на организацию и координацию воспитательной работы в классном коллективе, его сплочение, формирование положительного эмоционально-психологического климата в детской среде, установление контактов с семьями учащихся»⁴.

Сегодня в российской образовательной практике известно несколько вариантов организации воспитательной работы в школе:

- 1) традиционный вариант: совмещение полной учебной нагрузки учителя и классного руководства в одном классе;
- 2) «освобожденный» вариант, при котором классный руководитель выполняет только воспитательную функцию;
- 3) классный руководитель, который занимается воспитанием в нескольких классах (параллель);

² Там же.

³ Классное руководство. Учебное пособие для СПО / Под ред. Исаев И.Ф. Москва: Юрайт, 2020. С. 51.

⁴ Там же. С. 9

- 4) тьютор;
- 5) педагог-психолог.

Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 гг.⁵ определяла задачи классного руководителя. Координация и взаимодействие всех участников образовательного и воспитательного процесса становится главной функцией классного руководителя. В современное время вектор трансформации должности продолжается, сейчас изменения связаны с новыми стандартами образования. Фокус работы был смещен с координации и взаимодействия на развитие каждого ребенка. 2020 год для классного руководства стал довольно значимым, так как в ежегодном Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. отмечено, что «ближе всего к ученикам – их классные руководители. Такая постоянная каждодневная работа, связанная с обучением, воспитанием детей, – это огромная ответственность, и она, конечно, требует ... особой поддержки»⁶. Президентом Российской Федерации подчеркнуто, что воспитатель – это «федеральная функция»⁷.

Для определения роли классного руководителя в воспитании, стоит обратиться к рекомендациям, которые описывают показатели оценивания работы классного руководителя. В методических рекомендациях от 2006 года⁸ пункт «критерии оценки осуществлений функций» небольшой и включает в себя критерии результативности и процесса деятельности. «Критерии ре-

⁵ Акт министерств и ведомств "Приказ "О реализации решения коллегии от 28 сентября 1999 года N 19"" от 18.10.1999 г. № 574 // Российская газета.

⁶ Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>

⁷ Акт министерств и ведомств "Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях" от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 // Российская газета.

⁸ Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений: приказ Минобрнауки РФ от 03.02.2006 г. №21 // Вестник образования. 2006. №11

зультативности деятельности отражают тот уровень, которого достигают обучающиеся в своем социальном развитии (уровень общей культуры и дисциплины обучающихся, их гражданской зрелости). Критерии процесса деятельности позволяют оценить реализацию управленческих функций классного руководителя (организация воспитательной работы с обучающимися; взаимодействие с педагогическими работниками, работающими с обучающимися в данном классе, и другими участниками образовательного процесса, а также учебно-вспомогательным персоналом общеобразовательного учреждения, родителями (иными законными представителями) обучающихся и общественностью по воспитанию, обучению, творческому развитию обучающихся)»⁹. После Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. были разработаны новые методические рекомендации¹⁰, в которых к критериям эффективности процесса деятельности относятся: «комплексность, адресность, инновационность, системность»¹¹, из данных компонентов выводятся критерии оценки результатов работы классного руководителя: «сформированность знаний, представлений о системе ценностей гражданина России; сформированность позитивной внутренней позиции личности обучающихся в отношении системы ценностей гражданина России; наличие опыта деятельности на основе системы ценностей гражданина России»¹².

⁹ Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений: приказ Минобрнауки РФ от 03.02.2006 г. №21 // Вестник образования. 2006. №11

¹⁰ Акт министерств и ведомств "Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях" от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 // Российская газета.

¹¹ Там же. С. 16.

¹² Акт министерств и ведомств "Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях" от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 // Российская газета. С. 16-17.

Для изучения данной темы эмпирическим путем было выбрано полуструктурированное интервью. К анализу результатов применялся закрытый тип кодирования по пяти кодам, каждый из которых соответствовал определенному компоненту и индикаторам. Кодирование выполнялось в программе AtlasTi. Качественное исследование проводилось по квотной выборке, было представлено одинаковое количество людей в каждой группе: девятый, десятый и одиннадцатый классы.

Таблица 1. Распределение суммарного количества появления кодов по категориям.

Код / категория	9-е классы	10-е классы	11-е классы
Организация досуговых мероприятий для школьников	6	5	5
Организация участия в различных олимпиадах	0	0	1
Эффективная коммуникация (дети-классный руководитель)	16	13	15
Работа с каждым учеником по отдельности	9	10	15
Работа с классным коллективом	8	18	12

Первым кодом в данной таблице является самый распространенный и исторический показатель роли классного руководителя – организация досуговой деятельности детей, иначе говоря, мероприятия их качество и содержания. Учащиеся 10-х классов больше, чем другие категории респондентов, упоминают досуговые мероприятия, так как: «Без этого будет скучно, и не будет этого тепла в классе, и чтобы было, что вспомнить». Также такого рода мероприятия являются другим каналом для проявления лидерских навыков, самостоятельности: «до 7 класса – это организовать досуг какой-то детей, организовать школьные моменты, активности какие-то устроить, а дальше уже курировать, не мешать реализовываться самим». Классный руководитель вы-

ступает своего рода как организатором активностей, так и создателем еще одного канала, параллельного с учебными достижениями, для личной реализации детей. Однако, как мы видим по суммарным показателям, организация досуговой деятельности значительно уступает другим категориям. В данном случае хотелось бы высказать гипотезу, что это может быть связано с эпидемией Covid-19, уже целый год как классные руководители в г. Москве не имеют возможности организовать экскурсии, поездки, любые выездные массовые мероприятия, остаются только форматы внутри школы.

Непосредственно с организацией досуговой деятельности сопряжена работа классного руководителя с классным коллективом, точнее обычно досуговая деятельность – это главный инструмент для достижения более внушительной цели. Коммуникации между классным руководителем и детьми отражают два аспекта: первый – инструментарий данной коммуникации, а второй – это правила и содержание. Многие отмечают, что в качестве главного инструмента используются информационные технологии: «беседы класса всегда минимум две: одна – информационная, другая – для общения». Если мы говорим о правилах коммуникации, то это обязательно «доброжелательный подход», доверительный, так как «ведь не даром нас, классных руководителей, иногда называют «вторая мама» или «второй папа», а эти звания ещё надо заслужить».

Классный руководитель для обучающегося не просто учитель, он, в первую очередь, наставник-помощник, «это первый человек, к которому можно обратиться с какими-то вопросами, касающихся школьной жизни, это самый близкий человек», он своим присутствием объединяет детей. Для каждого классного руководителя показателем эффективной коммуникации оказываются ситуации, когда ученики выражают поддержку и чувствуют себя частью коллектива: «если ситуация какая-то критическая складывается в классе, ты можешь прийти в класс и сказать ребятам, ну у нас всё труба, нам надо всем собраться и что-то с этим делать, и все придут и твоё мнение будет не то, чтобы Марья Ивановна нам сказала, а мы её мимо ушей пропустили, а

вот серьезно восприняли и вместе сделали», но такое возможно только в случае, когда классный руководитель становится на эту должность, имея идею: что он хочет сделать-то с этим коллективом?, а у детей «должна быть возможность обратиться, спросить, когда там такое-то мероприятие, когда мы идём туда, что нам делать?», потому что классный руководитель – это предводитель, но которого «никто не боится».

Работа с каждым ребенком является также очень значимым показателем и формируется из нескольких факторов. Первый – это роль классного руководителя во взаимоотношениях с ребенком, очень созвучно с предыдущим пунктом «коммуникации между обучающимся и классным руководителем», он и «навигатор», и «организатор», «классный руководитель — это в том числе психолог, который видит сильные и слабые стороны ученика». Перед ним стоит ряд задач, которые меняются каждый год и зависят от многих факторов, это и «социально адаптироваться, помочь ребенку в любой ситуации», «развитие личности каждого ребенка», «какой-то саппорт, поддержка, то есть запросы ребенка подхватываем, помогаем» и даже «знать о проблемах каждого». В данном аспекте для классного руководителя очень важен развитый эмоциональный интеллект, когда он может почувствовать и среагировать, дети отмечают, что очень ценят моменты личного взаимодействия, «когда у меня какое-то грустное настроение, она может меня начать спрашивать, что случилось, мы с ней останемся потом вдвоём, она спросит, что-то посоветует, то есть мы часто с ней разговариваем на какие-то личные темы».

Классный руководитель, несомненно, является не просто важным участником воспитательного процесса в школе, а ведущим педагогическим сотрудником в этом направлении. Роль классного руководителя в воспитании старшеклассников выражается в многих сферах и направлениях, от психолого-педагогической поддержки и сопровождения до организации досуговой деятельности.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации.
2. Акт министерств и ведомств "Приказ "О реализации решения коллегии от 28 сентября 1999 года N 19"" от 18.10.1999 г. № 574 // Российская газета.
3. Акт министерств и ведомств "Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях" от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 // Российская газета.
4. *Артамонова, Е.И.* Воспитание в образовательной организации и готовность педагога к его реализации // Педагогическое образование и наука. – М., 2020.- №4.- С.7 – 20.
5. *Артамонова, Е.И.* Развитие духовной культуры учителя // Перспективы исследования современных проблем педагогики: коллективная монография / отв.ред.Козлова С.А.- М.: Экон-Информ, 2017.- С.161-174.
6. *Артамонова, Е.И.* Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - М.: МПГУ, 2000. - 39 с.
7. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>
8. *Веденеева, О.А., Савва, Л.И., Сайгушев, Н.Я.* Теория и практика работы классного руководителя. / О.А. Веденеева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев. – М. : Мир науки, 2016. – 140 с.
9. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения и воспитания. / В.И. Загвязинский. – М., 2018.
10. *Золотухина, И.В.* Диагностика качества воспитательной деятельности классного руководителя / И.В. Золотухина // Классный руководитель. - 2007. – № 8. – С. 70-76.
11. Классное руководство. Учебное пособие для СПО / Под ред. Исаева И.Ф. Москва: Юрайт, 2020. – 350 с.

Вардазарян Альфред Эдуардович

*Аспирант департамента педагогики
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЙНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Музейная педагогика является привычной практикой многих музеев мира, музеи стремительно развиваются как образовательный ресурс и образовательное пространство, способное дополнить, а в некоторых случаях и частично заменить образование в школе. Вместе с тем современные тенденции развития школы направлены на использование возможностей городской инфраструктуры. В статье рассматриваются возможности музейно-образовательного пространства как части социокультурного пространства города для решения образовательных задач.

Ключевые слова: музейно-образовательное пространство, музейная педагогика, социокультурное пространство, тенденции современного образования.

Vardazaryan Alfred Eduardovich

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE MUSEUM-EDUCATIONAL SPACE

Museum pedagogy is a common practice in many museums around the world; museums are rapidly developing as an educational resource and educational space that can complement, and in some cases partially replace education at school. At the same time, the current trends in the development of the school are aimed at using the capabilities of the city infrastructure. The article examines the possibilities of the museum and educational space as part of the socio-cultural space of the city for solving educational problems.

Key words: museum educational space, museum pedagogy, socio-cultural space, trends in modern education.

Сегодня музеи наряду с основными функциями по выявлению, собиранию и хранению музейных предметов и музейных коллекций, выполняют

важную функцию по осуществлению просветительской и образовательной деятельности, формируя музейно-образовательное пространство. Современные тенденции развития школы направлены на использование образовательных возможностей городской инфраструктуры, неотъемлемой частью которой являются музеи.

Отметим, что и музей, и образовательная организация являются частью социокультурного пространства города. В педагогическом терминологическом словаре понятие «социокультурная среда» (синоним — «социокультурное пространство») определяется как «конкретное непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества. Это — совокупность различных (макро и микро) условий его жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения, это — его случайные контакты и глубинные взаимодействия с другими людьми, это — конкретное природное, вещное и предметное окружение, представленное как открытая к взаимодействию часть социума» [5, 132]. Транслируя данное определение на музеи, можно убедиться в том, что музеи являются частью социокультурного пространства города, ведь в них происходит коммуникация людей друг с другом и с внешней средой (музейной экспозицией). Кроме этого, и музейное, и образовательное пространство города включают в себя совокупность условий, способных удовлетворить те или иные потребности жителей - потребности в получении новых знаний, умений и навыков, в получении новых впечатлений, потребности исследовать пространство и др.

Б.А. Столяров [3], рассматривая музей и школу как две социокультурные институции, выделяет принципы, соблюдение которых необходимо музею для обеспечения образовательной деятельности. Среди них: открытость и доступность музейных коллекций всем возрастным и социальным группам; диалогичность экспозиции музея (диалог между прошлым и настоящим, памятником и посетителем, музейным сотрудником, учителем, учащимся).

Анализируя процессы, протекавшие в школьном образовании в конце 1980-х годов, можно отметить основные принципы реформы школы. К ним относят де-мо-кра-ти-за-цию, плю-ра-лизм об-ра-зо-ва-ния, его мно-го-ук-лад-ность, ва-риа-тив-ность и аль-тер-на-тив-ность, от-кры-тость, гу-ма-ни-за-цию, гу-ма-ни-та-ри-за-цию и др. К середине 1990-х гг. воз-рос-ли пре-стиж об-ра-зо-ва-ния и по-ни-ма-ние его не-об-хо-ди-мо-сти [2]. Вместе с этим изменения происходят и в музее, начинается процесс перехода от информативной модели музея, когда музеи рассматриваются как средство распространения знаний, в коммуникативную модель, когда музеи рассматриваются как место диалога между посетителями и музейными коллекциями [6]. Изменения, протекающие в школе и музее, стали предпосылками для формирования и развития музейно-образовательного пространства (см. Рисунок №1) , поиска новых форм взаимодействия в рамках как непрерывного, так и дополнительного образования, которое всем своим содержанием ориентировано на саморазвитие и самореализацию творческой активности человека.

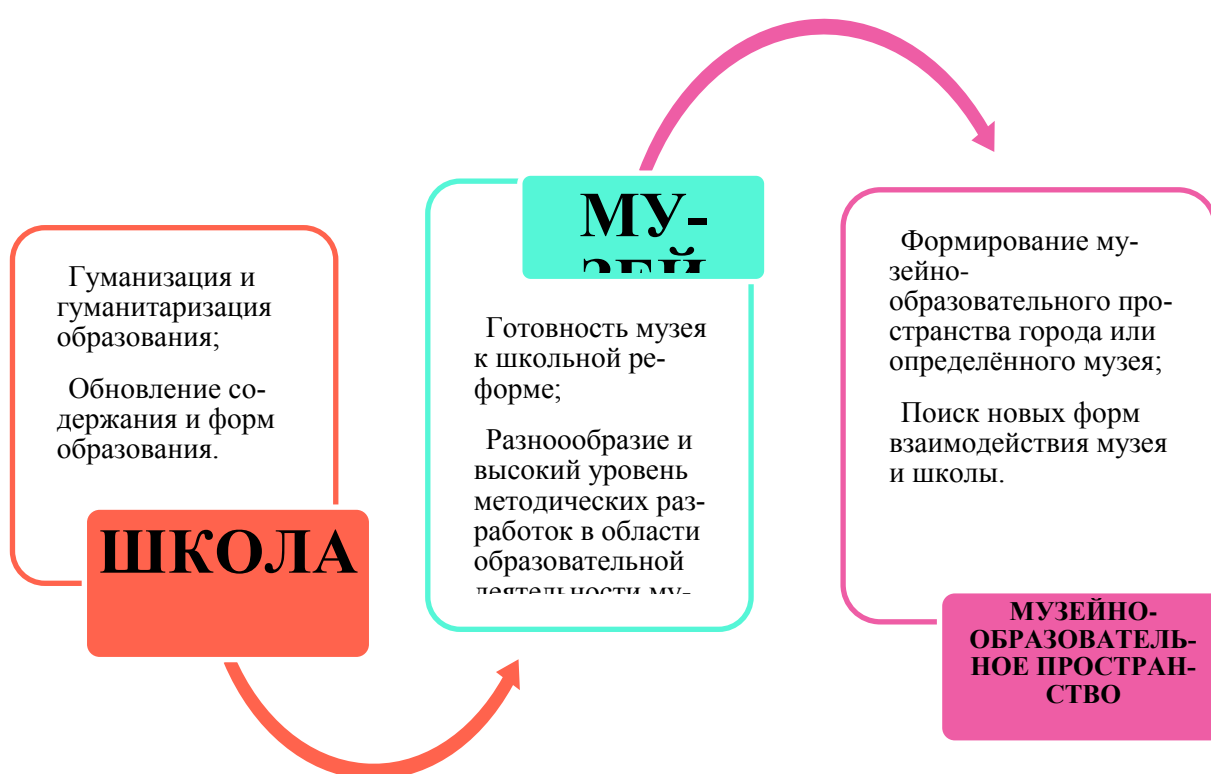
Эксперты в области проектирования учебных программ, авторы книги «Четырёхмерное образование» [4], определяют ключевые характеристики образовательной программы XXI века, среди которых выделяется гибкость. Проявление гибкости образовательной программы – это её потенциал выйти за пределы классных комнат. Для некоторых важных целей обучения классные комнаты — не самая оптимальная обстановка, и существует множество вариантов для глубокого и интенсивного обучения за школьными стенами. Ч. Фадель, М. Бялик и Б. Триллин [4] выделяют широкий спектр внеклассных программ, среди которых музейные программы имеют особое значение.

Результативность функционирования системы взаимодействия “школа - музей” зависит от следующих факторов (по Б.А.Столярову):

- степень осознания администрацией музея и школы необходимости, цели и задач сотрудничества;

- наличие в музее специалистов, заинтересованных в реализации музейно-образовательных программ и способных их разработать;
- наличие в школе учителей, воспринимающих обновление учебно-воспитательной системы школы и понимающих значение социокультурного пространства города в образовании.

Рисунок №1. Предпосылки формирования музейно-образовательного пространства



Несмотря на активное включение музеев в образовательную деятельность, стоит отметить, что общепринятого термина «музейно-образовательное пространство» не сформулировано на сегодняшний день. Заместитель директора московского Музея космонавтики по научной работе, автор монографии «Музейная педагогика: традиции и инновации», В. Л. Климентов даёт следующее определение: «Музейно-образовательное пространство – это целостная динамическая система музея, функционирующая в целях единства задач музея и школы» [1, 93]. Таким образом, музейно-образовательное пространство – это пространство музея, где создаются усло-

вия для развития знаний, умений, навыков и компетенций личности через интерпретацию культурного наследия и коммуникацию с музейным предметом.

Говоря о структуре и возможностях музейно-образовательного пространства, анализируя историю взаимодействия музея и школы, можно выделить два основных взаимодействующих блока музейно-образовательного пространства: школа в пространстве музея и музей в пространстве школы.

Первый блок включает в себя различные музейно-образовательные программы, проекты и мероприятия, разработанные музейными сотрудниками. Иногда они разрабатываются совместно с участниками образовательного процесса. При этом очевидно качественное изменение отношения к музейной экспозиции со стороны учителей. Если раньше ее воспринимали почти исключительно как иллюстрацию к положениям школьного курса, то в настоящее время занятия в музейной экспозиции могут заменить занятия, проводимые в школе, осознаются специфические возможности музейной экспозиции, благодаря которым не только расширяются и углубляются представления о предмете изучения, но также развиваются визуальное мышление, способности образного восприятия, эмоциональная культура, ценностные ориентации учащихся. Значительную роль играет предлагаемый музеем широкий репертуар форм и тем взаимодействия со школой. Так, в московском Музее космонавтики, в музее научно-технического профиля, в рамках программы «Урок в музее», можно провести не только уроки физики и математики, соответствующие профилю музея, но и уроки русского языка, литературы и физкультуры.

Второй блок подразумевает выход музейных специалистов в школы, что пользуется популярностью среди участников образовательного процесса, так как обучающимся и учителям не нужно выезжать в музей, тем самым решаются транспортные и логистические проблемы. Здесь возможно осуществление различных форматов работы музейных педагогов с учащимися и учителями: лекции, мастер-классы, курсы, семинары и др. Иногда музеи способствуют изменению школьной среды. Так, в 2020 году московским Музеем

космонавтики и Школой №1159 г. Москвы был реализован проект “Космос внутри”. Музейные специалисты совместно с участниками образовательного процесса создали культурно-образовательное пространство внутри школы. Школьная рекреация стала местом, где обучающиеся могут ознакомиться с историей отечественной космонавтики,

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что музеи, являясь частью социокультурного пространства города, активно встраиваются в образовательный процесс. Наряду с центрами дополнительного образования, кванториумами, технопарками, музеи предлагают школам образовательные решения, которые сама школа без посредничества, ограничиваясь стенами классных комнат, реализовать бы не смогла. Современный музей является образовательным ресурсом и образовательным пространством, способным дополнить, а в некоторых случаях и частично заменить образование в школе. Такое пространство даёт много возможностей для участников образования: учащихся и их родителей, учителей и администрации образовательного учреждения. Преимущество музеев в том, что у них уже имеется образовательный контент в виде экспозиции и уже наработан опыт проведения разнообразных образовательных программ.

Библиографический список

1. *Климентов, В.Л., Тыртышный, А.А.* Музейная педагогика: традиции и инновации. Монография. Под научной редакцией проф. О.Ю. Ефремова. — М.: Музей космонавтики, 2014. — 160 с.
2. Образование в конце 20 века. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/text/5054417>
3. *Столяров, Б.А.* Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие/Б.А. Столяров. — М.: Высш. шк., 2004 — 34 с.
4. *Фадель, Ч., Бялик, М., Триллинг Б.* Четырёхмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ. — М., Издательская группа «Точка», 2018. — 240 с.
5. *Черник, Б.П.* Эффективное участие в образовательных выставках. — Новосибирск, 2001. — 199 с.
6. *Юхневич, М.Ю.* Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. — М., 2001. — 223 с.

Воителева Татьяна Михайловна

*Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры методики
преподавания русского языка и литературы,
Московский государственный областной университет, Москва*

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУ- ЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основные лингводидактические подходы в обучении русскому языку в современной системе образования. Охарактеризованы системно-деятельностный, когнитивный, личностно ориентированный, антропоцентрический, аксиологический подходы, реализация которых позволяет формировать функционально грамотную личность, владеющую всеми видами речевой деятельности, что соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту.

Ключевые слова: русский язык, подходы в обучении, языковая личность.

Voiteleva Tatiana Mikhailovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Methodology
teaching Russian language and literature,
Moscow State Regional University, Moscow*

BASIC LNGVODIDACTICAL APPROACHES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

The article examines the main linguodidactic approaches to teaching the Russian language in the modern education system. The system-activity, cognitive, personality-oriented, anthropocentric, axiological approaches are characterized, the implementation of which makes it possible to form a functionally competent person who owns all types of speech activity, which corresponds to the Federal State Educational Standard.

Key words: Russian language, teaching approaches, linguistic personality.

В современной методике обучения русскому языку используются разные подходы, на основе которых строится образовательный процесс: системно-деятельностный (коммуникативно-деятельностный), когнитивный, личностно ориентированный, антропоцентрический, аксиологический, Под подходом к

обучению подразумевается методологическая основа, определяющая стратегию обучения (цели, задачи, содержание, действия учителя и ученика), это теоретическая база, которая строится на данных базисных для методики преподавания русского языка наук [1]. Основным документом, задающим единые требования для всех школ Российской Федерации, является Федеральный государственный образовательный стандарт [8], в котором определены цели, содержание преподавания школьных предметов, требования к тому, что ребенок освоит (чему научится) и чему сможет научиться в рамках возможности углубления знаний по русскому языку. Приоритет системно-деятельностного подхода позволяет осуществить заложенную во ФГОС идею органичного соединения процессов обучения, развития и воспитания, нацеливает на развитие личности школьника, овладение системой метапредметных и предметных знаний, умений и навыков в процессе интенсивной учебной деятельности. Названный подход призван обеспечить функциональную грамотность и социальную адаптацию обучающихся, что предопределяет направленность образовательных целей на формирование языковой личности. Основой системно-деятельностного подхода стали научные труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающие основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания [6]. Системно-деятельностный подход, как известно, сложился на базе системного и деятельностного принципов. Системный принцип в обучении предполагает всестороннее исследование явлений языка; он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики изучаемых единиц, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Принцип системности определяет необходимость формирования у обучающихся целостной системы знаний и умений. В соответствии с этим положением язык рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединенных в единое целое. Системный принцип стал основой системного подхода в обучении русскому языку, при котором структурные, системные и содержательные характеристики языковых единиц анализируются во взаимо-

действии. Реализация деятельностного принципа обучения основана на включении обучаемых в активную учебную деятельность, в процессе которой происходит становление и развитие личности, развиваются общеучебные умения. Только в собственной деятельности, в самостоятельном «открытии» знаний, школьник способен продвигаться вперед в своем развитии, используя зону ближайшего развития. По утверждению Л.С. Выготского, именно такое обучение ведет за собой развитие личности [3]. Любая деятельность обучающегося – это прежде всего процесс, который побуждается и направляется мотивом-стимулом, придающим ему личностный смысл. Категория деятельности при таком подходе является фундаментальной и смыслообразующей всего процесса обучения. Осуществление системно-деятельностного подхода в процессе изучения русского языка соотносится с проблемой формирования школьника как языковой личности. Понятие языковой личности рассматривалось в работах многих ученых: М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Ю.Н. Караулова, М.Р. Львова, Г.П. Щедровицкого и др.. По утверждению Ю.Н. Караулова, языковая личность – «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [4, с. 38]. В лингводидактике языковая личность трактуется как личность, владеющая всеми видами речевой деятельности, способная решать разнообразные задачи в процессе обобщения, осознания, действовать в различных сферах жизнедеятельности. Являясь истоком общечеловеческой нравственности, национальной культуры, личность рассматривается как ведущая социально-этическая категория, выражающая духовность. «Личность есть по преимуществу нравственный принцип, из нее определяется отношение ко всякой ценности», – отмечал известный русский философ Н. А. Бердяев [2, 49].

Одним из актуальных современных подходов в обучении русскому языку является когнитивный подход, в основе которого лежит принцип сознательности, предполагающий осознанное усвоение обучающимися языкового материала в процессе приобщения их к активной учебной деятельности.

Обучение, основой которого становится личность ученика как субъекта учебного процесса, обеспечивает развитие активности через самостоятельную и совместную деятельность обучаемых, развитие их мышления и способностей, в том числе и коммуникативных. Обозначенный подход требует переориентации всего процесса обучения на личностно ориентированную модель обучения, которая способствует развитию индивидуальности, креативности обучающегося, обеспечивая раскрытие его возможностей, становление самосознания, самореализации. Большую роль в личностно ориентированном обучении учащихся играет методика сотрудничества и сотворчества учителя с учениками, опирающаяся на индивидуальные способности школьника как основного субъекта образовательного процесса. Основная идея современных образовательных подходов заключается в том, что главным результатом обучения являются не сумма отдельных знаний, умений и навыков, а способность и готовность обучающихся пользоваться различными способами «открывать» знания и пользоваться ими в практической деятельности. Основой деятельностного подхода, исходя из этого, становится сформированная способность у обучаемых строить свою учебную деятельность. Роль учителя при таком подходе – коррекция зоны ближайшего развития ученика, уровня его продвижения в теме.

Значение филологии как «культуроносной» дисциплины увеличилось в связи с появлением антропоцентрической парадигмы научного знания. Сущность антропоцентризма как основного принципа лингвистических исследований заключается в том, что «научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования...» (5, с. 212) Таким образом, антропоцентрический подход в образовании нацелен на изучение языковой личности, определения места ее в общенациональной культуре. Согласно антропоцентрическому подходу, акценты перемещаются на деятельность школьника по усвоению языка, на управление этой деятельностью, на речевое развитие и саморазвитие личности.

Аксиологическая лингвометодика – это преподавание русского языка путём реализации ценностного подхода как стратегии обучения. Под ценностным (аксиологическим) подходом понимается базисная категория методики, располагающая своими средствами и методами обучения. Выбор метода определяет совокупность приёмов, способствующих постижению учащимися ценностной сущности изучаемого предмета. Применительно к конкретной области знаний можно говорить об аксиологическом подходе как самом общем методологическом направлении, для которого характерен аспект ценности материального и духовно-нравственного, интеллектуального, эстетического, эмоционального плана. Аксиологическая направленность обучения русскому языку проявляется в воспитательном потенциале учебного предмета, в основе которого лежит формирование осознания роли родного языка как феномена национальной культуры, потребности совершенствования использования языковых средств в разных ситуациях общения в соответствии с нормами современного русского языка.

Изучение языка как результат, продукт культурного развития способствует воспитанию личности с активной гражданской позицией, *«разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к созиданию и защите Родины»* [7].

Библиографический список

1. Антонова, Е.С., Воителева, Т.М. Методика обучения русскому языку: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М., 2015.
2. Бердяев, Н.А. О назначении человека. – М., 2006.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Изд-во 'Лабиринт', 1999. — 352 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987
5. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века [Текст] / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века : сборник статей. – М. : Изд. центр РГГУ, 1995. – С. 144–238.
6. Открытая методика/ Поиск-исследования-творчество, Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы, Ядровская Е.Р., 2015

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года"

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М., 2012.

УДК 371.13

Гладких Зоя Ивановна

*Кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой
музыкального образования и исполнительства
Курский государственный университет, Курск*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются содержательные и структурные характеристики культурно-досуговой деятельности и ее роль в музыкально-эстетическом воспитании обучающихся. Особое внимание уделено проблеме подготовки педагогов-музыкантов к организации культурно-досуговой деятельности в контексте актуальных задач воспитательной работы.

Ключевые слова: педагог-музыкант, культурно-досуговая деятельность, эстетическое воспитание, музыкально-педагогическое образование.

Gladkikh Zoya Ivanovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the
Department of Music Education and Performing
at the Kursk State University, Kursk*

TRAINING OF MUSIC TEACHERS FOR ORGANIZATION OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES

The article reveals the substantive and structural characteristics of cultural and leisure activities and its role in the musical and aesthetic education of students. Particular attention is paid to the problem of training music teachers for the organization of cultural and leisure activities in the context of urgent tasks of upbringing work.

Key words: music teacher, cultural and leisure activities, aesthetic education, musical and pedagogical education.

В условиях духовного кризиса общества, девальвации нравственных ценностей первостепенной задачей современной образовательной системы становится формирование духовной культуры подрастающего поколения. Неотъемлемыми составляющими этого процесса являются эстетическое воспитание и художественное развитие личности, приобщение обучающихся к духовным ценностям и культурным традициям.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» воспитание детей трактуется как «стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [5]. Достижение этой цели предполагает создание условий для повышения ресурсного, организационного, методического обеспечения воспитательной деятельности.

Сегодня придается важнейшее значение созданию в системе образования условий для воспитания и развития обучающихся как в рамках обязательных учебных занятий, так и за их пределами, в частности в процессе культурно-досуговой деятельности.

Культурно-досуговая деятельность классифицируется по следующим признакам: 1) по субъектам деятельности (в форме массовой, групповой или индивидуальной деятельности); 2) по месту осуществления деятельности (домашние и внедомашние формы); 3) по характеру организации деятельности (институциональные или общественно организованные и неорганизованные формы); 4) по наличию творческого элемента (активные и пассивные формы).

О. Д. Дашковская представляет следующую классификацию досуговой деятельности по критерию времени: 1) *микродосуг*, который занимает небольшой промежуток времени (развлечения, разгадывание кроссвордов, чте-

ние книг и т. п.); 2) *макродосуг* обусловлен большим временным интервалом, который образуется после работы, в выходные и праздничные дни (активный отдых на свежем воздухе, праздники, экскурсии, хобби); 3) *мегадосуг* определен самым большим временным промежутком, например, отпуском, каникулами (путешествия, творческая деятельность, самообразование, праздники) [2, с. 13].

А.Д. Жарков рассматривает культурно-досуговую деятельность как неотъемлемую часть жизнедеятельности общества, элемент духовной культуры, подчеркивая универсальность и динамичность ее характеристик, личностную и общественную значимость ее результатов: «Творческая продукция, созданная человеком на досуге, – песня, стихотворение, картина, видеофильм и др., могут представлять культурно-художественную ценность исключительно для самого автора и его ближайшего окружения. Но немало примеров и того, что самодеятельные авторы создают куда более ценные произведения, чем профессионалы» [3, с. 8].

О признании роли внеурочной деятельности в решении задач воспитания и развития обучающихся общеобразовательных организаций свидетельствует федеральный государственный образовательный стандарт, где чередование внеурочной и урочной форм деятельности рассматривается в качестве условия реализации ООП.

В соответствии с ФГОС основного общего образования, результаты изучения дисциплины «Музыка» должны отражать «формирование основ музыкальной культуры обучающихся как неотъемлемой части их общей духовной культуры; потребности в общении с музыкой для дальнейшего духовно-нравственного развития, социализации, самообразования, организации содержательного культурного досуга на основе осознания роли музыки в жизни отдельного человека и общества, в развитии мировой культуры» [6].

Процесс музыкально-эстетического развития личности должен обеспечить естественную гармонию ее чувственно-эмоциональной и рационально-интеллектуальной жизни. Это требует духовно-практического, активно-

действенного, комплексного подходов к организации культурно-досуговой деятельности в контексте задач музыкально-эстетического воспитания.

Анализ образовательной практики позволил выявить противоречия между потребностью формирования духовной культуры подрастающего поколения и невысоким уровнем музыкально-эстетического развития школьников, между признанием значимости культурно-досуговой деятельности для личностного развития и недостаточностью разработки научно-методического обеспечения процесса формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся средствами культурно-досуговой деятельности. Важнейшим условием преодоления данных противоречий является совершенствование профессиональной подготовки педагогов предметной области «Искусство».

В.А. Слостёнин рассматривал художественную образованность как «существенное и неотъемлемое достояние современного специалиста-интеллекта», поскольку эта область человеческой деятельности «развивает универсальные творческие способности, служит средством многостороннего воспитания, пробуждает продуктивное мышление, способность к подлинному общению, обогащает интуицию и развивает сферу чувств» [4, с. 11]. Готовность к музыкально-эстетическому воспитанию школьников средствами культурно-досуговой деятельности предполагает получение этого опыта будущими педагогами, создание условий, которые бы способствовали обогащению их художественно-педагогической культуры.

Степень свободы в профессионально-педагогической деятельности и сфера творческой самореализации личности учителя во многом определяются элементом артистизма. Для развития педагогического артистизма большие резервы содержатся во внеаудиторной работе, в студенческой художественной самодеятельности.

На этапе профессиональной подготовки необходимо обогащать художественно-эстетический тезаурус студентов, формировать у будущих педагогов-музыкантов художественные потребности и способности, создавать условия для проявления художественно-педагогического творчества. Особую

значимость имеет «живое» общение студентов с искусством в театрах, концертных и выставочных залах, в процессе непосредственной встречи с мастерами искусств [1]. Подготовка и проведение внеаудиторных мероприятий связаны с формированием у студентов культуры речи и общения, внутренней готовности к сценическому выступлению, способности получать удовольствие от участия в разработке и реализации культурно-досуговых программ.

Ситуация самоизоляции, вызванная пандемией COVID-19, обусловила поиск адекватных форм культурно-досуговой деятельности. В период дистанционного обучения кафедрой музыкального образования и исполнительства КГУ была успешно апробирована форма просветительского видеоконцерта. В процессе подготовки видеоконcertов у студентов обогатился художественно-эстетический тезаурус, повысились уровни развития музыкально-исполнительских навыков, овладения современными информационно-коммуникационными технологиями, методами создания сценариев культурно-досуговых мероприятий. Кроме того, применение дистанционных технологий при проведении видеоконcertов позволило расширить зрительскую аудиторию, что свидетельствует об эффективности данной формы в решении задач не только воспитательной, культурно-просветительной, но и профориентационной работы.

Итак, культурно-досуговая деятельность является мощным фактором творческого развития личности, формирования эстетического сознания и деятельности, воспитания стремления к самосовершенствованию. Это обуславливает статус культурно-досуговой деятельности как конкурентоспособной социальной практики, области формирования универсальных компетенций и профессионального развития педагога-музыкантов.

Библиографический список

1. *Гладких, З. И.* Полилог культурных тезаурусов в содержании музыкально-педагогического образования / З. И. Гладких // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. – № 2 (46).

2. *Дашковская, О. Д.* Организация досуговой деятельности: текст лекций / О.Д. Дашковская. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 71 с.

3. *Жарков, А. Д.* Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник / А.Д. Жарков. – М.: МГУКИ, 2012. – 456 с.

4. *Сластёнин, В. А.* Стратегия модернизации высшего образования / В.А. Сластёнин // Образование, наука и экономика в вузах. Интегративная функция педагогической науки в международном образовательном пространстве: Матер. Второй междунар. науч. конф., 22–27 августа 2004 г., Высокие Татры, Братислава (Словакия). – М.: МАНПО, 2004. – С. 7–15.

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением правительства РФ от 29.03.2015 г. № 996-р). [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 15.07.2021).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/1897.pdf>. (дата обращения 11.06.2021).

УДК 342. 59

Денисенко Галина Николаевна

*Магистрант факультета педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ШКОЛА РОДИТЕЛЬСКОГО МАСТРЕСТВА В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье раскрыта тема важности образования для родителей в школах родительского мастерства.

Ключевые слова: открытое образовательное пространство, школа родительского мастерства, групповая работа, инструменты трансформации.

Denisenko Galina Nikolaevna

*Master's student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
Moscow State Pedagogical University, Moscow*

THE SCHOOL OF PARENTAL MASTERY IN AN OPEN EDUCATIONAL SPACE

The article briefly covers the topic of the importance of education for parents in schools of parental skill.

Key words: open educational space, school of parenting skills, group work, transformation tools.

