

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ, СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ*

5 МАРТА 2023 ГОДА

Армавир
АГПУ
2023

УДК 37:159.9
ББК 74:88
П 24

Научный редактор:

В.И. Спирина – доктор педагогических наук,
профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Ответственный редактор:

М.Л. Спирина – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

П 24 Педагогика и психология в контексте современного образовательного пространства : сборник научных статей Национальной научно-практической конференции (5 марта 2023 года) / научный редактор В. И. Спирина ; ответственный редактор М. Л. Спирина. – Армавир : РИО АГПУ, 2023. – 220 с.

ISBN 978-5-89971-933-2

В сборник включены статьи преподавателей, аспирантов, магистрантов вузов, практиков образовательных организаций, принявших участие в работе Национальной научно-практической конференции «Педагогика и психология в контексте современного образовательного пространства» на базе социально-психологического факультета Армавирского государственного педагогического университета (5 марта 2023 года).

Сборник предназначен для преподавателей, молодых учёных, социальных педагогов, психологов, специалистов по работе с молодёжью.

УДК 37:159.9
ББК 74:88

ISBN 978-5-89971-933-2

© Авторы статей, 2023
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Арутюнян А.А. Цифровые практики подростков и молодежи	6
Бадалянци Н.Г., Аралова А.Ю. Управление качеством образования в дошкольной организации	12
Барсегян С.В. Готовность учителя к адаптации и внедрению инновационных технологий как педагогический феномен	16
Белоус Ю.А. Подготовка тьюторов для сопровождения одаренных детей	22
Богданова А.В. Психологические особенности проявления тревожности у студентов вуза	27
Борщ Т.П., Сушков А.В. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста как педагогическая проблема	31
Бочкова А.Б., Сушков А.В. Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен	37
Ватунская Н.Г., Дьяченко А.М. Психолого-педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств младших школьников	42
Гураклян И.К. Профилактика аддиктивного поведения у старшеклассников в школе	46
Даниленко С.Н. Самообразование педагога как фактор его профессионально-личностного становления	51
Дарбинян А.М. Методы формирования навыков безопасного поведения при чрезвычайных ситуациях у обучающихся	55
Денека А.С. Особенности содержания психологической помощи старшеклассникам при подготовке к ЕГЭ	60
Малина В.А. Инклюзивное образование в ДОО: проблемы и перспективы	64
Дохоян А.М. Содержание понятия «профессиональная подготовка педагога в высшей школе»	69
Ждамиров С.С., Твелова И.А. Стрессоустойчивость как важное качество для будущего педагога	74

Иголкина К.П.	
Проблема патриотизма и патриотического воспитания студентов, обучающихся в профессиональной организации	79
Калашиникова Н.В.	
Инклюзивная практика в дошкольном образовании	83
Камалян Н.М.	
Профессиональное развитие и саморазвитие сотрудников в дошкольной образовательной организации	89
Конакова Д.Р.	
Технологии психологического просвещения родителей по вопросам психического развития детей	94
Костенко А.А., Спирина М.Л.	
Наставничество в педагогическом вузе как фактор личностной самореализации студентов в воспитательной работе	97
Кузьмина А.Б.	
Диагностика в социально-педагогической деятельности в условиях среднего профессионального образования	101
Лапина В.В., Твелова И.А.	
Проблема развития самооценки личности в психолого-педагогической литературе	105
Лахмоткина В.И.	
К проблеме профессиональной подготовки педагога современной школы	110
Малева А.В., Сушков А.В.	
Особенности формирования социальной компетентности детей и подростков группы риска как социально-педагогическая проблема	115
Мироняк Е.С.	
Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования с использованием цифровых инструментов	122
Недвигина Е.А.	
Актуальные формы взаимодействия с семьей при реализации ФГОС ДО: опыт работы	127
Недвигина Е.А.	
Современные технологии как инструменты повышения компетенций педагогических кадров	132
Сазонова Е.А.	
Патриотическое воспитание в дошкольном учреждении в условиях современного образования	136

Сайфутдинова И.Н., Вареца Е.С.	
Особенности родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья	142
Сашина Ю.А.	
Нормативно-правовые основы внедрения в учебный процесс электронных образовательных ресурсов	149
Скиба Н.В.	
Анализ проблемы экстремизма и терроризма в современном обществе	155
Сковородко В.Г.	
Психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения старших подростков в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних	163
Спирина В.И., Ромашина Е.В.	
Наставничество как феномен: история и современность	169
Спирина О.Н.	
Внеурочная деятельность как средство развития лидерских качеств у младших школьников	173
Стативкина С.В.	
Выявление и поддержка одаренных детей в организации дополнительного образования детей	177
Таначева Е.Б.	
Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе ДООУ	181
Украинская В.В.	
Формирование коммуникативной компетенции будущих социальных педагогов в педагогическом вузе	188
Уракова Ф.К.	
Педагогический авторитет как средство воспитательного воздействия на обучающихся	191
Хакунова Ф.П., Берсирова А.К., Хакунов Н.Х.	
Подготовка будущих педагогов к инновационной образовательной деятельности в образовательной среде высшего учебного заведения	194
Хакунова Ф.П., Схляхо З.А.	
Формирование коммуникативной компетентности студентов в информационно-коммуникационной среде вуза	198
Химичева В.Н., Егизарьянц М.Н.	
Социализация и интеграция детей-сирот в социуме	204
Шахов Д.А.	
Тьюторское сопровождение: сущность и содержание понятия	208
Сведения об авторах	212

ЦИФРОВЫЕ ПРАКТИКИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме усиления вовлеченности подростков в виртуальное киберпространство и влияния деятельности в нем на их социальные и психологические характеристики, а также на особенности функционирования важнейших психических процессов. Рассматриваются близкие и максимально высокие значения частоты использования подростками в качестве средства досуга видеоигр и коммуникаций в социальных сетях.

Ключевые слова: цифровые технологии, гейминг, социальные сети, интернет-аддикция, интернет, подростки, когнитивные процессы.

Внедрение технологических инноваций в общественную жизнь, систему образования, безусловно, приносит весьма существенные результаты и имеет положительную оценку специалистов этих областей и широкой общественности. В настоящее время цифровые практики в виде компьютерных программ разной степени сложности используются в гуманитарных исследованиях, в том числе в психологии и педагогике, а также в нейронауках как психодиагностические методы [1]. Цифровые практики способствовали развитию интернет-коммуникаций как системы быстрого обмена сообщениями с помощью электронной почты. Социальные сети являются естественным результатом развития Интернета; в настоящее время «жизнь» в социальных сетях стала обычным явлением у подростков и молодых людей. Статистика последних лет свидетельствует о том, что использование социальных сетей является одним из самых популярных онлайн-занятий во всех странах. В 2020 г. более 3,6 миллиарда человек пользовались социальными сетями по всему миру, а в 2025 г. их число, по прогнозам, возрастет почти до 4,41 миллиарда человек. В среднем интернет-пользователи тратят 144 минуты в день на приложения в социальных сетях и обмен сообщениями, что более чем на полчаса больше, чем в 2015 г. [4].

Одновременно с социальными сетями популярность набирают компьютерные игры и онлайн-игры. Отмечаются положительные результаты использования специально созданных развивающих компьютерных игр для развития познавательной сферы детей и подростков, получения ими знаний и навыков в различных научных областях [5]. Определенная часть исследователей позитивно оценивают применение

видеоигр в системе образования и в сфере досуга, подчеркивая их развивающее воздействие на зрительную память, пространственную ориентацию и способность принимать верные решения в неопределенных или сложных ситуациях. Изменения в структуре интеллектуальных функций с акцентом на невербальный интеллект явным образом свидетельствуют о направленном воздействии компьютерных игр на высшие психические функции, степень трансформации которых зависит от игровой практики и содержания игр.

Однако негативные последствия увлеченности компьютерными играми и существенные изменения в психологических характеристиках фанатов и активных игроков в видеоигры – геймеров, приводящие к развитию различного рода девиаций, вызывают озабоченность у педагогов и психологов [5].

Приводятся доказательства высоких значений использования двух основных видов цифровых практик: виртуальных коммуникаций в социальных сетях и видеоигр, которые могут быть связаны с методическими особенностями опросов и анкетирования и могут не отражать избирательности поведения подростков в киберпространстве. Вместе с тем практически не приводится доказательств существенных изменений вербально-понятийного интеллекта.

Вместе с тем интенсивный рост числа пользователей цифровыми практиками и создание новых компьютерных устройств явно опережает накопление знаний о влиянии информационной среды на психику и мозг человека, которые формируются и развиваются в этих относительно новых условиях. На данном этапе актуальной задачей является изучение причин патологического вовлечения в компьютерные и онлайн-игры, а также в виртуальное общение в социальных сетях, что приводит к появлению нового типа аддикций – интернет-зависимостей.

Влияние технологических инноваций на нервно-психическое развитие подрастающего поколения оказалось не таким однозначно положительным, по сравнению с включением цифровых практик в исследовательскую, образовательную практику и в сферу медицинских услуг. Наличие противоречий в оценках роли цифровых устройств в нервно-психическом и когнитивном развитии подрастающего поколения, неясность прогнозов социального поведения подростков в условиях цифровизации образования и общественной жизни требуют анализа исследований последнего десятилетия, направленных на изучение последствий внедрения цифровых и информационных технологий в различные области человеческой деятельности в России и за рубежом.

Обнаружено, что гейминг как особый вид досуга и его выраженность в значительной степени определяются семейным климатом и типом детско-родительских отношений, которые также являются факторами, влияющими на школьную успеваемость. Причем два стиля отношения родителей и детей обнаруживают существенную взаимосвязь со свехувлеченностью интернет-играми: авторитарная гиперсоциализация подталкивает к занятию игровой деятельностью младших школьников, тогда как принятие, напротив, оказывает профилактическое воздействие [6].

Социально-экономические стрессы усиливают влечение подростков к Интернету и компьютерным играм, которое обостряется проблемными отношениями в семье. Результаты исследований, выполненных в период пандемии COVID-19, также подтверждают эти наблюдения. Например, в исследовании китайских авторов, которые были проведены в Гонконге во время первой волны пандемии [4], изучались связи между чувством одиночества и игровой зависимостью. Участниками обследования стали 2 863 ребенка и подростка, обучающихся в начальной (классы 4–6) и средней (7–8 классы) школе. Установлено, что приблизительно 88 % учащихся играли в видеоигры во время пандемии, распространенность чрезмерной увлеченности и патологической игровой зависимости составила 20,9 % и 5,3 % соответственно. Сопоставление распространенности гейминга во время пандемии и в предшествующий ей период указывает на усиление игровой деятельности учащихся во время проведения карантинных мероприятий [5]. Низкий социально-экономический статус, меньшая поддержка и надзор со стороны родителей, а также плохое психическое здоровье являются факторами риска для развития игровой зависимости. Результаты этого исследования подтвердили в значительной степени факты, полученные в других работах в этот же период времени.

Пандемия, помимо всего прочего, привела к ухудшению физического и психического здоровья молодежи во многих странах [2]. Социальное дистанцирование и существенные изменения в повседневной жизни, возможно, привели к повышению игровой активности детей и подростков, которую можно рассматривать в качестве средства психологической защиты от социальных стрессов и изоляции [3]. Примечательно, что прямая взаимосвязь между одиночеством и игровой зависимостью не является доказанной, и результаты некоторых исследований указывают на отсутствие статистически достоверной связи между данными факторами [2].

В период интенсивного развития цифровых и интернет-технологий роль компьютерных и сетевых игр в психическом развитии детей и подростков не однократно пересматривалась. Так, существует большое число исследований, подчеркивающих позитивную роль гейминга для когнитивного развития. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что геймеры превосходят не играющих в компьютерные игры подростков по большинству показателей зрительного внимания, они обладают большим объемом рабочей памяти, быстро и относительно точно решают зрительные задачи с необходимостью принятия решений в ситуации неопределенности, в целом лучше справляются с задачами на переключение [4].

Вместе с тем существует ряд противоречий в оценках разных авторов роли видеоигр в развитии подрастающего поколения. Анализ данной проблемы Г.У. Солдатовой, О.И. Теславской [2] дает основание связать получаемые эмпирические результаты и в особенности их трактовку с исследовательской позицией авторов, что побуждает рассматривать игровые увлечения в качестве патологического, «вредного» либо в качестве обычного и стандартного в контексте досуга ребенка и подростка. Указанная особенность трактовок подчеркивает роль когнитивных установок исследователей в теоретическом анализе экспериментальных материалов, что частично обуславливает существующие в литературе противоречия в оценке роли видеоигр в интеллектуальном развитии. Несмотря на противоречия, существует необходимость разработки и применения рекомендаций по допустимому времени взаимодействия ребенка и подростка с гаджетами, как в учебных заведениях, так и в домашних условиях [6].

Социальные сети характеризуются интенсивным ростом пользователей в последние десятилетия [5], под которыми в настоящее время понимают платформу, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации виртуальных социальных взаимоотношений. Для посещения любой социальной сети пользователь должен пройти процедуру персонификации, которая, как правило, заключается в создании личного профиля, при этом степень достоверности представляемой личной информации не контролируется [2]. Пользователь может сообщить правдивую персональную информацию, а может стать инкогнито под определенным образом или фотографией («ником»), в крайнем случае, он может использовать чужие персональные данные при регистрации.