В настоящее время набирает обороты такой тренд образования как открытое образовательное пространство. Это пространство, которое, как образовывает, так и воспитывает, трансформирует. В рамках непрерывного образования открытое образовательное пространство охватывает образование и воспитание родителей. Всё больше родителей хотят быть «профессионалами» в своём родительстве. И это очень важная тенденция, которую отмечает и Л.С. Подымова, как направленность личности на саморазвитие, самообучение, на необходимость справляться с проблемами в ситуации неопределённости [1, с.261].

На данный момент существует уже некоторое количество онлайн-школ, а также офлайн школ родительского мастерства. В одной из них я тоже училась, а потом была приглашена в качестве психолога-куратора, в которой проработала достаточное количество времени, чтобы сложить своё мнение о таком виде образования. На данный момент так же прохожу обучение в тьютерской школе родительского мастерства, которая готовит специалистов для обучения и сопровождения родителей в их образовании и воспитании.

Из опыта учебы и работы могу сказать, что это очень важное и ценное пространство, где родители изучают педагогику и психологию, открывают для себя и своих детей что-то новое и интересное. Это одновременно и учеба, и личностная трансформация. Родители «разбираются» с собой и своими проблемами, что можно приравнять к терапии. Они научаются чувствовать и понимать себя настоящих, а также начинают понимать и видеть истинные смыслы и послания своего поведения и поведения их детей. Они осваивают новые стратегии поведения, меняют неэффективное стереотипное мышление взаимодействия с собой, своими партнерами и своими детьми.

Они находятся в открытом образовательном пространстве, в которое может войти каждый желающий, кто интересуется темой детско-родительских отношений. Оно открыто настолько, что в него можно попасть из любой точки планеты, где есть интернет-связь. Так же эта открытость про-

странства позволяет легко покидать его по выбору, когда по каким-то причинам оно не соответствует готовности к родительству и их ожиданиям.

Каждого родителя в его трансформационном пути сопровождает психолог-куратор. Родители смотрят и слушают лекции в удобном для себя режиме и формате. Эти лекции, как правило, совсем непродолжительные по времени, чтобы материал усваивался максимально, а также легко вписывался в рабочий и бытовой режим каждого обучающегося. Материал обязательно разбит по темам, которые следуют в логическом последующем порядке. После каждого занятия предлагаются домашние задания для отработки пройденного материала, сначала на бумаге, потом с обязательным внедрением, встраиванием в жизнь. Домашнее задание проверяется куратором, который дает комментарии и дополнительные рекомендации, если есть в этом необходимость. На еженедельных «живых» встречах куратор даёт разъяснения по возникшим вопросам, предлагает дополнительный материал, разбирает некоторые ситуации в группе.

Такая групповая работа является мощнейшим инструментом личностного роста и дает очень эффективные результаты. Родители вначале могут сомневаться в необходимости групповой работы, но по окончании обучения все единогласно говорят о том, что «живые» встречи в группе были самыми продуктивными и полезными для них элементами обучения. На моем опыте не было ни одного родителя, который посещал групповые занятия, и в конце обучения имел другую позицию. И даже, если он получил не до конца тот результат на который рассчитывал, по разным причинам, он всегда приходил к пониманию того, что групповая работа –это мощная поддержка в тех процессах, которые он проживал в это время.

Школа родительского мастерства открыта для индивидуального подхода. Каждый, кто приходит учиться, может переходить из группы в группу, подбирать себе комфортные условия, подбирать себе куратора по своим ощущениям комфорта, доверия и безопасности, может участвовать во встречах, а может и не участвовать. Это всегда индивидуальный выбор. Система

оценивания участия родителей –это сама жизнь, это те взаимоотношения со своими детьми и партнером, которые меняются или не меняются.

Для многих родителей месяцы такой учебы являются очень непростым испытанием, начиная от организации себя в этом процессе, выполнение домашних заданий, посещение групповых занятий, а также способности и готовности менять себя, своё мировоззрение, своё поведение. Но те трудности, с которыми эти родители столкнулись в процессе взросления их детей, любовь к детям, поиск смыслов, потребность в своём дальнейшем развитии и образовании, приводят их в такое образовательное пространство.

Многие из них, кто трудился во время обучения над собой, получив профессиональную поддержку в таком открытом пространстве, выходят обновленными, каждый со своим результатом. Все, кто прилагает усилия к своей трансформации, всегда получают результат.

Такое образовательное пространство позволяет взрослым людям продолжать своё образование и развитие по тому направлению, в котором они испытывают потребность. Для многих решающим фактором получения результата является поддержка со стороны куратора, а также невольная поддержка других участников группы. Когда они видят, что они не одиноки в своей проблеме, что это не исключение, а естественный путь развития и взросления их и их детей, им становится легче увидеть свои возможности по изменению сложившейся ситуации, которую они воспринимали как тупиковую до прихода на обучение. Иногда, конечно, бывают и исключительные случаи, когда родители приходят на очень запущенной стадии конфликта с ребенком, не готовые менять себя и свои шаблоны поведения. Но таких, как правило, всегда намного меньше, и они чаще всего не задерживаются в процессе.

Подобные образовательные пространства дают людям шанс и возможность качественно менять свою жизнь. Они дают инструменты для работы над собой, коррекции своего мировосприятия, а в связи с этим и своего поведения.

Такие открытые образовательные пространства являются важнейшим компонентом глобального образования, способствующие формированию нового мировоззрения у людей и, как результат, развития общества в целом.

Библиографический список

1. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития: монография / отв. редакторы Л.С. Подымова, Н.А. Подымов. – М.: МПГУ, 2020. – 290 с.

УДК 37.018

Дубовская-Рябченко Александра Евгеньевна

*Аспирантка кафедры социальной педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ИСКУССТВ

Социализация ребенка происходит в определенном социокультурном пространстве, благодаря освоению культуры. Зачастую школы искусств сталкиваются с тем, что цели родителей (социализация ребенка, развитие творческих способностей) и цели образовательных программ (подготовка к получению профессионального образования в области искусств) не совпадают. Механизмом формирования социокультурной компетенции родителей учащихся предпрофессиональных классов в учреждениях дополнительного образования может являться взаимодействие преподавателей, родителей и детей в рамках педагогического процесса, выраженное в длительном личностном контакте и имеющее следствием взаимные изменения в деятельности, поведении, установках, социокультурных отношениях.

Ключевые слова: *семья, социально-культурные компетенции, школа искусств, дополнительное образование.*

Dubovskaya-Ryabchenko Alexandra

*Postgraduate student of the Department of Social Pedagogy and Psychology
of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.*

FUNDAMENTALS OF FORMATION OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE OF PARENTS OF STUDENTS OF ARTS SCHOOLS

The socialization of the child takes place in a certain socio-cultural space, thanks to the development of culture. Often, art schools are faced with the fact that the goals of parents (socialization of the child, development of creative) and the goals of educational programs (preparation for professional education in the field of arts) do not coincide. The mechanism of formation of socio-cultural competence of parents of students of pre-professional classes in institutions of additional education can be the interaction of teachers, parents and children within the pedagogical process, expressed in long-term personal contact and resulting in mutual changes in activity, behavior, attitudes, socio-cultural relations.

Key words: family, socio-cultural competencies, art school, additional education.

Семья – сложное образование, играющее важную роль как для отдельной личности, так и для всего общества в целом. Именно она является предметом изучения таких наук как социология, психология, педагогика. К ее функциям относят репродуктивную, воспитательную, экономическую, хозяйственно-бытовую, культурную и др. Выполняя эти функции, семья является ответственной за развитие ребенка.

Социализация ребенка происходит в определенном социокультурном пространстве, благодаря освоению культуры. Позиции взрослого и ребенка в событийной общности в силу ее воспитательной направленности различны.

Большинство родителей мечтают о личностном, профессиональном и финансовом благополучии своего ребенка в будущем, поэтому кроме основного общего образования, они стремятся дать и дополнительное. Часто мотивацией является и стремление развить в ребенке социальные компетенции.

Под социокультурной компетенцией чаще всего понимается сознательное отношение личности, проявляющееся в ее убеждениях, мотивах, установках, определенном поведении, в сформированных личностных качествах, способствующих конструктивному взаимодействию, наличие совокупности умений и навыков поведения в определенном обществе при соответствующих обстоятельствах.

По мнению И.А. Зимней, социальная компетенция является ключевой, так как обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека в социуме и

является целостным результатом профессионального образования. Именно поэтому родители стремятся записать своих детей обучаться именно в предпрофессиональных классах школ искусств [6].

Зачастую школы искусств сталкиваются с тем, что цели родителей (социализация ребенка, развитие творческих способностей) и цели образовательных программ (подготовка к получению профессионального образования в области искусств) не совпадают.

Также значимым противоречием является частое несоответствие существующего социально-культурного уровня родителей учащихся предпрофессиональных классов и необходимого для успешного развития социально-культурных компетенций у ребенка. Мы полагаем, содержание пространства учреждений дополнительного образования, в частности, детских школ искусств, раскрывается через структуру интеграции формального и неформального образования детей как фактора формирования социокультурной компетенции родителей, представленную блоками: целевым, субъектным, содержательным, психолого-педагогическим, ресурсно-технологическим, административно-управленческим, функциональным, результативно-диагностическим.

Не вызывает сомнения тот факт, что школа искусств как учреждение дополнительного образования на данный момент не позволяет обеспечить предпрофессиональных классов и не способствует развитию ее воспитательного потенциала через: координацию целей, задач и результатов; взаимодействие и преемственность содержания общего и дополнительного в той полной мере, которая дала бы качественный результат.

Механизмом формирования социокультурной компетенции родителей учащихся предпрофессиональных классов в учреждениях дополнительного образования может являться взаимодействие преподавателей, родителей и детей в рамках педагогического процесса, выраженное в длительном личностном контакте и имеющее следствием взаимные изменения в деятельности, поведении, установках, социокультурных отношениях.

Взаимодействие проявляется в сотрудничестве, когда всеми субъектами достигается понимание целей совместной социокультурной деятельности и путей ее достижения.

В последнее время моделирование тех или иных процессов обучения и воспитания стало активно использоваться в педагогических исследованиях. Это может объясняться тем, что с помощью моделей, исследователь получает возможность решать многие педагогические проблемы, связанные с эффективностью обучения и воспитания, с позиций не только качественных, но и количественных характеристик этих процессов.

Целью предлагаемой нами модели является формирование социально-культурных компетенций родителей обучающихся предпрофессиональных классов в школах искусств.

Частные задачи формирования: совершенствование имеющихся и формирование новых социокультурных качеств личности родителей; осуществление формирования социокультурных умений, навыков и опыта.

Условия формирования: регулярное проведение мониторинга как способа контроля эффективности формирования социокультурной компетенции родителей учащихся; разработка и внедрение дополнительных курсов и проектов, обеспечивающих повышение уровня социокультурной компетенции; использование социокультурного потенциала среды школы искусств на принципах социального партнерства и социального диалога всех заинтересованных лиц.

Принципы организации: социокультурная направленность образования и воспитания; единство уважения и требовательности к родителям учащихся; сочетание педагогического руководства с развитием инициативы и творчества; связь школы искусств с социокультурной средой; эстетизация школ искусств.

Содержание программ должно определяться целями, задачами и принципами, указанными выше.

Формы организации формирования социально- культурной компетенции родителей учащихся: практикумы, тренинги, семинары, дискуссии, беседы, конференции, игровые программы, шоу, конкурсы семейного музыкального творчества, репетиции, концерты, театрализованные представления, праздники.

Методы формирования социально-культурной компетенции родителей учащихся: учебно-познавательная, самообразовательная деятельность, формирование сознания личности и опыта общественного поведения; стимулирование общественного поведения и культурно- досуговой деятельности.

Критериями сформированности социально- культурной компетенции родителей учащихся можно считать: когнитивный, эмоционально- оценоч

Семья играет важную посредническую роль между ребенком и обществом, благодаря которой происходит успешная адаптация ребенка в поликультурном социуме. Одной из задач школ искусств непременно должно быть взаимодействие с родителями учащихся для повышения социально-культурного уровня семьи обучающихся.

Библиографический список

1. *Авни, А.* Развитие человека в будущем. Образование взрослых – средство улучшения жизни / А. Авни // Образование взрослых: лобальный диалог. – Спб., 2003.- С. 5-10.
2. *Аминов, Н.А* Социальный интеллект и социальная компетенция / Н.А. Аминов // Социальная работа. – 2010. – № 5.– С.37-50.
3. *Байденко, В.И.* Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России.– 2004.– № 11.– С. 3-13
4. *Белицкая, Г.Э.* Социальная компетентность личности. / Г.Э. Белицкая – М., 2002.
5. *Берестова, Л.И.* Социально- психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1994. – 21 с.
6. *Зимняя, И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико- методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: ре-формы, нововведения, опыт. 2006.– №8. С. 20-26
7. *Зимняя, И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2005. №11. С. 14-20

8. Ильин, А.А. Социальная компетенция: модель, компоненты / А.А. Ильин // Сборник статей аспирантов и докторантов. РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб., 2000. С. 16-18.

9. Колесов, В.П. О классификации компетенций / В.П. Колесов // Высшее образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт. 2006. №2. С. 20-22

10. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Пед. Соч.: В 6 т. М., 1990. – Т. 5.

11. Хинш, Р. Социальная компетенция: Пер.с нем. / Р. Хинш, С. Виттман – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2005. – 192 с.

12. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования образования. / А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 5. С. 58 – 63.

УДК 37.015.3

Кельина Карина Олеговна

*студентка второго курса бакалавриата
института педагогики и психологии,*

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются понятия «тревога» и «тревожность», факторы возникновения тревожности. Приведены результаты эмпирического исследования проявления тревожности в младшем школьном возрасте. Определена роль учителя в коррекции тревожности младших школьников.

Ключевые слова: тревожность, младшие школьники, педагог, коррекционная работа.

Kelina Karina Olegovna

2nd year student of the Institute of Pedagogy and Psychology Department of Educational Psychology Moscow Pedagogical State University, Moscow

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE CORRECTION OF ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL AGE

The article discusses the concepts of "anxiety" and "anxiety", the factors of the occurrence of anxiety. The results of an empirical study of the manifestation of

anxiety in primary school age are presented. The role of the teacher in correcting the anxiety of younger schoolchildren is determined.

Key words: anxiety, elementary school student, teacher, correctional work.

Эмоциональные переживания младшего школьника зависят от взаимоотношений с учителем. Большинство младших школьников испытывают тревожное состояние, становятся застенчивыми и малообщительными. Особенно важно в этот промежуток времени поддерживать эмоциональное благополучие ребенка.

В работах отечественного педагога И. П. Подласого обосновывается, что тревога – это чувство неопределенности и беспомощности. А. М. Прихожан считает тревожностью эмоциональный дискомфорт, связанный с предвидением неблагополучия и надвигающейся угрозы.

Факторами возникновения тревожности являются: школьная успешность, внутренний конфликт, неблагоприятные отношения с близкими людьми, смена социальных отношений, учебные нагрузки, а также трудности в усвоении учебного материала.

Для выявления особенностей проявления тревожности в младшем школьном возрасте было проведено тестирование, в котором приняло участие 25 детей в возрасте 10-11 лет. На основании проведенного исследования мы выделили уровни тревожности младших школьников.

Анализ данных показал, что нормальный уровень тревожности – 60% (15 чел.), 30% (7 чел.) – с несколько повышенным уровнем, а лишь 10% (3 чел.) – очень высокий уровень.

Младшим школьникам с нормальным уровнем тревожности необходимо адаптироваться к жизни школы. Учащиеся с несколько повышенным уровнем тревожности испытывают определённые проблемы в школе. Дети с очень высоким уровнем тревожности беспокоятся при столкновении с трудностями в учебной деятельности, общении со сверстниками, медленно адаптируются к условиям пребывания в школе. Следовательно, большинство младших школьников исследуемой выборки обладают норм

альной степенью тревожности.

Обобщая данные по субшкале «Школьная тревожность», можно сделать вывод, что нормальный уровень тревожности обнаружен у 80% (20 чел.), 20% (5 чел.) – несколько повышенный уровень. Для детей с нормальным уровнем тревожности требования школы и её трудности не являются травмирующими. Дети с несколько повышенным уровнем тревожности переживают школьные ситуации.

Результаты исследования по субшкале «Самооценочная тревожность» показали, что нормальный уровень тревожности – у 70% (15 чел.), у 20% (6 чел.) – несколько повышенный уровень, и лишь у 10% (3 чел.) – очень высокий уровень. Дети с нормальным уровнем тревожности наделены адекватной самооценкой, устойчивостью к критике других. Дети с несколько повышенным уровнем тревожности испытывают страх несоответствия другим людям. Дети с очень высоким уровнем тревожности переживают из-за оценки своего внешнего вида, успешности в учебной деятельности, при сравнении себя с другими.

Результаты исследования по субшкале «Межличностная тревожность» показали, что нормальный уровень тревожности выявлен у 70% (19 чел.), у 20% (5 чел.) – повышенный, у 10% (1 чел.) – очень высокий уровень. Дети с нормальным уровнем умеют отстаивать свои интересы и своих друзей в различных ситуациях, не вступая в конфликт. Дети с несколько повышенным уровнем тревожности с трудом налаживают взаимодействие со сверстниками, стремятся избегать конфликты. Дети с очень высоким уровнем тревожности испытывают страх в общении и в преодолении конфликтов.

Анализ данных по субшкале «Магическая тревожность» показал, что нормальный уровень тревожности обнаружен у 70% (19 чел.), 30% (6 чел.) – несколько повышенный уровень. Дети с нормальным уровнем тревожности склонны приписывать свои неудачи скрытым действиям потусторонних сил.

Дети с несколько повышенным уровнем тревожности зависимы от чужого мнения, внешних обстоятельств.

Таким образом, проводя исследование тревожности младших школьников, мы убедились, что у младших школьников преобладает школьная тревожность, а другие виды тревожности – самооценочная, межличностная и магическая отходят на второй план.

Роль учителя в коррекции тревожности младших школьников заключается в создании благоприятного психологического климата в классе, реализации индивидуальной работы со школьниками в зависимости от преобладания вида тревожности, включении детей в групповую деятельность со сверстниками, повышении самооценки и подкрепления уверенного поведения на занятиях.

Библиографический список

1. *Петрожитская, Д. В.* Эмпирическое исследование тревожности у студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 651. – URL: <https://moluch.ru/archive/310/69953/> (дата обращения: 21.08.2021)

2. *Подласый, И. П.* Курс лекций по коррекционной педагогике: учебное пособие. – М.: Владос, 2002. – 94 с.

3. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. /отв. редакторы Л.С. Подымова, Н.А. Подымов.– М.: МПГУ, 2020.– 290 с.

УДК 37.015.3

Кельина Кристина Олеговна

*студентка второго курса бакалавриата
института педагогики и психологии*

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

**ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматривается понятие «стиль педагогического общения». Приводятся результаты эмпирического исследования особенностей стилей общения педагогов с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: педагогическое общение, стили педагогического общения, педагогика.

Kelina Kristina Olegovna

*2nd year student of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Department of Psychology of Education
Moscow State Pedagogical University, Moscow*

FEATURES OF COMMUNICATION STYLES OF TEACHERS WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article considers the concept of "style of pedagogical communication". The results of an empirical study of the peculiarities of communication styles of teachers with children of primary school age are presented.

Key words: pedagogical communication, styles of pedagogical communication, pedagogy.

По мнению О. Л. Подлиняева, стиль педагогического общения – это система способов, использующаяся педагогом в учебно-воспитательном процессе при взаимодействии с обучающимися. Изучением проблемы стилей педагогического общения занимались А. К. Маркова, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, В.А. Сластенин и др.

Стиль педагогического общения напрямую влияет на взаимодействие педагога и обучающихся. Он проявляется в навыках общения учителя, в характере отношений между участниками педагогического процесса, в творческой стороне личности педагога и особенностях обучающихся.

Для выявления особенностей стилей общения педагога с детьми младшего школьного возраста было проведено анкетирование, в котором приняло участие 25 учителей начальной школы. Возраст педагогов – 21-52 года. Анализ данных показал, что из всей выборки учителей большей части характерен демократический стиль общения – 60% (14 чел.), 30% (9 чел.) – авторитарный стиль, а лишь 10% (1 чел.) – либеральный стиль.

У значительного числа педагогов выявлен демократический стиль общения. Данные учителя привлекают детей к совместному решению вопросов,

рассматривая ребёнка как равноправного партнёра в общении. В деятельности активность младших школьников оценивают положительно, предоставляют им возможность проявить любую инициативу и воспитывают самостоятельность. Используют следующие методы воздействия: просьба, совет и пожелание. Создание педагогами благоприятной атмосферы позволяет детям чувствовать себя эмоционально комфортно и уверенно.

Авторитарный стиль педагогического общения проявлялся у меньшего количества респондентов. Учителей с данным стилем общения характеризует стремление занять доминирующую позицию по отношению к младшим школьникам, разрешая вопросы единолично. Они препятствуют самостоятельности детей и подавляют их инициативу. Применяют следующие методы воздействия: запрет, требование, угроза и наказание. Реализация учителями опеки и диктаты заставляет детей постоянно испытывать эмоциональный дискомфорт. Однако у данных педагогов младшие школьники вооружены достаточно высоким уровнем знаний, умений и навыков. Это объясняется лишь необходимостью учителей видеть желаемое ими поведение от детей.

Педагоги с либеральным стилем общения ориентированы на минимальное включение в деятельность и общение с детьми. Данный стиль общения выражался у одного респондента, которому свойственна тактика невмешательства в жизни учебного коллектива. Учитель с выявленным стилем общения не проявляет активность и инициативу в деятельности. Кроме того, педагог формально относится к исполнению обязанностей и перекладывает решение проблем на обучающихся. Данная тактика не позволяет осуществлять контроль за результатами деятельности детей и отслеживать динамику их личностного развития.

При интерпретации результатов исследуемого явления мы также выявили, что демократический стиль общения выражен у педагогов следующих стажевых групп: до 35 лет – 20% (5 чел.), после 35 лет – 80% (10 чел.); авторитарный стиль общения: до 35 лет – 90% (8 чел.), после 35 лет – 10% (1 чел.); либеральный стиль общения: до 35 лет – 100% (1 чел.), после 35 лет –

0% (0 чел.). Результаты исследования показали, что демократический стиль общения преобладает у педагогов после 35 лет, в то время как начинающие учителя до 35 лет склонны к авторитарному стилю общения. Из данной выборки педагогам до 35 лет свойственен либеральный стиль общения.

Таким образом, большинство педагогов от 21 до 53 лет склонны к демократическому стилю общения с детьми младшего школьного возраста; у педагогов разных стажевых групп проявляются разные стили общения.

Библиографический список

1. Кудимова, Т. В. Модели педагогического общения в воспитательно-образовательном процессе // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 495. – URL: <https://moluch.ru/archive/127/35055/> (дата обращения: 07.09.2021).

2. Подлиняев, О. Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа // Педагогический ИМИДЖ. – 2016. – № 3 (32). – С. 134. – URL: <https://moluch.ru/archive/127/35055/> (дата обращения: 07.09.2021).

3. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. /отв. редакторы Л.С. Подымова, Н.А. Подымов.– М.: МПГУ, 2020.– 290 с.

УДК373.24

Минакова Анна Дмитриевна

*Студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Курский государственный университет, Курск*

Ильина Светлана Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курский государственный университет, Курск

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается актуальность проблемы развития социальных эмоций у детей дошкольного возраста, приводятся результаты диагностического исследования особенностей социальных эмоций дошкольников, рассматриваются аспекты создания условий в дошкольной образовательной организации для эмоционального развития детей.

Ключевые слова: социальные эмоции, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация

Minakova Anna Dmitrievna

*3rd year student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of
Kursk State University, Kursk.*

Ilna Svetlana Vladimirovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of
Educational Psychology and Social Pedagogy of Kursk State University, Kursk*

DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS IN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article reveals the relevance of the problem of the development of social emotions in preschool children, presents the results of a diagnostic study of the characteristics of social emotions of preschoolers, discusses the aspects of creating conditions in a preschool educational organization for the emotional development of children.

Key words: social emotions, preschool children, preschool educational organization.

Процесс социализации ребенка является одним из сложнейших этапов становления личности, а развитие социально-коммуникативной сферы рассматривается как одна из ведущих задач современной действительности. В обществе сформирован некий запрос на развитие у детей понимания и контроля социальных эмоций, что необходимо для формирования зрелой личности, находящейся в постоянном взаимодействии с окружающим миром и с другими людьми [3]. Вышеописанная потребность общества зафиксирована в ФГОС ДО и раскрывается в педагогических задачах соответствующей образовательной области – социально-коммуникативное развитие.

Возможности реализации этих задач раскрываются во всех образовательных программах (например, «От рождения до школы», «Радуга» и др.). Кроме того, значимость развития социальных эмоций подчеркивается и в примерной программе воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. Так, Про-

грамма определяет ценность дружбы, сотрудничества, которые подразумевают четкое понимание социальных эмоций, а также умение различать, управлять, контролировать их, как одну из важнейших направлений социального воспитания [2].

Таким образом, следуя положениям программы воспитания для дошкольных образовательных учреждений, педагог должен в совместной деятельности с ребенком формировать у него такие качества, как правдивость, искренность, дружелюбность, доброжелательность, способность к сочувствию и заботе и т.д. В условиях дошкольной образовательной организации необходимо способствовать проявлению и развитию у детей чувства долга: ответственности за свои действия, уважения различий между людьми, умения слышать собеседника, способности взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Для реализации данных требований педагог должен понимать, что социальные эмоции играют одну из важнейших ролей в формировании социализированной личности [2].

Е.И. Изотова предлагает следующее определение: «Социальные эмоции (переживания) — это переживания, опосредованные социальными эталонами и понимаемые как постоянное эмоциональное отношение к реалиям социума: к нормам и правилам поведения, ценностям, принятым в социуме, значимым историческим событиям и персонажам, произведениям искусства, традициям и др.» [4, с. 189].

Развитие социальных эмоций характеризуется постепенным усложнением эмоциональных переживаний в процессе воспитания и под влиянием окружающей среды. На протяжении дошкольного возраста обогащается содержание эмоций детей, и появляется большее разнообразие в их проявлении. Благодаря постепенному развитию эмоциональной составляющей личности дошкольников, происходит «социализация эмоциональной сферы» [1].

Для определения особенностей развития социальных эмоций детей дошкольного возраста нами было проведено диагностическое исследование с использованием проективной методики «Домики» О.А. Ореховой (адаптиро-

ванная) и методики «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой. Исследование проводилось на базе МБОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей № 37» г. Курска. Качественная обработка результатов диагностики позволяет сделать вывод, что у 83% детей, участвовавших в исследовании, знания о социальных эмоциях ограничены, 58% дошкольников испытывают трудности в объяснении ситуаций, основанных на нравственном поведении. Это в дальнейшем может привести к проблемам в построении отношений с окружающей действительностью, социумом.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие социальных эмоций в условиях дошкольных образовательных учреждений заслуживает особого внимания. Необходимо консолидировать педагогические усилия, систематизировать процесс воспитания и обучения в детском саду для эффективной работы по развитию социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Для этого можно использовать различные формы и методы: разнообразные по содержанию и форме сюжетно-ролевые игры; знакомство с произведениями детской художественной литературы; целенаправленно организованная предметно-развивающая среда; взаимодействие с родителями дошкольников.

Библиографический список

1. *Лантева, Ю. А., Морозова, И. С.* Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольноговозраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51 – 55
2. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования (одобрена решением от 01.07.2021, протокол №2/21) – Москва, 2021. – 28 с.[Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.ru/registry/vospitanie_do/. (дата обращения: 09.09.2021).
3. *Подымова, Л.С., Ильина, С.В.* Развитие эмоциональной сферы дошкольников в процессе общения со сверстниками //Воспитание и обучение детей младшего возраста.– 2016.– № 5. – С. 140-143.
4. Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 2 : учебник и практикум для вузов / Е. И. Изотова [и др.] ; под редакцией Е. И. Изотовой. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 240 с. [Электронный текст] URL: <https://www.biblio-online.ru/viewer/psihologiya-doshkolnogo-vozrasta-v-2-chast-2-452025?#page/2> (дата обращения: 02.09.2021).

Опарина Екатерина Витальевна

к.пед.н., доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций Московский педагогический государственный университет, Москва

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Проблема взаимоотношений личности и общества – одна из главных проблем на протяжении столетий. Дети должны не только усваивать новый материал на уроках, они должны уметь осмысливать его практическую часть, тем самым развивать свои личностные качества. Именно дополнительное образование может стать центром творческого труда и площадкой для социальной адаптации школьника. В статье раскрывается термин "дополнительное образование", а также, какие задачи оно ставит перед современными школьниками.

Ключевые слова: дополнительное образование, сущностно - мотивированное образование, социализация детей, самоопределение школьников, программы дополнительного образования, общешкольные проекты.

Oparina Ekaterina Vitalievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Journalism and Media Communications, Moscow Pedagogical State University, Moscow

ADDITIONAL EDUCATION AT SCHOOL AS AN IMPORTANT ELEMENT OF CHILDREN'S SOCIALIZATION

The problem of the relationship between the individual and society has been one of the main problems for centuries. Children should not only learn new material in the classroom, they should be able to comprehend its practical part, thereby developing their personal qualities. It is additional education that can become a center of creative work and a platform for social adaptation of a student. The article reveals the term "additional education", as well as what tasks it sets for modern schoolchildren.

Key words: additional education, essentially motivated education, socialization of children, self-determination of schoolchildren, additional education programs, school-wide projects.

Социализация подрастающего поколения приобретает в настоящий момент времени особую значимость. В сложившейся ситуации, когда госу-

дарство существенно ограничило степень собственного участия в обеспечении базового уровня и качества жизни населения, формирование активной жизненной позиции, конструктивных форм социальной активности детей и подростков является гарантом их будущего благополучия. Именно по этой причине преодоление социальной пассивности россиян рассматривается как одно из наиболее важных направлений развития российского общества в современных условиях, что нашло свое непосредственное отражение в образовательной политике государства [4]. Поэтому в национальном образовательном проекте «Наша новая школа» значительное место отводится вопросам формирования социальной активности подрастающего поколения [2].

По мнению выдающегося российского ученого и педагога, основоположника социальной психологии Б.Д. Парыгина, «...социализация - это многообразный процесс вхождения индивида в социальную среду, предполагающий «социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего мира, изменение и качественное преобразование самого человека [3].

Одним из важнейших факторов социализации школьников становится дополнительное образование. Именно дополнительное образование способствует приобретению школьником социальных ценностей, навыков, знаний, умений, социального опыта, обеспечивающих его вхождение в общество и способствующих эффективному взаимодействию с ним.

Закон «Об образовании» уточняет, что дополнительное образование играет важную роль в развитии творческих способностей детей, формирует культуру их общения, способствует организации свободного времени. Привычные нам кружки, секции, студии, курсы и есть дополнительное образование. Сейчас широкое применение такой деятельности получили кружки в школе. Именно в школе дополнительное образование выполняет высокое

значение — дать возможность детям осмыслить свои интересы и цели, тем самым как можно раньше подготовиться к выбору профессии.

Школе также непросто организовать работу дополнительного образования. Должны быть документы контролирующей деятельности кружков, к ним относятся: отдельные по каждому предмету образовательные программы, которые отражают цели, задачи, методы и предполагаемые результаты; в уставе школы обязательно должен быть блок о дополнительном образовании, где будут прописаны планируемые результаты деятельности работы этого направления и обязанности педагогов; отдельно должны быть созданы должностные инструкции педагогов дополнительного образования. Все направления дополнительного образования в школе должны быть задокументированы. Учителя-предметники, если они берут на себя кружковую деятельность, либо со специальным образованием, либо профессиональной переподготовкой.

Иногда уровень качества образования в разных странах или даже регионах одного государства сильно различается. И если в городских школах возможность выбора дополнительного образования разнообразна, то для сельских школ этот выбор проблемный. Важно отметить, социализация становится движущей силой единства человека и социальной среды. Школьник попадая в новые для себя социальные ситуации, приспосабливается к ним, и данный процесс протекает для него легче. Ребенок должен уметь адаптироваться в любых социальных условиях. Именно поэтому дополнительному образованию в сельских школах сейчас уделяется большое внимание.

В 2019 году стартовал проект «Точка роста», созданный Министерством просвещения в рамках нацпроекта «Образование». На базе учебных заведений в сельской местности и небольших городах численностью до 60 тысяч человек создаются образовательные центры естественно-научного, технического, гуманитарного и цифрового профиля. Главная цель проекта - предоставить всем школьникам, независимо от места их проживания, равные возможности на получение качественного и конкурентноспособного образования. На сегодняшний день на базе российских школ функционируют уже

более 5 тысяч таких центров. До конца 2024 года в России, прежде всего в малых населенных пунктах, будут работать 24 950 таких центров. В ходе реализации дополнительных образовательных программ сельские дети смогут активно формировать собственное мнение, индивидуальное мировосприятие, получают практические навыки, необходимые для жизни в социуме, смогут развить свою коммуникативную культуру, свободно общаться в коллективе сверстников [1].

Дополнительное образование детей — необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Дополнительное образование детей охватывает разные стороны жизни. Ценность дополнительного образования детей в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте. Чем больше школьник сможет приобрести дополнительных навыков и знаний, тем спокойнее ему будет ориентироваться в жизни, в будущей профессии.

Библиографический список

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации [Текст] / Под ред. Е. Н. Степанова.- М.: ТЦ «Сфера», 2011 – 128 с.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. №Пр-271) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/6744437/> (дата обращения: 23.09.2017).
3. *Парыгин, Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. – С.165.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.07.2017) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 23.09.2017); Актуальные вопросы введения федерального государственного образовательного стандарта в образовательном учреждении.-М.: Учитель, 2014.-270 с.

Палий Елена Николаевна

*Доктор культурологии, профессор кафедры истории
Российский государственный университет нефти и газа (НИУ)
имени И.М. Губкина, Москва*

ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КНЯГИНИ ЗИНАИДЫ АЛЕКСАНДРОВНЫ ВОЛКОНСКОЙ

В статье представлено литературное наследие княгини Зинаиды Александровны Волконской первой трети XIX века. Княгиня З.А. Волконская известна не только как одна из образованнейших женщин своего времени, талантливая певица и композитор, но и как литератор.

Ключевые слова: женское творчество, поэзия, поэтесса, композитор, писательница.

Paliy Elena Nikolaevna

Doctor of Culturology, Professor of the Department of History of the Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkina, Moscow

LITERARY HERITAGE OF PRINCESS ZINAIDA ALEXANDROVNA VOLKONSKAYA

The article presents the literary heritage of Princess Zinaida Alexandrovna Volkonskaya in the first third of the 19th century. Princess Z.A. Volkonskaya is known not only as one of the most educated women of her time, a talented singer and composer, but also as a writer.

Key words: literature, poetess, composer, writer, female creativity.

Имя Волконской - поэта не так широко известно, как имена её современниц - поэтесс Е.П. Ростопчиной и К.К. Павловой. Бытует мнение, что поэтическому самовыражению Волконской мешало слабое знание родного языка. Однако это в высшей степени спорное утверждение. Достаточно, например, внимательно перечитать стихотворные фрагменты из "Сказания об Ольге", написанные по-русски. В них автор демонстрирует прекрасное знание народнопоэтических традиций, великолепное владение языком. Так, в 1819г. появляется книга Волконской "Четыре повести", написанная по-французски. В ней преломляются идеи Руссо и Шатобриана, выражено свойственное романтизму восхищение первобытной жизнью дикарей экзотических стран.

Позже Волконская пишет (вновь по-французски) повесть из жизни поднепровских славян "Славянская картина V века" (1824). В это же время она работает над поэмой в прозе "Сказание об Ольге" — знаменитой древнерусской княгине. Сама тематика перечисленных произведений, выбор героев говорят о том, что З.А. Волконской не были чужды творческие искания литераторов эпохи романтизма с их интересом к истории, необычным героям и ситуациям, тягой к национальному колориту. Однако лишь творческое наследие Волконской на русском языке позволяет нам в полной мере судить о ней, как об оригинальном авторе со своей творческой манерой и своим видением мира. Интересна в этом отношении "Надгробная песнь славянского гусара". Здесь Волконская широко использует излюбленный фольклорный прием — повтор. Так же, как народные певцы и сказатели, она повторяет не только отдельные слова и образы, но и применяет анафорические зачины стиха с традиционным отрицанием ("Не взойти снежку опять на небо, / Не взойти слезе на ресницу ту"), повтор союзов и междометий (ах, и, как уж). Свойственные народной поэтике постоянные эпитеты ("белсвет", "крепкий сон") и прием объединения под одним ударением двух слов ("кровля тяжкая", "стены хладные", "сотемных небес") помогают автору передать характер старинной народной песни, ее своеобразный интонационный рисунок. Необычайно интересно использование эпитета "рухлый" ("Зима бабушка! ах, закрой ты их (Своей рухлюю, белой шубою!"). Согласно толковому словарю В.И. Даля, "рухлый" означает то же, что и "рыхлый"^[1]. Рухлая шуба зимы — это сыпучий белый снег. Но "рухлый" еще и "старый, ветхий" (не случайно Зима у Волконской — бабушка!). Отсюда и "рухлядь". Кстати, в русском языке существовало выражение "мягкая рухлядь", означавшее пушной товар. И в стихотворении речь идет не о покрывале или платке, а именно о шубе. Таким образом, Волконская соединяет в одном эпитете сразу несколько значений, придавая образу многогранность и яркость. Без подлинного чувства языка, без свободного владения им создание подобных строк просто невозможно! Интересно, что поэтический дар Волконской отмечали ее друзья, называя

княгиню Северной Коринной. У Е.А.Баратынского в стихотворении "Княгине З.А.Волконской" читаем:

Но где не стыдно, может быть,
Герои, мира властелины,
Ваш Капитолий позабыть
Для Капитолия Коринны. ^[2]

Коринна - героиня популярного в начале XIX века романа мадам де Сталь "Коринна в Италии", человек искусства и (что для нас крайне важно!) талантливый поэт-импровизатор. То, что Баратынский подчеркивает именно эту грань дарования Волконской, говорит о многом. Однако, как отмечалось выше, современному читателю имя Волконской - поэта, по сути, неизвестно. В отличие от упоминавшихся Е.П.Ростопчиной и К.К.Павловой З.А. Волконская никогда не претендовала в поэзии на роль, равную роли поэта-мужчины, не декларировала свое поэтическое кредо. Поэзия была для нее одним из средств самовыражения. Вероятно, в этом причина того, что при жизни автора стихотворные ее произведения почти не печатались, а затем в силу обстоятельств, о которых шла речь выше, стали не доступны русскому читателю. Между тем, в ее поэтическом наследии есть необыкновенно интересные и глубокие вещи. Среди них стихотворение "Моей звезде" (1831). Если тексты романсов Волконской — это непритязательная лирика салонного романса, изящная и незамысловатая, то "Моей звезде" - произведение, раскрывающее иную грань поэтического таланта княгини. Своеобразен жанр, выбранный автором. В стихотворении присутствуют элегические мотивы: размышление о бренности земной жизни, предчувствие грядущей кончины. Однако формально — это послание. Хотя Волконская заменяет обращение к конкретному адресату-человеку обращением к звезде, здесь сохраняются такие традиционные для послания мотивы, как просьба, пожелание, увещевание. В этом "Моей звезде" напоминает пушкинскую элегию "К морю". Диалог с природой, задушевно-интимный разговор с ней - черта многих романтических произведений. Романтизм принес свое понимание темы "природа и человек",

свою "философию природы". Природа у романтиков одухотворена, психологизирована. Она живет своей особой жизнью.

Не то, что мните вы, природа:

Не слепок, не бездушный лик -

В ней есть душа, в ней есть свобода,

В ней есть любовь, в ней есть язык. [3]

Эти строчки Тютчева как нельзя более полно отражают взгляд поэта-романтика на природу. Поэтому и становится возможным послание к морю или звезде. Однако у Волконской звезда — это не только и не столько небесное тело. Чтобы понять это, достаточно сопоставить "Моей звезде" и пушкинскую элегию "Редет облаков летучая гряда". У Пушкина "звезда печальная" - реальная звезда на вечернем небе (видимо, Венера), возвышенная, опозитизированная и все же реальная, как "дремлющий залив", как "черных скал вершины". Ее "слабый свет в небесной вышине" - видимое свечение. У Волконской же ключевой образ строится по совершенно иным законам. Небо здесь (кстати, даже не упоминаемое, а всего лишь подразумеваемое) — это небо жизни, бытия, всеобъемлющий космос, напоминающий космос Тютчева. А звезда прежде всего своеобразный ангел-хранитель человека, путеводная звезда в самом широком смысле. Это воплощение высших сил, руководящих человеческой судьбой, и в то же время воплощение внутреннего мира человека, его своеобразное alterego, второе "я". Не случайно Волконская не пишет ни об утрате, ни о вечере, ни о ночи. Ее звезда существует вне конкретных временных категорий. Поэтому "и молнии, и тучи" невинно скользят по ее свету. Она вечна, нетленна как знак судьбы, По замыслу автора, "звезда души», «звезда порывов", "звезда мелодии", "звезда надежд" сливаются в образ-символ. Выразителен финал стихотворения:

Молю, чтоб ты, приняв мой жар в себя,

Светя на тех, кого я здесь любила,

Хранящий взор собою заменила! [4]

В этих строках звучит вера в бессмертие любви, в хранящую силу этого чувства. Даже после смерти любящего человека. Темой стихотворения становится размышление о вечных истинах, основах бытия: любви, смерти, судьбе, связи человека с огромным миром, неподвластным ему. Таким образом, можно говорить о том, что ключевые темы русской философской лирики звучат в произведении, созданном женщиной. Интересен язык стихотворения. Он намеренно архаичен: "предреченных дней", "сочетавае", "прияв". Читатель не может просто пробежать строки главами. Текст требует внимательного вчитывания, "вхождения" в каждую строку. Здесь нам кажется уместным вспомнить о любомудрах, с которыми, видимо, З.А.Волконскую связывали прочные дружеские отношения.

Проза и поэзия княгини Зинаиды Александровны Волконской актуальны даже в наше время.

Библиографический список

1. *Даль, В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах, М., 1980, т.4, с 115;
2. *Баратынский, Е.А.* «Из царства виста и зимы». Цит. По кн.: Волконская З.А. Сочинения. Париж и Карлсруэ, 1865, с. 159;
3. *Тютчев, Ф.И.* Сочинения в 2-х тт. . М., «Художественная литература», 1984, с. 101;
4. *Волконская, З.А.* Сочинения. Париж и Карлсруэ, 1865, с.30.

УДК 373.012

Пешкова Ирина Александровна

Ассистент кафедры анатомии и физиологии Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В статье описывается важная роль учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в формировании здоровьесберегающей компетенции у старшекласников. Рассматриваются современные педагогические технологии, направленные на развитие навыков и умений по сохранению и укреплению здоровья.

Ключевые слова: Здоровьесберегающая компетенция, компетентностный подход, современные педагогические технологии, проектно-исследовательская деятельность.

Peshkova Irina Alexandrovna

*Assistant of the Department of Anatomy and Physiology,
Voronezh Pedagogical University, Voronezh*

FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE EDUCATIONAL SUBJECT "FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY"

The article describes the important role of the educational subject "Fundamentals of life safety" in the formation of health-saving competence among high school students. Modern pedagogical technologies aimed at the development of skills and abilities for the preservation and promotion of health are considered

Key words: Health-saving competence, competence-based approach, modern pedagogical technologies, design and research activities.

Формирование культуры безопасности современного человека является приоритетным направлением современного образования. От того, насколько человек способен бережно относиться к себе и окружающим, зависит будущее всего общества. Одной из важнейших составляющих безопасности человека и общества является сохранение и укрепление здоровья [5].

В вопросах сохранения и укрепления здоровья детей и подростков важную роль играет как здравоохранение, так и образование, которое способствует формированию здоровьесберегающего поведения. В связи с этим, появляется необходимость в изучении отношения человека к своему здоровью как комплексной проблеме, имеющей междисциплинарный характер.

Для формирования бережного отношения к здоровью своему и окружающих нами рассматриваются эффективные технологии современного педагогического процесса в школе, направленные на достижение одного из

важнейших результатов образования, – здоровьесберегающих компетенций у выпускников школы [4].

Одной из основных проблем современного общества является безопасность жизнедеятельности и как неотъемлемая часть безопасности – сохранение и укрепление здоровья, закономерно оказываются требования к образовательному пространству школы. Одним из эффективных учебных предметов, удовлетворяющих в полной мере запрос по сформированности навыков безопасности, – «Основы безопасности жизнедеятельности».

К одной из групп предметных результатов изучения предмета «ОБЖ» относятся сформированные установки на здоровый образ жизни, которые влекут за собой исключение пагубных привычек, знания по сохранению и укреплению здоровья, а также практические умения и навыки по оказанию первой самопомощи и помощи пострадавшим [2].

В 10 – 11 классах ФГОС СОО установлено обязательное изучение учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» на базовом уровне. Для реализации целей и задач учебного предмета используется учебник авторов Кима С. В., Горского В. А. «Основы безопасности жизнедеятельности (базовый уровень) 10-11 класс», который входит в перечень рекомендованных учебников. Структура учебного материала для 10-11 классов содержит раздел «Основы медицинских знаний и здоровый образ жизни», изучаемый на старших ступенях школьного образования [1,3].

Таким образом, учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» объединяет в себе изучение различных компонентов общей системы безопасности личности, общества и государства. Одним из важнейших компонентов в этой системе являются разделы изучения, направленные на формирование культуры сохранения и укрепления здоровья как основы безопасности жизнедеятельности [2].

В связи с практико-ориентированным характером учебного предмета программный материал должен реализовываться через соответствующие педагогические технологии, способствующие формированию умений и навы-

ков. Технология проектно-исследовательской деятельности направлена на формирование у обучающихся способностей формулировать значимую проблемную задачу и с помощью проектных шагов находить пути решения для практической реализации.

Сохранение и укрепление здоровья населения – важнейшая задача общества и государства. Образовательная система создает эффективные условия для формирования здоровьесберегающей компетенции. В общеобразовательной школе основным учебным предметом, способствующем формированию здоровьесберегающей компетенции является «Основы безопасности жизнедеятельности». Проектно-исследовательская технология позволяет полноценно реализовывать образовательную программу, направленную на формирование здоровьесберегающей компетенции [2].

Библиографический список

1. *Ким, С. В.* Основы безопасности жизнедеятельности. 10-11 классы : учебник / С. В. Ким, В. А. Горский — Москва : Вентана-Граф, 2020. — 396 с.
2. Концепция преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/obzh/normativnye-dokumenty/koncepcia-prepodavania-obzh.html> (дата обращения: 10.12.2020).
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.03.2014 г. № 253 «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70549798/> (дата обращения: 12.12.2020).
4. Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. N 1089 "Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования" — URL: <http://base.garant.ru/6150599/#ixzz6faD4dQhq> (дата обращения: 12.12.2020).
5. Федеральная служба государственной статистики Здравоохранение в России - 2019 г. — URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Zdravoohran-2019.pdf> (дата обращения: 12.12.2020).

УДК 794.05

Погадаев Григорий Иванович

кандидат педагогических наук, преподаватель, училище (техникум) олимпийского резерва № 1, Г.О. Краснознаменск, Московская область

ПОЗНАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗАНЯТИЙ ФУТБОЛОМ В 1-4 КЛАССАХ

Положительное влияние на жизнь человека, на его здоровье и настроение в младшем школьном возрасте 6 – 10 лет признано на международном уровне большинством учёных, теоретиков и практиков. В этот период организм ребёнка интенсивно растёт и развивается. Важно обратить внимание на следующие моменты. Эта прекрасная игра делает их сильными и выносливыми, укрепит уверенность и организованность. Достойно выполнит задачу на достижение богатой духовно, счастливой, успешной и яркой жизни. Футбол – это не только радость и удовольствие, но и упорный труд.

Ключевые слова: футбол, безопасность, подготовка, техника, тактика.

Pogadaev Grigory Ivanovich

Candidate of Pedagogical Sciences, teacher, School (technical school) of the Olympic Reserve No. 1, Krasnozmensk, Moscow region, Russian Federation

THE KNOWLEDGE OF POSSIBILITIES OF PLAYING FOOTBALL IN GRADES 1-4

The positive impact on a person's life, health and mood at the primary school age of 6-10 years is recognized internationally by most scientists, theorists and practitioners. During this period, the child's body grows and develops intensively. It is important to pay attention to the following points. This wonderful game will make them strong and resilient, strengthen their confidence and organization. Adequately fulfill the task of achieving a rich spiritually, happy, successful and bright life. Football is not only a joy and pleasure, but also hard work.

Key words: football, safety, training, technique, tactics.

Футбол – это самая известная спортивная игра. В неё играют с большим интересом взрослые и дети. Сотни миллионов зрителей получают удовольствие от футбольных матчей. Они искренне радуются каждому голу, который забила в ворота соперников любимая команда.

Когда возник футбол, точно неизвестно. Ясно одно – история футбола насчитывает не одно столетие. Игра в мяч была популярна в Древнем Египте, Древней Греции, Древнем Риме и Древнем Китае. Игры похожие на футбол были распространены в Австралии, Северной Америке и Мексике. В Средние века наибольшей популярностью игра в мяч пользовалась в Англии. В неё играли практически во всех школах и университетах. Там же были введены первые правила игры в футбол. В 1863 году была основана Футбольная ассоциация Англии. В 1871 году в Англии была проведена первая официальная игра. В 1872 году состоялся первый международный матч Англия – Шотландия. Поэтому, вполне заслуженно, Англию считают официальной родиной футбола.

Чтобы избежать травм и несчастных случаев на занятиях необходимо: строго выполнять указания преподавателя, тренера, судьи, соблюдать технику безопасности и следить за своим самочувствием; по сигналу (свистку) или команде судьи (тренера, преподавателя во время тренировочных игр) начинать или заканчивать игру, делать в ней остановки; строго соблюдать игровую дисциплину и правила игры: не ставить соперникам подножки, не хватать их и не толкать в спину, не наносить удары руками, ногами и иными частями тела, не применять другие грубые и опасные приёмы. Перед каждой тренировкой и игрой проверять состояние футбольного поля и при необходимости приводить его в порядок (заравнивать ямы и канавы, осушать лужи, срезать бугры, убирать камни и другие посторонние предметы); обязательно проверять прочность и устойчивость футбольных ворот. Для участия в официальных и товарищеских играх в обязательном порядке получать разрешение медицинского специалиста; при ухудшении самочувствия прекращать занятие и обращаться к врачу. Первую помощь необходимо оказывать на месте происшествия немедленно, ещё до прибытия скорой медицинской помощи или до транспортировки пострадавшего в больницу. Правильно оказанная первая помощь – зачастую залог спасения жизни пострадавшего. Действовать при оказании первой помощи следует быстро, спокойно, решительно.

Прежде чем оказывать помощь, необходимо тщательно вымыть руки или протереть антисептическим раствором. Чтобы избежать потёртостей и мозолей, надо пользоваться удобной обувью и одеждой. Носки должны быть из мягкого материала, нужного размера и без дырок. Если мозоль уже образовалась и вскрылась, наложить на это место тугую повязку с синтомициновой эмульсией (или её аналогами). Повязка должна быть аккуратной и компактной, чтобы не было новых потёртостей и мозолей.

Игра в футбол развивает быстроту, ловкость, выносливость, координацию движений: футболист должен уметь перемещаться по полю бегом лицом и спиной вперёд, приставными и скрестными шагами в сторону, хорошо прыгать, прекрасно владеть своим телом, внезапно останавливаться и поворачиваться во время бега и на месте. Суть футбола – владение игровыми приёмами с мячом: вести и останавливать мяч, выполнять удары по мячу. Вратарь, кроме этих приёмов, должен уметь ловить, отбивать и вводить мяч в игру. Удары по мячу – основные игровые приёмы в футболе. Ударами забивают мячи в ворота соперника, передают мяч партнёру. Футболисты применяют удары по мячу ногой и головой. Полевые игроки не имеют права касаться мяча руками. В своей штрафной площадке вратарь может играть руками.

Общепринято в тренировочные занятия по футболу включать раздел по общей и специальной физической подготовке. Во время выполнения физических упражнений рекомендуется правильно дышать. Это улучшает работу сердца и головного мозга. Вдох надо делать при увеличении объёма грудной клетки. Это происходит, если: разводить руки в стороны; поднимать руки вверх; прогибаться назад, руки на поясе. Выдох надо делать при уменьшении объёма грудной клетки. Это происходит, если: опускать руки вниз; приседать; наклоняться вперёд. Общеразвивающие упражнения способствуют общему физическому развитию, незаменимы при формировании правильной осанки, направленно воздействуют и на отдельные группы мышц и суставов, и на организм в целом. Необходимо часто повторять упражнения для созда-

ния прочных умений и навыков. Повторять одни и те же упражнения многократно неинтересно и скучно, поэтому выполнять их надо в разных вариантах, изменяя исходное положение и направление движения, вводя дополнения, изменяя амплитуду и темп.

Подвижные и спортивные игры способствуют развитию физических качеств, внимания и сообразительности. Каждая спортивная игра имеет свои особенности и проводится по своим правилам. Все спортивные игры можно разделить на две группы: командные и неkomандные. К командным играм относятся футбол, баскетбол, волейбол, хоккей. К неkomандным играм – бадминтон, настольный теннис, городки.

Техника игры в футбол многообразна и сложна. Составными частями техники игры в футбол являются удары по мячу ногами и головой, остановка, ведение и отбор мяча, техника игры вратаря. Основу техники игры в футбол составляют удары по мячу ногами. Это удары внутренней и внешней сторонами стопы, серединой, внутренней и внешней частями подъёма, носком и пяткой. Последовательность разучивания ударов по мячу ногами: удары по неподвижному мячу с места; удары по неподвижному мячу с шага; удары по неподвижному мячу с разбега; удары по катящемуся мячу с разбега; удары по летящему мячу с места и с разбега. Освоение приёма начинают с выполнения его сильнейшей ногой. В футболе игрокам приходится часто выполнять обманные движения – финты, цель которых – сохранить мяч, обыграть соперника, освободиться от его опеки. Финты выполняют туловищем и ногами. Они состоят из ложного движения и истинного. Ложное движение выполняют в замедленном темпе, чтобы соперник его хорошо видел, а истинное – быстро, чтобы соперник не успел на него среагировать. Каждый футболист должен владеть основными приёмами отбора мяча у соперника. Отбор, как правило, осуществляют в момент приёма мяча соперником, а также при попытках пробить по воротам или выполнить передачу мяча партнёру. Юным футболистам запрещены подкаты и толчки соперника, основными общепринятыми приёмами отбора мяча в игровой ситуации являются накладывание

стопы, выбивание и перехват. Все эти приёмы базируются на таких физических качествах, как быстрота и ловкость. Команда с полевыми игроками хорошего уровня, но со слабым вратарём может и не добиться успеха. И наоборот, средняя по подбору команда, но с надёжным вратарём способна на многое. Вратарь должен в полной мере владеть не только специфической техникой ловли, отбивания и введения мяча в игру, но и техникой полевых игроков. Это объясняется тем, что в ходе игры вратарю то и дело приходится выполнять функции полевых игроков. Игровые ситуации требуют от вратаря надёжно выполнять приём мяча разными способами, использовать разнообразные обманные движения, а также, подключаясь к атаке, наносить сильный и точный удар по воротам соперников.

Тактика игры в футбол – это наиболее целесообразные действия игроков, выполняющих определённые функции, основанные на активном и творческом отношении к игре и направленные на достижение командой высокого результата. Тактику игры подразделяют на тактику атаки и тактику обороны. Тактические задачи решаются с помощью индивидуальных, групповых и командных действий. Задача атакующей, то есть овладевшей мячом в игре, команды – взять ворота соперника, что возможно при активных наступательных действиях. Каждый игрок команды должен владеть индивидуальными тактическими способами ведения единоборства с соперниками. Уметь в игровой ситуации выбирать правильное решение, чтобы уйти из-под контроля обороняющихся. Найти и создать игровое пространство для себя и для партнёров, чтобы обыграть своего соперника и принести пользу своей команде. Индивидуальные действия в атаке предполагают действия без мяча и действия с мячом. Задача обороняющейся команды – нейтрализовать атаки соперников, создать условия для отбора у них мяча и организовать начало атаки своей команды. Выбранная командой рациональная тактика обороны может стать эффективным оружием во встречах с соперником. Индивидуальные действия в обороне предполагают умение игроков вступать в единоборство с соперником без мяча и с мячом. Основа успешных действий против

атакующих соперников – рациональный выбор позиции. Тактика игры вратаря – это наиболее целесообразные его действия, направленные на обеспечение безопасности ворот. Высокое тактическое мастерство вратаря повышает и укрепляет боевую мощь команды, способствует её успешному выступлению в соревнованиях. Играя в самой горячей зоне перед воротами, где противоборство атакующих и обороняющихся достигает своего предела, вратарю приходится применять не только специфические, но и технико-тактические приёмы полевых игроков. Вратарь должен играть на поле не хуже, чем полевые игроки, в то же время успешно действовать непосредственно в воротах.

Это интересно. Самый нелепый гол года. Так назвали гол, забитый в 1973 году защитником «Спарты Роттердам» (Нидерланды) в футбольном матче с «Барселоной» (Испания). Отбивая мяч от своих ворот, футболист отправил его высоко вверх. Мяч был подхвачен ветром, лопнул в воздухе и упал в ворота «Барселоны». Мяч заменили, а судья, несмотря на протесты игроков, засчитал гол. Заяц-форвард. В 1984 году в Армении во встрече футбольных команд «Гюмри» (Гюмри) и Ереванского молочного завода (Ереван) до 80-й минуты матча счёт был 0 : 0. После неточного удара одного из игроков «Гюмри» мяч медленно уходил за линию, как вдруг непонятно откуда на поле выскочил заяц и от него мяч закатился в ворота. К негодованию игроков из Еревана, судье матча не оставалось ничего, кроме как засчитать гол: его написали на нападающего из «Гюмри», который коснулся мяча последним. Охотник за мячами. В Боливии орлы над стадионом – не редкость. Однажды во время футбольного матча орёл неожиданно спланировал на землю и через секунду взмыл в облака... с мячом в когтях. Мяч заменили, но в небе снова закружил орёл, явно готовясь к очередной атаке. Игру пришлось отложить.

Внешние признаки утомления при физических напряжениях таковы. Небольшое физическое утомление: небольшое покраснение кожи; небольшая потливость; учащённое дыхание (до 22 – 26 вдохов в минуту на равнине и до 32 – 36 вдохов в минуту на подъёме); бодрая походка; обычный общий вид;

спокойная мимика; хорошее, безошибочное выполнение указаний; пульс 110 – 150 ударов в минуту. Значительное утомление: значительное покраснение кожи; большая (выше пояса) потливость; учащённое дыхание (38 – 48 вдохов в минуту) поверхностное; неуверенный шаг, лёгкое покачивание; усталое выражение лица, нарушение осанки (сутулость, опущенные плечи); искажённая мимика; неточность в выполнении команд; пульс 160 -180 ударов в минуту. Резкое переутомление: резкое покраснение кожи, побледнение, синюшность; особо резкое (ниже пояса) выступание солей; дыхание резкое (более 50 – 60 вдохов в минуту), учащённое, через рот, переходящее в отдельные вдохи, сменяющиеся беспорядочным дыханием; резкие покачивания, появление некоординированных движений, отказ от дальнейшего движения; измождённое выражение лица, резкое нарушение осанки («вот-вот упадёт»), апатия, жалобы на слабость, сильное сердцебиение, головная боль, жжение в груди, тошнота, рвота; искажённая мимика; замедленное, неправильное выполнение команд; воспринимается только громкая команда; пульс 180 – 200 ударов в минуту и более.

Библиографический список

1. Настольная книга учителя физической культуры / Авт.-сост. Г.И. Погадаев. -2-е изд., переработано и доп.-И.: Физкультура и спорт, 2000.
2. Погадаев, Г.И. Физкульт-Ура! Физическая культура дошкольников / Пособие для родителей и воспитателей. – М.: Школьная Пресса, 2003.
3. Погадаев, Г.И. Физическая культура. 1 – 4 классы. Рабочая программа. – М.: Российский учебник. Дрофа, 2020.
4. Погадаев, Г.И. Физическая культура. 1 – 4 классы. Методическое пособие. – М.: Российский учебник. Дрофа, 2020.
5. Погадаев, Г.И. Физическая культура. 1 – 2 классы. Учебник (в печатной и электронной формах). – М.: Российский учебник. Дрофа, 2020.
6. Погадаев, Г.И. Физическая культура. 3 – 4 классы. Учебник (в печатной и электронной формах). – М.: Российский учебник. Дрофа, 2020.
7. Погадаев, Г.И. Физическая культура. Футбол для всех. 1 – 4 кл. : учебное пособие / Г.И. Погадаев; под ред. И. Акинфеева. – М.: Дрофа, 2020. – (Российский учебник).

Птицына Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, Петрозаводск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье актуализируется проблема изучения и сохранения народных традиций в образовательном процессе вуза, идеи которой способствуют решению задач профессиональной подготовки будущего учителя. Рассмотрены особенности этого процесса на примере опыта работы кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета.

Ключевые слова: традиции, народные традиции, культурные ценности, профессиональная подготовка, будущий учитель.

Ptitsyna Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Technology, Fine Arts and Design of the Institute of Pedagogy and Psychology Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF FOLK TRADITIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article actualizes the problem of studying and preserving folk traditions in the educational process of the university, the ideas of which contribute to solving the problems of professional training of the future teacher. The features of this process are considered on the example of the experience of the Department of Technology, Fine Arts and Design of the Institute of Pedagogy and Psychology of Petrozavodsk State University.

Key words: traditions, folk traditions, cultural values, professional training, future teacher.

В последнее время в аспекте процессов глобализации всех сфер общественной жизни в профессиональной образовательной среде усилилось внимание к проблеме сохранения народных традиций в поликультурной и полиэтнической среде. Система образования должна учитывать опыт народной педагогики, опираться на культуру и национальные традиции региона, быть

ориентирована на подготовку личности, обладающей наличием устойчивой потребности в непрерывном образовании и самообразовании, стремлению к культуре и искусству.

В современном мире идёт процесс переосмысления общечеловеческой культуры, традиций и обычаев народов, в них прослеживается живая связь уходящих и приходящих поколений. Традиции являются средством развития нравственных, эстетических и когнитивных свойств личности. Только бережённые традиции могут гарантировать устойчивость всей нации. Они гарантируют преемственность, взаимосвязь между поколениями, тем самым играют важную роль в воспитании личности (носителя и творца культуры).

Народные традиции – элементы социального и культурного наследия, передающиеся из поколения в поколение, и сохраняющиеся в историческом опыте нации. В народных традициях формируются моральные и нравственные установки, идеалы, отражается накопленный веками опыт практической и духовной деятельности. Культурные традиции и культурное наследие является основой культурного развития личности, а также предпосылками для взаимообогащения культур и культурных контактов.

Традиции определяют ценностное, гуманистическое отношение к жизни, профессии, смысловые установки деятельности человека; соответственно, они зависят от прогресса и сохранения общественной системы. Для культурного развития нации чрезвычайно важно, чтобы не прерывалась связь с традициями предшествующих поколений. Основным принципом процесса сохранения традиций является выявление, обозначение, формулировка новых возможностей старых форм, учитывая их современное назначение.

Все вышесказанное позволяет говорить о важности процессов изучения и сохранения народных традиций в профессиональной подготовке будущего учителя. Образовательный потенциал народных традиций состоит в решении задач обучения и воспитания, на основе сложившихся в конкретном обществе культурных традиций; сохранения духовно-нравственных ценностей; преемственности культурного прошлого и настоящего.

Культурная традиция «подводит» их к границе уже освоенного и еще не освоенного, так как культурное богатство педагога зависит от включения общечеловеческих ценностей в личную жизнедеятельность, что становится основой формирования его духовной и профессиональной культуры [2].

Кафедра технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета последние двадцать лет активно ведет работу по изучению и сохранению народных традиций. Гуманистические параметры образовательного процесса стимулируют потребность будущих учителей к формированию ценностно-эмоционального отношения и смысловых установок к процессу сохранения народных традиций в собственной педагогической деятельности.

В формировании национальной культуры студентов важно не столько сама информация, а способ и средства ее получения, среда. Национальную культуру личность обретает лишь в условиях погруженности в национальную культурную среду, в результате активных, многообразных действий в учебно-воспитательном процессе, при соблюдении национальных традиций. Знания о национальных традициях и обычаях, национальной культуре, искусстве, особенностях национальной жизни выражает содержание социальной структуры личности.

Преподаватели кафедры являются руководителями студентов в исследовательской и проектной деятельности. Они разрабатывают и проводят занятия по различным направлениям, приглашают для их проведения других специалистов, а также вовлекают студентов в процесс их организации. Приоритетными задачами этой работы является наполнение их содержания общекультурными и профессиональными составляющими, обеспечение активности субъектов образовательного процесса. Все это создает условия для саморазвития, профессиональной подготовки обучающихся, активной работы и обмена опытом и мнением.

Привитие студентам интереса к культуре родного края и народного декоративно-прикладного искусства, изучение национальных традиций региона

является важным фактором повышения уровня их культуры, в том числе и профессиональной. Студенты с первого курса включаются в изучение народного декоративно-прикладного искусства, работают с различными материалами и осваивают технологии и приемы работы с ними. Вышеперечисленные занятия выстраиваются на основе культурологических и аксиологических требований: приоритетов общечеловеческих и культурных ценностей; максимальное раскрытие личностного потенциала будущих учителей на основе взаимопомощи и поддержки; учет их потенциальных возможностей, мотивации, осознание их уникальности и неповторимости; использование активных методов, приемов и форм обучения, стимулирующих их поисковую мыслительную деятельность.

Ведущим принципом работы по сохранению народных традиций на кафедре является принцип преемственности, на основе которого осуществляется многоаспектное просвещение о национальной культуре, обучение и воспитание на основе ценностных национальных традиций, сохранение исторической памяти народов и др.

В процессе экспериментальной работы со студентами 1-5 курсов (120 человек) вышеобозначенной кафедры выяснилось, что 80% респондентов отмечают, что сохранять народные традиции важно любому современному человеку. 70% респондентов интересуются культурой региона, из них 20% постоянно. По мнению студентов, повысить интерес к народным традициям помогут встречи с мастерами, художниками, мастер-классы, экскурсии, выставки. Хотелось бы отметить, что 70% респондентов интересуются декоративно-прикладным и изобразительным искусством Карелии, 60% – историей развития родного края, 30% – фольклором, 40% – деятельностью мастеров, художников региона. Мотивами изучения народных традиций региона для студентов являются повышение профессиональных знаний и умений, развитие культуры, расширение кругозора, развитие творческих способностей. Таким образом, результаты показывают, что студенты кафедры интересуются национальной культурой родного края и важным фактором личностного раз-

вития современного человека считают изучение народных традиций. Профессиональное развитие студента происходит через обогащение субъектного опыта в различных видах деятельности на основе взаимосвязи психолого-педагогических, технологических, методических знаний, умений студентов, которые определяют их готовность к педагогической деятельности.

Развитая профессионально-смысловая сфера личности является основой личностно-профессионального потенциала, интегрируя аксиологическую и потребностно-мотивационную сферу, мировоззрение и самосознание, придавая направленность процессам самореализации и саморазвития будущего учителя [4]. Заложенные в традициях нравственные, эстетические, интеллектуальные ценности выступают гарантом духовного развития общества.

Библиографический список

1. *Малыхина, Н. Н.* Сохранение вековых традиций народной культуры России [Текст] / Н. Н. Малыхина, Ж. Ю. Панько, Н. В. Тычинин // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук, 2016. – Т. 9. – № 1. – С. 50-56.

2. Понятие традиций в социальных науках: содержание, структура, значение [Текст] / А. В. Мурахтанова, Т. Л. Воротилина // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2002. – № 1. – С. 47-49.

3. *Птицына, Е. В.* Культурологическая составляющая в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / Е. В. Птицына [Текст] // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 86-89.

4. *Федорова, Е. Н.* Профессиональная педагогическая деятельность в аспекте вызовов образования XXI века / Е.Н. Федорова // История и педагогика естествознания. – 2017. – №2. – С.15-18.

УДК 37.013

Русакова Татьяна Сергеевна

Аспирант третьего курса

Московский педагогический государственный университет, Москва

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА
МОЛОДЕЖИ В ВОЛОНТЕРСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ**

В статье обоснованы условия формирования компетенции сотрудничества молодежи в волонтерских объединениях, приведены результаты экспериментальной работы по формированию компетенции сотрудничества.

Ключевые слова: компетенция сотрудничества, условия формирования компетенции сотрудничества молодежи, волонтерство.

Rusakova Tatiana Sergeevna

*3rd year postgraduate student, Docent of the
Moscow Pedagogical State University*

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE COMPETENCE OF YOUTH COOPERATION IN VOLUNTEER ASSOCIATIONS

The article substantiates the conditions for the formation of the competence of cooperation of young people in volunteer organizations, the results of experimental work on the formation of the competence of cooperation are presented.

Key words: competence of cooperation, conditions for the formation of competence of youth cooperation, volunteering.

Молодежь как социальная категория занимает особое место в социуме. Возрастные рамки молодежи сегодня размыты: в официальных источниках это молодые люди в возрасте от 14 до 30 лет (в некоторых субъектах до 35 лет). Данная категория отличается мобильностью, активной социальной позицией. Исследователи отмечают, что молодежь больше, чем все остальные возрастные категории, подвержена общественному влиянию и характеризуется формирующимся мировоззрением, инициативностью [1, с. 68]. Именно эта категория активной всего вовлечена в волонтерскую деятельность.

Среди множества компетенций, необходимых молодым волонтерам, особую роль занимает компетенция сотрудничества, благодаря которой молодым людям легче взаимодействовать в объединениях, ставить и достигать совместные цели.

Под компетенцией сотрудничества будем понимать «интегральный показатель потенциала человека (единство его теоретических знаний, практических умений и эмоционально-мотивационных установок) к совместной деятельности для достижения общих целей» [3, с. 76].

Социологический опрос молодых волонтеров из Муниципального автономного учреждения «Молодежный комплексный центр» Наро-Фоминского городского округа показал, что только 21 человек (из 144 опрошенных) имеют высокий уровень сформированности компетенции сотрудничества, а остальные – средний и низкий (табл. 1).

Таблица 1

Интегральная оценка уровня сформированности компетенции сотрудничества до начала экспериментальной работы

Количество баллов	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	чел.	%	чел.	%
11-14 (высокий)	9	15,8	12	21,1
7-10 (средний)	27	47,4	24	42,1
Менее 7 (низкий)	21	36,8	21	36,8

Полученные данные подтвердили необходимость проведения специальной социально-педагогической работы по формированию компетенции сотрудничества молодежи.

Условия формирования компетенции сотрудничества молодежи в волонтерских объединениях условно можно разделить на два блока.

1. Социальные условия (сюда относится социально-культурная адаптация, организация взаимодействия с разновозрастными участниками деятельности, а также популяризация идеи сотрудничества для совместного достижения целей).

2. Психолого-педагогические (психолого-педагогическое сопровождение социально-культурной деятельности, поддержка инициатив участников социально-культурной деятельности).

3. Организационно-педагогические (обучение молодых волонтеров по программе формирования компетенции сотрудничества; создание системы ресурсного обеспечения; разработка критериев оценивания уровней сформированности компетенции сотрудничества молодежи).

Рассмотрим подробнее каждое из условий. Блок социальных условий включает в себя социально-культурную адаптацию, организацию взаимодействия с разновозрастными участниками деятельности и популяризацию идеи сотрудничества для совместного достижения целей.

Социально-культурная адаптация позволяет участнику совместной деятельности освоить социально-культурную среду в новых, нестандартных для него условиях. В результате происходит «взаимоприспособление, совместимость и обмен продуктами деятельности индивида и среды» [2, с. 2].

Перед началом процесса формирования компетенции сотрудничества, участники совместной деятельности должны ознакомиться с тем многообразием, которое предлагает им социально-культурная среда. Специфика социально-культурной деятельности подразумевает разновозрастные коллективы, и организация такого взаимодействия является важным условием эффективности формирования компетенции сотрудничества молодежи. В отличие от традиционной учебной деятельности, где участники, в основном взаимодействуют со своими сверстниками, в социально-культурной деятельности часто стираются возрастные границы и необходимо эффективно взаимодействовать и со старшими и с младшими.

Популяризация идеи сотрудничества для совместного достижения целей напрямую связано с масштабной идеей всеобщей индивидуализации во всех сферах жизни, отодвигая, при этом, идеи коллективизма на второе место, хотя именно в совместной деятельности, учитывая цели и интересы всех участников можно достичь более глобальных целей с помощью синергетического эффекта.

Следующий блок социально-педагогических условий эффективности формирования компетенции сотрудничества молодежи составляют психолого-педагогические условия: психолого-педагогическое сопровождение социально-культурной деятельности и поддержка инициатив участников социально-культурной деятельности.

Социально-культурная среда является открытой системой и как любая открытая система она имеет множество составляющих ее элементов, тесно связанных между собой разными видами связей. Для того, чтобы участнику социально-культурной деятельности не растеряться во всем многообразии, ориентироваться в ситуациях неопределенности и принимать выбор в условиях вариативности необходимо, чтобы данный процесс сопровождался специалистом.

Еще одним необходимым психолого-педагогическим условием является поддержка инициатив в социально-культурной сфере. Поскольку в основе социально-культурной деятельности лежит творчество и свобода действий участников, то необходимо создать такую среду, в которой результаты деятельности участников могли бы быть оценены, а различного рода активности и инициативы поддерживались на институциональном уровне. Например, работая над совместным проектом, участники должны иметь возможность представить и/или апробировать его результаты на практике.

Третий блок социально-педагогических условий составляют организационно-педагогические условия: обучение молодых волонтеров по программе формирования компетенции сотрудничества; создание системы ресурсного обеспечения; разработку критериев оценивания уровней сформированности компетенции сотрудничества молодежи.

Молодые волонтеры должны быть обеспечены равным доступом к ресурсам социально-культурной среды, а сами ресурсы должны быть открыты и вариативны. Критерии оценки уровней сформированности компетенции сотрудничества молодежи конкретны и измеримы.

После проведенной социально-педагогической работы вновь был проведен опрос среди молодых волонтеров, который подтвердил эффективность применяемых в работе методов (табл. 2).

Из таблицы 2 видим, что формирование компетенции сотрудничества в экспериментальной группе проходило более результативно.

Интегральная оценка уровня сформированности компетенции сотрудничества после проведения экспериментальной работы

Количество баллов	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	чел.	%	чел.	%
11-14 (высокий)	21	36,8	15	26,3
7-10 (средний)	33	57,9	27	47,4
Менее 7 (низкий)	3	0,1	15	26,3

Социально-педагогическая деятельность, направленная на создание необходимых условий для формирования компетенции сотрудничества молодежи, должна включать в себя разные группы и предоставлять возможность волонтерам пробовать себя в разных командных ситуациях, помогая определить свое место в коллективе.