Время, проведенное в Интернете, вытесняет возможности иных видов досуга и способов развития [1]. Продолжительность времени, которое затрачивается на подвижные игры и физическое развитие, значительно снижается у учащихся начальной школы от первого к четвертому классу, постепенно уступая времени, посвященному видеоиграм и интернет-общению [1]. Снижение физической активности сказывается на показателях общей выносливости и физического здоровья детей и подростков [6], которые не достигают возрастных нормативов.

Помимо риска формирования интернет-аддикции социальные сети могут быть проводниками опасных и для личности, и для общества негативных воздействий на подрастающее поколение. В зарубежных исследованиях указывается на организацию провокаций и экстремистских действий подростками и молодыми людьми через сети, что находит свое подтверждение и в России. Подростки, легко вовлекающиеся через социальные сети в антисоциальные и антигосударственные формы поведения, имеют ряд личностных особенностей, которые можно рассматривать как предикторы восприимчивости контента в Интернете, содержащего выражение вражды, мести и ненависти [3]. К такого рода личностным особенностям относятся враждебность, низкая социальная толерантность и немотивированная агрессивность, которые определяют как степень их вовлеченности в интернет-среду, так и уязвимость для экстремистского воздействия на них в цифровом пространстве [2]. Таким образом, чрезмерное увлечение социальными сетями, чтение многочисленных блогов и участие в просмотре каналов на YouTube в сочетании с указанными чертами личности подростков должны рассматриваться специалистами как риск участия в экстремистской деятельности и провокациях.

В последние годы проявилось еще одно опасное явление, связанное с воздействием социальных сетей на психику и поведение подрастающего поколения [2], – распространение так называемых «групп смерти», ориентирующих участников на самоизоляцию и совершение самоубийства. Замкнутые сообщества ориентированы, в первую очередь, на детей и подростков, чей возраст совпадает с кризисом и связанной с ним неустойчивостью психики и легкой подверженностью различным влияниям, т. е. социальным конформизмом. «Группы смерти» впервые появились и распространились в социальных сетях в России в 2015–2016 гг., что привело к ряду преступлений, в том числе групповым суицидам [3].

Популярность и быстрый рост «групп смерти» во многом были связаны с тем, что в социальных сетях использовалась игровая форма взаимодействия, в которой сочетались онлайн- и офлайн-формы поведения: направляемые через контакты в социальных сетях виртуальные задания должны были реализовываться в реальной жизни. По данным российского уполномоченного по правам ребенка в России Анны Кузнецовой, количество детских самоубийств с 2015 по 2017 гг. увеличилось на 57 % [3]. С сожалением следует отметить, что Россия заняла в Европе лидирующее место по числу самоубийств среди подростков [2].

Повсеместное внедрение цифровых технологий в практику общественной жизни закономерным образом привело к росту использования гаджетов и потребления услуг в Интернете, наиболее заметным в подростково-юношеской возрастной группе. Вместе с тем интенсивный рост числа пользователей новых технологий с очевидностью опережает накопление знаний о влиянии информационной среды на психику и мозг человека, которые формируются и развиваются в новых условиях. Отдельный и важный вопрос касается патологического вовлечения в компьютерные и онлайн-игры, а также в виртуальное общение в социальных сетях, что привело, в конечном счете, к фиксации в 2013–2014 гг. нового типа аддикций – интернет-зависимостей [5]. Недостаточный объем надежной и достоверной информации о нейрофизиологических факторах возникновения сверхувлеченности видеоиграми и Интернетом не позволяет однозначным образом определить причины аддикций у части подростков и молодых людей. Указанный факт подчеркивает актуальность и значимость изучения психофизиологических и физиологических механизмов, которые оказываются наиболее подверженными к воздействию информационных факторов среды.

Эти далеко не полные знания о виртуальной жизни подростков ставят общую задачу профилактики чрезмерного увлечения подростками Интернетом и геймингом в виде формирования цифровых диагностических методик нормального функционирования мозга и психики и его нарушений, а также коррекционных психолого-педагогических мероприятий и программ.

Литература

1. Ахутина, Т. В., Корнеев, А. А., Матвеева, Е. Ю. Развитие функции программирования и контроля у детей 7–9 лет // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 1. – С. 42–63.

2. Баева, Л. В. «Группы смерти» и «колумбайн-сообщества» в онлайн-культуре и реальном социуме // Информационное сообщество. – 2019. – № 3. – С. 33–42.

3. Балашова, Е. Ю. Человек и цифровой мир: клиничко-психологические аспекты отношений // Цифровое общество в условиях культурно-исторической парадигмы : материалы межд. конф., Москва, 2018 / отв. ред. Т.Д. Марцинковская, В.Р. Орестова, О.В. Гавриченко. – С. 204–207.

4. Богачева, Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 120–131.

5. Веракса, А. Н., Бухаленкова Д. А. Применение компьютерных игровых технологий для развития регуляторных функций дошкольников // Российский психологический журнал. – 2017. – Том 14. – № 3. – С. 106–132.

6. Каменская, В.Г., Томанов Л.В. Компьютерные и инструментальные методы в психофизиологии развития [Электронный ресурс] Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина 2015. – URL: www.elsu.ru/kaf/kppp/edu (дата обращения: 02.12.2020).

Н.Г. Бадальяни, А.Ю. Аралова

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья представляет собой описание системного и целенаправленного подхода результативного управления дошкольной образовательной организацией, системы управления педагогическими кадрами (воспитателями и прочими специалистами ДОО), анализ актуальных концепций оценки качества дошкольного образования. Раскрыты компетенции современного педагога и способы их формирования в условиях ДОО. Разработаны методические рекомендации, предназначенные руководителям ДОО, старшим воспитателям.

Ключевые слова: ДОО, управление, компетенции, педагогические кадры, мониторинг.

В реалиях современной России уровень развития системы дошкольного образования и качественный уровень образования в большей степени обуславливаются эффективностью управление всеми частями ее системы. Дошкольные образовательные организации реализуют свою деятельность на основе годового плана работы и концепцией

развития ДОО, где представлены организационно-функциональные принципы работы организации как единой, целостной, целенаправленной педагогической системы, с обоснованием конкретной инновационной модели деятельности.

Базовые направления работы ДОО:

1. Всестороннее актуальное развитие и образование дошкольников.
2. Повышение уровня педагогических компетенций у родителей (законных представителей) с учетом актуальных достижений науки.
3. Оказание дошкольникам образовательных, физкультурно-оздоровительных, профилактических услуг.
4. Профессиональный рост и развитие всех участников педагогического процесса: воспитателей, узких специалистов, медицинских работников, родителей.

Основной целью дошкольной организации является поддержание и развитие здоровья ребенка, что является основой формирования их творческих навыков. Для этого основные усилия руководителя дошкольной организации сосредоточены на развитии креативных возможностей педагогов, рост их профессиональных компетенций, что положительно сказывается на качестве всей работы детского сада [1].

В связи с переменами в области дошкольного образования в России и изменением запросов родителей возникла задача поиска оптимальных современных методов, форм работы и технологий. Проанализировав методическую и публицистскую литературу, а также опыт коллег мы расставили для себя основные приоритеты в работе:

- 1) выявить и проанализировать желание и творческий потенциал педагогического состава – создать условия для их полнейшей реализации;
- 2) изучить и проанализировать потребности семей воспитанников – дабы на последующих этапах способствовать их удовлетворению;
- 3) провести педагогический мониторинг воспитанников детского сада с целью выявления областей, требующих повышенного внимания;
- 4) преобразовать развивающую предметно-пространственную среду в соответствии с потребностями всех участников образовательного процесса.

ФГОС ДО устанавливает связь между ребенком и взрослым в качестве субъект-субъектных отношений, где ребенок становится равноправным участником образовательного процесса. Основываясь на этом

принципе, большое место в своей работе мы уделяем неформальному взаимодействию между воспитателями и детьми. Мы активно реализуем такие формы работы, как «клубный час», «утро радостных встреч», «встреча с интересным человеком». В календарных планах в особый раздел внесены «утренний и вечерний круг». Педагоги показывают свое мастерство тем, что из каждой утренней или вечерней беседы строится весь предстоящий день – при этом, инициатива исходит от детей. Мы видим результаты своей деятельности: дети стали самостоятельнее, чаще проявляют инициативу, стали более активными и открыты к окружающему миру [2].

Таким образом, мы можем сделать вывод: в достижениях высоких результатов дошкольного образования необходим высокий уровень профессионализма каждого члена коллектива. Стабильная связь содержания методической деятельности с итогами работы педагогов реализует постоянный процесс улучшения профессиональных компетенций каждого воспитателя. Вместе с тем, методическая работа несет в себе предупреждающий характер и соответствует развитию и улучшению всей работы с дошкольниками в соответствии с новейшими достижениями в педагогической и психологической науке. Важнейшим является оказание реальной, эффективной и своевременной поддержки воспитателям. Тем не менее, вопрос увеличения профессиональных компетенций каждого педагога дошкольной организации по-прежнему остается одним из сложнейших.

Деятельность по повышению профессионального мастерства воспитателей обязана дифференцироваться в отдельное направление и соответствовать следующим основным требованиям:

- 1) обладать практико-ориентированной спецификой;
- 2) интегрировать повышение квалификации и внедрение результатов научных исследований и инновационного педагогического опыта;
- 3) реализовать индивидуально-дифференцированный подход, соответствующий интересам педагогов;
- 4) оказывать содействие активному усвоению профессиональных навыков;
- 5) осуществлять оценку результатов повышения квалификации и вовремя корректировать этот процесс;
- 6) реализовать системный и комплексный принцип к повышению профессионального мастерства.

Рассматривать педагога как личность со своими интересами – важная предпосылка увеличения качества и результативности методической работы. Оказать помощь воспитателю в достижении высоких результатов в реализации программы дошкольной организации можно только при условии всестороннего учета не только задач дальнейшего совершенствования, но и имеющегося потенциала каждого воспитателя.

Поэтому учебный процесс строится с учетом следующих требований:

- 1) осуществления вариативности образовательных требований;
- 2) усвоения способами автономного познания и перехода в режим саморазвития;
- 3) ориентации на удовлетворение потребности в неформальном профессиональном общении;
- 4) ориентации на самоанализ собственной деятельности и осознание необходимости её совершенствования;
- 5) проблемного построения содержания лекций, семинаров, требующих от педагогов междисциплинарного синтеза;
- 6) использование таких форм и методов учебной работы, которые носят исследовательский характер и направлены на осмысление собственного педагогического опыта и творческую его переработку.

Из разнообразия форм и методов, рекомендуемых в современном управлении дошкольным образованием в своем детском саду, мы активно реализуем следующие:

1. Семинар – помогают подробно рассмотреть необходимые вопросы, актуальны для донесения коллегам новой информации. В отличие от консультаций, семинар включает всех педагогов в активное слушание и практическую деятельность.

2. Игровое моделирование. Предполагают отыгрыш реальных ситуаций, во время которых принимаются наилучшие профессиональные решения на базе рассмотрения педагогических ситуаций, воссозданных искусственно.

3. Научно-методический совет. В деятельность научно-методического совета введена творческая группа воспитателей, научный руководитель, руководитель дошкольной организации и старший воспитатель. Специфика данного объединения заключается в создании объединения единомышленников для развития организации, которое создает стратегию реализации общей концепции.

Важнейшей направленностью инновационных форм является активизация воспитателей, выработки у них творческого мышления.

Повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от педагогических кадров. Необходимо отметить, что в современной ситуации модернизации образования кардинально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно видоизменяются запросы к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма.

Современный педагог – это:

- гармонично развитая, внутренне богатая личность, стремящаяся к духовному, профессиональному, общекультурному и физическому совершенству;

- умеющий отбирать наиболее эффективные приемы, средства и технологии обучения и воспитания для реализации поставленных задач;

- способный организовать рефлексивную деятельность;

- обладающий высокой степенью профессиональной компетентности, педагог должен постоянно совершенствовать свои знания и умения, заниматься самообразованием, обладать многогранностью интересов.

Подводя итоги, можно сказать, что грамотно построенная система интерактивных форм работы с педагогическими кадрами приведет к повышению уровня воспитательно-образовательной работы ДОУ и сплотит коллектив педагогов.

Главное подобрать золотой ключик к каждому педагогу.

Литература

1. Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ : Методическое пособие / К. Ю. Белая. – М. : Сфера, 2020. – 161 с.

2. Виноградова, Н. А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ / Н. А. Виноградова. – М. : Айрис-пресс, 2019. – 192 с.

С.В. Барсегян

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К АДАПТАЦИИ И ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассмотрена категория готовности педагога к инновационной деятельности в части внедрения инновационных технологий, показана эволюция развития понятия, его особенности в современном образовательном пространстве, предложен один из путей формирования.

Ключевые слова: готовность учителя к инновационной деятельности, состав готовности, пути формирования.

Подготовка учителя в педагогическом вузе в очередной раз претерпевает изменения, становясь еще более практико-ориентированной, но при этом включающей потенциал профессионального развития и самообразования, который можно сформулировать как «готовность к инновационной деятельности». Освоение новых методов, технологий и средств обучения является важной стороной профессиональной деятельности педагога, обучают этому в период подготовки в вузе [3; 5].