Библиографический список

1. *Курышева, О.В.* Психологическая характеристика молодежи как возрастной группы / О.В. Курышева // *Logos et Praxis*, 2014. – №1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-harakteristika-molodezhi-kak-vozzrastnoy-gruppy> (дата обращения: 21.09.2021).

2. *Лондаджим, Т.* Социокультурная адаптация: сущность и функции /Т. Лондаджим // *Всероссийский журнал научных публикаций*, 2011. – №8 (9). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-suschnost-i-funktsii-1> (дата обращения: 28.10.2019).

3. *Парыгина, Т.С.* Компетенция сотрудничества: научные подходы к определению Т.С. Парыгина // *Глобальный научный потенциал*. – Москва, 2020. № 1 (январь). – С. 72-76.

УДК 378

Селезнёва Екатерина Александровна

*Аспирант, Московский педагогический государственный университет;
заместитель директора по развитию ООО «Сказкадарium», Москва*

ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В данной статье автор анализирует современные представления о семье у молодого поколения для понимания способов воспитания у будущего поколения семейных ценностей. Автор приводит результаты опроса 350 респондентов, участники опроса дают определение семье, её формам и элементам. Семейные ценности у молодого поколения по-прежнему включают любовь, уважение, заботу и взаимопонимание, а традиции, которых придерживаются современные молодые люди: праздники, подарки, совместные приёмы пищи, отдых, просмотр фильмов. Для укрепления института семьи необходимо воспитывать семейные ценности у будущих семьянинов. Методы формирования семейных ценностей у детей, которые включают беседы про ценность семьи и её историю, настольные игры, хранение реликвий и составление фотоальбомов, совместные проекты и чтение сказок про семейные ценности.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, ценность, опрос

Selezneva Ekaterina Aleksandrovna

*Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University, Moscow
Deputy Director of Ltd "Skazkadarium", Moscow*

EDUCATION OF MODERN FAMILY VALUES

The author of the article analyzes the modern ideas about the family among the young people in our country to understand the ways of teaching kids family values. The author gives the results of a survey of 350 respondents, in which the participants define the family, its forms and elements. Young generation suggest that family values include love, respect, care and understanding and the traditions like holidays, gifts, meals together, recreation and watching movies. It is necessary to educate family values among kids to strengthen the institution of the family. There are different methods of formation family values in children including talks, boarding games, family photo albums, storage of relics, project activities and reading fairy tales about family values.

Key words: family, family values, value, survey

Воспитательная функция семьи в последнее время ослабла в связи с происходящими переменами в современном обществе. Неблагоприятная эпидемиологическая и социально-экономическая обстановка, переход на дистанционную работу и обучение, демографический кризис приводят к нарушению социализации ребёнка, изменению отношений в семье, девальвации традиционных семейных ценностей, что негативно влияет и на семью, и на общество в целом. Этим обусловлена актуальность изучения методов формирования современных семейных ценностей у будущего поколения. Проведём анализ современных представлений о семье для ответа на данные вопросы, для того чтобы понять какой образ семьи формируется у современного молодого поколения, какова специфика работы с молодыми семьями и их детьми для развития представлений о семье.

Семья играет важную роль в воспитании новых поколений, в обеспечении общественной стабильности и прогресса, государство заинтересовано в поддержании и укреплении института семьи, что также подчёркивает актуальность формирования семейных ценностей у подрастающего поколения. Цель исследования состоит в анализе современных семейных ценностей и способов их формирования у будущего поколения. Изучение отношений и ценностей, возникающих в семье, даёт возможность понять какой образ семьи формируется у будущих семьянинов и какова специфика работы с молодыми семьями и их детьми для развития представлений о семье.

Основой данного исследования является мнение И.С. Кон, который писал, что семья – это первичный институт социализации ребенка, где он получает знания и представления о родственных отношениях, ролевом поведении, функциях семьи и ее членов [2]. Автор работы согласен с данным мнением, ведь только в семье рождается понимание образа семьи, семейных традиций и взаимоотношений, нравственно-эмоциональное отношение ребёнка к будущей семейной жизни. Система ценностей, заложенная ребенку в детстве, во многом определяет весь ход его дальнейшего развития. Семейные ценности понимаются как совокупность представлений о семье, нравственных ори-

ентиров, правил и норм поведения в семье, семейных целей и способов организации жизнедеятельности семьи, которые влияют на взаимоотношения между членами семьи.

В последнее время традиционные ценности семьи признаются положительной политической и социальной концепцией. Традиционные семейные ценности основываются на патриархальном укладе жизни, в котором разграничены функции мужчины и женщины, ценится материнство, отцовство и детство, отдаётся приоритет репродуктивной и воспитательной функции семьи, многодетность и авторитет старшего поколения. Современные семейные ценности только формируются, они идут вслед за изменяющимся миром и трансформирующимися формами отношений. Параллельно тому, как изменяются семьи и общество, появляются новые ценности и угасают старые, становясь неактуальными. Сейчас усиливается тенденция к независимости и свободе, практичности и стремления к развитию и саморазвитию. Насколько актуальны традиции в современной семье и что представляют собой новые семейные ценности? Исследуем подробнее представления о семье у молодого поколения в России.

Автором статьи был проведён опрос 350 респондентов из разных городов России, из них 20% мужчин и 80% женщин. Средний возраст – 34 года. Опрос проводился с помощью социальных сетей и лично. Семейное положение респондентов: 54% - замужем/женаты, 23% - не замужем/не женаты, 8% - в разводе, 8% - встречаются, 7% - в гражданском браке. Уровень дохода у 67% - средний, 14% - достаточно низкий, 13% - достаточно высокий, 3% - очень низкий и 3% - безработные. Количество детей: 47 % опрошенных ещё не имеет детей, у 30% - 1 ребёнок, 17% - 2 ребенка, 4,5% имеют 3 ребёнка и 1,5 – более 3х детей. Большинство респондентов считают, что для планирования ребёнка необходимо желание, стабильность доходов и материальный достаток, уверенность, здоровье и любовь. Желаемое количество детей: 46% респондентов хотят 2-х детей, 19% - 1 ребенка и 19% - 3-х детей, интересно, что 6% респондентов не хотят иметь детей совсем. Движение «Child

free» сегодня набирает обороты в России как следствие глобальных изменений социальных институтов. В России в целом такая тенденция воспринимается как угроза ценностям семьи.

Респондентам в опросе было предложено дать определение семьи, а также характеристик семьи, без которых семья не может существовать. Большинство респондентов считает, что семья – это ячейка общества (родственный союз, социальный институт), которая связана кровным родством и основана на совместном быте, любви, доверии, взаимопонимании, общих целях и личном выборе.

Следует отметить, что основные семейные ценности по-прежнему присутствуют в понимании семьи у молодого поколения: любовь, доверие, уважение, поддержка и взаимопонимание. Это базовые ценности семьи, которые актуальны во все времена и не меняются из поколения в поколение. Жизненные ценности молодого населения в России не так стабильны и во многом зависят от политической, экономической и социальной ситуации в обществе. Респондентам было предложено ответить на вопрос «Что для Вас в жизни является приоритетом?» и выбрать из списка основных жизненных ценностей не более пяти, которые они считают самыми важными в их жизни. Наибольшую ценность в представлении респондентов занимает семья – 78,6%, что ещё раз подчёркивает актуальность данного исследования. Семья по-прежнему является значимой жизненной ценностью среди молодого поколения. Вторым по популярности ответом стало здоровье – 73,4%, что во многом связано с тяжелой эпидемиологической обстановкой на данный момент. Любовь как неизменная ценность встречается в ответах 61,6% респондентов. Дети являются важной жизненной ценностью для 52,6% респондентов. 52,1% участников опроса ответили, что материальный достаток является для них приоритетом в жизни, а 40,6% опрошиваемых считают работу самой важной ценностью. Такая тенденция ориентации молодого поколения на материальные ценности связана во многом с той экономической ситуацией, в которой мы сейчас находимся. Многие люди в период карантина лишились

работы и возможности заработка, снизился уровень заработной платы в некоторых областях, население чувствует материальную нестабильность. Несмотря на все ограничения в перелетах в другие страны, путешествия отметили 38,3% участников как важную ценность. А образование всего 29,7% респондентов считают приоритетом в жизни. Возможно, что такие тенденции также связаны с изменениями в обществе. Интересно, что уважение окружающих, красота и социальный статус набрали менее 10% ответов.

Традиционным вопросом для респондентов является «Какую форму отношений можно назвать семьей?». Большинство респондентов семьей считает зарегистрированный брак – 69,1%. На втором месте гражданский брак (53,7%), который с каждым годом набирает популярность, особенно среди молодого поколения. Гражданским браком называется совместное проживание и ведение хозяйства без официального оформления, но возможно наличие детей. Любые формы организации семьи поддерживает 24% опрошенных. Однополое сожительство набрало 11,7% ответов. Был проведен аналогичный опрос в 2015 году, большинство респондентов того года считают семьей зарегистрированный брак – 96%, а также гражданский брак или сожительство – 56%. Сравнивая результаты двух опросов в 2015 году и 2021 году, можно сделать вывод о том, что отношение общества к разным формам семьи становится более лояльным.

Рассмотрим более подробно распределение ролей и функции членов семьи в представлениях современной молодёжи. Современная молодая семья сильно отличается от поколения своих родителей. Так, функции материального обеспечения теперь возложены на мужчину и женщину в равной степени в 63,7% и только 24,2% считают мужчину добытчиком материальных благ. Решения в семье также принимаются по принципу равноправия в 86% случаев, но 10% респондентов по-прежнему считают, что решения должен принимать мужчина, женщины единолично, как и старшее поколение должны принимать решение у 2% респондентов. Воспитанием детей также теперь занимаются оба супруга – 93,4% респондентов, считают, что и мужчина, и

женщина должны принимать участие в воспитании детей равноправно. Домашнее хозяйство в 83% ответов также является функцией обоих партнеров, но 13% участников по-прежнему считает, что женщина должна заниматься бытовыми вопросами и созданием уюта в семье. Интересно, что данную функцию также переключают на наёмный персонал 4% участников опроса.

Какие же семейные ценности можно выделить из опроса молодого поколения? Для современного общества актуальные следующие семейные ценности, которые были обозначены в результатах опроса: традиции, уважение, любовь, забота и взаимопомощь. Традиции, которых придерживается молодое поколение, были выделены следующие самые распространенные: праздники, подарки, совместные приёмы пищи и готовка, отдых, чтение и просмотр фильмов. У молодого поколения сохранились традиции празднования всей семьёй праздников, наиболее популярные: Новый год (87,9%), День Рождения (79,1%), Рождество (48,4%), Пасха (47,5%), Международный женский день (43,7%), 9 Мая (36,6%), День защитника отечества (33,9%).

90% респондентов убеждены, что необходимо воспитывать в детях семейные ценности, тогда как 3% участников считают, что нет необходимости обучать детей про семью и ценности в ней, 7% опрошенных сомневаются. Автор работы убеждён, что необходимо целенаправленно организовывать формирование семейных ценностей детей, начиная со старшего дошкольного возраста. Ошибочно полагать, что семейные ценности будут формировать у детей самостоятельно. Методы воспитания семейных ценностей у детей, которые соблюдают респонденты: рассказы об истории семьи – 49,2%, беседы о важности ценностей – 38,7%, соблюдение семейных традиций – 37,1%, настольные игры – 32,7%, фотоальбомы – 30,6%, хранение семейных реликвий – 24,2%, совместные проекты – 23,8%, чтение сказок про семейные ценности – 18,5%.

Формировать у дошкольников семейные ценности необходимо с самого детства. Автор работы уверен, что важно правильно сочетать традиционные и современные семейные ценности при воспитании дошкольников.

Представленные респондентами методы формирования у ребёнка семейных ценностей являются актуальными на сегодняшний день. С помощью этих методов можно пробудить у детей интерес к истории своей семьи, семейным традициям и ценностям. Такие формы и методы работы объединяют детей, их родителей и прародителей в диалоговом взаимодействии, где обеспечивается равенство позиций детей и взрослых, уважение и понимание друг друга.

Проведенное исследование и опрос респондентов дает основания говорить, что семейные ценности в нашей стране претерпевает коренные преобразования, которые ведут к изменению образа семьи, транслируемого будущему поколению. Основные тенденции в области семьи такие как изменение форм семьи, отказ от рождения детей, увеличение числа незарегистрированных браков, ориентация на индивидуализм, практичность и материальный достаток как основополагающие элементы при создании семьи. Все эти изменения семейных ценностей ведут к демографическому кризису в нашей стране. Решение вышеизложенных проблем в области семьи можно найти в возрождении семейных ценностей, ведь семья играет огромную роль в развитии и формировании социально – нравственной культуры будущего поколения.

Библиографический список

1. *Акутина, С. П.* Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников // Ярославский педагогический вестник. –2009. № 2.– С.51-54.
2. *Кон, И. С.* Социологическая психология. – Воронеж: МОДЭК, 1999.
3. *Муравьева, М.* Традиционные ценности и современные семьи: правовые подходы к традиции и модерну в современной России // Журнал исследований социальной политики. 2014. Том 12.– № 4.– С. 625-638.
4. *Беляева, А. Б.* Традиционные семейные ценности // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2008.– № 11 (67).– С. 170-175.

УДК 372.881.1

Смоляр Антонина Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета, Самара

Зоголь Светлана Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Самарский госуниверситет, Самара

ОСОБЕННОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

На основе анализа литературы обоснована актуальность организации внеучебной воспитательной деятельности в вузе, конкретизировано содержание понятия «внеучебная воспитательная деятельность в педагогическом вузе», выявлены и охарактеризованы её особенности в педагогическом вузе.

Ключевые слова: внеучебная воспитательная деятельность в педагогическом вузе; направления деятельности преподавателя вуза.

Smolyar Antonina Ivanovna

The doctor of pedagogical sciences, professor, head of the music department at the Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Zogol Svetlana Gennadyevna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the music department at the Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

PECULIARITIES OF EXTRA EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

On the basis of the analysis of the literature, the relevance of the organization of extracurricular educational activities at a university is substantiated, the content of the concept of “extracurricular educational activity in a pedagogical university” is concretized, its features in a pedagogical university are identified and characterized.

Key words: extracurricular educational activities in a pedagogical university; directions of activity of the teacher of the university.

Воспитательная работа в вузе выступает необходимым компонентом профессионально-педагогической подготовки студента, позволяющая выстроить особые отношения между всеми участниками образовательного процесса (преподаватель – студент, студент – дети, студент – родители, студент – дети – родители) в ходе многообразной совместной деятельности.

Проблема организации воспитательной работы в вузе рассматривается в отечественных и зарубежных исследованиях с различных позиций. Учеными рассматриваются целевые ориентиры воспитания (Е.И. Ерошенкова, Н.Л. Селиванова, И.Ф. Исаев), выявляются методологические подходы к организации воспитательной деятельности (Г.А. Бордовский, Р.У. Богданова, Л.В. Загрекова), изучаются вопросы качества и эффективности воспитательной деятельности в вузе (И.Ф. Бережная, О.Ф. Гришаев, Л.И. Шумская), раскрываются концепции внеучебной деятельности в высшем образовании (A. Diaz-Iso, A. Eizaguirre, A. Garcia-Olalla; J. Dickinson, T.L. Griffiths, A. Bredice), изучается влияние внеаудиторной работы в вузе на трудоустройство выпускника (B. I. Akinrinmade; A.O. Ayeni) и т.д.

Анализ работ показал, что понятия «внеаудиторная воспитательная деятельность» (Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев), «внеаудиторная воспитательная работа» (Е.Г. Залюбовская), «внеучебная деятельность вуза» (Р.М. Петрунева), «внеучебная работа» (А.М. Ключина, О.Н. Шалифова) рассматриваются в исследованиях как синонимичные. Так, Р.М. Петрунева под *внеучебной деятельностью* понимает особый вид деятельности, актуализируемый как учебными, так, и в большей степени, внеучебными подразделениями вуза, способствующий социально-позитивному воспитанию молодежи [4, с.97]. В диссертационном исследовании Е.Г. Залюбовской *внеаудиторная (внеучебная) воспитательная работа* в вузе рассматривается как совокупность преобразующих действий педагогов и студентов, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним, организованная в рамках свободного времени студентов и на добровольной основе [2, с.13].

В исследованиях научной школы В.А. Слостёнина всегда уделялось внимание не только содержанию и организации внеучебной воспитательной деятельности студентов, но и подготовке будущего учителя к воспитанию школьников. Опора на принцип приоритета воспитания как «фундамента профессиональной подготовки учителя, который должен соответствовать его собственнo профессиональной, универсальной как теоретической, так и практической подготовке» [5, с.81], результаты анализа отечественных и зарубежных работ, освещающих опыт внеучебной воспитательной деятельности в вузах позволили нам рассматривать внеучебную воспитательную деятельность как часть процесса воспитания будущего учителя.

Принимая во внимание трактовку исследователями дефиниций изучаемого явления, а также особенности внеучебной воспитательной деятельности, мы пришли к выводу, что *внеучебная воспитательная деятельность в педагогическом вузе* есть взаимодействие преподавателей и студентов, осуществляемое вне учебного процесса с целью формирования личности студента как субъекта будущей профессиональной деятельности (гуманистическая и профессиональная направленность, профессионально значимые свойства, способность к самосовершенствованию и самовоспитанию).

На основании вышеизложенного, нами определены следующие особенности воспитательной деятельности в педагогическом вузе, которые можно представить как основные направления *деятельности преподавателя педвуза по организации внеучебной воспитательной деятельности студентов, содействующие развитию профессиональной направленности будущего учителя.*

1. Содействие формированию у будущего педагога способности видеть и принимать личность обучающегося как самоценную индивидуальность и организовывать образовательный процесс исходя из ее стартовых возможностей (через такие формы, как педагогические олимпиады, методические мастерские, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства и т.д.).

2. Расширение социально-педагогической инфраструктуры воспитания студентов через включение в практику внеучебной воспитательной работы не только факультета, вуза, но и образовательных учреждений города, области, страны.

3. Создание условий для обретения студентами опыта профессионально-педагогической деятельности в процессе приобщения их к культурно-просветительской деятельности (художественные выставки, спектакли, концерты, культурно-просветительские программы и др.).

Библиографический список:

1. *Бережная, И.Ф.* Воспитательная деятельность в вузе : проблемы, эффективность, качество / И.Ф. Бережная, Н.И. Вьюнова // Проблемы высшего образования. – 2013. - №2. – С. 51-56.

2. *Залюбовская, Е.Г.* Внеаудиторная воспитательная работа в вузе как средство формирования профессиональной и личностной компетентности специалиста-менеджера: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.Г. Залюбовская. – Санкт-Петербург, 2013. – 26 с.

3. *Исаев, И.Ф.* Векторы развития современного воспитания : от осознания цели к профессионально-педагогической культуре учителя / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошеникова // Воспитание школьников. – 2016. – №9-10. – С. 3-9.

4. *Петрунева, Р.* Воспитательная деятельность вуза: что оценивать и как? / Р. Петрунева // Высшее образование в России. – 2006. – 4. – С. 95-99.

5. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова, Н. А. Подымов [и др.]. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. – 290 с. – ISBN 9785907167841.

УДК 342. 59

Тимохина Юлия Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Слостенина; Московский педагогический государственный университет. Москва.

СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности подготовки детей старшего дошкольного возраста к семейному образова-

нию. Даются позитивные характеристики семейного образования и рекомендации к более раннему погружению в научные дисциплины. Семейное образование дает возможность развивать у дошкольника сильные стороны ребенка и помогает определить зоны его интеллектуального роста.

Ключевые слова: семейное образование, старший дошкольный возраст, личность, психолого–педагогические особенности, благоприятная среда.

Timokhina Yulia Evgenyevna

Candidate of Pedagogical Sciences. Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician V. A. Slavenin; Moscow State Pedagogical University. Moscow.

FAMILY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT

The article deals with the psychological and pedagogical features of the preparation of older preschool children for family education. Positive characteristics of family education and recommendations for earlier immersion in scientific disciplines are given. Family education makes it possible to develop the strengths of a child in a preschooler and helps to determine the zones of his intellectual growth.

Key words: family education, senior preschool age, personality, psychological and pedagogical features, favorable environment.

Дошкольное детство является важным периодом в жизни каждого человека. В отечественной психологии и педагогике принято выделять младший, средний и старший дошкольный возраст. Каждый возрастной период связан с дальнейшим развитием, существенной перестройкой познавательной деятельности и разностороннего развития личности ребенка. Все это необходимо для успешного перехода к новому социальному статусу – статусу школьника.

Семейное образование – это всегда тесная взаимосвязь ребёнка и родителей. Семейное образование дает возможность развивать у дошкольника сильные стороны ребенка и помогает определить зоны его интеллектуального роста. Семья является благоприятной средой для развития ребенка [1, 3, 4].

Именно в этом возрасте необходимо родителям начинать закладывать навыки семейного образования [2]. Придумывая игровые задания, ребенок незаметно углубится в семейное образование. Отвечая на все вопросы, углубляясь в его интересы, мы незаметно переходим к предметам обучения. Каждый вид деятельности (игровая, изобразительная, конструктивная и элементы трудовой) ставит определенные задачи перед восприятием, мышлением, речью и личностью ребенка и требует определенного уровня их развития, поэтому переход в семейное образование будет гладким и интересным для дошкольника.

К шести годам сюжетно-ролевая игра становится преобладающей и требует участия группы дошкольников, поэтому является первым и основным видом совместной их деятельности. В процессе этой игры дети учатся взаимодействовать, усваивают нравственные нормы, что оказывает влияние на развитие их личности в целом. Особенно большое значение имеют при этом те отношения, которые возникают у детей в игре при распределении ролей, в ходе согласования дальнейших действий, их оценки, обсуждения правил поведения и т. п. Дети выбирают тему игры, создают условия для нее, выполняют соответствующие действия и правила, имеют опыт игр драматизации. У них формируется умение совместно строить и творчески развивать сюжет игры. В семейном образовании участвуют не только родители и ребенок, но и небольшая группа детей. Все навыки совместной деятельности и взаимодействия развиваются, ребенку становится интересно узнавать новое вместе с другими людьми в комфортной домашней обстановке.

В дошкольном возрасте под влиянием взрослых ребенок усваивает моральные нормы, учится подчинять свои поступки этическим эталонам. Таким образом, у него формируется правильное поведение в семье, группе сверстников, появляется самосознание, самооценка, самоконтроль [5].

Старшие дошкольники владеют достаточно широким кругом общих сведений об окружающей их действительности. Эти знания включают пред-

ставления о труде взрослых, о семейных отношениях, событиях социальной жизни.

Однако они не всегда носят отчетливый характер. Чем старше становится ребенок, тем активнее включается он в жизнь общества, поэтому ему необходимо общение с окружающими и их морально-нравственная оценка. Пятилетний ребенок уже в значительной степени овладевает этими нормами, у него накапливается социальный опыт, появляются такие чувства, как стыд, гордость и др. Он начинает особенно нуждаться в сопереживании, во взаимопонимании со стороны взрослых и сверстников, в их оценке. Одновременно он начинает и сам оценивать их: поступки, личностные качества. В этом возрасте оценка взрослого переживается ребенком очень остро. Он уже не просто стремится выполнить какую-либо работу ради самого действия, а ждет оценки своей деятельности со стороны окружающих. У старших дошкольников имеют место социальные, игровые мотивы, связанные со стремлением к контактам со взрослыми и сверстниками, мотивы самолюбия и самоутверждения [1]. Появляется возможность соподчинения мотивов, что является одним из важнейших новообразований в развитии личности старших дошкольников. Так, например, шестилетний ребенок может подавлять непосредственные желания, у него преобладают обдуманые действия над импульсивными.

Остановимся на психолого-педагогических особенностях семейного образования дошкольников. Обучение в семье проходит в привычной, домашней обстановке, где нет стрессовых фактов. Важно, что в таких условиях легче осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута детей, погружение их в интересующую тему, применять для конкретного дошкольника адаптивные методики и технологии обучения и воспитания, использовать средства наглядности, выбирать удобный темп усвоения учебного материала. Освобождается время для погружения дошкольника во внешкольную интересующую деятельность: секции, кружки, занятия, для поддержки увлечений вне учебной деятельности.

Семейное образование на этапе дошкольного возраста помогает также развивать навыки и способность ребенка к работе в условиях мультизадачности, что обеспечивается более тесным общением между родителями и ребенком, а также возможностью выбора качественного отбора педагогов для занятий.

Обобщая особенности семейного образования на этапе дошкольного детства, следует подчеркнуть, что вырастить дошкольника в системе ценностей своей семьи, выбрать стратегию его личностного развития – важная задача сопровождения родительства и детства.

Библиографический список

1. *Зверева, О.Л.* Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: Учебник для академического бакалавриата: Учебник для вузов по гуманитарным направлениям: Учебное пособие для вузов по специальностям «Педагогика и методика дошкольного образования» и «Дошкольная педагогика и психология» / О. В. Зверева, А. Н. Ганичева; МПГУ, МГПУ . – 2. изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2017 . – 219 с.

2. *Кузьмишина, Т.Л., Подымова, Л.С., Чуприянова, О.М.* Проблемы взаимодействия и понимания педагогов, родителей и детей в ситуации самоизоляции//Психология счастья. Сборник материалов Всероссийской Московской сессии научной школы профессора В.С. Агапова.– М.: Издательство: ЛюМо, 2020. – С. 212-215.

3. Педагогика: Учебник и практикум /Под ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина – 2-е изд, пер. и доп. – М: Издательство Юрайт, 2017. – 246 с .

4. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: горизонты будущего.– М.: МПГУ, 2015. – 204 с.

5. *Подымова, Л.С., Ильина С.В.* Развитие эмоциональной сферы дошкольников в процессе общения со сверстниками //Воспитание и обучение детей младшего возраста.– 2016.– № 5. – С. 140-143.

УДК 37.011.3

Шкаровский Всеволод Николаевич

Старший преподаватель Института культуры и молодежной политики, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОМ САМОДЕЯТЕЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ НАРОДНОГО ТАНЦА

В статье описываются процессы гендерной идентификации в условиях разновозрастного самодеятельного коллектива народного танца, опирающиеся на возрастные и полоролевые особенности развития личности воспитанников коллектива, а также на традиционную народную культуру, в частности народный танец, который является инструментом в освоении морально-нравственных ценностей нашего общества.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, гендерная идентификация, разновозрастной самодеятельный коллектив, народный танец.

Shkarovskiy Vsevolod Nikolaevich

*Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University,
Institute of Culture and Youth Policy,
Department of Folk Art Culture and Music Education, Novosibirsk*

GENDER IDENTIFICATION OF CHILDREN IN AN AMATEUR FOLK DANCE GROUP OF DIFFERENT AGES

The article describes the processes of gender identification in the conditions of an amateur folk dance collective of different ages, based on the age and sex-role characteristics of the personality development of the collective's pupils, as well as on traditional folk culture, in particular folk dance, which is a tool in the development of moral and ethical values of our society.

Key words: gender, gender education, gender identification, multi-age amateur group, folk dance.

Социализация и адаптация детей в окружающем их социуме напрямую связана с воспитательным потенциалом того времени и места, в котором они существуют и воспитываются. На сегодняшний день, неотъемлемым элементом теории воспитания, на ряду с семейным, трудовым, нравственным воспитанием, является гендерное воспитание. Данный вид воспитания начинается в семье и продолжается во всех социальных институтах (детский сад, школа, учреждения дополнительного образования и т.д.), куда попадает ребенок в процессе своего развития.

Гендерное воспитание, в нашем понимании, направлено на то, чтобы девочки и мальчики демонстрировали не только стереотипные качества своего пола, такие как сила, выносливость, воля к победе для мальчиков и чуткость, мягкость, забота для девочек, но и умели сочетать в себе качества,

присущие противоположному полу. В условиях такого воспитания, мы ждем от мальчиков, в определенной степени, проявления доброты, заботы и уважения к окружающим их людям, а от девочек умение проявить себя, быть сильной и целеустремленной.

На ряду с этим, гендерное воспитание, как утверждает в своей работе Е.Н. Каменская, реализует ряд функций, среди которых «функция индивидуализации и культурной идентификации», направленная на то, чтобы мальчики и девочки могли «адекватно осознавать и переживать свои гендерные особенности; обладать умениями и навыками гендерного поведения, соответствующего культуре взаимоотношения полов, ориентированных на самосовершенствование женской или мужской индивидуальности; обладать умениями установления оптимальных взаимоотношений с людьми своего и противоположного пола во всех сферах жизни и т.д.» [3]. Реализация данной функции напрямую зависит от культуры и традиций того общества, в котором воспитывается ребенок, а народное творчество, в частности детский ансамбль народного танца, позволяет познакомиться с традициями своего народа и на их основе выстроить взаимоотношения с другими участниками коллектива.

Разновозрастный самодеятельный коллектив народного танца, в данном случае выступает тем местом, где дети вместе с физическим и эстетическим воспитанием получают знания о культуре и традициях своего народа, на основе которых происходят процессы идентификации себя как представителя определенной национальности, половой и гендерной принадлежности. В последствии данной идентификации дети учатся выстраивать взаимоотношения как с людьми своего пола, так и с противоположным.

Анализируя свою работу в качестве педагога дополнительного образования в Заслуженном коллективе народного творчества ансамбле народного танца «Сибирские узоры», мы пришли к выводу, что одной из особенностей воспитания детей в условиях нашего коллектива является то, что процесс гендерной идентификации ребенка, который начинается в возрасте 2-3 лет,

когда он начинает осознавать свою половую принадлежность, непрерывно связан с моментом поступления воспитанников в ансамбль. Гендерная идентичность определяется в работе Тукачевой Ю.С. как «базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе» [5]. Можно сказать, что данный процесс реализуется в коллективе на протяжении всего учебно-воспитательного процесса (с 3 до 18 лет), что сопоставимо с периодом формирования личности уже взрослого человека.

Опираясь в своей работе на возрастную систему периодизации, предложенную Л.С. Выготским [2], коллектив реализует учебно-воспитательную деятельность, разделяя детей на подготовительную школу ансамбля и основной состав. В подготовительной школе дети разделяются на группы первого года обучения (возраст 3-4 года), второго года обучения (возраст 4-5 лет), третьего года обучения (возраст 5-6 лет) и четвертого года обучения (возраст 6-7 лет). В основном составе коллектива также существует разделение по возрастным особенностям и выделяются следующие группы: младшая группа №1 (возраст 7-9 лет), младшая группа №2 (возраст 9-11 лет), средняя группа (возраст 11-14 лет) и старшая группа (14-18 лет).

На ряду с разделением воспитанников коллектива по возрастному критерию, внутри каждой группы идет разделение на подгруппы по полоролевому принципу. Занятия в подгруппах девочек ведет педагог-женщина, в подгруппах мальчиков ведет педагог-мужчина, что позволяет наглядно продемонстрировать обучающимся гендерные модели поведения характерные для мужчины и женщины в нашем обществе. Как отмечают в своей работе Павленко Т.П. и Фалахеева Т.Д.: «С 4-х до 7 лет формируется гендерная константность (устойчивость): дети уже осознают, что мальчики становятся мужчинами, а девочки – женщинами, и что принадлежность к полу сохраняется независимо от возникающих ситуаций или личных желаний» [4].

Вместе с этим, необходимо отметить, что занятия в подгруппах проходят отдельно только на 60-80% времени от общего времени занятий. В

оставшиеся 20-40% времени организуются совместные репетиции, на которых присутствуют оба педагога (женщина и мужчина), что позволяет воспитанникам наглядно сравнить обе модели поведения присущие их педагогам. Сами же ребята на сводных занятиях учатся общаться с педагогами, конструировать свои взаимоотношения с противоположным полом, опираясь на чувство взаимоуважения и равенство полов, что является неотъемлемым условием гендерной идентификации детей и позволяет каждому ребенку развивать свою гендерную индивидуальность.

В своих исследованиях Е.Н. Борисова и Н.Я. Чувашова определяют гендерную идентичность как : «отождествление себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю этого пола, результат – освоение соответствующих форм поведения и формирование личностных качеств» [1].

В соответствии с этим, в условиях разновозрастного самодеятельного коллектива народного танца «Сибирские узоры» реализуется работа в следующих направлениях:

- гендерная идентичность на основе традиционной культуры и в условиях современного общества;
- гендерная индивидуальность, основанная на присутствии у каждого индивида гибкого набора мускулиных и феминных качеств;
- гендерные взаимоотношения, основанные на взаимном уважении (партнерские, равноценные).

В зависимости от возрастной группы, каждое из представленных направлений реализуется по своим методикам и технологиям. Так в группах подготовительной школы ансамбля одной из программ, по которой ведется обучение, является программа «Развивающие фольклорные игры». Становясь участниками данной программы, юные воспитанники коллектива знакомятся с традиционными русскими играми, элементами народного костюма и народными инструментами (ложки, трещетки и т.д.), тем самым идет процесс формирования гендерной идентичности ребенка на основе традиционной культуры.

Таким образом, процессы гендерной идентификации в разновозрастном самодеятельном коллективе народного танца неразрывно связаны с учетом возрастных и полоролевых особенностей развития личности, а также с погружением воспитанников в изучение традиционной народной культуры, на основе которой формируется самобытная личность с высоким уровнем внутренней культуры.

Библиографический список

1. *Борисова, Е.Н., Чувашова, Н.Я.* Гендерное воспитание дошкольников средствами традиционной народной культуры / Е.Н. Борисова, Н.Я. Чувашова // Сборники конференции НИЦ Социосфера. – 2012. - №29. – С. 29 – 32.

2. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т./ Л.С. Выготский. - Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - 244-268 с.

3. *Каменская, Е.Н.* Теоретические основы гендерного воспитания /Е.Н. Каменская // Социосфера. – 2012. - №2. – С. 52 – 54.

4. *Павленко, Т.П., Фалахеева, Т.Д.* Гендерный подход в воспитании детей дошкольного возраста / Т.П. Павленко, Т.Д. Фалахеева // Амурский научный вестник. – 2014. - №1. – С. 153 – 159.

5. *Тукачева, Ю.С.* Феномен гендера в коммуникациях системы образования: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Ю.С. Тукачева // Челябинск. - 2014. - 140 с.

УДК 378

Цитлидзе Нино Борисовна

Аспирант кафедры педагогики

Московский государственный областной университет, Москва

ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ – ВАЖНЕЙШИЙ ПРИЗНАК ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА

В статье рассматриваются вопросы эволюции правовой подготовки педагогов.

Ключевые слова: *право, правовая система, правовая подготовка педагогов, культура, правовая культура, гражданское общество, правовое общество.*

Tsitlidze Nino Borisovna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Moscow State Regional University, Moscow*

LEGAL TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IS THE MOST IMPORTANT SIGN OF THE LEGAL STATE

The article deals with the evolution of the legal training of teachers.

***Key words:** law, legal system, legal training of teachers, culture, legal culture, civil society, legal society.*

Важнейшим признаком правового государства, показателем его становления, выступает состояние правовой культуры общества, которая во многом определяется правосознанием граждан, уровнем их правовой грамотности, а значит правомерным поведением.

Эволюция правовой подготовки педагогов включает следующие этапы: 1920 - 30-е годы XX века период формирования принципов, соотношения единства и дифференциации правового обучения в новой школе и поиска путей правовой подготовки педагогов. 40-е годы XX века - период начала унификации правовой подготовки педагогов для преподавания дисциплины «Конституции СССР»; начало 50-х годов - период подготовки системы образования к введению правового всеобуча, в т.ч. в педагогических учебных заведениях. 60-70-е годы XX века - период обновления законодательства страны, переход к единообразной правовой подготовке будущих педагогов неюридического профиля на основе изучения дисциплины «Советское право». Начало 80-х годов - период перестройки содержания правового образования педагогов с учетом квалификационных требований к специалистам; 90-е годы - период становления альтернативного принципа обучения, дифференциации правового образования на всех уровнях системы образования, выделения самостоятельного направления правового обучения педагогов (по квалификации «Учитель права»). Начало XXI века - период сокращения объемов правового блока информации в подготовке педагогов, появления интегриро-

ванных и модульных обществоведческих и педагогических курсов с включением тем правового характера, поиск путей оптимальных моделей правового обучения будущих педагогов, а также менеджеров образования в условиях системы повышения и переподготовки педагогических кадров.

Структура непрерывной правовой подготовки педагогов представляет собой систему учебных правовых дисциплин вузовского и послевузовского этапов обучения специалистов. Она также предусматривает возможности для текущей правовой поддержки педагогических работников и проведение научно-исследовательской работы по проблеме формирования их правовой компетентности.

Существенной посылкой реализации вузовского этапа правовой подготовки является нацеленность правовых курсов на формирование у специалистов привычки к систематическому обновлению правовых знаний, регулярному их применению в своей профессиональной деятельности. Для этого при организации правового обучения предполагается использование разнообразных педагогических технологий и средств обучения.

Правовая подготовка будущих педагогов развивается по двум направлениям: общеправовая (неюридический профиль) и специальная (подготовка учителей права).

Общеправовая подготовка будущих педагогов строится на основе сочетания правовых курсов с дисциплинами их общепедагогической и предметной подготовки. Концепция предполагает, что на каждом этапе обучения студентам будут предложены правовые учебные курсы, содержание которых спроектировано на последующую педагогическую практику.

Специальная правовая подготовка педагогов включает обязательное изучение дисциплины «Образовательное право», содержание которой связано с профессиональными задачами педагогических работников. Изучение особенностей нравственно-правового воспитания учащихся; развитие правового статуса обучающегося и педагога; оказание помощи в правовом регулировании взаимодействий образовательного учреждения, семьи обучающего-

ся, органов управления образованием, общественности направлено на формирование правовой компетентности будущих учителей права, не только как педагогов, но и как юристов в сфере образования.