Традиционно этот процесс протекает как освоение информации о методе (технологии) на лекции (объясняет преподаватель) или самостоятельно с последующей ее реализации на материале предмета в ходе практических занятий по методике обучения. Однако современный студент, представитель «цифрового поколения», обладающий новыми, как положительными (многозадачность, способность быстро оценивать и перерабатывать массивы информации, внутренняя свобода), так и отрицательными (фрагментарность и поверхностность восприятия, предпочтение ее визуального представления, клиповость мышления, краткосрочность планов) качествами, предпочитает «экономить» собственное время в процессе обучения и запоминать меньше информации, работать в группе, решать «короткие» задачи, действовать быстро, «здесь сейчас» [2; 6] и т. д. Как начинающий учитель с минимумом времени он действует так же. При этом опираться он будет, в первую очередь, на возможности, предоставляемые цифровой средой. Таким образом, его нужно подготовить к быстрому освоению инноваций на основе потенциала цифровой среды, что обусловило актуальность рассматриваемой проблемы.

Феномен готовности к инновационной деятельности исследовался И.Б. Белявской, М.А. Варзановой, Е.Э. Воропаевой, Л.Ю. Горшениным, О.Ю. Демьяновой, В.И. Долговой, В.И. Загвязинским, Н.Ф. Ильиной, О.Н. Коптяевой, О.М. Краснорядцевой, О.А. Крысановой, Г.П. Новиковой, И.Е. Пискаревой, Л.С. Подымовой, Т.А. Прищепа, Н.И. Раитиной, К.Н. Романенко, Н.Н. Савиной, В. А. Слостениным, О.С. Фроловой и др.

Категория готовности появилась в педагогической теории и практике относительно недавно. В традиционной педагогике это называлось знаниями и умениями, а также способностью к творческой деятельности. Профессиональные знания педагога – это присвоенный теоретический осмысленный накопленный за долгие годы педагогический опыт, а умения – это способность его реализовывать в практике. Знания постоянно

совершенствуются, появляются новые психологические и педагогические теории, применение которых к процессу обучения и воспитания приводит к появлению новых методических подходов, методов и технологий, обеспечивает развитие профессиональной компетентности педагога. В том случае, если в этом процессе активно участвует сам педагог, обычно говорили о его творческой деятельности, о его вкладе в педагогическую науку и методику обучения.

Творчество учителя невозможно без определенных личностных качеств – увлеченности профессией, понимания ее ценности, ответственности за результаты своей деятельности, мотивации на профессиональное самосовершенствование. Творческий работающий учитель всегда готов к поиску и освоению новых методов, форм и средств реализации профессиональной деятельности. Учитель считает необходимым ознакомление со всем новым, что может ему помочь в совершенствовании своего труда, повышении его эффективности. Он анализирует свои действия и наблюдения, а также чужой опыт на основе теоретических знаний и своего опыта, развивает в себе научное предвидение результатов своей деятельности, минимизируя неудачи. 30–40 лет назад такой учитель выписывал профессиональные журналы, проходил курсы повышения квалификации не как выполнение нормативного требования, а для реализации собственных потребностей.

Конечно, не каждый был таким, но именно к подобному учителю стремились попасть ученики, именно его подготовка позволяла учащимся поступать в вузы, именно его вспоминают спустя много лет после окончания школы. Сегодня его назвали бы инновационным учителем, то есть тем, кто готов к инновациям, к их внедрению в практику.

Категория готовности объединяет профессиональные и личностные характеристики специалиста, в результате обучения в вузе получившего знания умения и навыки, а в силу наличия определённых качеств – способность эффективно применять их на практике и постоянно совершенствоваться в профессии.

Решающую роль здесь играет мотивация, которая за последние десятилетия заметно изменилась. В советском образовании ведущую роль имели мотивы личной удовлетворенности за хорошо сделанное дело, признание успехов коллегами, учениками, руководством; у некоторых присутствовал и мотив карьерного роста. Сегодня эти мотивы часто уходят на второй план, а на первый выходят мотивы материального благополучия, престижа. Определенное влияние имеют и изменения

в управлении образованием, в особенностях современного поколения учеников и студентов, часто не чувствующих никакой ответственности за собственное обучение, не умеющие и не желающие учиться. Возросшие трудности в работе учителя, ограниченность его свободного времени потребовали введения новых стимулов к профессиональному развитию – требований постоянного профессионального совершенствования (обязательность курсов повышения квалификации, а в ближайшей перспективе – к введению квалификационного экзамена), т. е. появлению мотива соблюдения норм; а развитие информационной среды, т. е. доступности информации об инновациях в педагогике и методике, наличию условий к более простому исполнению этих норм.

Существенным фактором в характеристике готовности к инновациям является сложившаяся информационно-образовательная среда, ее возможности и ограничения. С одной стороны, она предоставляет педагогу легкий доступ к любым, в том числе, иностранным, источникам профессиональных инноваций, а с другой – это почти безграничное поле возможностей затрудняет поиск и отбор тех, которые наиболее полезны (раньше этот отбор осуществляли ученые и опытные методисты). В пространстве Интернета – сколько источников, столько и мнений. Все это усложняется и ростом числа этих самых инноваций – некоторые из них уже давно являются интерпретациями уже имеющихся, как, например, исследовательские и игровые технологии. Поэтому уровень компетентности учителя в случае самостоятельного овладения инновациями должен быть достаточно высок.

Второй составляющей готовности является наличие у педагога базовых профессиональных знаний и умений, а также способности к поиску и освоению информации, нового опыта в условиях современной информационной среды. Если знания и умения он приобретает в период обучения в вузе, а также в собственной профессиональной деятельности, то самообразовательные умения, а также умение строить траекторию собственного профессионального развития педагог должен развить в себе сам (начальный опыт такой деятельности он также приобрел в вузе), или с помощью опытного тьютора, коуча.

Прежде, чем осваивать инновации, учитель должен уметь анализировать и оценивать собственную деятельность, опыт коллег, имеющиеся условия, выявлять наиболее перспективные инновационные идеи, методы и технологии, которые позволят ему решать выявленные проблемы, или повышать свою профессиональную компетентность. Возможность

освоить новую технологию не всегда означает возможность ее реализовать. Таким образом, готовность к инновационной деятельности предполагает наличие знаний о ее сути и особенностях, в том числе, в условиях цифровизации образования.

Мы рассматриваем «готовность учителя к инновационной деятельности» как «готовность учителя к адаптации и внедрению инновационных технологий», предполагающую наличие направленности педагога на развитие своих профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования, включающих способность к поиску, отбору, освоению и внедрению образовательных технологий, обеспечивающих эффективное достижение образовательных результатов с использованием потенциала цифровой среды, а также способность к трансформации и развитию этих технологий и их составляющих с учетом изменяющихся условий обучения.

В состав готовности учителя к адаптации и внедрению инновационных технологий мы включаем мотивационно-целевой, аналитико-прогностический, содержательно-деятельностный и оценочно-рефлексивный компоненты [1], которые можно конкретизировать в виде комплекса знаний, умений, владений:

- имеет целесмысловые установки на профессиональное саморазвитие;
- владеет ценностями педагогической деятельности, понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном процессе;
- имеет базовые компетенции, соответствующие требованиям ФГОС ВО;
- имеет личный опыт профессиональной деятельности;
- владеет комплексом понятий педагогической инноватики;
- умеет критически анализировать и оценивать собственную профессиональную деятельность, себя как субъекта инновационной деятельности;
- умеет анализировать и оценивать особенности и проблемы реализации учебно-воспитательного процесса, условия его протекания, возможности образовательной среды, в том числе ее цифровой составляющей;
- умеет отбирать, оценивать и осваивать инновационные технологии – их сущность, потенциал, имеющийся опыт внедрения;
- умеет адаптировать образовательные инновационные технологии и средства их реализации, разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по их внедрению и совершенствованию;

- умеет ставить цели, планировать и реализовывать программу внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, прогнозировать и оценивать ее результаты;

- умеет разрабатывать компоненты инновационных технологий в соответствии с изменяющимися условиями учебно-воспитательного процесса;

- умеет представлять опыт инновационной деятельности;

- владеет основными навыками самообразовательной деятельности.

Готовность к деятельности – сложный феномен и ее формирование также является сложным многоаспектным процессом. Традиционное формирование профессиональных характеристик личности велось через мотивацию и последовательное освоение знаний, умений, их применение. Однако в современном мире этого недостаточно. Рассматривая готовность как состояние, одно из состояний педагога в изменяющемся мире (можно сформировать базовые знания и умения, но сегодня они постоянно пополняются и приводят к изменению этого состояния), мы должны искать иные способы формирования этих характеристик. Одним из них является контекстное обучение, ранее используемое в непедагогических профессиях. В методической подготовке учителя этот подход использовался редко.

Отметим, что пути формирования готовности к адаптации и внедрению инновационных технологий могут быть различными, но начало этого процесса – в вузовской подготовке. На наш взгляд, процесс методической подготовки будущих учителей может быть построен так, чтобы освоение новых технологий проходило в ходе использования конкретных технологий в этом процессе, т. е. контекстно-проблемному обучению нужно учить в ходе проблемного обучения, проектному – в проектной деятельности, смешанному – при освоении курса в рамках применения смешанной технологии.

Литература

1. Барсегян, С.В. Основные подходы к формированию готовности учителя к адаптации и внедрению технологии перевернутого класса / Цифровая образовательная среда – интеграционная платформа развития учителя и учащегося: материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.А. Дьякова ; отв. ред. Л.Н. Горобец. Армавир: РИО АГПУ, 2021. С. 115–120.

2. Белозерова, Л. А., Поляков С. Д., Жидяева О. О. Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2018. № 3 (25). С. 16–23.

3. Горелова, Л. А. Педагогические условия применения инноваций в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2010. 21 с.

4. Демьянова, О. Ю. Теоретические основы оценки готовности педагогов к инновационной деятельности // Вопросы науки и образования. 2020. № 1 (85). С. 64–74.

5. Крысанова, О. А. Подготовка будущего учителя физики к инновационной методической деятельности в условиях реформирования образования : дис. д-ра пед. наук. М., 2013. 529 с.

6. Тарасова, Е. М. Некоторые психологические особенности студентов поколения Z // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 62–70.

Ю.А. Белоус

ПОДГОТОВКА ТЬЮТОРОВ ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Работа с одаренными детьми по содержанию имеет принципиальные отличия от работы с обычными учениками в силу специфики. В статье уточнена сущность понятий «тьюторство» и «одаренность». Раскрыты особенности тьюторской работы с одаренными через определение содержания совместной работы тьютора и одаренных детей.

Ключевые слова: тьютор, готовность, одаренные дети, компетентность, технологии, наставничество.

Проблемы развития подрастающего поколения на современном этапе являются приоритетом государственной образовательной политики. Отдельную повестку составляют вопросы, связанные с педагогической поддержкой одаренных детей, требующих выработки особого подхода. Ученые считают, что одаренные дети представляют ключевой ресурс для модернизации народного хозяйства Российской Федерации. Поэтому развитие соответствующих способностей и творческого потенциала одаренных детей выходят на первый план перед педагогической наукой и требуют компетентных педагогических кадров, готовых к работе с детьми этой категории. Такая ситуация определяет противоречие между готовностью педагогов к работе с одаренными детьми и их образовательными потребностями.

Анализ педагогического опыта инновационных школ, которые сейчас в России активно развиваются, показал, что существует противоречие между средствами и целями образования, решение которого требует проектирования педагогических технологий, позволяющих диагностировать познавательный интерес детей этой группы, сопровождать их развитие, использовать эту технологию в их обучении [3]. В качестве подобных технологий следует рассматривать тьюторское сопровождение, обеспечивающее проектирование индивидуальной образовательной программы учащихся в школе, а также в системе дополнительного образования. Сущность данной технологии выражается в организации работы с учеником в форме, максимально приближенной к реальной жизни, расширении его собственных возможностей, стимулировании его субъективного отношения к проектированию личного продвижения к успеху [2]. Данный вид деятельности не нов и насчитывает вековую историю со времен появления первых университетов. Исторически тьюторство в России имеет заимствующий характер. В условиях взаимодействия дополнительного и общего образования модели тьюторского сопровождения позволяют выстроить систему взаимодействия, ориентированную на самообразование и самоопределение учащегося.

Целью статьи является анализ особенностей подготовки бакалавров к тьюторской работе с одаренными детьми. Прежде чем выяснить особенности тьюторской работы бакалавров с одаренными детьми, целесообразно выявить сущность ключевых понятий. Проанализировав ряд моделей, объясняющих сущность одаренности (В.М. Слуцкий, А.А. Лосева, Г.В. Бурменский), можно прийти к выводу о том, что этот феномен учитывает взаимодополняющий характер следующих элементов, определяющих уникальную ситуацию одаренной личности: 1) потребность в проведении исследования, познавательная активность, создание проектов и склонность к творчеству; 2) наличие таких характеристик интеллекта как оригинальное мышление, высокий уровень осведомленности, аналитический склад ума; 3) увлеченность ситуацией, связанной с решением проблемы. Также особенности развития одаренного ребенка определяют внешние взаимодополняющие факторы, одним из которых является компетентность педагога, определяющая его способность реализовать образовательный процесс.