Углубляет и закрепляет правовые знания студентов учебная практика. Проведение юридической и педагогической практик направлено на подготовку будущих учителей права как организаторов правоохранительной работы с учащимися и представителей по правам учащихся («омбудсмен обучающихся») при решении конфликтных ситуаций.

На этапе послевузовского образования правовая подготовка педагогических работников заключается в правовом сопровождении их профессиональной деятельности, повышении уровня их правовой компетентности. В условиях послевузовского обучения структура и содержание правовых курсов во многом зависят от целей переподготовки, состава групп обучающихся (они могут быть объединены по должностному, предметному, территориальному признаку), выбора организационных форм учебных занятий. Важным элементом правовой подготовки педагогов является совершенствование навыков правового самообразования. Готовность к самообразованию выступает как норма профессионального и личного роста специалиста. Навыки отрабатываются в результате выполнения различных видов самостоятельных работ: выбора и оценки необходимой правовой литературы и нормативных правовых актов, конспектирования, реферирования, составления тезисов, подготовки проектов локальных нормативных актов и их презентаций.

Набор правовых дисциплин на этапе послевузовской правовой подготовки может быть весьма широким. При этом их содержание должно быть адекватно вузовскому этапу правового обучения, а также учитывать специфику профессиональной деятельности педагогического работника.

Правовая подготовка педагогических работников зависит от методического обеспечения учебного процесса, наличия доступа к источникам правовой информации в средствах массовой информации, возможности юридиче-

ского консультирования, применение различных методик и технологий обучения взрослых.

Особое значение в обеспечении системы непрерывной правовой подготовки имеет научно-исследовательская работа преподавателей правовых дисциплин, которые способствуют внедрению в учебный процесс современных и актуальных правовых знаний, а также достижений правовой науки.

Современные условия реализации системы правовой подготовки следует считать наиболее благоприятными. Это определяется общей тенденцией построения правового государства, усилением приоритета закона, интенсивным развитием правовых средств регулирования общественных отношений. Однако система правовой подготовки педагогов должна быть ориентирована на запросы изменяющейся конъюнктуры рынка, поэтому ее реализация может испытывать определенные риски и ограничения.

К негативным тенденциям развития правовой подготовки педагогических работников следует отнести:

- диверсификацию программ правового обучения специалистов в зависимости от кадрового потенциала вуза;
- фрагментарное изучение особенностей основных отраслей права и российского законодательства в рамках существующей практики правового обучения педагогов, поверхностное изложение категориального аппарата правовой науки;
- недостаточное владение преподавателями вуза элементами педагогической техники, разнообразием педагогических технологий, а также приверженность фронтальному методу в правовом обучении специалистов;
- неразработанность принципов, содержания, форм, методов современного правового образования в условиях профессионального образования,
- отсутствие системных научных исследований развития правовой компетентности педагогических работников, особенностей организации правового образования на этапах вузовского и послевузовского обучения и др.

Преодоление этих тенденций позволит сформировать систему непрерывной правовой подготовки педагогических кадров.

Необходимость непрерывной правовой подготовки педагогических работников обусловлена условиями обновления информационной базы образования, интенсивного развития и взаимодействия мирового, федерального и регионального образовательного пространства, смены цивилизационных основ общественного развития, влияющих на подготовку личности, способной не только к творчеству и универсальному общению, но и к тому, чтобы быть носителем социальных функций, адаптироваться в контексте современных цивилизационных процессов, самостоятельно определять содержание собственного правового образования.

Система непрерывной правовой подготовки педагогических работников, основанная на этапах вузовского и послевузовского обучения, обеспечивает решение задач развития правовой компетентности педагогов, ведущими элементами которой являются цели и задачи правового обучения педагогов, содержание учебных дисциплин, технологии их реализации, подходы к проведению педагогической практики с возможностями реализации правовой компетентности педагога, организация научно-исследовательской работы в области правового образования педагогов, правовое консультирование различными средствами коммуникации.

В заключении хотелось бы отметить, что система непрерывной правовой подготовки педагогов направлена исключительно на формирование и развитие правовой компетентности педагогов, потребности правового самообразования, развитие правовой культуры педагога, создание условий для реализации ими ценностных правовых установок в педагогической практике.

Библиографический список

1. *Котова, И.Б., Недбаева, С.В., Недбаев, Д.Н., Недбаев, Н.М.* Педагог: направленность личности, позиции и стиль // //Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. В 2ч. Ч.2.- М.: МАНПО, 2017.- С.81-86.

2. *Артамонова, Е. И.* Компетентностный подход в современном педагогическом образовании /Образовательное пространство детства: историче-

ский опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов III Международной научно-практической конференции. – Коломна, 2016. – С. 30-36.

3. *Артамонова, Е. И.* Профессионализм педагога: монография / Е.И. Артамонова. – М.: МПГУ, 2019. – 242 с.

4. *Артамонова, Е.И.* Инновационная деятельность в образовании – вложение времени // Инновационная деятельность в образовании: Материалы 14-ой Международной научно-практич. конференции. Ч.1.- Ярославль-Москва: Канцлер, 2020.- С.3-8.

5. *Сластенин, В. А.* и др. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

6. *Сластенин, В. А.* Педагогика [Текст] : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.

7. *Сластенин, В. А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры /В. А. Сластенин //Педагогическое образование и наука. – М., 2008. – №12. – С. 4-15.

8. Теория государства и права. Курс лекций. Под ред. проф. М.Н. Марченко. 2-е изд., перер. и доп. ЗЕРЦАЛО ТЕИС, 1996 . – 476 с.

9. Теория государства и права. Курс лекций. / Под ред. Н.И. Матузова и А.В. Малько. – М.: Юристъ, 1997. – 672 с

10. *Хропанюк, В.Н.* Теория государства и права. Учебное пособие для высших учебных заведений. / Под редакцией проф. В.Г. Стрекозова. – 2-е изд. доп. испр. – М.: «Дабахов, Ткачѳв, Димов», 1995. – 384 с.

11. *Хропанюк, В.Н.* Теория государства и права. Хрестоматия. Учебное пособие. - М. «Юристъ», 1998. - 944 с.

12. *Якушев, А.В.* Теория государства и права (конспект лекций). – М.: «Издательство ПРИОР», 2000. – 192 с.

РАЗДЕЛ V ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ НА ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 370.186

Агеев Александр Владимирович,

*Аспирант, Московский педагогический государственный университет,
Москва*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

В данной статье освещаются мировые вызовы и тренды, которые они определяют. В первую очередь освещаются возможности применения информационных технологий в образовании среди которых всё большую роль занимают технологии искусственного интеллекта. Также освещается вопрос определения термина «искусственный интеллект в образовании», а также его возможности для всех участников образовательного процесса

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, информационные технологии.

Ageev Alexander Vladimirovich

Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University, Moscow

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT

This article highlights the global challenges and trends that they define. First of all, the possibilities of using information technologies in education are highlighted, among which artificial intelligence technologies play an increasing role. It also highlights the definition of the term «artificial intelligence in education», as well as its capabilities for all participants in the educational process.

Key words: *artificial intelligence, education, information technology.*

В 2020 году мир столкнулся с большим вызовом. Никогда ранее мы не сталкивались с чем-то подобным, что заставило бы нас дистанцироваться друг от друга на довольно продолжительное время. Мировая пандемия внесла свою лепту в формирование облика современного мира, в котором веду-

щую роль должны занять информационные технологии. Глобализация определила тренд на развитие и повсеместное внедрение ИКТ в жизнь человечества, однако пандемия сильно ускорила этот процесс.

По причине ухода многих сфер на дистанционный режим работы, образование здесь не исключение, возникла резкая необходимость в применении информационных технологий, для взаимодействия всех участников образовательного процесса. Социальные сети для коммуникации, цифровые инструменты для обработки и создания информации, а также интернет платформы для её воспроизведения и трансляции.

Сейчас же, мало кто может представить себе школу без презентаций, «ворда», электронных библиотеки и дневника, интерактивных досок МЭШ и тому подобного. Только в последние два года к этому списку добавились платформы для видеосвязи учителя и учащихся. Даже с возвратом школы к очному проведению занятий, использование подобных платформ никуда не делось, они применяются для связи с учащимися, находящимися на домашнем обучении, с заболевшими, для связи на дополнительных занятиях. Это очень удобно, не нужно никуда ходить или ездить, класс всегда рядом, нужно только устройство с выходом в интернет. Однако при всех плюсах такого взаимодействия есть и минусы:

- отсутствие стабильного доступа к интернету,
- отсутствие исправной техники для работы,
- отсутствие личного взаимодействия учителя с учащимся,
- сложности в подготовке и контроле выполнения заданий учащимися.

Если технические трудности возможно решить наращиванием материальной базы, то актуализируется проблема контроля и подготовки заданий для учащихся. И не просто заданий, а индивидуальных или персонифицированных заданий, ведь для наиболее качественного освоения учеником знания, они должны соответствовать его уровню. Ввиду большого объёма информации одним из самых перспективных направлений цифровых технологий является искусственный интеллект. Данная технология позволяет постепенно

обучаться на основе данных и выполнять аналитические, а где-то даже творческие задачи. Если кто-то подумал, что пытаются создать роботов, которые будут делать все вместо людей, то он будет разочарован. Технология искусственного интеллекта не заменит человека, но расширит его возможности и умения, причем это уже происходит.

Сегодня технологии искусственного интеллекта успешно применяются в таких сферах как медицина, транспорт и, конечно же, образование. «Способности» искусственного интеллекта используются для помощи учителям и ученикам, и сами становятся предметом изучения студентов и школьников, потому что чем дальше, тем больше искусственный интеллект будет применяться в самых разных областях, и нам нужны люди, которые умеют не только пользоваться этими технологиями, но и создавать их.

Так, А.Ю. Уваров отмечает, что «по мере развития цифровой трансформации образования, его цифровой инфраструктуры и необходимых научно-педагогических разработок это влияние в новом десятилетии существенно возрастет. Этому будет способствовать переход к ориентированной на результат персонализированной организации образовательного процесса» [4, с. 14].

Искусственный интеллект начинается с данных. Он обеспечивает возможность получения данных из разнообразных источников, проверки этих данных и их анализа с использованием таких инструментов, как прогнозная аналитика и машинное обучение, таким образом может быть раскрыт многообещающий его потенциал в сфере образовательных технологий. Его использование может сыграть роль катализатора трансформации образования для всех заинтересованных сторон — от отдельных учащихся до министерств образования.

Искусственный интеллект – это способность цифрового компьютера или управляемого компьютером робота выполнять задачи, обычно связанные с разумными существами. Таким образом, в образовательном контексте лучше всего рассматривать искусственный интеллект как дополненный (усилен-

ный) интеллект. Применение искусственного интеллекта позволяет всем заинтересованным сторонам получать дополнительную информацию и делать выводы, необходимые для принятия более быстрых решений.

В педагогической литературе в последние пять лет широко обсуждается проблема искусственного интеллекта. В работах М. Г. Коляды, Т.И. Бугаевой, М. В. Носкова рассматривается история развития проблемы применения систем искусственного интеллекта в образовании и педагогике. Показаны два направления ее развития: «Компьютационная педагогика» и «Образовательный интеллектуальный анализ данных», в которых выявлены слабоизученные аспекты внутренних механизмов функционирования систем искусственного интеллекта в этой сфере деятельности.

Главной задачей остается сопряжение ядра самой системы с блоками педагогических и тематических баз данных, а также с блоками педагогической диагностики обучающегося и преподавателя. Показана роль педагогического диагноза как наглядного отражения комплексного влияния факторов и причин. Он дает интеллектуальной системе оперативную и надежную информацию о том, как переплетаются во взаимодействии разнообразные причины, какие из них в данный момент опасны, где намечается спад характеристик эффективности. Диагностированию подлежат все компоненты учебно-воспитательной системы, без него невозможно оптимально владеть ни одной педагогической ситуацией.

Рассмотрены средства в получении информации об обучающихся, а также механизмы работы интеллектуальных систем на основе инновационных идей передового педагогического опыта по диагностике профессионализма преподавателя. Показаны пути реализации мастерства педагога на основе идей, разработанных американскими учеными. Среди них выделены подходы исследователей Д. Районза и У. Бронфенбреннера, которые во главу угла ставили отношение педагога к обучающимся, их взгляды, интеллектуальные и эмоциональные особенности.

Также предложена оценка работы преподавателя по системе Н. Фландерса в виде так называемого «анализа взаимодействия», через механизм фиксации таких элементов, как: вербальное поведение преподавателя, события на занятии и их последовательность. Рассмотрена система оценки профессионализма педагога по Б. О. Смиту и М. О. Мо — через изучение логики преподавания, с применением логических операций на занятии. Приведены образцы форм внешней коммуникации интеллектуальной системы с обучающей средой. Указано, что вывод найденных продуктивных решений может иметь наиболее приемлемую и комфортную форму — как для обучающихся, так и для педагога — в виде трех подходов. Первый показывает, что искусственный интеллект в этой сфере может быть представлен в виде роботизированного существа в облике человека; второй указывает, что достаточно ограничиться лишь специально организованными системами ввода-вывода для адресной передачи эффективных методических рекомендаций и указаний — как обучающимся, так и педагогам; третий демонстрирует, что жизнь заставит придумать совершенно новые гибридные формы взаимодействия обеих сторон в виде интерактивных учебно-образовательных сред, в какой-то степени напоминающих образовательные пространства виртуальной реальности [1, 2, 3].

Для учащегося искусственный интеллект создает необходимые ситуации для освоения и закрепления нового материала, которые соответствуют его уровню способностей. Для педагогов технологии искусственного интеллекта являются помощниками при: создании занятий, контроля заданий и отслеживания уровня освоения материала. Родители могут не беспокоиться, что им необходимо будет выполнять задания вместе с ребенком или даже за него, некоторые платформы предлагают ребенку поясняющие видеоматериалы по теме, её поэтапный разбор и отработку дефицитов. Для администрации это своевременная корректировка образовательных программ, которые будут соответствовать актуальным знаниям о мире.

В статье М. Г. Коляды, Т.И. Бугаевой освещается проблема построения иерархии мотивов с использованием инновационного способа, основанного на идеях искусственного интеллекта [1]. В качестве примера был реализован поиск на основе так называемого алгоритма имитации отжига, который способен учитывать вероятностный характер мотивационных индикаторов. В статье выделены основные ведущие учебно-образовательные мотивы студентов, на основе которых показан «механизм» нахождения их оптимальной иерархической системы, причем такой, который одновременно учитывает многофакторное влияние их побуждающих причин, с учетом их взаимосвязи, взаимовлияния и динамичности. Показана пошаговая реализация построения такой иерархической системы главных образовательных мотивов в совокупности со случайными, второстепенными мотивами, которые трудно заранее предвидеть или предусмотреть.

Следует отметить также интересную реализацию форм внешней коммуникации интеллектуальной системы с обучающей средой. М.Г. Коляда и Т.И. Бугаева отмечают, что вывод найденных продуктивных решений может иметь наиболее приемлемую и комфортную форму — как для обучающихся, так и для педагога — в виде трех подходов. Первый показывает, что искусственный интеллект в этой сфере может быть представлен в виде роботизированного существа в облике человека; второй указывает, что достаточно ограничиться лишь специально организованными системами ввода-вывода для адресной передачи эффективных методических рекомендаций и указаний — как обучающимся, так и педагогам; третий демонстрирует, что жизнь заставит придумать совершенно новые гибридные формы взаимодействия обеих сторон в виде интерактивных учебно-образовательных сред, в какой-то степени напоминающих образовательные пространства виртуальной реальности [1].

Таким образом можно с уверенностью заявить, что применение технологий искусственного интеллекта в образовании – это общемировой тренд,

который при правильном подходе позволяет отвечать современным вызовам для образовательной системы.

Библиографический список

1. Коляда, М. Г., Бугаева, Т. И. Искусственный интеллект как движущая сила совершенствования и инновационного развития в образовании и педагогике // Информатика и образование. – 2019. – № 10. – С. 12-19. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2018-33-10-21-30>

2. Коляда, М. Г., Бугаева, Т. И. Реализация идей искусственного интеллекта для нахождения иерархии мотивов обучения // Информатика и образование. – 2018. – № 10. – С. 12-19.

3. Коляда, М. Г., Носков, М. В. Телекоммуникационный проект как эффективная форма организации компьютерно-коммуникационного обучения студентов // Информатика и образование. – 2016. – № 7. – С. 72-74.

4. Уваров, А. Ю. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Информатика и образование. – 2018. – № 4. – С. 14-22.

УДК 378

Агаджанян Ангелина Геннадьевна

*Аспирант департамента педагогики
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В МОСКОВСКОЙ ШКОЛЕ

Статья раскрывает направления воспитания со старшеклассниками общеобразовательной организации и рассматривает роль классного руководителя в эффективности воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитание, виды воспитания, ценности и нормы.

Aghajanyan Angelina Gennadievna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

INDICATORS OF EVALUATION OF THE PERFORMANCE OF A CLASS LEADER AT THE MOSCOW SCHOOL

The article reveals the directions of upbringing with high school students of a general educational organization and examines the role of the class teacher in the effectiveness of educational work.

Key words: education, types of education, values and norms

Образование в Российской Федерации – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения»¹³, в рамках которого воспитание является деятельностью, «направленной на развитие личности, создание условий для духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства»¹⁴. В условиях реализации ФГОС общего образования, а также Стратегии развития воспитания на период до 2025 года «значительной составляющей образовательного процесса современной школы является эффективная организация воспитания обучающихся в деятельности классного руководителя»¹⁵. В рамках реализации поставленных задач по воспитанию, как было указано выше, ключевую роль занимает классный руководитель. Именно этот педагог объединяет всех участников образовательного процесса: школьников, родителей, администрацию школы, учителей, общественные организации, государство и, конечно же, учеников. Вся работа классного руководителя направлена на создание условий для качественного саморазвития и самореализации личности обучающихся. «Деятельность классного руководителя в общеобразовательной организации многофункциональна: она направлена на организацию и координацию воспитательной работы в классном коллективе, его сплочение, формирование положительного эмоционально-психологического климата в детской среде, установление контактов с семьями учащихся»¹⁶.

¹³ Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. Ст. 2

¹⁴ Там же.

¹⁵ Классное руководство. Учебное пособие для СПО / Под ред. Исаев И.Ф. Москва: Юрайт, 2020. С. 51.

¹⁶ Там же. С. 9

Задача формирования эффективной воспитательной работы в школе обуславливает необходимость проанализировать существующие подходы к оценке работы классного руководителя, так как именно этот сотрудник в школе является главным проводником государственной политики в сфере воспитания.

В отличие от учителя, классный руководитель и его работа никогда не становились объектом глубокого изучения из-за вышеуказанных дефицитов. Однако, кластеризация данных критериев схожа с делением на группы в современных подходах к оценке эффективности работы учителей: «оценка эффективности работы педагога по показателям обучающихся и формирующая оценка, основанная на наблюдении за деятельностью учителя и установлении обратной связи с педагогом по результатам наблюдения»¹⁷.

Для учителей, первая группа моделей – это модель, основанная на приросте успеваемости обучающихся. Для классных руководителей данной переменной является уровень воспитанности учеников класса. В этот же блок критериев входят: взаимоотношения детей в классе, ученическое самоуправление, участие класса в школьной жизни, общий психологический климат в школе¹⁸. Как в первом случае, для учителей, так и во втором, для классных руководителей помимо данного показателя необходимо учитывать еще ряд сопутствующих факторов¹⁹: «необходимо учитывать контекст, в котором происходит обучение»²⁰. Это значит, что любые показатели нужно сопоставлять внутри одной группы обучающихся, а не между ними. Другим примером в данной группе является «мероприятийный» подход, выдвинутый Н.К.

¹⁷ Темняткина О.В., Токменинова Д.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования. 2018. №3.

¹⁸ Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений: приказ Минобрнауки РФ от 03.02.2006 г. №21 // Вестник образования. 2006. №11

¹⁹ Tucker P. D., Stronge J. H. (2005) Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Alexandria V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.

²⁰ Темняткина О.В., Токменинова Д.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования. 2018. №3.

Голубевым и Б.П. Битинасом²¹. Он заключается в оценке количества разных мероприятий по каждому направлению деятельности. Однако, количество мероприятий, организованных классным руководителем, не говорят о качестве данной деятельности.

Вторая группа систем оценивания классных руководителей расширяет количество переменных: «существуют соответствующие составляющие педагогической эффективности, которые, в свою очередь, являются функциями двух переменных: 1) затрат (трудовых, временных, материальных ресурсов) участников образовательного процесса; 2) результатов педагогической деятельности, отраженных в определенных показателях, которыми характеризуется состояние объекта педагогической деятельности»²². Существует несколько примеров из второй группы. Наиболее точно на технологическом уровне выделены обязанности и соответственно пункты критериального оценивания эффективности работы классного руководителя представлены в работах Н.Е. Щурковой²³. Данный подход состоит из следующих пунктов: 1) обустройство жизни ребенка в школе; 2) характеристики и оценка социально-ценностного развития личности и класса; 3) организация предметной деятельности класса; 4) организация духовной деятельности воспитанников по осмыслению духовной жизни.

Другой метод, разработанный И.В. Золотухиной, оценивает работу классного руководителя по пяти группам, а не по четырем, как было представлено выше: «1) готовность к осуществлению воспитательной деятельности; 2) уровень развития классного коллектива; 3) качество организуемых в классе ключевых дел; 4) эффективность работы классного руководителя; 5) личностные качества выпускников данного классного руководителя»²⁴. Тре-

²¹ Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989. С. 104-107.

²² Там же. С. 104-107.

²³ Щуркова Н.Е. Педагог нового воспитания. М.: Аркти, 2014.

²⁴ Золотухина И.В. Диагностика качества воспитательной деятельности классного руководителя // Классный руководитель. 2007. №8. С. 70-76.

тый подход делит все критерии всего на две группы: критерии процесса и критерии результата. «Критерии процесса отвечают на вопрос «что сделано»: 1) объем и содержание воспитательной работы; 2) необходимость и достаточность, педагогическая целесообразность мероприятий, равномерное их распределение по времени. Вторая группа – критерии результата отвечают на вопрос «как сделано»: 1) педагогические условия, 2) соблюдение дисциплины и устава; 3) свойства личности»²⁵.

В методических рекомендациях от 2006 года²⁶ пункт «критерии оценки осуществлений функций» небольшой и включает в себя критерии результативности и процесса деятельности. «Критерии результативности деятельности отражают тот уровень, которого достигают обучающиеся в своем социальном развитии (уровень общей культуры и дисциплины обучающихся, их гражданской зрелости). Критерии процесса деятельности позволяют оценить реализацию управленческих функций классного руководителя (организация воспитательной работы с обучающимися; взаимодействие с педагогическими работниками, работающими с обучающимися в данном классе, и другими участниками образовательного процесса, а также учебно-вспомогательным персоналом общеобразовательного учреждения, родителями (иными законными представителями) обучающихся и общественностью по воспитанию, обучению, творческому развитию обучающихся)»²⁷. После Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. были разработаны новые

²⁵ Мустафина Ф.З. Диагностика профессиональной компетентности как условие оптимизации деятельности классного воспитателя: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002.

С. 54-55.

²⁶ Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений: приказ Минобрнауки РФ от 03.02.2006 г. №21 // Вестник образования. 2006. №11

²⁷ Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений: приказ Минобрнауки РФ от 03.02.2006 г. №21 // Вестник образования. 2006. №11

методические рекомендации²⁸, в которых к критериям эффективности процесса деятельности относятся: «комплексность, адресность, инновационность, системность»²⁹, из данных компонентов выводятся критерии оценки результатов работы классного руководителя: «сформированность знаний, представлений о системе ценностей гражданина России; сформированность позитивной внутренней позиции личности обучающихся в отношении системы ценностей гражданина России; наличие опыта деятельности на основе системы ценностей гражданина России»³⁰.

Было проанализировано восемь существующих и работающих систем оценивания работы классного руководителя в школах г. Москвы или же рекомендованных вышестоящими органами: Департаментом образования и науки г. Москвы в лице Ассоциации классных руководителей и Министерства просвещения Российской Федерации. Данная выборка обусловлена открытостью представленных материалов на сайтах образовательных организаций.

Таблица 1. Школы, данные которых использовались.

Школа	Округ	Вклад рейтинга 2019-2020 уч. год
814	ЗАО	71-170 место
Романовская школа	ЦАО	
1231	ЦАО	71-170 место
Покровский квартал	ЦАО	21-70 место

²⁸ Акт министерств и ведомств "Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях" от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 // Российская газета.

²⁹ Там же. С. 16.

³⁰ Акт министерств и ведомств "Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях" от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 // Российская газета. С. 16-17.

1324	ВАО	171-220 место
МОК «Запад»	ЗАО	После 220 места В положении о классном руководстве отсутствуют критерии оценивания
2090	ЮВАО	
Ассоциация классных руководителей		
Министерство просвещения «Методические рекомендации»		

Источники: сайты школ³¹, сайт Ассоциации классных руководителей³², «Методические рекомендации» Министерства просвещения³³ от 12.05.2020

Данные разработки можно сгруппировать по некоторым признакам. Критерии АККР выглядят следующим образом: принципы – объективность, прозрачность, измеримость, универсальность

- 1) Вклад в олимпиадное движение: количественные показатели призеров и победителей;
- 2) Вклад в развитие профессиональных умений и профессионального мастер-

³¹ Об утверждении положения о классном руководстве // ГБОУ «Школа 884» URL: sch814z.mskobr.ru/files/01_09-062_ot_20_04_2017_ob_utverzhdenii_polozeniya_o_klassnom_ruk.pdf (дата обращения: 11.02.2021); Об утверждении положения о классном руководстве // ГБОУ «Ромновская школа» URL: <https://rs.mskobr.ru> (дата обращения: 11.02.2021);

Положение о классном руководстве // ГБОУ «Школа 1231 им. В.Д. Поленова» URL: https://sch1231.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5de0c1dca53e7.pdf (дата обращения: 11.02.2021); Положение о классном руководстве // ГБОУ «Школа 1324» URL: https://sch1324.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5db2fcc308412.pdf (дата обращения: 11.02.2021); ПОЛОЖЕНИЕ О КЛАСНОМ РУКОВОДСТВЕ // ГБОУ «Школа №2090 имени Героя Советского Союза Л.Х. Наперника» URL: <https://sch2090uv.mskobr.ru/files/1804201811435000268.pdf> (дата обращения: 11.02.2021).

³² Примерные критерии и показатели эффективности деятельности руководителя класса // МЦКРПО URL: https://mcrkpo.ru/wp-content/uploads/files/rukovoditel_klassa/Primernye_kriterii_i_pokazateli_effektivnosti_deyatelnosti_rukovoditelya_klassa.pdf (дата обращения: 11.02.2021); Примерное положение о педагогическом работнике, осуществляющем руководство классом в общеобразовательной организации // МЦКРПО URL: <http://surl.li/vizl> (дата обращения: 11.02.2021);

³³ Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 "О методических рекомендациях" // Гарант.ру URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/> (дата обращения: 11.02.2021)

ства: количественные показатели призеров и победителей WorldSkills Russia, JuniorSkills Russia, KidSkills

- 3) Вклад в заботу о детях, нуждающихся в особой педагогической поддержке («трудное» дети, дети из неблагополучных семей) : профилактический учет, ВШК (внутришкольный контроль);
- 4) Вклад в организацию досуга: охват дополнительным образованием;
- 5) Вклад в развитие массового спорт: количественные показатели призеров и победителей «Президентских соревнований», «Победный мяч», «ГТО», «Белая ладья»
- 6) Вклад в организацию взаимодействия с родителями: процент родителей, использующих ЭЖД;
- 7) Вклад в формирование позитивного имиджа ОО: отсутствие жалоб, сохранение контингента;
- 8) Негативный показатель: нарушения ОГЭ, ЕГЭ.

Критерии эффективности деятельности классного руководителя школы №814 построены на рекомендованных критериях АККР, однако представлены в несколько сокращенном и объединенном виде:

1. Вклад в организацию интересного и полезного досуга, социально-значимой деятельности;
2. Вклад в организацию взаимодействия с родителями;
3. Вклад в олимпиадные достижения обучающихся класса во внеурочной деятельности;
4. Вклад в заботу о детях, нуждающихся в особой педагогической поддержке («трудное» дети, дети из неблагополучных семей);
5. Вклад в формирование позитивного имиджа ОО;
6. Негативный показатель.

Все компоненты базируются на индикаторах, представленных АККР.

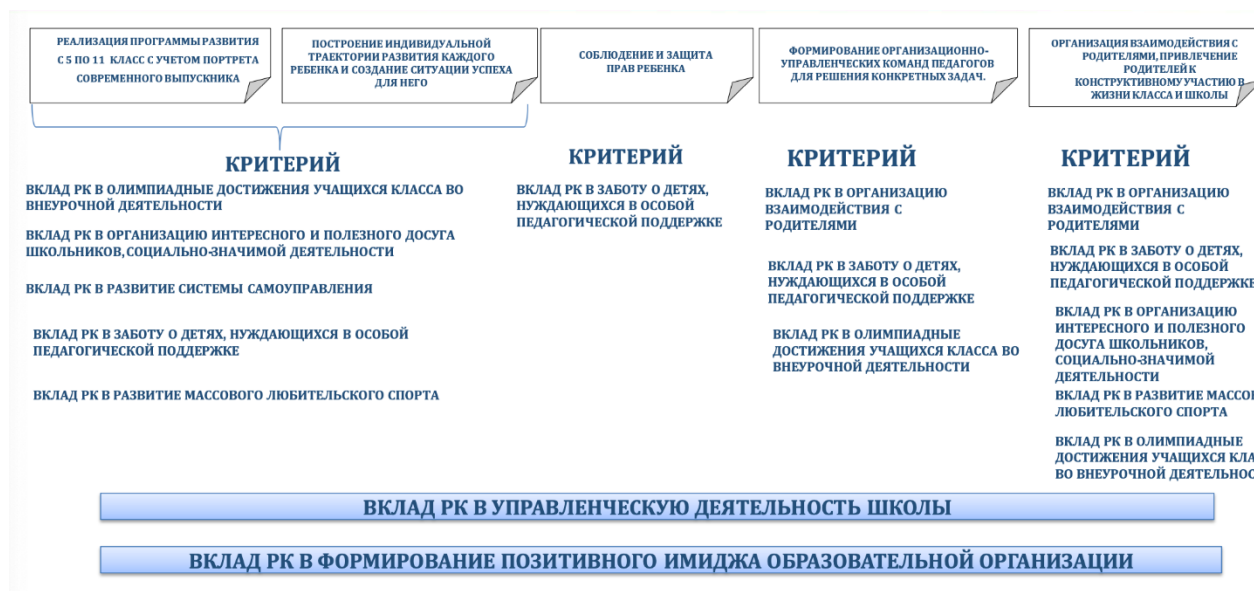
Аналогичная ситуация в школе № 2090, критерии АККР используются в качестве основных, но с некоторыми дополнениями и сокращениями.

1. Вклад в организацию интересного и полезного досуга, социально-

- значимой деятельности
2. Вклад в укрепление здоровья и привитие здорового образа жизни
 3. Вклад классного руководителя в олимпиадные и профессиональные достижения обучающихся по внеурочной деятельности;
 4. Вклад классного руководителя в заботу о детях, нуждающихся в особой педагогической поддержке («трудные дети», дети из неблагополучной семьи);
 5. Вклад классного руководителя в организацию взаимодействия с родителями и формирование позитивного имиджа Школы;
 6. Негативный показатель эффективной воспитательной работы в классе – наличие детей, допустивших нарушения правил проведения ОГЭ, ЕГЭ.

ГБОУ «Романовская школа» выстроили критерии оценивания работы классного руководителя от задач, которые ставятся перед соответствующим сотрудником школы. Критерии, основанные на задачах, базируются на индикаторах, представленных АККР.

Таблица 2. Критерии оценивания работы классного руководителя ГБОУ «Романовская школа»



Два дополнительных критерия: «Вклад в управленческую деятельность школы» и «Вклад в формирование позитивного имиджа образовательной организации» составлен с дешифраторами.

Таблица 3. Дополнительные критерии ГБОУ «Романовская школа»

№	КРИТЕРИИ	ДЕСКРИПТОРЫ		
		0 БАЛЛОВ	1 БАЛЛ	2 БАЛЛА
	БАЛЛЫ			
1.	ВКЛАД РК В УПРАВЛЕНЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ	НЕ ИНИЦИИРУЕТ ПРОВЕДЕНИЕ КОНСИЛИУМОВ И МИНИ-ПЕДСОВЕТОВ; НЕТ ОПЕРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМАНД; КУРИРОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВР ОТСУТСТВУЕТ	ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА ЛИЧНОСТЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕБЕНКА ПО ИТОГАМ РЕАЛИОВАННЫХ ОПЕРАТИВНО - УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДОЙ МЕР; КУРИРОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВР ОТСУТСТВУЕТ	ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА ЛИЧНОСТЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕБЕНКА ПО ИТОГАМ РЕАЛИЗОВАННЫХ ОПЕРАТИВНО - УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДОЙ МЕР; РК ЯВЛЯЕТСЯ КУРАТОРОМ НАПРАВЛЕНИЯ ВР
2.	ВКЛАД РК В РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ САМОУПРАВЛЕНИЯ (РДШ)	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОССИЙСКИМ ДВИЖЕНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ (РДШ) ОТСУТСТВУЕТ; РАБОТА АКТИВА КЛАССА НЕ ВЕДЕТСЯ	КОЛ-ВО УЧАЩИХСЯ, ЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ В РДШ МЕНЕЕ 3 ЧЕЛОВЕК; АКТИВ КЛАССА НЕ ИНИЦИИРУЕТ РАБОТУ, НО УЧАСТВУЕТ В 1-3 МЕРОПРИЯТИЯХ ШКОЛЫ	КОЛ-ВО УЧАЩИХСЯ, ЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ В РДШ ОТ 3 ЧЕЛОВЕК; АКТИВ КЛАССА ИНИЦИИРУЕТ РАБОТУ, УЧАСТВУЕТ В МЕРОПРИЯТИЯХ ШКОЛЫ И ГОРОДА

«Методические рекомендации» Министерства просвещения выделяют следующие три уровня конечных результатов в области воспитания и социализации обучающихся, которые могут быть использованы как критерии оценки результатов (эффективности) классного руководства:

- 1 - сформированность знаний, представлений о системе ценностей гражданина России;
- 2 - сформированность позитивной внутренней позиции личности обучающихся в отношении системы ценностей гражданина России;
- 3 - наличие опыта деятельности на основе системы ценностей гражданина России. Однако, конкретных индикаторов данных компонентов в данных рекомендациях не существует.

В ГБОУ «Школа №518» критерии делятся на две группы: результативности и деятельности. Критерии результативности обозначены в виде уровня, который достигает обучающийся в своем социальном развитии (уровень культуры, дисциплины обучающихся и гражданская зрелость), критерии деятельности – организация воспитательной работы, взаимодействие с педагогическими работниками и другим учебно-вспомогательным персоналом, а также с родителями. Критерии ГБОУ «Школа №1231», ГБОУ «Школа №1324» аналогичны с критериями ГБОУ «Школа № 518».

В ГБОУ «Покровский квартал» была разработана система КРІ, которая на 65 баллов является объективной оценкой результатов классного руководителя, на 20 баллов – субъективной. Все показатели делятся на четыре группы: а) образовательные активности обучающихся; б) качество образовательной среды и информационная открытость программы; в) образовательная результаты обучающихся – лидеров школы; г) образовательные результаты всех обучающихся. Субъективная оценка КРІ построена на обратной связи от: старшего учителя здания, учителей класса, обучающихся класса, родителей по четырем группам - поддержка творчества и достижений обучающихся; - результативность и качество внеурочной деятельности, результативность и качество информационных процессов; - безопасность, комфорт и благополучие обучающихся.

Для реализации образования в Российской Федерации, в рамках которого воспитание сопоставимо с обучением, нужно, помимо написания программы воспитания и ее реализации, дать основному проводнику данной работы понимание оценки его работы. Модели оценивания, в которых все сведено к одному фактору – не могут быть признаны качественным конструктом. Перспективным подходом является разработка критериев на основе формирующего оценивания, которое позволит выстроить каждому классному руководителю план развития его класса. В данном оценивании необходимо учитывать, что сравнивать классные коллективы между собой нельзя, необходимо выстраивать систему, по которой будут видны изменения одного коллектива. Без создания системы критериев эффективности работы классного руководителя невозможно говорить об усовершенствовании навыков классным руководителем, о программах повышения квалификации, о личном росте главного «воспитателя» в школах.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации.

2. Акт министерств и ведомств "Приказ "О реализации решения коллегии от 28 сентября 1999 года N 19"" от 18.10.1999 г. № 574 // Российская газета.

3. Акт министерств и ведомств "Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях" от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 // Российская газета.

4. *Артамонова, Е.И.* Философско-педагогические основы формирования духовной культуры современного учителя: Монография. -3-е изд.- М.: Изд-во МАНПО, Ярославль: Ремдер, 2021.- 288 с.

5. *Артамонова, Е.И.* Подготовка педагога в условиях модернизации образования //Профессиорнализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Научные труды международной научно-практической конференции. Ч.1.- М.: МАНПО, 2018.- С.38-45.

6. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г.

<http://kremlin.ru/events/president/news/62582>

7. *Веденеева, О.А., Савва, Л.И., Сайгушев, Н.Я.* Теория и практика работы классного руководителя. / О.А. Веденеева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев. – М.: Мир науки, 2016. – 140 с.

8. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения и воспитания. / В.И. Загвязинский. – М., 2018.

9. *Золотухина, И.В.* Диагностика качества воспитательной деятельности классного руководителя / И.В. Золотухина // Классный руководитель. - 2007. – № 8. – С. 70-76.

10. Классное руководство. Учебное пособие для СПО / Под ред. Исаева И.Ф. Москва: Юрайт, 2020. – 350 с.

11. *Темняткина, О.В., Токменинова, Д.В.* Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций / О.В. Темняткина, Д.В. Токменинова // Вопросы образования. 2018. №3.

12. *Щуркова, Н.Е.* Педагог нового воспитания / Н.Е. Щуркова. – Москва : Аркти, 2014.

13. *Tucker, P. D., Stronge, J. H.* (2005) Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Alexandria V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Дубова Марина Анатольевна

*доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка и литературы
Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна*

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье акцентируется внимание на проблеме языковой подготовки учащихся в соответствии с требованиями современных нормативных документов. Автор предлагает оптимизировать процесс повышения уровня грамотного владения устной и письменной речью учащихся на основе активного использования возможностей цифровых образовательных ресурсов.

***Ключевые слова:** языковая подготовка, устная и письменная речь, цифровой образовательный ресурс, школа, элективный курс.*

Dubova Marina Anatolievna

*Doctor of Philology, Professor,
Professor of the Department of Russian Language and Literature
State Social and Humanitarian University, Kolomna*

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE LANGUAGE TRAINING OF MODERN PUPILS

The article focuses on the problem of language training of students in accordance with the requirements of modern regulatory documents. The author proposes to optimize the process of improving the level of competent knowledge of oral and written speech of students through the active use of digital educational resources.

Key words: language training, oral and written speech, digital educational resource, school, elective course.

В современную эпоху цифровизации и глобализации общества проблема грамотного овладения учащимися устной и письменной речью не теряет своей актуальности. Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что свободное владение речевой и письменной коммуникацией – залог успешности любого

человека независимо от сферы его профессиональной деятельности. Вследствие сказанного проблема языковой подготовки требует своего решения на всех уровнях современного образования, начиная с дошкольного и заканчивая высшим. Безусловно, основы речевой подготовки ребенка закладываются в дошкольном возрасте, однако основной процесс языкового формирования принадлежит периоду школьного обучения. В продолжение одиннадцати лет учителя осуществляют длительную, кропотливую и системную работу по языковой подготовке обучающихся. Языковая подготовка – это семантически широкий термин, требующий своей конкретизации. Мы под языковой подготовкой будем понимать грамотное владение языком в его устной и письменной формах.

Опираясь на достижения современных педагогических методик, учителя оптимизируют не только современный школьный урок русского языка, который уже и невозможно представить без использования приёмов инновационных педагогических технологий, призванных повысить его эффективность, но и различные формы внеурочной деятельности, в частности, элективные курсы. Уже общеизвестно, что целесообразность включения в учебный процесс приёмов той или иной технологии является залогом повышения качества знаний учащихся, оптимизации обучения. Учителю становится все сложнее и сложнее выбрать методы и приемы, способные не только разнообразить процесс обучения, но и сделать его увлекательным, вызывающим у ребенка желание учиться. «Удержать внимание современных детей, избалованных разнообразными гаджетами, позволяющими им черпать информацию в любом, удобном для них виде, очень непросто, поэтому учителя-профессионалы обращают пристальное внимание на педагогические технологии, в основе которых лежит активизация и интенсификация деятельности учащихся» [1, с.265]. Приемы этих технологий представляется возможным, как было сказано ранее, использовать в формате и урочной, и внеурочной деятельности, в рамках которой мы особо хотели бы выделить элективные курсы [3, 4] как механизм актуализации и индивидуализации процесса обучения.

Так, на наш взгляд, оптимальным способом повышения уровня владения письменной речью обучающихся может стать элективный курс на тему «Русское правописание», рассчитанный на два года и систематизирующий знания учащихся, полученные в рамках изучения основного курса русского языка с 5 по 9 класс. Курс соответственно делится на две содержательные части, так как посвящен повторению орфографии: орфограммы корня; гласные после шипящих и Ц; употребление Ъ и Ь; правописание приставок, правописание ПОЛ- и ПОЛУ, Ы и И после приставок на согласную; правописание суффиксов и окончаний имен существительных; правописание суффиксов и окончаний имен прилагательных; правописание числительных и местоимений; правописание глаголов и глагольных форм причастий и деепричастий; правописание наречий; правописание -Н- и -НН- в словах разных частей речи; правописание сложных слов; правописание и употребление служебных частей речи: предлогов, союзов, частиц; правописание НЕ и НИ; а также пунктуации в простом и сложном предложениях: тире в простом предложении; однородные члены предложения, обобщающие слова при них; обособление второстепенных членов предложения, дополнение; обособление определений и приложений; обособление обстоятельств; сравнение, уточнение и пояснение в структуре простого предложения и знаки препинания при них; слова и словосочетания, грамматически не связанные с членами предложения, и пунктуация при них; сложносочиненное предложение и знаки препинания в нем; сложноподчиненное предложение и знаки препинания в нем; бессоюзное сложное предложение и пунктуация в нем; сложные предложения с разными видами связи: сочинением, подчинением, бессоюзной связью и пунктуация в них; прямая речь и правила цитирования.

Разумеется, подобный курс рассчитан на старшеклассников и охватывает основные орфографические и пунктуационные темы, изученные ими ранее и, возможно, не до конца усвоенные в силу ограниченности учебного времени и сложности материала, осваиваемого в совокупности с каким-то разделом языка, так как орфография отдельно как самостоятельный раздел в

школьном курсе русского языка не представлена, и соответственно орфографические темы изучаются в рамках других языковых разделов, в частности, фонетики, морфологии и др.

Думается, введение такого курса в школьный учебный процесс по русскому языку будет способствовать повышению уровня языковой подготовки старшеклассников. Чтобы повысить уровень мотивации и интереса обучающихся, можно разнообразить процесс освоения курса включением в него разнообразных форм работы с цифровыми ресурсами: обучающими (например, <https://padlet.com>, <https://www.thinglink.com> и др.), контролирующими (например, <https://kahoot.com>, <https://quizizz.com>, <http://master-test.net> и др.), развивающими (например, <http://puzzlecup.com>, <http://cross.highcat.org>, <http://rebus1.com>, <https://infogram.com>, <https://piktochart.com>, <http://www.jigsawplanet.com> и др.). Не вызывает сомнений тот факт, что «информационные образовательные ресурсы в условиях формирования и развития цифрового образовательного пространства становятся неотъемлемым элементом образовательных технологий и обеспечивают повышение доступности и качества образования .., а также предлагают возможность выбора образовательных траекторий» [2, с.3418].

Интерактивные образовательные онлайн-платформы (<https://uchi.ru/>, <http://www.yaklass.ru/>, <http://openschool.ru/>) дополняют как уроки, так и элективные курсы наглядным и интерактивным материалом, мультимедийными возможностями (аудио-, видео- и цифровые иллюстративные материалы, интерактивные объекты, большие объемы справочного материала и др.); предоставляют учителям-словесникам учебные материалы и наглядные пособия (в цифровом формате) в нашем случае по русскому языку, обеспечивающие и облегчающие подготовку и проведение уроков, а также организующие самостоятельную деятельность учащихся.

Кроме того, нельзя не отметить того факта, что в настоящее время сервисы Web 2.0, представляющие собой открытые ресурсы, размещенные в сети Интернет и наполняемые содержанием самими пользователями, начинают

активно использоваться в образовательном процессе. Активизирует учебный процесс и обращение к возможностям конструкторов (Learningapps, Umapalata), которые в большинстве своем предполагают создание, к примеру, таких интерактивных мультимедийных заданий, как «Найди пару», «Классификация», «Хронологическая линейка», «Простой порядок».

К сожалению, ограниченный формат статьи не позволяет в полном объеме раскрыть возможности цифровых образовательных технологий, уже прочно вошедших не только в нашу жизнь, но и в образовательный процесс, ставших необходимыми для организации учебного процесса и представленными в широком диапазоне разнообразных форматов.

Таким образом, органично сочетая изучение традиционного учебного материала с возможностями новых образовательных ресурсов и технологий, нам представляется возможным повысить уровень языковой подготовки школьников, причем сделав сам процесс обучения более увлекательным и разнообразным.

Библиографический список

1. *Дубова, М.А.* Урок-квест по русскому языку как способ оптимизации учебного процесса / М.А. Дубова, В.А. Тамазян // Актуальные вопросы преподавания и изучения русского языка (22 октября 2020 года, г. Луганск) / ГОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет». – Луганск: Книта, 2020. – 383с. – С. 264 – 272.

2. *Микиденко, Н.Л.* Цифровое образовательное пространство: проблемы и практики применения информационных образовательных ресурсов / Н.Л. Микиденко, С.П. Сторожева // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – №1. – С. 3418-3427.

3. *Новак, Н. М.* Элективные курсы как компонент профильного обучения в старшей школе / Н.М. Новак. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2014.

4. *Теремов, А.В.* Элективные курсы в профильном обучении школьников / А.В. Теремов. – М.: МПГУ, 2017.

УДК.378. 046.4

Зотова Ольга Николаевна

*Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена определению дополнительного образования в системе непрерывного образования, факторов влияющих на получение дополнительного образования, а так же обозначению проблемы непрерывного образования в условиях современных образовательных традиций.

Ключевые слова: непрерывность, образование, специалист, образовательная система, дополнительное образование.

Zotova Olga Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology Moscow State Pedagogical University, Moscow

ADDITIONAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST

The article is devoted to the definition of additional education in the system of continuing education, factors affecting the receipt of additional education, as well as the designation of the problem of continuing education in the conditions of modern educational traditions.

Key words: continuity, education, specialist, educational system, additional education.

В современном стремительном мире расширение спектра образовательных программ для личности становится важным фактором развития культуры, экономики и общества. Сегодня образование это не только и не столько средство передачи знаний, но и передача основа жизнедеятельности человека, системообразующий фактор стабильности государства.

Одним из важных путей непрерывного профессионального образования становится дополнительное образование. Принятый Федеральный закон

от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации» определяет место и роль дополнительного образования [6]. Реализация закона создает условия для непрерывного образования посредством освоения образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования [1]. Непрерывное образование это не процесс развития, так как его целью не является совершенствование как таковое, но присутствует стремление личности быть актуальным сегодняшней ситуации, реализовать свой внутренний потенциал. Дополнительно образование - подсистема, тип образования, основное предназначение которого – «удовлетворить» постоянно изменяющиеся потребности специалистов.

Тенденции, которые наблюдаются в современной сфере образования, определяющие его модернизацию, ориентирует на способы профессионального развития. Современное образование все больше ориентируется на практические потребности специалистов, включается в структуру социального опыта, наделяя компетенциями, позволяющими личности оперативно реагировать на возникающие профессиональные задачи динамического мира.

В этой связи нельзя недооценивать роль самообразования, самообучения в рамках повышения квалификации, а в некоторых случаях и профессиональной переподготовки для успешной личности. В качестве важнейших задач сегодня ставится становление дополнительного профессионального образования как сильнейшего фактора, позволяющего специалистам адаптироваться к изменениям в различных сферах.

Положенный в основу организации дополнительного профессионального образования принцип «непрерывности», позволяет говорить развитии личности в рамках профессионального становления, совершенствования. В этой связи, образовательные учреждения владеют большими возможностями, имея:

- программы повышения квалификации: от 16, 21 72 144 часа;
- программы профессиональной переподготовки: реализуются с присвоением новой квалификации и без нее, наделяя слушателя правом на ведение совершенно нового вида профессиональной деятельности в определенной сфере;
- программы стажировки.

Образовательные учреждения, основываясь на принципах новизны, открытости образовательного пространства, способны наделять специалистов «опережающей» профессиональной готовностью к изменениям, по мнению В.А. Сластенина [4]. Однако, из-за некоторой консервативности, академичности системы дополнительного образования, все большую популярность приобретают неформальные образовательные ресурсы. И важно задуматься о более активном продвижении программ дополнительного образования в сети интернет, средствах массовой информации. При этом может остро вставать вопросы защиты авторских прав.

Инновационные методы и формы преподавания и обучения. В том динамичном мире, в котором живет сегодня специалист, все больше возникает потребность в новых формах дополнительного образования. От них же зависит и стабильность самой образовательной организации, и ее рейтинг на рынке услуг. Осуществление этого принципа возможно в том числе и посредством перехода образовательного процесса в интерактивный режим.

Развитие наставничества и консультирования Диагностика ценностного отношения к своей профессии, формируемого в том числе и в процессе реализации программ дополнительного образования, возможна скорее в парадигме компетентностного подхода, нежели в традиционной знаниевой. Преподаватели и административный корпус организации в рамках этого подхода должны создавать возможности и оказывать поддержку в возникающих трудностях, не столько транслируя, сколько развивая личностные универсальные способности к освоению способов мышления, новых типов деятельности.

Определяя формы и методы дополнительного образования преимущественно взрослого контингента, необходимо учитывать особенности взрослого учащегося:

- обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего образования;
- взрослый обладает достаточным багажом жизненного опыта, который используется им в качестве источника обучения, который как помогает в процессе обучения, так, иногда и мешает;
- требовательность взрослого к процессу обучения;
- взрослый человек на данном этапе своей жизни обучается для достижения определенной цели, наиболее для него значимой;
- процесс обучения должен иметь обратную связь на всех его этапах.

Однако, многие специалисты все-таки не имеют должной мотивации к совершенствованию. Это связано как с низким уровнем мотивации достижения, как и с нежеланием изменять сложившийся за годы работы свой профессиональный стиль.

Исходя из этих положений, можно говорить об ошибках, которые могут допускать организаторы этого вида образования. В первую очередь, конечно, низкая квалификация организатора и преподавателей, ведущих занятия. Также следует отметить неполное, незавершенное или невостребованное образование. И, конечно, отсутствие мотивации обучающихся, уверенность в ненужности дополнительных знаний или заведомо предвзятому отношению к программе. Говоря о психологических и смысловых барьерах, можно отметить низкий уровень культуры и ригидность слушателей. Делая правильный вывод из возможных ошибок при организации программ, следует делать акцент на изменение стиля мышления обучающихся, повышение интереса к различным знаниям, адаптацию человека и современном информационном пространстве. Имеющиеся на сегодняшний день ресурсы дополнительного образования в полной мере могут реализовать потребности в профессиональ-

ном развитии специалистов, поставить новые цели в достижении личностных целей, найти точки опоры в динамичном развивающемся мире.

Библиографический список

1. *Анискина, Н. Н.* Новые горизонты дополнительного профессионального образования//Высшее образование в России.–2013.– № 3.– С. 3-10.
2. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.
3. Дополнительное образование взрослых: опыт программно-методического обеспечения: сборник программ дополнительного образования взрослых / сост. С.И. Тарарышко. – Минск: «Пропилеи», 2012.
4. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев и др.; под ред. В.А. Слостенина. – М., 2004.
5. *Серякова, С. Б.* Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ: Учебное пособие / С.Б. Серякова, В.В. Кравченко. – М.: МПГУ, 2016.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации».

УДК 378.14

Кузьмишина Татьяна Леонидовна

*Кандидат психологической наук, доцент кафедры психологии образования
Московский государственный педагогический университет, Москва*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена анализу проблем, стоящих перед молодыми учителями в начале профессиональной деятельности, и, в частности, в условиях дистанционного обучения. На основе теоретических данных и практических разработок предлагаются различные пути преодоления педагогических и социально-психологических трудностей для молодых специалистов.

Ключевые слова: молодой специалист, педагог, дистанционного обучение, буллинг, родитель, ученик, педагогический коллектив.

Kuzmishina Tatiana Leonidovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Moscow State Pedagogical University, Moscow

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE WORK OF A YOUNG TEACHER IN THE CIRCUMSTANCE OF DISTANCES EDUCATION

The article is devoted to the analysis of the problems faced by young teachers at the beginning of their professional activity, and, in particular, in the circumstances of distance education. Based on theoretical data and practical developments, various ways of overcoming pedagogical and socio-psychological difficulties for young professionals are proposed.

Key words: young specialist, teacher, distance education, bullying, parent, student, teaching staff.

Сегодня школьные учителя и преподаватели вузов в массе свободно переключаются с очной на дистанционную форму обучения и обратно. Однако, в марте 2020 года, когда Россия, наряду с большинством стран мира, перешла на социальную изоляцию, все участники образовательного процесса были шокированы происходящим. В чрезвычайно сжатые сроки педагогам, учащимся и их родителям потребовалось полностью перейти на совершенно новую форму обучения и общения. Перед учителями стояли важные задачи не только полностью переформатировать планы уроков, подобрать дидактические материалы, стимулировать учебную мотивацию детей (что довольно сложно сделать особенно на расстоянии), и, при этом, сохранить высокое качества образования детей. Молодые специалисты, обладающие высоким уровнем компьютерной грамотности, иногда имели в этот период преимущество перед коллегами, менее компетентными в сфере информационно-коммуникационных технологий.

В данной работе мы предприняли попытку анализа основных проблем молодых учителей, связанных с дистанционным обучением, и традиционно возникающих в начале трудовой деятельности.

На основании своих наблюдений и опроса педагогов, нам удалось выделить следующие наиболее часто случающиеся и серьезные трудности педагогического процесса в условиях дистанта.

- Отсутствие материально-бытовых условий (низкое качество/скорость Интернета; отсутствие у некоторых учителей и учащихся компьютера/телефона/планшета). Это проблема, с которой встречались люди в удаленных от центра районах страны, так и жители крупных городов. Некоторые учителя из горных поселений сообщали, что достаточно хорошее для переделки учебных заданий качество Интернета в их населенном пункте – только на возвышении, в горах. Чтобы отправить или получить почту, семьи на машинах поднимались в горы несколько раз в день.

- Увеличение нагрузки учителя. Подавляющее большинство педагогов говорят о том, что подготовка к дистанционному уроку значительно сложнее для них, чем к очному. Ситуацию в марте 2020 года осложняло также, что в массе учителя не имели опыта проведения видеоуроков ранее.

- Проблемы с отчетностью и взаимодействием с администрацией школы, которые в условиях дистанционной работы ключевым образом изменились.

- Непривычный формат общения учителя с учениками и коллегами. Педагогам не хватало личного, эмоционального, взаимодействия с окружающими, снижалось взаимопонимание. Как писал Константин Симонов, «...в письмах всё не скажется, и не всё услышится, в письмах всё нам кажется, что не так напишется» [2]. Тот эмоциональный обмен, который сопровождает человеческое личное общение, был в очень большой степени утрачен в дистанционном обучении, особенно на первых порах, когда люди адаптировались к новым условиям учебы.

- Трудности с выбором платформы для занятий с учениками. В начале дистанционного обучения некоторые учителя самостоятельно искали ресурсы, удобные для проведения занятий. На сегодняшний день, приобретя уже полуторалетний опыт работы, образовательные организации имеют прове-

ренные и хорошо себя зарекомендовавшие образовательные порталы, приспособленные для обучения детей и взрослых.

- Необходимость вовлечения родителей в процесс обучения в совокупности с пассивностью и непониманием с их стороны. Во все времена тема взаимодействия школы и родителей для обеспечения наиболее благоприятных условий обучения детей остается актуальной. Тем не менее, в условиях дистанта, учеба детей была обусловлена желанием и возможностями родителей обеспечить ребенку рабочее место, выделить время для его учебы, организовать мощный сигнал связи и проконтролировать (для старшеклассников) присутствие ребенка, или принять и отправить учителю выполненные задания (для младших школьников). Надо сказать, что такая вовлеченность родителей, по данным наших опросов, привела к тому, что многие из них стали лучше понимать и больше ценить работу учителя, положительно отзывались о качестве проводимых уроков. Однако, для решения этой проблемы было совершенно необходимо наладить взаимопонимание между учителем и родителями. Нередко, именно молодые педагоги, в силу ряда причин, испытывают с этим трудности.

- Утрата контроля над деятельностью учеников в условиях дистанционного обучения. Чаще на это сетовали учителя старших классов, поскольку в начальной школе совершенно иная социальная ситуация развития ребенка, значимость роли ученика, авторитет учителя и родительское внимание во многом нивелируют эту проблему. Что же касается подростков, то педагоги и родители иногда понимали, что никак не могут повлиять на ученика, не могут заставить его зайти на урок или выполнить задание. Ситуация обострилась, когда родители учащихся уже вышли на очную работу, а старшеклассники продолжили учиться дистанционно (с сентября 2020 года по январь 2021 года). Наиболее эффективным решением в этом направлении стало повышение учебной мотивации старшеклассников и попытки учителей заинтересовать учащихся материалом урока.

На наш взгляд, к основным трудностям в работе молодого учителя можно отнести: излишнюю вовлеченность, проблемное общение с руководством и старшими коллегами, неоправданные ожидания и разочарование в профессии, сложности в общении с учащимися и их родителями.

Излишняя вовлеченность и энтузиазм молодых педагогов нередко является первым этапом профессионального выгорания. Начинающий специалист настолько «горит» своей работой, что неизбежно быстро истощается. Логическим продолжением истощения могут стать неоправданные ожидания и разочарование в профессии. Нередко оказывается, что романтические и идеалистические представления вчерашнего студента разбиваются на практике о суровую или скучную реальность. Молодому человеку бывает сложно выставить личные и профессиональные границы, организовать свое время так, чтобы рутинные рабочие дела все-таки позволяли творчески развиваться в профессии.

Коммуникативные проблемы с руководством, старшими коллегами, учениками и их родителями – не редкость в практике молодого специалиста. Неопытного педагога, который еще не имеет репутации, с предвзятостью или даже с опаской могут воспринимать в школе. Родители хотят видеть рядом со своими детьми опытного учителя, дети могут «проверять его на прочность», устоявшийся педагогический коллектив не всегда легко принимает в себя новых людей, а руководство имеет свои требования к учителю и присматриваться к его проявлениям в разных ситуациях. Бывает, что, прежде чем проявить себя, молодому специалисту нужно сначала преодолеть описанные выше барьеры в общении.

Как ни странно, освоение нового формата работы, сыграло и положительную роль для общения учителей разных поколений во многих образовательных организациях. Так, видя, что молодежь легко справляется с электронными уроками, опытные учителя стали спрашивать советы у молодых коллег, и такой вариант «наставничества» позволил сплотить педагогический коллектив. В целом, молодые учителя, которые чувствуют своим призванием

работу в школе, успешно справляются с многочисленными трудностями, как традиционными, так и связанными с изменениями в жизни и обществе. Работа учителя уникальна. Радость учения и общения, появления новых знаний и развития интересов – пожалуй, ни в одной другой профессии не встретишь такой концентрации удивительных человеческих открытий.

Библиографический список

1. Подымова, Л. С., Кузьмишина, Т.Л., Корнева, Е.Н., Сотникова, М.С. Психологические аспекты работы молодого учителя в условиях дистанционного обучения // Цифровые технологии: тренды и перспективы. Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М.: Российский новый университет, 2020. – 286 с. – С. 113-119.

2. Симонов, К. М. Не сердитесь – к лучшему. 1941 год. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/poems/32938/ne-serdites/> (Дата обращения 20.07.2021)

УДК 378

Лебедев Максим Алексеевич

Начальник курса Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», Воронеж

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМАНДИРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ

В статье рассматривается управленческая компетенция командира курсантского подразделения, как основная составляющая его военно-профессиональной компетентности. Представлена взаимосвязь качества профессиональной деятельности офицера – руководителя от уровня сформированности его профессиональной направленности и военно-профессиональных компетенций. Акцентируется внимание на первостепенное значение роли офицера, как руководителя в современном военном вузе.

Ключевые слова: управленческая компетенция, профессиональная деятельность, компетентность командиров.

Lebedev Maxim Alekseevich

Head of the course

Military Training and Research Center of the Air Force «The Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin», Voronezh

MANAGERIAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL MILITARY-PROFESSIONAL ACTIVITY OF A UNIT COMMANDER

The article considers the managerial competence of the commander of a cadet unit as the main component of his military-professional competence. The article presents the relationship between the quality of professional activity of an officer-leader and the level of formation of his professional orientation and military-professional competencies. Attention is focused on the paramount importance of the role of an officer as a leader in a modern military university.

Key words: managerial competence, professional activity, competence of commanders.

Ориентация на формирование целостного, личностно прогрессирующего образования, приходящего взамен общему, профессиональному образованию, устанавливает иное видение роли офицеров руководителей в современном развивающемся военном вузе. Мы говорим не только о качественно ином уровне продуктивной деятельности, о воплощении своего потенциала и творческой самореализации командира, но и о возможности его воздействия на формирование, развитие инновационности курсантов – формирование у них способности творчески подходить к решению нестандартных задач, неординарности мышления.

Особое внимание уделяется на подготовку не просто исполнителей, способных лишь на решение стереотипных задач, а личностей креативных, имеющих предрасположенность к постановке и решению военно-профессиональных задач конструктивными и нестандартными способами [4].

Одной из приоритетных задач, стоящих перед органами военного управления, является обучение и дальнейшее развитие офицеров – руководителей, совершенствование их профессиональной компетентности.

Исследование профессиональной компетентности ведется активно в рамках общей и военной педагогики. Несмотря на широкое освещение данного вопроса в работах различной направленности, тематика формирования и развития профессиональной компетентности является предметом многочисленных дискуссий в научных кругах. Профессиональные компетенции в своих трудах рассматривали А.Н. Герасимов, А.И. Казачков, А.И. Ляпин, В.Ш. Набиев, А.Н. Протасов, С.Г. Тамбиев, И.В. Овсянников и др.

Анализ научной литературы по исследованию профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций у современного командира, обобщение собственного опыта военно-профессиональной деятельности позволяет рассматривать профессиональную компетентность командира курсантского подразделения военного вуза не только в качестве важнейшей характеристики в достижении успеха, в решении военно-профессиональных задач, но и условием выполнения военным образовательным учреждением своего непосредственного предназначения – подготовки высококвалифицированных военных специалистов для Вооруженных Сил России.

Развитие личности командира курсантского подразделения, раскрытие творческого потенциала наиболее активно происходит в процессе его профессиональной деятельности.

В общем виде деятельность является процессом сознательного активного взаимодействия субъекта (разумного существа) с объектом (окружающей действительностью), во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, тем самым удовлетворяя те или иные свои потребности, достигая цели [6]. Методологические основы дефиниции о деятельности рассматривались в научных трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Н.В. Кузьминой, С.Л. Рубинштейна и других отечественных ученых. С точки зрения авторов деятельность является единицей жизни,

выполняя функцию ориентированности человека в предметном мире, способствуя установлению его взаимосвязи с окружающим миром.

В своих исследованиях В.Д. Шадриков определяет, что деятельность – это форма активного отношения к действительному миру, которая направлена на достижение целей, сознательно поставленных, которые связаны с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта. Таким образом, можно сказать, что деятельность безусловно является самым важным источником развития личности, и непременно способствует становлению человека как профессионала, специалиста в какой-либо области. Среди множества видов деятельности человека его личность наиболее вовлечена именно в профессиональную деятельность.

Е.М. Иванова определяет профессиональную деятельность как сложный многопризнаковый объект, представляющий собой систему, систематизирующим компонентом которого является субъект труда, и именно он определяет качество системы [5].

Профессиональная деятельность — это любая сложная деятельность, предстающая перед человеком как установленный способ выполнения чего-либо, который имеет нормативно установленный характер. Профессиональная деятельность является объективно сложной, в связи с чем она тяжела для освоения, требует много времени для теоретического обучения и практического освоения [3, с. 34].

В равной степени это имеет отношение и к военно-профессиональной деятельности, что можно увидеть в исследованиях С.П. Желтобрюх. Рассматривая военно-профессиональную деятельность офицеров в военном вузе, он определяет ее как процесс реализации профессиональных психических и личностных качеств, обеспечивающий эффективный уровень решения сложных специальных задач.

Ряд ученых (С.В. Бунин, Л.В. Долломанюк, С.В. Середенко и др), проводивших исследования в области военно-профессиональной деятельности, связывают ее успешность с готовностью военного

руководителя реализовывать какие-либо компетенции. Ими же отмечается вариативность структуры военно- профессиональных компетенций (ВПК). Так, В.В. Карпов при изучении военно-профессиональной деятельности командиров подразделений, включает в структуру ВПК следующие компетенции: управленческие, командные, прогностические, исследовательские и педагогические.

Д.В. Мещеряков при рассмотрении вопроса педагогического обеспечения лично-профессиональной компетентности будущих офицеров в структуре ВПК выделяет следующие элементы:

- социально-личностные компетенции;
- командные (управленческие) компетенции;
- профессионально-специализированные компетенции;
- военно-специальные компетенции.

Ряд ученых, чью позицию мы разделяем, при изучении компетентности командиров подразделений, в качестве основной называют управленческую компетенцию. В.С. Плотник позиционирует управляющую компетентность как свойство личности, которое при наличии необходимых знаний, навыков и умений, позволяет успешно взаимодействовать субъекту с профессиональной средой. И.А. Сидоров под управленческой компетенцией понимает составную часть образовательного результата, состоящего из совокупности требуемых способностей, которые обеспечивают выполнение управленческих функций в процессе решения профессиональных задач.

Таким образом, для реализации управленческой компетенции, командир подразделения должен уметь планировать и анализировать свою служебную деятельность, организовывать повседневное функционирование подчиненного подразделения с учетом специфики специальности обучения курсантов; знать и руководствоваться в повседневной деятельности законами, приказами и другими нормативными документами, регламентирующими прохождение военной службы, способы психолого-педагогической работы с личным составом, основы управленческой деятельности; владеть навыками

организации личного состава на выполнение стоящих перед подразделением служебных задач а так же высокими личными командно-методическими навыками. Быть мотивированным к добросовестному выполнению своих служебных обязанностей и личностному профессиональному развитию. Обладать качествами, присущими настоящему защитнику Отечества.

Только сформированные у командира профессиональная направленность и военно-профессиональная компетентность на продуктивном уровне могут обеспечить ему высокое качество и успешную военно-профессиональную деятельность.

Согласно Л.В. Абдалиной, «Успешная профессиональная деятельность интегрирует, во-первых, личностную (внутреннюю) успешность – ощущение удовлетворенности профессией, полнота самореализации в ней и, во-вторых, профессиональную (внешнюю) успешность – профессиональный статус, квалификационная категория, карьерный рост, профессиональные достижения. Это также полезный социально-значимый эффект и перспективность жизнедеятельности» [1, с. 12].

По мнению О.В. Бириной, успешность – это обобщенная оценка результативности личной деятельности, которая имеет признание со стороны окружающих, вызывающая у человека позитивное отношение к осуществляемой им деятельности [2]. Следовательно, успешная деятельность – это такая деятельность, благодаря которой достигается совокупность целей, которые связаны с удовлетворением интересов и желаний индивида.

Успешная деятельность командира, способствует более продуктивной реализации им своего служебного функционала и содействует в достижении цели военно-профессионального обучения и становления будущих военных специалистов.

Владея психолого-педагогическими знаниями об организации собственной деятельности по управлению, навыками использования соответствующих методов и приемов, стилей управления, практического осуществления управленческих решений, обладая умениями владеть собой,

понимать функции руководства и всегда учитывать психологические особенности других людей, командир сможет повлиять на повышение качества военно-образовательного процесса, на продуктивность и успешность выполняемой им служебной деятельности и позволит более полноценно реализовать свой профессионально-личностный потенциал в избранной профессии.

Библиографический список

1. *Абдалина, Л. В.* Инновационно-личностные структуры успешной профессиональной деятельности преподавателя вуза / «Наука и образование: актуальные вопросы, тенденции развития»: Межвузовская НПК (24-25 сентября 2014). – С. 10 – 17.

2. *Бирина, О. В.* Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-2. – С. 438 – 443.

3. *Дружилов, С. А.* Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход: монография. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2011. – 296 с.

4. *Зибров, Г. В.* Современные требования к профессиональной подготовке офицерских кадров в высшей военной школе // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. – 2015. – № 4 – С. 15 – 20.

5. *Иванова, Е. М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: 1987. – С. 76.

6. *Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П.* Большой психологический словарь / Сост. и общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

УДК: 37.091.3

Лейбовский Марк Абрамович

*кандидат педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы
имени академика РАО В.А. Сластённа
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с педагогической диагностикой и оценкой качества образования в условиях удаленного и смешан-

ного обучения. Исходя из реалий сегодняшнего дня предлагается ряд подходов к улучшению технологии контроля за ходом учебного процесса.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, дистанционное обучение, оценка качества образования.

Lebovskiy Mark Abramovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department Pedagogy and Psychology of the Higher School named after Academician of the Russian Academy of Education V.A. Slavenin, Moscow State Pedagogical University, Moscow

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

The article deals with issues related to pedagogical diagnostics and assessment of the quality of education in the context of distance and blended learning. Based on the realities of today, a number of approaches are proposed to improve the technology of monitoring the progress of the educational process.

Key words: pedagogical diagnostics, distance learning, education quality assessment.

На сегодняшний день можно отметить несколько тенденций в организации учебного процесса. С одной стороны снижение пандемии, связанной с Covid-19, дает возможность организовать обучение в обычном формате, а с другой, постоянные «страшилки», связанные с возможными очередными волнами заболеваний, заставляют нас быть на чеку и быть готовыми к усилению роли дистанционного обучения. именно поэтому и возникает вопрос: будем ли мы дальше жить на «дистанционке», вернёмся ли к старой схеме, или правда где-то посередине [1].

Следует отметить, что за последние годы технологии дистанционного обучения и методы контроля значительно возросли. Тем не менее одной из важных проблем, как нам представляется, является проблема оценки качества образования или педагогической диагностики.

При этом педагогическая диагностика играет значимую роль в отслеживании результатов реализации образовательной программы. Особенная ценность педагогической диагностики заключается в том, что она позволяет объективно оценивать и сравнивать текущие и итоговые результаты, невзи-

рая на специфику образовательных программ. Уникальность педагогической диагностики в том, что она направлена не только на изучение изменений в личности обучаемого, но и на поиск условий, благоприятных для становления его личности [2, с. 13].

Вот некоторые вопросы, которые могут возникнуть при организации учебного процесса в условиях смешанного обучения:

1. Оперативность. Возможность оперативно следить за ходом и качеством усвоения материала. Например, при использовании платформ ИнфоДа Moodle, разработана технология, позволяющая контролировать ход учебного процесса. При этом, нельзя забывать и о том, что грамотно построенная система контроля требует значительных усилий, как временных, так и профессионально-педагогических со стороны преподавателя-автора курса.

2. Объективность. Следует остановиться подробнее на данном вопросе. Так, например, при прохождении тестов, возникает крамольная мысль, а не стоит ли у студента на столе два компьютера: один с вопросами, а второй с ответами, как говорится Google еще никто не отменил. Ключевым, при этом, является вопрос: а действительно ли наши ученики хотят получать знания или все сводится к погоне не за результатом, а за оценкой. Примером тому, по нашему мнению, является всем набившая оскомину ОГЭ и ЕГЭ.

С такой же осторожностью следует относиться и к рейтинг-планам. На наш взгляд следует предусмотреть возможность корректировки рейтинг-плана, не выходя при этом за рамки ФГОС.

В заключении следует отметить, что далеко не все проблемы, связанные с педагогической диагностикой в условиях смешанного формата обучения были подняты. Однако, дальнейшие исследования позволяют определить оптимальную траекторию организации учебного процесса.

Библиографический список

1. *Лейбовский, М. А.* Дистанционное образование сегодня: проблемы и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». – 2021. – № 1 (10). [Электронный ресурс] – URL:http://journal.homocyberus.ru/Leibovsky_MA_1_2021 (дата обращения: 20.07.2021).

2. Шаршакова, Л. Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса. — СПб.: ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013. – С. 13.

УДК: 37.091.3

Печенкин Александр Павлович

*Аспирант института педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БОРТПРОВОДНИКОВ

В данной статье представлена тенденция цифровизации учебного процесса при подготовке бортпроводников гражданской авиации, а также влияние текущей эпидемиологической ситуации на организацию учебного процесса в образовательных учреждениях гражданской авиации и авиационных учебных центрах.

Ключевые слова: цифровизация профессионального образования, дистанционное обучение, авиационный учебный центр, практика

Pechenkin Aleksandr Pavlovich

Postgraduate at the Moscow Pedagogical State University, Moscow

FEATURES OF DIGITALIZATION PROCESS IN FLIGHT ATTENDANTS TRAINING

This article presents the trend of digitalization of the educational process in the training of flight attendants, as well as the impact of the current epidemiological situation on the organization of the educational process in educational institutions of civil aviation and aviation training centers.

Key words: digitalization of professional education, distance learning, aviation training center, practice

В последнее время, особенно с учетом стремительного распространения новой коронавирусной инфекции SARS-CoV-2, произошел резкий рост спроса на цифровые образовательные ресурсы. К примеру, всего лишь за од-

ну неделю марта 2020 года, количество пользователей популярной интернет-платформы ZOOM увеличилось на 62 миллиона пользователей [4]. Образовательные организации по всему миру были вынуждены оперативно переводить свои образовательные проекты и программы в онлайн-формат, обучать преподавательский состав работе в разнообразных системах дистанционного образования, организовывать соответствующий контроль знаний слушателей. Кардинально изменилась деятельность и авиационных учебных центров (АУЦ), а также высших учебных заведений гражданской авиации.

Регулярная отработка практических навыков является основным аспектом при обучении любого кадра из числа авиационного персонала, ведь действия работников воздушного транспорта должны быть доведены до автоматизма – на них возлагается ответственность за сотни человеческих жизней. К руководящим принципам построения летно-методического обучения относится единство и взаимосвязанность теории и практики [1, с.13]. Для отработки теоретических навыков, началось активное внедрение системы дистанционного обучения (СДО), которая, к тому же, помогала действующим бортпроводникам проходить курс обучения «без отрыва от производства», применяя полученные знания сразу же на практике – в своей работе. В связи с тем, что в СДО преподаватель проводит занятия в виртуальных классах, у бортпроводников появилась возможность «посещать» занятия в любое время дня и ночи, что оказалось очень актуально для этой профессии с ненормированным рабочим графиком. Для образовательных организаций также появились существенные преимущества при использовании СДО – уменьшилась ежедневная нагрузка на преподавательский состав, увеличился охват обучаемой аудитории, в экономическом плане значительно сократились издержки на аренду и оснащение дополнительных площадей под классы.

В соответствии с Положением Федерального агентства воздушного транспорта № ГК-138-р «Об использовании дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях гражданской авиации и авиационных учебных центрах» от 22.07.2009 [2], авиационная образовательная ор-

ганизация имеет право использовать СДО для реализации любых предусмотренных форм обучения, за исключением тренажерной подготовки и производственной практики. Однако, при проведении первоначальной подготовки бортпроводников, из 320 академических часов 128 часов приходится на выполнение практических заданий при непосредственном участии преподавателя, с применением необходимого профессионального оборудования и макетов. При таком существенном количестве практических упражнений, целесообразность в дальнейшем обучении слушателей групп первоначальной подготовки в СДО отсутствует. В связи с этим, Министерство транспорта РФ 30 апреля 2020 года выпустило приказ № 157 «О переносе сроков прохождения юридическими лицами, физическими лицами, индивидуальными предпринимателями процедур подтверждения соответствия обязательным требованиям в отношении отдельных форм разрешительной деятельности в сфере транспорта в период с 6 апреля 2020 г. до 31 декабря 2020 г.» [3], в котором продлило сроки действия всех истекающих документов летного состава на 90 дней и временно приостановило обучение бортпроводников на первоначальной подготовке.

В связи со стабилизацией эпидемиологической ситуации в мире, СДО широко применяется и в настоящий момент в различных видах подготовки бортпроводников – она позволяет контролировать время, затраченное слушателем на изучение материала, попытки прохождения тестовых заданий, обратную связь от слушателя о качестве и проблемах дистанционного учебного процесса. С точки зрения пользы для преподавателя, СДО удобна тем, что позволяет автоматически задавать параметры оценки ответов слушателя, тем самым высвободив временные ресурсы преподавателя для, например, разработки методических материалов по определенному предмету.

Безусловно, цифровизация образовательного процесса идет в ногу со временем, и в последние несколько лет получила наибольший рост. Однако, на данный момент, системы дистанционного образования не могут полностью заменить преподавателя в обучении таким профессиям, как бортпро-

водник воздушного судна, в связи с тем, что почти половина учебного процесса приходится на выполнение практических заданий, отработку необходимых навыков и умений, в которых преподаватель играет ключевую роль наставника, помощника, примера для подражания.

Библиографический список

1. *Задорожный, В.Д.* Методика летного обучения: учебное пособие. – Ульяновск: УВАУ ГА (И), 2011. – 80 с.

2. Положение Федерального агентства воздушного транспорта № ГК-138-р от 22.09.2009 «Об использовании дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях гражданской авиации и авиационных учебных центрах».

3. Приказ Министерства транспорта РФ № 157 от 30 апреля 2020 года «О переносе сроков прохождения юридическими лицами, физическими лицами, индивидуальными предпринимателями процедур подтверждения соответствия обязательным требованиям в отношении отдельных форм разрешительной деятельности в сфере транспорта в период с 6 апреля 2020 г. до 31 декабря 2020 г.».

4. *Lexi Sydow.* Video conferencing apps surge from Coronavirus impact [Электронный ресурс]. URL.: <https://www.appannie.com/en/insights/market-data/video-conferencing-apps-surge-coronavirus/> (дата обращения: 26.06.2021).

УДК 378

Снурницына Юлия Маратовна

*Аспирант департамента педагогики
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, Москва*

ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья раскрывает гуманистические основы процесса формирования финансовой грамотности учащихся начальной школы общеобразовательной организации и рассматривает роль кейсовых технологий в обучении и воспитании.

Ключевые слова: *гуманизация образования, воспитание, финансовая грамотность, технологии, кейсы.*

Snurnitsyna Yulia Maratovna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow*

HUMANIZATION OF THE FINANCIAL LITERACY FORMATION OF YOUNGER SCHOOLERS

The article reveals the humanistic foundations of the process of forming the financial literacy of primary school students of a general educational organization and examines the role of case technologies in teaching and upbringing.

Key words: humanization of education, upbringing, financial literacy, technologies, cases.

В современных динамично меняющихся условиях адаптация человека к миру информационных технологий характеризуется ослаблением рефлексивной способности, «мозаичным» стилем мышления, фрагментацией сознания, снижением критических потребностей и др., что отрицательно сказывается на развитии личности в целом и усложняет процесс самоидентификации.

В связи с этим проблема гуманизации общества в целом и образования в частности является одной из мировых тенденций и важнейшим принципом реформирования образования, что находит отражение как в российских, так и международных документах.

Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приоритетной задачей в сфере «воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества» [7].

В соответствии с документами ЮНЕСКО глубокие преобразования происходящие в обществе требуют новых подходов в образовании для развития навыков, которые необходимы обществу и экономике сегодня и завтра, что предполагает выход за рамки грамотности и счета, и сосредоточение на

учебной среде и новых подходах к обучению для обеспечения справедливости, социального равенства и глобальной солидарности. Это гуманистический взгляд на образование как на необходимое общее благо основан на уставе ЮНЕСКО, отражает тенденции нового времени и его требования [8].

Истоки гуманизма, зародившиеся в педагогической теории Древней Греции (Сократ), получили свое развитие в эпоху Древнего Рима (Марк Фабий Квинтилиан). Идеи гуманистической педагогики Эпохи Возрождения нашли отражение в работах Ф. Рабле, Т. Мора, М. Монтеня, Э. Роттердамского и др. Дальнейшее развитие гуманистической педагогики связано с именами Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, А. Дистервега, Ш. Фурье, Р. Оуэна, Дж. Дьюи.

В развитие гуманистической традиции в российском образовании внесли свой вклад В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, К.Д. Уншнский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, И.С. Гессен, В.А. Сухомлинский и др.

Опыт разработки и реализации идеи гуманизации образования отражены в трудах О.С. Богдановой, Е.В. Бондаревской, Ю.В. Гребнева, Л.Ю. Гордина, Д.И. Гришина, И.Ф. Исаева, Ю.А. Конаржевского, В.М. Коротова, Л.И. Новиковой, А.Н. Ходусова, Г.И. Щукиной, В.А. Караковского, С.Ю. Курганова, А.Н. Тубельского, Е.А. Ямбурга.

Современный вклад в разработку проблемы гуманизации образовательного процесса внесли Ш.А. Амоношвили, В.Г. Алесандрова, А.Г. Асмолов, М.Н. Берулава, А.А. Бодалев, С.В.Иванова, В.А. Караковский, З.А. Малькова, А.В. Мудрик, Б.М. Неменский, И.В.Никишина, Л.И. Новикова, В.В. Сериков, Е.Н.Шиянов и др.

Большинством исследователей гуманизация образования понимается как комплекс условий, направленных на позитивную самореализацию человека, в основе которой уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми[4, с.92].

Анализ исследований в проблемном поле гуманизации образования позволяет сделать вывод о том, что гуманистическое видение подтверждает набор универсальных этических принципов, которые должны лежать в основе комплексного подхода к цели и организации образовательного процесса. Этические и моральные принципы гуманистического подхода к развитию противостоят насилию, нетерпимости, дискриминации и отчуждению, обеспечивают выход за рамки узкого утилитаризма и экономизма, чтобы интегрировать множественные измерения человеческого существования, что выступает особо значимым фактором в обучении финансовой грамотности младших школьников в соответствии со Стратегией Повышений финансовой грамотности населения РФ 2017-2023 гг. (далее Стратегия) и Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" [5,6].

Новые ФГОС НОО предусматривают внедрение элементов финансовой грамотности с 01.09.2022 г. в обязательную школьную программу:

- отдельным предметом в части образовательной программы;
- в рамках внеурочной деятельности;
- в рамках дополнительного образования.

Элементы финансовой грамотности включены в следующие предметные результаты:

- математика: использование начальных математических знаний в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, оценки их количественных и пространственных отношений, *в том числе в сфере личных и семейных финансов (п 43.4 п.п. 7);*

- окружающий мир: формирование навыков здорового и безопасного образа жизни на основе выполнения правил безопасного поведения в окружающей среде, в том числе знаний о *небезопасности разглашения личной и финансовой информации при общении с людьми вне семьи, в сети Интернет*

и опыта соблюдения правил безопасного поведения при использовании личных финансов (п 43.5 п.п.9);

К особенностям новых ФГОС НОО можно отнести обязательные требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине (определено, какой минимум знаний и умений должен освоить ученик); акцент на то, как ребенок может применять знания на практике.

На наш взгляд реализация ФГОС НОО созданием отдельных программ по обучению основам финансовой грамотности, дополнением рабочих программ, внесением изменений в предметное содержание необходимо выстраивать на основе гуманистического подхода, который, по мнению И.А.Зимней, предусматривает общую гуманистически ориентированную цель; изменение содержания в плане гуманизации; личностно-деятельностный подход и деятельностно-задачную форму обучения [2, с.28]. Необходим целостный подход к процессу формирования финансовой грамотности, который преодолевает дихотомию между когнитивными, эмоциональными и этическими аспектами.

В соответствии со Стратегией финансовая грамотность является результатом процесса финансового образования, который определяется как сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге для достижения финансового благосостояния [7].

В последние годы изменения глобальных социальных и экономических условий финансовая грамотность населения была признана необходимым жизненным навыком XXI века, что обусловлено рядом социально-экономических тенденций современного и быстро меняющегося мира, требующего новой подготовки выпускников школ.

Перемены, происходящие в сфере демографии и культуры, характеризуются увеличением продолжительности жизни в большинстве стран; снижением рождаемости; увеличением количества работающих женщин; увеличением доли людей, поступающих в высшие учебные заведения; потребностью

в финансовом обеспечении при выходе на пенсию, управлением разнообразными финансовыми траекториями и т.д. Одновременно с этим фиксируются изменение рисков и повышение индивидуальной ответственности: риски, связанные с инвестициями, кредитами, медицинское обслуживание, увеличение количества необходимых значимых финансовых решений и т.д. Развитие технологий и дерегулирования рынков привели к увеличению финансового спектра предложений и услуг: текущие счета и переводы, кредитные и акционерные портфели, цифровые каналы, взимаемые сборы, онлайн банки и др. Несмотря на то, что доступные продукты имеют преимущества и помогают улучшить финансовое благополучие, многие являются сложными в операционной деятельности и требуют анализа по ряду критериев. Вместе с увеличением предложений продолжает расти спрос на финансовые продукты и услуги (экономические и технологические разработки, изменения в методах коммуникаций и финансовых транзакций, а также в социальных взаимодействиях и поведении потребителя, взаимодействие с широким кругом финансовых провайдеров и посредников и т.д.).

Отметим, что в настоящее время уже существует определенное количество исследований, предметом которых выступает феномен финансовой грамотности подрастающего поколения. Ученые и практики обращают внимание педагогической общественности на использование различных подходов для формирования основ финансовой грамотности, которая служит гарантом социально-профессионального становления индивида. На наш взгляд формирование финансовой грамотности должно в первую очередь реализовываться в соответствии с гуманистическим идеалом российской культуры, который, по мнению Е.И.Артамоновой, выступает фактором, детерминирующим процесс воспитания подрастающего поколения, и предполагает понимание горизонтов его развития: идеала, ценностных ориентации, ценностей-смыслов, и сознательный поиск духовных сил для их постижения и достижения [1, с.145]

Анализ работ С.В.Ивановой, М.Г.Иванова позволил выделить педагогические условия, способствующие процессу гуманизации обучения младших школьников финансовой грамотности: учет психолого-возрастных особенностей младшего школьника; субъект-субъектный характер межличностного взаимодействия; дифференциация и индивидуализация обучения; вариативность содержания; единство общечеловеческого и национального в содержании; единство общественно-значимого и личностно-ценного в содержании; единство воспитания и саморазвития личности; единство и взаимосвязь рационального и эмоционального компонентов учебного процесса; диалогизация учебного процесса; создании ситуации успеха [3,4].

Указанные педагогические условия будут способствовать достижению следующих планируемых результатов обучения:

- **личностных** (ориентирование в нравственном содержании как собственных действий в области финансов, так и действий окружающих; между расходами на дополнительные нужды и «лишними» расходами; навыки сотрудничества в игровых и реальных финансовых ситуациях; понимания необходимости освоения основ финансовой грамотности, выраженного в преобладании учебно-познавательных мотивов и др).

- **метапредметных** (определение личных целей по изучению финансовой грамотности; выполнение пошагового контроля своих учебных действий, корректирование учебных действий после их выполнения на основе оценки и учёта выявленных ошибок; корректирование своих действий с учетом рекомендаций одноклассников, учителей, родителей; и др.

- **предметных** (правильно использовать изученные предметные понятия (обмен, товар, деньги, покупка, продажа, сдача, бумажные и металлические деньги, валюта, виды денег, банк, банковская карта,); понимание причин обмена товарами и умение приводить примеры обмена; понимание проблем, возникающих при обмене товарами, и умение их объяснить; умение считать доходы и расходы семьи, составлять семейный бюджет на условных примерах; умение объяснять способы сокращения расходов и увеличения сбереже-

ний семьи; понимание роли банков; умение объяснять, для чего делают вклады и берут кредиты; знание ситуаций, при которых государство выплачивает пособия, и умение приводить примеры пособий; умение объяснять, что такое валюта, и приводить примеры валют; объяснять финансовую информацию, сравнивать и обобщать данные, полученные при проведении элементарного учебного исследования, делать выводы.

Финансовая грамотность младших школьников, являясь составным компонентом детского социокультурного опыта, призвана обеспечить накопление позитивного опыта экономической деятельности на основе преемственности с образовательными программами дошкольного образования и ориентацию на реализацию потенциала развития финансового мышления в соответствии с их возрастными возможностями и реальными условиями современной жизни

Образование - это не только приобретение знаний и навыков, но и ценности уважения к жизни, человеческому достоинству, развитие способностей, необходимых людям для социальной гармонии и осмысленной, достойной жизни.

Таким образом, расширяя сферу своей деятельности, образование может внести вклад в устойчивое развитие, в котором экономический рост определяется заботой об окружающей среде, заботой о социальной справедливости, комплексным подходом к образованию, основывающимся на многочисленных социальных, этических, экономических, культурных, гражданских и духовных аспектах, на принципах уважения жизни и человеческого достоинства, социальной справедливости, уважения культурного разнообразия, а также международной солидарности и совместной ответственности, являющихся фундаментальными основами нашего общего человечества.

Библиографический список

1. Артамонова, Е. И. Влияние гуманистического идеала общества на педагогическую систему / Е. И. Артамонова // Наука на благо человечества - 2019 : материалы Международной научной конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов), Москва, 15–26 апреля 2019 года / отв.

ред. Е. А. Певцова. – Москва: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 141-145.

2. *Зимняя, И.А.* Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования. Вып. 1. Набережные Челны, 1996 с. 20-30

3. *Иванов, М.Г.* Принципы гуманизации образовательного процесса и их реализация в условиях школы-комплекса : автореф.дисс... кан.пед.наук: 13.00.01. Иванов Михаил Григорьевич. – Белгород., 1999 – 30 с.

4. *Иванова, С. В.* Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2(5). С. 91-117.

5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100).
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>

6. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 - 2023 гг.
<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/>

7. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р <Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. -
<https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=180402&dst=100008%2C0#c94t5mSkBVVAFBe01>

8. UNESCO. Rethinking Education. Towards a global common good? – Published in 2015 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. – 85 p

УДК 370.186

Спиридонова Наталья Борисовна

*Преподаватель кафедры перевода и профессиональной коммуникации
факультета РГФ*

Воронежский государственный университет, Воронеж

ВИРТУАЛЬНЫЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ КОМАНДЫ КАК ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

В статье рассматривается и обосновывается необходимость подготовки специалистов, способных работать в виртуальных поликультурных командах и владеющих высоким уровнем сформированности кросс-культурной компе-

тенции, которые являются взаимосвязанными и чрезвычайно важными навыками для работы в современных организациях.

Ключевые слова: виртуальные поликультурные команды, кросс-культурная компетенция, информационное общество

Spiridonova Natalia Borisovna

Educator at the RGPh Faculty at the Voronezh State University, Voronezh

VIRTUAL CROSS- CULTURAL TEAMS AS A CHALLENGE TO MODERN EDUCATIONAL PROCESS

The article is dedicated to the necessity of educating future high-qualified specialists being able to work in virtual cross-cultural teams and having high level of cross-cultural competence which are both vital for working in modern organizations nowadays.

Key words: virtual cross-cultural teams, cross-cultural competence, information society

Реализация компетентного подхода в современном образовательном процессе обусловлена социально-экономическими изменениями и развитием технологий, в результате которых формирование виртуальных поликультурных команд становится привычной практикой [3]. Согласно «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации 2017-2030 годы», сектор виртуальных организаций является одним из приоритетов Правительства РФ. Ситуация, связанная с всемирной эпидемией, ускорила процесс цифровизации.

В тоже время, для осуществления успешной профессиональной деятельности, у будущих специалистов необходимо формировать компетенции, востребованные на рынке труда и отвечающие требованиям работодателей. Кроме того, прогресс нашего общества «... в качественно новом аспекте ставит перед личностью проблему более эффективного использования и развития собственного потенциала, поиска новых возможностей полноценной самореализации в жизнедеятельности и профессии» [1, с. 12]. В связи с этим, возникает необходимость в подготовке профессионалов, готовых к эффективной деятельности в поликультурной виртуальной среде, что, безусловно,

подчеркивает актуальность данной проблемы. Однако, анализ научной литературы показал, что данная проблематика мало изучена в психолого-педагогической литературе и требует более пристального внимания.

Как утверждают ученые, главными вызовами виртуальных команд являются кросс-культурные различия, часовые пояса и проблемы с коммуникацией: некорректное восприятие и интерпретация высказываний, выводов, задач; проблемы с обменом информацией; напряжение; эмоциональность [4].

Результаты недавнего исследования, в котором приняли участие 115 студентов из трех университетов и 22 кросс-культурных виртуальных команд, показали, что те из них, которые были уверены, что не столкнутся с трудностями в работе над виртуальным проектом, испытывали большое количество проблем. Это подтвердило гипотезу о том, что готовность к встрече с трудностями улучшает качественные характеристики процесса и повышает результативность работы команды [2].

Кроме того, была подтверждена гипотеза о том, что те студенты, которые имели опыт разнообразного кросс-культурного взаимодействия, были намного менее оптимистичны относительно эффективности коммуникации, чем те, у которых был единичный опыт.

Таким образом, учитывая тот факт, что работа в виртуальных поликультурных командах и владение кросс-культурной компетенцией являются важными навыками для работы в современных организациях, возникает необходимость их целенаправленного формирования. Следовательно, организация работы студентов в виртуальных поликультурных командах может стать эффективным методом подготовки будущих специалистов к работе в современных условиях.

Библиографический список

1. *Абдалина, Л. В.* Потенциал личности как фактор самореализации // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : Материалы II-ой международной научно-практической конференции : в 2-х частях / Под ред. Э.П. Комаровой. – Воронеж, 2015. С. 12-14.

2. *Bartel-Radic, A., Chris Moos, J., Long, S.K.* Cross-cultural management learning through innovative pedagogy: an exploratory study of globally distributed student teams // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. – September 2015. – P. 201-238.

3. *Jenster, N. P., Steiler, D.* ‘Turning up the volume’ in inter-personal leadership: Motivating and building cohesive global virtual teams during times of economic crises // In *Mobley, W. H., Li, M., & Wang, Y. (Eds.)*, *Advances in global leadership*. – Vol. 6. – 2011. – P. 267–297.

4. *Long, S., Carlo, H.* Collaborative Teaching and Learning through multi-Institutional Integrated Group Projects // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. – 11 (3). – 2013. – P. 233–241.

УДК 372.862

Трифонова Ольга Александровна

*Аспирант института педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНКУРСАХ

В статье раскрываются критерии оценки информационных умений в международных сравнительных исследованиях качества общего образования: PISA, TIMSS и PIRLS.

Ключевые слова: информационные умения, качество образования, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, грамотность чтения, решение проблем и финансовая и компьютерная грамотность.

Trifonova Olga Alexandrovna

Postgraduate student Moscow State Pedagogical University, Moscow

CRITERIA FOR EVALUATING INFORMATION SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN INTERNATIONAL COMPETITIONS

The article reveals the criteria for assessing information skills in international comparative studies of the quality of general education: PISA, TIMSS and PIRLS.

Key words: information skills, quality of education, mathematical literacy, natural science literacy, reading literacy, problem solving and financial and computer literacy.

Многие современные международные и отечественные исследования в области оценки качества образования показывают, что большинство систем образования не успевает за быстро меняющейся экономикой и не дает обучающимся необходимых компетенций, таких как способность к критическому мышлению, развитию творческих навыков, способностью к совместной проектной работе, умение быстро адаптироваться к постоянно меняющимся технологиям и умение разбираться в информационном пространстве. Реформирование методов оценки знаний крайне необходимо для реализации системных изменений (глобального преобразования) в сфере образования. Только они могут вооружить школьников компетенциями, необходимыми для успеха.

В государственной программе РФ «Развитие образования» в качестве целевого индикатора Подпрограммы «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» на 2013-2020 годы включено «число международных сопоставительных исследований качества образования, в которых Российская Федерация участвует на регулярной основе». Будет продолжено участие Российской Федерации в таких международных сопоставительных исследованиях качества образования, как PIRLS, TIMSS, PISA. С 2013 года Российская Федерация включилась в новые исследования: оценку информационной и компьютерной грамотности ICILS, оценку граждановедческой компетентности ICCS, оценку профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений ANELO, оценку навыков и компетенций взрослого населения трудоспособного возраста PIAAC. В Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы предусматривается участие РФ в следующих международных исследованиях: PIRL, TIMSS, PISA, ICCS и TALIS.

Актуальность участия России в системе международного мониторинга качества общего образования обусловлена следующими факторами:

- ✓ использование результатов международных исследований для реформирования системы образования ввиду высокого научного и технического качества проводимых исследований;

- ✓ возможность оценить качество образования в сравнении с другими странами;

- ✓ качественное совершенствование национальных исследований в области образования;

- ✓ отработка новых методик и технологий в области оценки качества образования.

- ✓ сохранением лидирующих позиций Российской Федерации в международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественно-научного образования (TIMSS);

- ✓ повышением позиций Российской Федерации в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) не ниже 20 места в 2025 году, в том числе: сохранением позиций Российской Федерации в 2018 году по естественно-научной грамотности (диапазон 30 - 34 места), по читательской грамотности (диапазон 19 - 30 места) и повышением позиций Российской Федерации в 2021 году по естественно-научной грамотности не ниже 30 места, по читательской грамотности не ниже 25 места, по математической грамотности - не ниже 22 места.

Три основных международных сравнительных исследования качества общего образования - PISA, TIMSS и PIRLS взаимно дополняют друг друга. Одновременное проведение этих трех исследований дает более полноценную информацию о системе образования, оценивая различные его стороны. Сравнение результатов исследований PISA, TIMSS и PIRLS позволяет выявить особенности обучения чтению, математике и естественнонаучным предметам в начальной, основной и средней школе и оценить качество общего образо-

вания с точки зрения приоритетов в образовании, разработанных международным сообществом. Рассмотрим более детально основные международные программы исследования качества образования.

PISA – это международная программа по оценке учебных достижений (Programme for International Student Assessment), исследование проводится под эгидой OECD. В рамках программы у учащихся 15-летнего возраста исследуются:

- ✓ математическая грамотность;
- ✓ естественнонаучная грамотность;
- ✓ грамотность чтения;
- ✓ решение проблем и финансовая и компьютерная грамотность.

Исследование проходит циклами раз в три года. В 2015 г. состоялся шестой цикл исследования PISA, в котором приняли участие 70 стран.

В рамках исследования грамотности чтения не ставится цель проверки техники чтения и читательских умений – проверяется умение обучающихся понимать тексты, размышлять над их содержанием, оценивать смысл и выражать свои мысли о прочитанном (осознанное чтение). Проверка математической грамотности предусматривает осознание испытуемыми роли математики в жизни человека, умения высказывать суждения и принимать решения, которые должны принимать конструктивные, активные и размышляющие граждане (критическое, логическое мышление и умение определять проблему, которая решается средствами математики, сформулировать ее, разработать математическую модель решения и интерпретировать согласно предложенной в задании ситуации).

PISA-тест по естественнонаучной грамотности выявляет способность использования академических знаний для решения личных, местных/национальных и глобальных проблем – как современных, так и исторических, требующих понимания вопросов науки и технологии; понимания окружающего мира, основных фактов, идей и теорий, образующих фундамент научного знания: знание о природе и технологиях (знание содержания),

знание о методах получения знаний (знание процедур); понимание обоснованности этих процедур и их использование (методологическое знание); выражения отношения к науке, которое характеризуется интересом к науке и технологиям, пониманием ценности научного изучения вопросов, осведомленностью о проблемах окружающей среды и осознанием важности их решения; научно объяснять явления, применять методы естественнонаучного исследования, интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов.

TIMSS – международное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования (Trends in Mathematics and Science Study), которое проводится международной ассоциацией по оценке образовательных достижений IEA. Каждые четыре года в рамках данного исследования оценивается подготовка учащихся 4 и 8 классов по математике и естественнонаучным предметам, а также учащихся 11 классов по углубленным курсам математики и физики. Четырехлетняя цикличность исследования позволяет осуществлять мониторинговые сравнения результатов достижений, когда четвероклассники становятся восьмиклассниками, а также фиксировать изменения в математической и естественнонаучной подготовке учащихся при переходе из начальной школы в основную.

Изучение качества образования выпускников средней школы, изучавших углубленные курсы математики и физики. Эти два предмета являются приоритетными областями в плане оценки интеллектуального потенциала стран и способности ее подрастающего поколения использовать и совершенствовать новые технологии.

PIRLS – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study) позволяет сравнить качество чтения и понимания текста учащимися 4 класса начальной школы в различных странах. Исследования проводятся раз в пять лет, начиная с 2001 г. Реализуется под эгидой IEA. Вся ответственность за организацию международных исследований возложена на бостонский колледж

Chestnut Hill (Массачусетс, США). Данное исследование в России осуществлялось Центром оценки качества образования Института содержания и методов обучения РАО при активном участии Министерства образования и науки РФ, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.

В исследованиях PIRLS оцениваются два вида чтения, которые чаще всего используются учащимися во время учебных занятий и вне школы:

- ✓ чтение с целью приобретения читательского литературного опыта;
- ✓ чтение с целью освоения и использования информации.
- ✓ В соответствии с концептуальными положениями исследования при чтении художественных и информационных текстов оцениваются четыре группы читательских умений:
 - ✓ нахождение информации, заданной в явном виде;
 - ✓ формулирование выводов;
 - ✓ интерпретация и обобщение информации;
 - ✓ анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

TEDS – международное исследование по педагогическому образованию (подготовка учителей математики), (The Teacher Education and Development Study in Mathematics). В исследовании оценивается подготовка студентов педагогических вузов 5 курса по математике и методике преподавания математики.

ICCS - международное исследование качества гражданского образования. Реализуется ИЕА. Основной целью проекта является организация и проведение международного сравнительного исследования качества гражданского образования в соответствии с международным графиком проведения пятилетнего циклового исследования (2013-2017 гг.), чтобы выявить на основании изучения учебных достижений по результатам тестирования знаний, понимание основных концепций и формирование компетенций в области общественно-социальных наук и практик, т. е. как российская школа готовит

молодых людей к роли граждан XXI века, а также оценить подготовленность учащихся 14-летнего возраста, их предрасположенность быть активными участниками жизни общества.

ICILS - международное исследование информационной и компьютерной грамотности (International Computer and Information Literacy Study). Основной целью исследования является оценка компьютерной и информационной грамотности обучающихся основной школы. Реализуется ИЕА. Исследование ICILS познакомило с современными подходами к оценке качества образования, опыт адаптации материалов международного исследования и опыт выполнения работ с использованием специализированных компьютерных программ.

PIAAC - международное исследование навыков и компетенций взрослого населения трудоспособного возраста («Программа международной оценки компетенций взрослых») (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Проект PIAAC реализуется ОЭСР с 2008 года с целью получения информации о навыках и ключевых компетенциях взрослого населения. Исследование ориентировано на такие ключевые компетенции, которые определяются как «грамотность чтения», «математическая грамотность», «решение проблем в технологически насыщенной среде». Оно позволяет определить образовательные, профессиональные и жизненные траектории взрослого населения.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) - международное исследование учительского корпуса, проводимое ОЭСР, – это первое международное сравнительное исследование, сфокусированное на том, в каких условиях работают учителя, и какая учебная среда существует в школах. Профессиональные качества педагога являются главным фактором, определяющим достижения обучающихся на уровне школы, и что высококачественное обучение в течение нескольких лет может ликвидировать сложившийся дефицит знаний у слабоуспевающих обучающихся. Участие в международном исследовании TALIS отвечает актуальным для отечественного образования зада-

чам совершенствования системы подготовки учителей, повышения профессионального потенциала педагогического корпуса.

Возникновение «информационной избыточности», приводит к осознанию необходимости формировать и развивать информационную грамотность обучающихся. Современные международные конкурсы имеют критерии оценки информационных умений школьников. Основными становятся такие умения как умение искать информацию и, главное, умение критически ее оценивать. Простые в использовании интернет-сервисы позволяют легко создавать новую информацию и новые знания, распространять информацию и знания по разнообразным каналам. Информационные умения, которыми должен обладать обучающийся по мнению разработчиков международных конкурсов - совокупность установок, знаний, умений и навыков, которые позволяют обучающемуся определять, когда и какая информация требуется, где и как ее можно получить, как следует ее оценивать, систематизировать и использовать в соответствии с правовыми и этическими нормами. Информационная грамотность предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными цифровыми), любыми типами информационных ресурсов. Данные умения помогают формировать систему ценностей подрастающего поколения, что является одной из целей аксиологического подхода в образовании.

Информационная грамотность подчеркивает важность доступа к информации, ее оценки и этичного использования, они связаны с компетенциями, делающими акцент на необходимости развития поисковых навыков и способности осмысленно взаимодействовать с медийными и информационными каналами, независимо от их конкретных форм и используемых технологий. Обучающийся должен иметь возможность давать критическую оценку информации и информационных источников:

- ✓ продемонстрировать способность изучать и сравнивать информацию из разных источников для оценки ее надежности, достоверности, правди-

вости, точности, авторитетности источника, своевременности и непредвзятости;

- ✓ сравнивать новое знание с предыдущим для определения дополнительной информации, противоречий или иных характеристик информации;
- ✓ устанавливать вероятную точность, ставя под сомнение надежность источника данных и логичность сделанных выводов и осознавая ограничения, присущие инструментам и стратегиям сбора информации;
- ✓ использовать широкий спектр методов для толкования медиа текстов (например, делать выводы и обобщения);
- ✓ может определить центральные понятия и концепции, описывающие потребности обучающегося в знаниях;
- ✓ может использовать разные источники, чтобы удовлетворить свои потребности в информации, но знает, как ограничивать эти потребности или видоизменять их для облегчения контроля и концентрации внимания;
- ✓ понимает, что полученная информация может дополнить или опровергнуть имеющуюся у него информацию, в результате чего может возникнуть новое знание;
- ✓ умеет искать информацию, используя различные каналы и методики, варьируя и модифицируя поисковые стратегии;
- ✓ использует различные методики обработки отобранной информации;
- ✓ в процессе поиска информации обучающийся опирается на понимание этических и юридических принципов и действует в соответствии с ними. Участие России в международных сравнительных исследованиях качества образования имеет большое значение для создания общероссийской системы оценки качества образования.

Библиографический список

1. Демонстрационный вариант тетрадей (Д1 и Д2) для 4 класса с критериями оценивания заданий TIMSS (Электрон. ресурс). – режим доступа <http://www.centeroko.ru/timss15/timss15.html>
2. Изучение качества чтения и понимания текста (Электрон. ресурс). – режим доступа <http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16.html>

3. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Электрон. ресурс). – режим доступа <http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15.html>

4. Международные исследования (Электрон. ресурс). – режим доступа <http://www.centeroko.ru/projects.html> 2015

5. Результаты международного исследования PISA 2015 (Электрон. ресурс). – режим доступа http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_res.html

6. Результаты международного исследования TIMSS 2015 : 4-й кл. (Электрон. ресурс). – режим доступа http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_res.html

7. PIRLS (Электрон. ресурс). – режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

УДК 159.923

Шатон Анна Вячеславовна

*Магистрант факультета педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ-ГЕЙМЕРОВ

В статье представлена программа тренинга развития эмоционального интеллекта у подростков-геймеров

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростки-геймеры.

Shaton Anna Vyacheslavovna

*Master's student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
Moscow State Pedagogical University, Moscow*

EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT TRAINING PROGRAM FOR TEENAGE GAMERS

The article presents a training program for the development of emotional intelligence in adolescent gamers

Key words: emotional intelligence, teenage gamers.

Данная программа разработана на основе концепции основателей теории эмоционального интеллекта (Д. Гоулман и Д.В. Люсин):

- принцип совместной деятельности
- системность обучения (соответствие целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения)
- актуализации результатов обучения (применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков)
- осознанность обучения (осознание, осмысление обучающимся и преподавателями всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения) [1].

В основу работы нами положено определение эмоционального интеллекта, предложенное отечественным педагогом-психологом Д.В. Люсиным, является способностью к познанию, пониманию собственных эмоций, эмоций других людей, а также управлению ими.

При этом каждый раздел программы тренинга направлены на развитие соответствующей выявленной области эмоционального интеллекта, что позволяет проводить коррекционно-развивающую работу.

В процессе проведения программы развития эмоционального интеллекта используются современные инновационные методы обучения, доказавшие свою эффективность в теории и на практике: тренинговые упражнения, групповые дискуссии, профессиональная рефлексия.

Программа построена таким образом, чтобы последовательно и системно повышать уровень развития эмоционального интеллекта участников тренинга. Программа разработана и адаптирована на основе программы тренинга эмоционального интеллекта подготовлена педагогом-психологом МБОУ СОШ № 34 г. Иркутска Н.А. Рожковой.

В структуру программы обучения входят три тематических раздела, основанных на полученных в ходе исследования корреляционных связях копинг-стратегий и эмоционального интеллекта подростков-геймеров: эмоцио-

нальная осведомленность - планирование решения проблемы, эмпатия – осторожные действия, управление эмоциями других – осторожные действия.

Длительность программы обучения составляет 1,5 месяца, общая длительность аудиторной работы – 24 часа.

Каждый тематический раздел включает два занятия, а также одно дополнительное – в разделе 3 – итоговое заключительное занятие.

Формой контроля является рефлексия эмоционального интеллекта подростками-геймерами, осуществляемая на последнем занятии.

Программа состоит из следующих этапов: организационный, диагностический, обучающий, контрольный, рефлексивный. *Организационный этап* состоит в формировании группы тренинга.

Диагностический этап включает диагностику изначального уровня эмоционального интеллекта участников программы с помощью методики Н. Холла на эмоциональный интеллект.

Обучающий этап включает собственно программу тренинга. В тематических блоках программы осуществляется развитие тех компонентов эмоционального интеллекта, которые имеют корреляционную связь с копинг-стратегиями, при этом каждый раздел специализируется на определенной составляющей эмоционального интеллекта.

Контрольный этап предполагает мониторинг изменения уровня эмоционального интеллекта, а также результатов использования полученных в результате обучения знаний и навыков на практике. Этап проводится с использованием методики Н. Холла на эмоциональный интеллект.

Рефлексивный этап является итоговым и представляет групповое обобщить, проанализировать результаты тренинга. Психологическая рефлексия является неотъемлемой частью процесса развития как процесса «самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» в реальных социальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью. Использование психологической рефлексии в ходе проведения тренинга яв-

ляется органичной частью процесса развития участников, а также действенным инструментом анализа эффективности результатов тренинга.

В обсуждении участвуют подростки-геймеры, высказывают свое мнение о пройденном обучении. Рефлексия реализуется по данному алгоритму:

1) соответствие ожиданиям → 2) перенятый опыт → 3) приятные воспоминания → 4) «понравилось» или «разочаровало» → 5) новые познания → 6) потенциальные возможности → 7) способы дальнейшего использования полученных знаний.

Из этого можно заключить, что участники тренинга, проходя программу развития эмоционального интеллекта, осознанно подходят к анализу собственных ценностей и полученного опыта, что является базой для изучения и дальнейшего использования полученных данных в психолого-педагогической практике.

Тематическое наполнение модулей программы.

1. Первый раздел тренинга направлен на развитие такой составляющей эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность, умение распознавать каждую эмоцию, то есть фактически подтверждать, что какое-либо эмоциональное переживание существует в моменте у себя или у другого человека. Участник тренинга идентифицирует эмоцию, осознает, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, а также в вербальной форме может ее выразить; он отдает себе отчет в причине появления данной эмоции, а также в последствиях ее проявления.