Термин «тьютор» принято понимать в двух аспектах: 1) с одной стороны, это позиция, сопровождающая самостоятельный образовательный поиск, процесс самообразования, учитывающая поддержку

проектирования и реализации индивидуальных образовательных проектов; 2) с другой стороны, это взаимная потребность сопровождаемых (одаренные дети разного возраста) и тьюторов (учителей-предметников, классных руководителей, психологов, социальных педагогов и др. субъектов) [4]. При таком взаимодействии учащийся совершает действия по определенным алгоритмам и нормам, а педагог определяет условия для эффективной реализации такого действия. Основаниями для такой формы работы являются запрос и доверие родителей, и потребность учащегося в самостоятельной образовательной деятельности [1]. Ведущими педагогическими условиями реализации тьюторства являются индивидуальный подход, интегративный подход, вариативность тьюторства, рефлексия, развертывание творческого потенциала, совместная деятельность.

Соответственно особенности тьюторства зависят от используемой субъектом тьюторства формы совместной деятельности с учащимися (исследовательской, проектной, учебной, социальной, психолого-педагогическое сопровождение, деятельностью по самоопределению и др.).

Так, в ходе реализации учебной деятельности тьюторское сопровождение проявляется в форме консультаций, репетиторства, наставничества, коучинга. В процессе беседы тьютор определяет существующие у сопровождаемого проблемы, и совместно намечает методы их преодоления, оказывая помощь учащемуся, а также уточняя точки роста, выступающие индикатором их достижения. При таком подходе к обучению у субъекта и объекта тьюторства выстраиваются индивидуальные траектории обучения и развития [5].

При взаимодействии в форме совместной деятельности субъект тьюторства выполняет сопроводительную функцию в отношении обучаемого, что находит свое выражение в оформлении исследовательской работы, в поиске форм ее презентации. В процессе реализации исследовательской формы совместной деятельности посредством рефлексивной технологии тьютор анализирует результаты деятельности, проводит коррекцию ее направлений и проблем и определяет целесообразность продолжения исследований в выбранном направлении. Во время реализации формы проектной совместной деятельности сопровождение со стороны тьютора имеет тесную связь с технологией социального проектирования: педагог уточняет наиболее значимые проблемы, определяет способы ее решения, помогает провести оценку итогов в форме оценивания социальной эффективности.

Выполнение тьюторских обязанностей в процессе социальной совместной деятельности: субъект тьюторской работы организывает для обучающихся социальные практики и специально организованные ситуации, экскурсии, встречи со специалистами, мастер-классы и т. п. Совместная деятельность в форме психолого-педагогического сопровождения и оказания психологической помощи должна быть ориентирована на психологически комфортной и безопасной с точки зрения социальной гигиены культурно-образовательной среды для каждого субъекта тьюторского сопровождения.

Для реализации этой формы работы целесообразно применять приемы и технологии, позволяющие объекту сопровождения снять эмоциональное напряжение, пройти тренинг группового обучения, получить индивидуальную консультацию и т. п. При тьюторском сопровождении в форме самоопределения содержание совместной деятельности субъекта тьюторства заключается в выстраивании мотивации одаренных детей, необходимой для достижения поставленных целей, что требует положительного подкрепления. Для этого тьютор с помощью консультирования оказывает помощь с целью правильного понимания и принятия ситуации развития и реализации содержания личностных характеристик сопровождаемого. Развитие такой целенаправленной деятельности требует от тьютора еще и управленческих навыков (целеполагание, обучение, оценка итогов). Кроме того, в практике работы тьютора выделяют и иные формы совместной деятельности (тьюториал, индивидуальная и групповая тьюторские консультации).

В процессе реализации первых двух форм совместной деятельности тьютор реализует мотивационную (диагностика текущего уровня мотивации), коммуникационную (обратная связь с сопровождаемым, оценка результативности и взаимодействие) и рефлексивную функции (организация совместной критики о поиске конструктивного решения). Реализация сопровождения в форме тьюториала требует активного, интенсивного, интерактивного обучения для решения нестандартных ситуаций и построения индивидуальных образовательных программ.

Подготовка тьюторов для сопровождения одаренных детей является важным аспектом образовательной системы. Одаренные дети обладают уникальными способностями и потенциалом, которые требуют специального внимания и поддержки. Тьюторы, работающие с такими детьми, должны обладать не только знаниями в своей предметной области, но и понимать специфику развития и обучения одаренных

детей. Они должны уметь адаптировать содержание уроков и методики обучения уровню интеллекта и интересам каждого ребенка. Также важно, чтобы тьюторы были готовы к работе с эмоциональной и психологической стороной развития одаренных детей, умели поддерживать их мотивацию и самооценку.

Процесс подготовки тьюторов для сопровождения одаренных детей должен включать как педагогическую, так и психологическую подготовку. Курсы и тренинги, ориентированные на развитие навыков работы с одаренными детьми, а также опыт практической работы с ними, помогут тьюторам эффективно справляться с задачами, связанными с обучением и развитием одаренных детей. Подготовленные тьюторы смогут создавать стимулирующую и благоприятную обучающую среду, способствующую полноценному развитию и самореализации одаренных детей.

Подведение итогов позволяет прийти к выводу о широкой сфере применения тьюторства. Это в равной степени касается и тьюторского сопровождения в отношении одаренных детей, у которых помимо образовательных проблем могут проявляться специфические проблемы в зависимости от возраста. Принято считать, что данная форма наставничества отлично подходит для работы с одаренными детьми. Нехватка компетентных специалистов в области тьюторства в образовательных организациях в ближайшее время будет определять высокую нагрузку на учителей-предметников, курирующих классные коллективы, где могут быть одаренные дети. Вузы должны поставить перед собой задачу формирования у будущих учителей положительных установок и потребность в реализации тьюторства в образовательных организациях. Задачей подготовки бакалавров к тьюторскому сопровождению одаренных детей должно быть формирование готовности к совместной деятельности с учащимися.

Литература

1. Белоус Ю. А., Спирина В. И. Содержание тьюторского сопровождения одаренных детей / Ю. А. Белоус, В. И. Спирина // Вестник РМАТ. – 2021. – № 3. – С. 75–79.
2. Голубничая Е. В. Особенности организации подготовки педагога к работе с одаренными детьми в муниципальной системе образования / Е.В. Голубничая // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 98–112.

3. Золотарева А. В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка : учебное пособие для вузов / А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева, А.Л. Пикина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 184 с.

4. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» / Т.М. Ковалева / Лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

5. Психология одаренности детей и подростков / [Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.]; под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 407 с.

А.В. Богданова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема проявления тревожности у студенческой молодежи. Проблема является очень актуальной в связи с тем, что повышенная тревожность вызывает сложности обучения, жизненного и профессионального становления и самоопределения.

Ключевые слова: тревожность, студенты, вуз, психологические особенности.