2. Второй раздел тренинга направлен на развитие и повышение эмпатии подростка-геймера. Данный раздел предполагает актуализацию умения поставить себя на место другого человека, понимание, какие чувства и эмоции испытывают другие люди в данный момент, и почему так происходит.

3. Третий раздел посвящен такой составляющей эмоционального интеллекта как управление эмоциями других людей, способности контролировать интенсивность эмоций, снижать накал чрезмерно сильных чувств, приглушая их. Участники тренинга были включены в анализ контроля за своими

внешними проявлениями эмоций, развитии способности в случае необходимости самостоятельно, произвольно вызывать ту или иную эмоцию.

Данная программа тренинга по развитию эмоционального интеллекта у подростков-геймеров содержит в себе необходимые этапы работы и тематическое наполнение.

Библиографический список

1. Люсин, Д. В., Марютина, О. О., Степанова, А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина – М.: Издательство Институт психологии РАН, 2004. – С. 129-141.

УДК 372

Яковлев Матвей Евгеньевич

*Ассистент кафедры методики преподавания русского языка и литературы?
Московский государственный областной университет, Москва*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена анализу роли информационных образовательных технологий в условиях перманентной модернизации отечественного образования.

Ключевые слова: технологии в образовании, информационные технологии, цифровое образование.

Yakovlev Matvey Evgenievich

*Assistant at the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature
Moscow State Regional University, Moscow*

INFORMATION TECHNOLOGIES IN MODERN DOMESTIC EDUCATION

The article is devoted to the analysis of the role of information educational technologies in the context of permanent modernization of national education.

Key words: technologies in education, information technologies, digital education.

С начала столетия и до прошлого 2020 года, приход информационных технологий в образование оставался одной из главных проблем педагогической науки. Пандемия сделала эту проблему центральной на многие месяцы: школы и университеты перешли полностью на дистанционный режим работы. Возможность освоить новые образовательные платформы, адаптироваться, последовать за трендом стала своеобразным водоразделом, особенно жестоким по отношению к сотрудникам старшего возраста, но безжалостным и к здоровью всех участников образовательного процесса. Ни для кого не секрет, что Санитарно-эпидемиологические правила и нормы (СанПиН) общего среднего образования рекомендуют работать с разными типами экранов школьникам, например, 5-9 классов, не более 30 минут непрерывного использования во избежание повышенной зрительной нагрузки [6, 25]. И до пандемии к этим требованиям прислушивались мягко говоря не очень — например, урок, в течение которого учащиеся непрерывно работали на планшетах, мог получить награду за инновации. Но конечно такие «доковидные» случаи пренебрежения к допустимым санитарным правилам обучения не шли ни в какое сравнение с полным переводом образовательной системы на электронные формы работы. Боль в глазах и убитая от долгого сидения за монитором спина — наиболее очевидные последствия такого режима работы.

«Когда же это закончится?» — такой вопрос я часто слышу от знакомых, коллег, студентов. В ходе первых двух волн эпидемии прогнозы были обычно скорее призваны успокоить общество — сейчас, всё чаще звучат мнения о том, что попрощаться с коронавирусом окончательно нам скорее не удастся, и человечество ожидает хроническая сезонная пандемия вроде вечно возвращающегося гриппа [3]. Как общество будет с этим жить — не вполне ясно, особенно с учетом отсутствия проверенных данных, даже об эффективности пресловутых масок и перчаток. Уже начиная с второй волны многие государства отказались от политики локдаунов — несмотря на то, что эта волна была тяжелее первой. Некоторые страны, хоть и не в сфере публичной

политики, вовсе сделали циничную ставку на выработку «коллективного иммунитета» — пусть де, все переболеют. Быстрые мутации вируса показали ошибочность подобного подхода.

Тем важнее нам оценить состояние электронного образования в России и его потенциал. Проблема, конечно, не новая, но особенно много на тему электронного обучения было написано за последние два года. Было создано даже учебное пособие «Методика дистанционного обучения» [4] за авторством коллег из МГОУ и МПГУ. Об этом учебном пособии можно сказать, что оно активно продвигает платформу Moodle или её аналоги и может быть полезно педагогам, осваивающим данные платформы. В целом дистанционное обучение пособие скорее продвигает, критикуя педагогов, не заинтересованных в освоении новых методик за «неконкурентоспособность» и «неинтересность» [4, 6].

Стоит также сказать пару слов о наиболее цитируемых в русскоязычной академической среде статьях по вопросу дистанционного обучения. Наиболее цитируемой на сентябрь 2021 года является коллективная статья «Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски» за авторством сотрудников РЭУ имени Плеханова Д.А. Штыхно, Л.В. Константиновой и Н.Н. Гагиева [10]. Широкое внимание профессионального сообщества также привлекли «Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры» коллег из Екатеринбурга [2] и «Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся в период новой коронавирусной инфекции» [7], созданная сотрудниками Национального медицинского центра здоровья детей Министерства Здравоохранения РФ.

До пандемии электронное обучение использовалось по большей части в сфере дополнительного образования — речь как о компаниях, предоставляющих курсы повышения квалификации, так и о платформах для размещения онлайн-курсов вроде Coursera, Udacity, Универсариума, или просветительских ресурсов, из которых в России можно выделить проекты Arzamas и

ПостНаука. Таким образом целевой аудиторией ДО и ЭО являлись, как ска-
зали бы в дореволюционной России, «вольнотрушатели», лица, заинтересо-
ванные в расширении своей эрудиции. Для таких людей виртуальный формат
стал подарком, возможностью получать новые знания, не нарушая обыден-
ное течение жизни. В школе и университете электронные ресурсы обычно
использовались не столько для занятий, сколько для размещения портфолио
и выставления оценок.

Ограничения в развитии ЭО данными сферами — вопрос дискуссион-
ный, например, в одной из упомянутых выше статей основным фактором
сдерживания развития электронного образования считаются вовсе «укоре-
нившиеся в сознании педагогов незримые барьеры». Между тем другие рабо-
ты отмечают ряд объективных факторов — ограничения технического плана,
вроде отсутствия отечественной платформы для ЭО, способной конкуриро-
вать с Zoom и Skype, высокая стоимость закупки технических средств для
ВУЗов (приводящее к росту стоимости обучения), рост нагрузки на препода-
вателей и учеников/студентов в условиях дистанта, снижение качества обра-
зования за счёт невозможности использования в условиях дистанта ряда пе-
дагогических методов, острые проблемы в сохранении здоровья учащихся в
условиях цифровизации. Из двух концепций, «идеалистической» (развитие
ЭО тормозят «устаревшие» ценности ряда преподавателей, например, не же-
лающих размещать о себе информацию в интернете) и «материалистиче-
ской» (развитие ЭО в доковидную эпоху скорее подстёгивалось рядом «ин-
новаторов», зачастую игнорирующих материальные, биологические и акаде-
мические условия к реализации своих проектов) — нам ближе вторая. Очень
часто главными аргументами сторонников ЭО были развитие технических
средств и внутренняя потребность идти в ногу со временем, а вовсе не эф-
фективность и, главное, безопасность реализации их предложений. Напри-
мер, вопросы здоровья детей, обучающихся дистанционно зачастую замалчи-
вались или обходились путём общих ответов: «Ну они же всё равно всё вре-
мя в своих экранах».

Причины такого расхождения заключались отчасти в том, что на педагогов, в том числе академическое сообщество, вводимые административно новшества падали как снег на голову — за реформами стояла скорее система лоббизма, позволяющая «протолкнуть» новый проект, чем научная обоснованность.

Своеобразным манифестом реформ стал экспертный доклад «12 решений для нового образования» представленный ЦСР и ВШЭ в 2018 году, ещё до пандемии. Доклад призывал к массовому использованию цифровых учебно-методических комплексов, внедрению в учебный процесс игр и симуляторов, развитию дистанционного обучения.

Пандемия привела к вынужденному переводу на дистант буквально всех сфер образования и позволила лучше оценить, к чему именно приводит тотальная цифровизация. В этом отношении крайне интересен созданный в промежутке между двумя первыми волнами пандемии обзор сотрудников Министерства здравоохранения России: на основании опроса 29 799 школьников исследователи сделали вывод о формировании почти у трети учащихся компьютерно-зрительного синдрома [7, 18]. Авторы привлекали внимание и к другим вопросам, вроде отсутствия системы организации медико-психолого-педагогической безопасности работы обучающихся в цифровой среде, так, у 83.8% респондентов диагностированы неблагоприятные психические реакции пограничного уровня [7, 21]. К тому же по данным авторов суммарная продолжительность работы с электронными устройствами даже для детей старше 15 лет не должна превышать 4 часа в день [7, 19]

Коллеги из РЭУ им. Плеханова также указывают на факт падения доходов ВУЗов в условиях дистанта при росте расходов ВУЗов на 20-30%, а значит риск дальнейшего повышения стоимости высшего образования [10, 78].

В то же время система в целом выдержала вызов дистанта — наиболее болезненные вопросы, вроде электронного обучения врачей, на первый взгляд не обернулись катастрофой, к примеру, были созданы симуляторы

виртуальных пациентов Боткина и Филатова для отработки механизмов терапевтического обследования. Правда, эффективность электронного образования в отношении представителей традиционно связанных с «телом» специальностей, равно как в отношении представителей точных наук, нуждающихся в проведении лабораторных работ, пока не становилась предметом комплексного педагогического исследования.

Например, в статье «Медицинское образование в период пандемии Covid 19: проблемы и пути решения» за авторством Алексеевой и Балкизова [1] дано множество ценных рекомендаций, в том числе по проведению экзамена и профилактике заражения в условиях экзамена — но ни слова не сказано о реальных результатах экзаменов, позволяющих оценить эффективность образовательной деятельности студентов-медиков, обучавшихся дистанционно.

Далеко не всегда ВУЗы финансируют покупку оборудования, необходимого для реорганизации системы обучения под «дистант» — от аренды зума до более высокоточного оборудования, вроде оборудованных камерой микроскопов для проведения лабораторных работ.

Часто эксперты также отмечали трудности в воспитательной работе по отношению к обучающимся в условиях дистанта. Дистанционно возможно передать знания, но можно ли передать ценностные установки? Возможно ли вырастить гражданина через экран? Л.Б. Шнейдер считает, что нет: «Это образование для мозгов, а не для души» [9, 23] — и её анализ, несомненно, заслуживает внимания. Перед школой и ВУЗом ставится огромное число воспитательных задач, зачастую совершенно игнорируемых инноваторами.

Не вполне понятна и возможность государства финансово обеспечивать нарастающий как снежный ком поток стандартов, программ и ориентиров. По указанию Б.Е. Стариченко, продвижение электронного обучения в России оправдывается в первую очередь коммерчески — на государственном уровне в обход педагогической науки лоббируются интересы фирм-производителей дорогостоящей техники и программного обеспечения [8, 22]

в то время как сугубо педагогически «вынужденное массовое обращение школ и плюсов к дистанционным формам обучения выявили больше отрицательных моментов, чем каких-то плюсов» [8, 24].

Все проблемы, связанные с практической реализацией «дистанта» привели к активному продвижению и популяризации т.н. системы «смешанного образования» (blended learning) — в формате деления аудиторной и дистанционной нагрузки в соотношении 60/40%. На первый взгляд данная концепция позволяет преодолеть большинство объективных ограничений для развития дистанта, выделенных выше — профильные предметы изучаются очно, а непрофильные заочно. Тем самым уменьшается зрительная нагрузка, заново открывается окно возможностей для воспитания школьников и студентов, не так остро ставится перед ВУЗами проблема закупки оборудования для проведения ЭО. Подобный компромисс позволяет сохранить методические наработки времён начала пандемии, при этом вернувшись и к традициям академического образования.

Примечателен обзор данной технологии за авторством Е.А. Крыловой [5], связывающей технологию смешанного обучения с технологией «перевернутого класса» — правда, в рамках одной дисциплины. Фактически смысл технологии сводится к переводу лекций в виртуальный формат. Учащиеся просматривают лекцию, содержащую материал, направляют в чат преподавателю свои вопросы, в аудиторию же приходят на семинар и для выполнения заданий. Подобный формат напоминает традиционный школьный — когда прочтение учебника предшествует урочному контролю, а объяснение нового материала занимает лишь ограниченную часть урока.

На первый взгляд смешанное обучение, как мы уже сказали, служит решением для проблем электронного образования на современном этапе его развития. На практике оно ставит несколько других недооценённых проблем.

Прежде всего вопрос увода на дистант непрофильных предметов косвенно представляет собой признание вторичности дистанционного обучения.

В представлении многих студентов непрофильный значит «неважный», «не-нужный» — а перевод на дистант в такой системе координат представляет собой признание ВУЗом отсутствие необходимости полноценного обучения вне образовательного профиля. Это ещё сильнее уводит образование в узкую специализацию и вредит его всеобъемлющему, академическому характеру. Предложение же полностью вывести в онлайн формат лекции, записываемые один раз, а после только просматриваемые, хоть и облегчает работу педагогам, но демонстрирует непонимание сути лекционной работы. В школе такое, пожалуй, возможно — есть программа и необходимость её преподавать. Университетская лекция тесно связана с научным поиском самого преподавателя, его актуальными исследовательскими результатами. Лекции по ряду исторических проблем, записанные в 90-ые годы часто устарели к настоящему моменту — и с учётом глобального характера современной исследовательской деятельности, нуждаются в постоянной корректировке под актуальные данные. Лекции не идентичны учебным пособиям. Их запись представляет собой бесспорно полезный для ликвидации безграмотности разовый просветительский акт — но никак не панацею в подготовке квалифицированных специалистов. Тем самым «перевернутый класс» фактически завершит превращение преподавателя в «учителя высшей школы». Могут всплыть и другие частные вопросы, связанные с оплатой труда лектора, разово предоставившего доступ к своему авторскому нарративу — при продаже учебных пособий, в том числе текстов лекций, автору следуют определенные отчисления. Но как быть с виртуальным лекционным материалом?

Более того, за «неважными» предметами могут последовать «неважные» программы и направления. Многие ВУЗы уже сейчас начинают вводить экспериментальные дистанционные программы с возможностью получить диплом — но отсутствуют подтверждённые данные о престиже таких «электронных» дипломов на рынке труда.

Перевод части вузовской программы на «дистант» может привести к повышению престижа традиционных методов обучения — но одновременно

к снижению их доступности за счёт занятости большого числа преподавателей в сфере ЭО. Тем самым вместо преодоления дифференциации и малодоступности образования, смешанное обучение только обострит данные проблемы.

К тому же «смешанные» формы перенимают все проблемы форм дистанционных – если не считать вынужденный кризисный переход на дистант в условиях пандемии, отсутствует научное обоснование целесообразности такого перехода. Всё, что у нас есть – политизированные лозунги лоббистов ДОТ и множество нерешенных проблем, связанных с тем, что «образованием занимаются бизнесмены» - в первую очередь полное безразличие к здоровью и нормальной социализации детей. Эти два вопроса – как обеспечить здоровье детей, обучающихся дистанционно и как интегрировать их в общество – не имеют ответа при нынешнем уровне интеграции педагогической науки в структуру принятия образовательных решений.

Что можно сказать в качестве вывода данной статьи? Несомненно, утверждать безальтернативность развития дистанционных и электронных форм обучения — явное преувеличение. Слишком много проблем — слишком мало однозначных, проверенных в экспериментальной среде, решений. История уже знала множество попыток идти в ногу со временем, предпринятых исключительно ради того, чтобы идти в ногу со временем — педология, некогда ставшая ответом на стремительное развитие психологии в начале XX века, производственные классы как ответ на развитие техники, слияние предметов, даже отмена преподавания истории. Все эти эксперименты предпринимались людьми, искренне полагающими, что создают школу будущего. Известная фраза Солженицына, де, чеховский мечтатель никогда бы не сумел представить себе сталинских лагерей применимо ко многим другим периодам истории. Вряд ли учёный-педагог начала шестидесятых мог представить, что ещё при его жизни, страны, где он живет, не станет. Вряд ли теоретик начала двухтысячных, рассуждающий о торжестве глобализации и конце истории, мог представить, что хватит одного вируса, чтобы открытый мир за-

крылся так же быстро, как открылся. Вот почему и прогнозы доклада ВШЭ о новом образовании следует воспринимать, как проекцию желаемого авторами доклада будущего — а вовсе не будущего реального. Мы не знаем, каким будет мир через двадцать лет. Будут в нем востребованы умение искать информацию в интернете или умение собирать и разбирать автомат.

Однако, и высказывания некоторых аналитиков о «гуманитарной катастрофе», связанной с распространением дистанционного обучения, являются явным преувеличением. Система образования в целом сумела удовлетворительно функционировать на дистанте — достаточно хорошо, чтобы не убирать наработанный опыт в долгий ящик, но и достаточно проблематично, чтобы не стремиться к его повторению вне условий локдауна. Вопрос о допустимости или недопустимости перевода системы образования на «дистант» представляет собой вариацию вопроса, что именно лучше — локдаун или «коллективный иммунитет». Пустые улицы или «да и пусть себе болеют».

Общество пока не научилось жить с пандемией, и это накладывается на характерные для отечественной системы образования с начала двухтысячных метания из эксперимента в эксперимент, делая образовательную ситуацию совсем уж непредсказуемой для всех участников процесса обучения. Если и есть какая-то константа в процессах последних двадцати лет, так это то, что едва ли даже эксперты могут предсказать, что именно завтра упадёт на измученное общество, куда качнется тот или иной маятник.

Библиографический список

1. *Алексеева, А. Балкизов, З.* Медицинское образование в период пандемии COVID-19: проблемы и пути решения // *Медицинское образование и профессиональное развитие*, т. 11.- М.- № 2(38).- С. 8-24.
2. *Андрюхина, Л., Садовникова, Н., Уткина, С.* Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры. Екатеринбург, *Образование и наука*, т. 22, № 3, с. 116-147. 2020.
3. *Барабанов, О.* Хроническая пандемия, или Как относиться к медицинским прогнозам. Электронный ресурс. Режим доступа: [<https://ru.valdaiclub.com/a/highlights/khronicheskaya-pandemiya/>]/ (Дата обращения: 15.09.2021).

4. *Вайндорф-Сысоева, М., Грязнова, Т., Шитова, В.* Методика дистанционного обучения: учебное пособие для среднего профессионального образования. – М.: Юрайт, 2020. - 194 с.

5. *Крылова, Е.* Технология смешанного обучения в системе высшего образования //Вестник Томского государственного университета.- Томск.- № 1(207).- с. 86-93.

6. Санитарно - эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи. Электронный ресурс. Режим доступа: [https://www.rosпотреbnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf] (Дата обращения: 20.09.2021).

7. *Седова, А., Степанова, М., Рапопорт, И., Поленова, М., Соколова, С., Александрова, И., Чубаровский, В.* Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся в период новой коронавирусной инфекции.- М, Высшее образование сегодня, 2020. - № 2- С. 4-23.

8. *Стариченко, Б.* Цифровизация образования: реалии и проблемы. Екатеринбург, Педагогическое образование в России, № 4, с. 16-26. 2020.

9. *Шнейдер, Л.* Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии. Т. 9. - М, Высшее образование сегодня, 2020. - № 2- С. 18-23.
Штыхно, Д. Константинова Л. Гагиев Н. Переход ВУЗов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски. М, Открытое образование, т. 24, № 5, с. 72-81. 2020.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
--------------------------	----------

РАЗДЕЛ I. ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

<i>Подымова Л. С.</i> ИДЕЯ ИНТЕГРАТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ В.А. СЛАСТЕНИНА.....	4
<i>Серякова С.Б.</i> О РЕАЛИЗАЦИИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А. СЛАСТЕНИНА	11
<i>Артамонова Е.И.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА...16	
<i>Исаев И.Ф., Исаева Н.И., Маматова С.И.</i> ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	25
<i>Андрюченко Е.В.</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ФАКТОР ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ.....	33
<i>Искакова М.О., Сейтова М.О.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	41
<i>Кармазина Н.В., Федоров А.М.</i> ИЗМЕНЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАРЕЛИЯ).....	51
<i>Магауова А.С.</i> ОПЫТ КАЗНУ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	57
<i>Онопченко С. В.</i> О КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЕЙ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	65
<i>Пищелко А. В.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	72
<i>Подымов Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА.....	77

РАЗДЕЛ II. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

<i>Артамонова Е.И., Тесленко О.В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ГУМАНИЗМА В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ АСПИРАНТОВ.....	85
<i>Головятенко Т.А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПЕДАГОГА.....	95
<i>Дэн Шуюй</i> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ.....	100
<i>Ильина С.В.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	105
<i>Киселева Т.Б., Горбенко И.А.</i> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ.....	109
<i>Конюхова Е.Н.</i> АНАЛИЗ РИСКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ...115	
<i>Кривотулова Е.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА (анализ опыта работы по программе повышения квалификации Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза: теории и технологии).....	122

<i>Макарова Л.Н.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	128
<i>Марченко Н. М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ.....	133
<i>Меньшиков В.М.</i> ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ.....	139
<i>Минязова Е.Р</i> СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ	145
<i>Плотникова В.С., Федорова Е.Н.</i> РОЛЬ ПРОРЫВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ.....	151
<i>Поваляева Л.В., Чупрынина И.Ю.</i> ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГА ПРИ РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ.....	155
<i>Полякова Я.Ю.</i> СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ ФИНСКОГО И РОССИЙСКОГО ПОДХОДОВ К ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ	159
<i>Сороковых Г.В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМОБЫТНОСТИ УЧИТЕЛЯ РКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ В.А. СЛАСТЕНИНА.....	164
<i>Тесленко О.В.</i> РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ АСПИРАНТОВ.....	171
<i>Цитлидзе Н.Б.</i> ВЛИЯНИЕ НОРМ ПРАВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕСТВЕ.....	177
<i>Чуприянова О.М.</i> СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	184
<i>Яшина В.И.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	189

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алисов Е.А.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА ВО ФРАНЦИИ.....	195
<i>Вахтель Л.В.</i> К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	199
<i>Горбенко И.А. Айзятова В.Р.</i> ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ.....	205
<i>Долинская Л.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ.....	211
<i>Дубицкая Е.А.</i> МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА СТУДЕНТА ПЕДВУЗА.....	218
<i>Иванова Л.В.</i> КОМПЕТЕНЦИЯ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА: К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ.....	225
<i>Корнева Е.Н.</i> РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ САМОРАЗВИТИЯ.....	228
<i>Ларионова М.А.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	231
<i>Мищенко В.А., Духновский С.А.</i> СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОПТИМИЗМА.....	235
<i>Новикова И.С., Швецова М.Н.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ: СТРУКТУРА ЯВЛЕНИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ.....	243
<i>Сеина С.А.</i> К ПРОБЛЕМЕ МЕТАКОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ.....	251
<i>Сотникова М.С., Химица В.А.С.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	254

<i>Тимошко Г.В.</i> ПРИОРИТЕТЫ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ КАК БУДУЩИХ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	261
<i>Хуторная М.Л., Бабаева А.В.</i> ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	269
<i>Швецова Г.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРИОРИТЕТ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	273

РАЗДЕЛ IV. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

<i>Абдалина Л.В., Гончаров С. А.</i> ПАТРИОТИЗМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА.....	284
<i>Алмин К. И.</i> ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ - ТРЕБОВАНИЯ XXI ВЕКА.....	289
<i>Арно А.О.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ.....	296
<i>Асси Рама</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	300
<i>Агаджанян А.Г.</i> РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	304
<i>Вардазарян А.Э.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЙНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	312
<i>Воителева Т.М.</i> ОСНОВНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	318
<i>Гладких З.И.</i> ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	323
<i>Денисенко Г.Н.</i> ШКОЛА РОДИТЕЛЬСКОГО МАСТРЕЦТВА В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	328
<i>Дубовская – Рябченко А. Е.</i> ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ИСКУССТВ.....	332
<i>Кельина К. О.</i> РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	337
<i>Кельина Кр.О.</i> ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	340
<i>Минакова А.Д., Ильина С.В.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	343
<i>Опарина Е. В.</i> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ.....	347
<i>Палий Е.Н.</i> ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КНЯГИНИ ЗИНАИДЫ АЛЕКСАНДРОВНЫ ВОЛКОНСКОЙ.....	351
<i>Пешкова И.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ».....	355
<i>Погадаев Г.И.</i> ПОЗНАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗАНЯТИЙ ФУТБОЛОМ В 1-4 КЛАССАХ.....	359
<i>Птицына Е.В.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	366
<i>Русакова Т.С.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА МОЛОДЕЖИ В ВОЛОНТЕРСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ.....	370
<i>Селезнева Е.А.</i> ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ.....	376
<i>Смоляр А. И., Зоголь С.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	383

Тимохина Ю.Е. СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ.....	386
Шкаровский В.Н. ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОМ САМОДЕЯТЕЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ НАРОДНОГО ТАНЦА.....	390
Цитлидзе Н.Б. ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ – ВАЖНЕЙШИЙ ПРИЗНАК ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА.....	395

РАЗДЕЛ V ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ НА ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Агеев А. В. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ.....	402
Агаджанян А.Г. ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В МОСКОВСКОЙ ШКОЛЕ.....	408
Дубова М.А. ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	420
Зотова О.Н. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА.....	425
Кузьмишина Т.Л. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	429
Лебедев М. А. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМАНДИРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ.....	434
Лейбовский М. А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	440
Печенкин А. П. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БОРТПРОВОДНИКОВ	443
Снурницына Ю.М. ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	446
Спиридонова Н. Б. ВИРТУАЛЬНЫЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ КОМАНДЫ КАК ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ	454
Трифонова О.А. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНКУРСАХ.....	457
Шатон А.В. ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ-ГЕЙМЕРОВ.....	466
Яковлев М.Е. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	470

CONTENT

FOREWORD.....	3
----------------------	----------

SECTION I. REPORTS OF THE PLENARY MEETING

<i>Podymova L.S.</i> THE IDEA OF THE INTEGRATIVITY OF THE STUDY OF MAN IN THE SCIENTIFIC SCHOOL OF V. A. SLASTENIN.....	4
<i>Seryakova S.B.</i> ON THE IMPLEMENTATION OF THE SCIENTIFIC CONCEPT OF V. A. SLASTENIN IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES.....	11
<i>Artamonova E.I.</i> SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS.....	16
<i>Isaev I.F., Isaeva N.I., Mamatova S.I.</i> THE PROBLEM OF PROFESSIONALIZATION AND INDIVIDUALIZATION IN PEDAGOGICAL EDUCATION.....	25
<i>Andrienko E.V.</i> DISTANCE EDUCATION AT THE UNIVERSITY AS A FACTOR OF INDIVIDUALIZATION: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES.....	33
<i>Iskakova M.O., Seitova M.O.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHER TRAINING FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS.....	41
<i>Karmazina N.V., Fedorov A.M.</i> CHANGES IN THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM IN THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KARELIA).....	51
<i>Magauova A.S.</i> EXPERIENCE TO THE KAZNU IN IMPLEMENTATION OF NATIONAL EDUCATION PROGRAMS FOR FUTURE SPECIALISTS.....	57
<i>Onopchenko S.V.</i> ON THE CONCEPT OF THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COOPERATION OF THE LU-GAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH THE INTERNATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	65
<i>Pishchelko A.V.</i> ACTUAL PROBLEMS OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF CORRECTIONAL OFFICERS IN THE MODERN CONDITIONS OF THE PENITENTIARY SYSTEM.....	72
<i>Podymov N.A.</i> FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF A STRUCTURAL AND DYNAMIC MODEL OF TEACHER PROFESSIONALISM.....	77

SECTION II. SCIENTIFIC BASIS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT PEDAGOGICAL EDUCATION IN MODERN RUSSIA

<i>Artamonova E.I., Teslenko O.V.</i> IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF HUMANISM IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS.....	85
<i>Golovyatenko T.A.</i> THE TECHNOLOGY OF THE PERSONALIZED APPROACH IN THE CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL ROUTE OF THE TEACHER.....	95
<i>Dan Shuyu</i> TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALIZED LEARNING TECHNOLOGIES IN CHINESE UNIVERSITIES	100
<i>Ilyina S.V.</i> ACTUALIZATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF EDUCATION OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	105
<i>Kiseleva T.B., Gorbenko I.A.</i> TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHODIAGNOSTIC COMPETENCE OF THE CLASS TEACHER.....	109
<i>Konyukhova E.N.</i> ANALYSIS OF RISKS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HIGHER SCHOOL TEACHERS IN A SITUATION OF UNCERTAINTY.....	115
<i>Krivotulova E.V.</i> PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF THE UNIVERSITY (analysis of work experience under the professional	

development program «Psychological and pedagogical competence of a university teacher: theory and technology»)	122
Makarova L.N. TRANSFORMATION OF FUNCTIONS OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITIES	128
Marchenko N. M. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS	133
Menshikov V.M. THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS	139
Minyazova E.R. SOCIAL ACTIVITY AS A FACTOR OF PERSONALIZATION IN TEACHING CHINESE LANGUAGE	145
Plotnikova V.S., Fedorova E.N. THE ROLE OF BREAKTHROUGH COMPETENCIES IN THE TRAINING OF PROFESSIONAL PERSONNEL	151
Povalyaeva L.V., Chuprynina I.Y. EXPERIENCE OF STUDYING SELF-ORGANIZATION OF TEACHER IN SOLVING PROFESSIONAL PROBLEM	155
Polyakova Y. Y. SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN FINNISH AND RUSSIAN APPROACH TO PERSONALIZED SCHOOL EDUCATION	159
Sorokovykh G.V. PROBLEM OF FORMATION OF THE IDENTITY OF THE RFL TEACHER IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC SCHOOL OF V. A. SLASTENIN	164
Teslenko O.V. DEVELOPING POTENTIAL OF PEDAGOGICAL OLYMPIAD AS A MEANS OF OPTIMIZATION OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS	171
Tsitlidze N.B. INFLUENCE OF REGULATIONS OF THE RIGHT ON FORMATION OF LEGAL CULTURE IN SOCIETY	177
Chupriyanova O.M. SYSTEM CHANGES IN THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF YOUNG TEACHERS	184
Yashina V.I. ACTUAL PROBLEMS OF METHODOLOGICAL TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION	189

SECTION III. PSYCHOLOGICAL SUPPORT MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

Alisov E.A. CONTENT OF TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD IN FRANCE	195
Wachtel L.V. TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL CONSULTING OF MUSICALLY GIFTED LEARNERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS	199
Gorbenko I.A., Aizatova V.R. PERFECTIONISM AS A FACTOR OF EMOTIONAL BURNOUT OF A TEACHER IN A PANDEMIC	205
Dolinskaya L.A. THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AND PROFESSIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS	211
Dubitskaya E.A. INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE TEACHER-STUDENT SYSTEM AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL IDEAL OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENT	218
Ivanova L.V. THE COMPETENCE OF THE TEACHER'S SELF-IMPROVEMENT: TO THE QUESTION OF STUDYING THE CONCEPT	225
Korneva E.N. REFLECTION AS A MECHANISM OF SELF-DEVELOPMENT	228
Larionova M.A. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FUTURE TEACHER OF HIGHER SCHOOL	231
Mishchenko V.A., Dukhnovsky S.V. MEANINGFUL ORIENTATIONS OF EDUCATORS WITH DIFFERENT LEVELS OF OPTIMISM	235
Novikova I.S., Shvetsova M.N. EMOTIONAL BURNOUT: THE STRUCTURE OF THE PHENOMENON AND ITS CONSEQUENCES	243
Seina S.A. ON THE PROBLEM OF TEACHER'S METACOGNITIVE DEVELOPMENT	251
Sotnikova M.S., Khimina V.A.S. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS	254

<i>Timoshko G.M.</i> SELF-DEVELOPMENT PRIORITIES OF STUDENTS AS FUTURE YOUNG SPECIALISTS.....	261
<i>Khutornaya M.L., Babaeva A.V.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	269
<i>Shvetsova G.H.</i> PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A PRIORITY IN THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S PERSONALITY.....	273

Section IV. PREPARING THE TEACHER FOR IMPLEMENTATION MODERN EDUCATIONAL PRACTICES

<i>Abdalina L.V., Goncharov S.A.</i> PATRIOTISM AS AN INDICATOR OF CIVIL LIABILITY OF A FUTURE MILITARY PILOT.....	284
<i>Almin K.Y.</i> IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE ESTABLISHMENT OF SUPPLEMENTARY EDUCATION - REQUIREMENTS OF THE XXI CENTURY.....	289
<i>Arno A. O.</i> EDUCATIONAL POTENTIAL OF SCHOOL EDUCATIONAL SPACE.....	296
<i>Assi Rama</i> OPPORTUNITIES INTEGRATING VOLUNTEERISM INTO THE LEARNING PROCESS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.....	300
<i>Aghajanyan A.G.</i> THE ROLE OF A CLASS LEADER IN THE EDUCATION OF HIGH SCHOOLS.....	304
<i>Vardazaryan A.E.</i> EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE MUSEUM-EDUCATIONAL SPACE.....	312
<i>Voiteleva T.M.</i> BASIC LINGVODIDACTICAL APPROACHES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE.....	318
<i>Gladkikh Z.I.</i> TRAINING OF MUSIC TEACHERS FOR ORGANIZATION OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES.....	323
<i>Denisenko G.N.</i> THE SCHOOL OF PARENTAL MASTERY IN AN OPEN EDUCATIONAL SPACE.....	328
<i>Dubovskaya-Ryabchenko A.E.</i> FUNDAMENTALS OF FORMATION OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE OF PARENTS OF STUDENTS OF ARTS SCHOOLS.....	332
<i>Kelina K.O.</i> THE ROLE OF THE TEACHER IN THE CORRECTION OF ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL AGE.....	337
<i>Kelina K.O.</i> FEATURES OF COMMUNICATION STYLES OF TEACHERS WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.....	340
<i>Minakova A.D., Ilina S.V.</i> DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS IN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	343
<i>Oparina E.V.</i> ADDITIONAL EDUCATION AT SCHOOL AS AN IMPORTANT ELEMENT OF CHILDREN'S SOCIALIZATION.....	347
<i>Paliy E.N.</i> LITERARY HERITAGE OF PRINCESS ZINAIDA ALEXANDROVNA VOLKONSKAYA.....	351
<i>Peshkova I.A.</i> FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE EDUCATIONAL SUBJECT "FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY".....	355
<i>Pogadaev G.I.</i> THE KNOWLEDGE OF POSSIBILITIES OF PLAYING FOOTBALL IN GRADES 1-4.....	359
<i>Ptitsyna E.V.</i> THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF FOLK TRADITIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....	366
<i>Rusakova T.S.</i> CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE COMPETENCE OF YOUTH COOPERATION IN VOLUNTEER ASSOCIATIONS.....	370
<i>Selezneva E.A.</i> EDUCATION OF MODERN FAMILY VALUES.....	376
<i>Smolyar A.I., Zogol S.G.</i> PECULIARITIES OF EXTRA EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	383

Timokhina Y.E. FAMILY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT.....	386
Shkarovskiy V.N. GENDER IDENTIFICATION OF CHILDREN IN AN AMATEUR FOLK DANCE GROUP OF DIFFERENT AGES.....	390
Tsitlidze N.B. LEGAL TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IS THE MOST IMPORTANT SIGN OF THE LEGAL STATE.....	395

SECTION V. INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT ON TEACHER PREPARATION IN CONDITIONS OF USE OF DIGITAL RESOURCES AND DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Ageev A.V. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT.....	402
Aghajanyan A.G. INDICATORS OF EVALUATION OF THE PERFORMANCE OF A CLASS LEADER AT THE MOSCOW SCHOOL.....	408
Dubova M.A. DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE LANGUAGE TRAINING OF MODERN PUPILS.....	420
Zotova O.N. ADDITIONAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST	425
Kuzmishina T.L. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE WORK OF A YOUNG TEACHER IN THE CIRCUMSTANCE OF DISTANCES EDUCATION.....	429
Lebedev M.A. MANAGERIAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL MILITARY-PROFESSIONAL ACTIVITY OF A UNIT COMMANDER.....	434
Lebovskiy M.A. PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	440
Pechenkin A.P. FEATURES OF DIGITALIZATION PROCESS IN FLIGHT ATTENDANTS TRAINING.....	443
Snurnitsyna Y.M. HUMANIZATION OF THE FINANCIAL LITERACY FORMATION OF YOUNGER SCHOOLERS.....	446
Spiridonova N.B. VIRTUAL CROSS- CULTURAL TEAMS AS A CHALLENGE TO MODERN EDUCATIONAL PROCESS.....	454
Trifonova O.A. CRITERIA FOR EVALUATING INFORMATION SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN INTERNATIONAL COMPETITIONS.....	457
Shaton A.V. EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT TRAINING PROGRAM FOR TEENAGE GAMERS.....	466
Yakovlev M. E. INFORMATION TECHNOLOGIES IN MODERN DOMESTIC EDUCATION.....	470

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

Материалы XII Международной научно-практической конференции,
посвященной памяти выдающегося ученого – педагога,
академика В.А. Сластенина

23 – 24 сентября 2021 года

Ответственный редактор Л.С Подымова

Издается в авторской редакции

Ответственность за содержание публикуемых материалов, аутентичность и точность цитат, фактов, названий, имен и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут их авторы.

Подписано в печать 15.10.2021 г.

Бумага офсетная №1. Формат бумаги 60х90 1/16 Гарнитура Таймс.
Усл.п.л. 30,25. Тираж 500 экз. (Первый завод 70 экз.). Заказ №520

Отпечатано в типографии ООО «Ремдер»
Г.Ярославль, ул.Советская, 79, к.17 (территория ПАО «Фритекс»
Тел.: (4852) 59-45-16, факс : (4852) 59-45-17

E-mail: remder@mail.ru