Изменения, происходящие в современном мире, быстрота социальных изменений, количество и частота возникающих проблем в жизни человека в XXI веке сделали тревогу и страх базовыми эмоциями. По огромному количеству наблюдаемых предложений по избавлению от тревожности (психологических, медикаментозных, физиологических и иных) можно утверждать, что данная проблема сопровождает все стороны жизни человека и может приводить к большим проблемам здоровья и поведения.

Тревожность понимается как определенная индивидуальная психологическая особенность, которая проявляется в склонности человека к частому и интенсивному переживанию состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Ученые рассматривают тревожность как личностное образование, как свойство темперамента, связанное со слабой устойчивостью нервных процессов. Тревога переживается как эмоциональный дискомфорт, связанный с ожиданием неблагоприятия,

безобъективной угрозой. От страха тревогу отличает, прежде всего, социальные характеристики: угроза потребностям «Я», межличностным отношениям, положению в обществе. Хотя во многих контекстах тревога и страх могут употребляться как взаимозаменяемые понятия [3].

В различных психологических исследованиях раскрывается ряд аспектов феномена тревожности в качестве отдельного конструкта, а также во взаимосвязи с различными качествами личности. Отечественные ученые (А.А. Атаманов, Д.Н. Баринов, Л.И. Божович, Н.Г. Гаранян, О.П. Гредюшко, Б.А. Гунгузова, Б.М. Кочубей, А.М. Прихожан, А.С. Славина, Ю.Л. Ханин, И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова, О.А. Царёва и др.) и зарубежные (З. Фрейд, А. Фрейд, Г.С. Салливан, К. Хорни, Дж. Тейлор, Ч.Д. Спилбергер и др.) отмечают сохраняющуюся тенденцию к возрастанию количества тревожных людей [2].

По своей природе тревожность преимущественно связана со свойствами нервной системы и складывается прижизненно под влиянием личностных и социальных факторов. На более поздних этапах онтогенеза тревожность может порождаться внутренними конфликтами самооценочного характера (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, В.Н. Мясищев, И.А. Захаров, К. Роджерс, К. Хорни и др.). Тревожность опасна тем, что может являться симптомом возникающего невроза, психического расстройства, навязчивого состояния, посттравматическим симптомом. Таким образом, психологическими причинами тревожности являются стрессы, внутренние конфликты и особенности межличностных отношений (классическая теория эмоций, психоанализ и теории научения).

Классические теории эмоций, рассматривая проблемы страха, представляют его базовой эмоцией, связанной с внешней угрозой и реакцией на нее. Врожденным характером страха обуславливается общее для внутренних и внешних симптомов его проявления у людей. Ч.Д. Спилберг в своей концепции предлагал различать тревогу как состояние и тревожность как свойство личности. Тревожность при этом определяется как индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе, и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают.

Необходимо отметить, что чувство тревожности в той или иной степени сопутствует любому виду деятельности человека, в связи с чем в некоторых случаях тревожность может выступать стимулирующим фактором, позволяющим личности мобилизоваться при решении

сложных задач, активизировать внутренние ресурсы. Если тревожность находится на оптимальном уровне, она может служить адаптационным механизмом и способствует быстрому реагированию на изменение внешних факторов [1]. Однако повышенный или пониженный уровень тревожности снижает ее адаптивные функции. Многие исследователи сходятся в определении тревожности как показателя субъективности благополучия личности. Она появляется вследствие взаимодействия личности и ее окружения, и сопровождается повышенным сенсорным вниманием к себе и моторным напряжением, воспринимается как опасность, вызывающая реакцию страха. Основные характеристики тревожности связаны с физиологическими, психическими и поведенческими изменениями [2].

Изучая особенности проявления тревожности в студенческом, юношеском возрасте, можно выделить определенную специфику, связанную с особенностями развития, обучением в вузе, общением и взаимодействием с окружающими. А.М. Прихожан определила виды тревожности на основе ситуаций, связанных с процессом обучения, как учебную тревожность, с представлениями о себе как самооценочную тревожность, с общением как межличностную тревожность. Также исследователь определила беспредметную тревожность, связанную с невозможностью соотнесения человеком возникших переживаний с конкретными объектами, и тревожность, связанную со склонностью ожидания неблагополучия в различных видах деятельности и общения. Первый вариант тревожности обусловлен врожденными особенностями нервной системы, второй вариант связан с особенностями формирования личности в течение жизни [5].

Тревожность в студенческой жизни неизбежна, так как процесс обучения, познания сопровождается тревогой: обучающийся переживает об успешности усвоения знаний. Здесь необходимо понимать, что интенсивность переживаний не должна быть выше индивидуального порога, после которого возникает дезорганизующее влияние.

Исследования А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, В.В. Красновой, М.В. Скворцовой, И.А. Кирюшкина, И.В. Имададзе, Г.Т. Габдреевой, И.В. Старшиной связаны с изучением проблем тревожности студентов в области самореализации, самоактуализации как фактора межличностных отношений, копинг-стратегий поведения [2]. Появление чувства тревожности в среде обучающихся чаще всего связано с рядом факторов: учебными перегрузками; невозможностью освоить программу

обучения; повышенными ожиданиями со стороны родителей; неблагоприятными отношениями с педагогами или однокурсниками; регулярно повторяющимися оценочно-экзаменационными ситуациями; выбором направления обучения; построением жизненных планов. По данным, полученным в исследованиях И.В. Дубровиной, начиная с подросткового возраста, тревожность в отношении учебной ситуации может проявляться как сложившаяся личностная особенность, связанная с формированием некоторых акцентуаций характера. По некоторым данным, начиная со старших классов, тревожность, связанная в основном с отношениями со сверстниками, меняет свой полюс на самооценочную тревожность, связанную с необходимостью личностного, жизненного и профессионального самоопределения.

Опасность состоит в том, что человек не всегда осознает сложившуюся проблему: со стороны тревожность может быть незаметной, маскироваться компенсационными и защитными механизмами. Среди характерных черт и отличий тревожного человека можно назвать следующие: повышенную эмоциональную реакцию на неудачи; в ситуациях ограниченных сроков и стрессовых ситуациях – снижение работоспособности; преобладание над стремлением к успеху боязни неудачи; субъективное восприятие окружающего мира как опасного.

Таким образом, проблема тревожности в настоящее время является одной из самых актуальных проблем. Доказано, что умеренные проявления тревожности необходимы человеку как проявление особенностей активности личности, повышенная тревожность субъективно приводит к неблагоприятию. Таким образом, тревожность проявляется в переживании эмоционального дискомфорта, может являться устойчивым личностным качеством, бывает двух видов: личностная и ситуативная. На непростом этапе студенчества, связанным с формированием личности студента, его нравственных ценностей, жизненной позиции, высокий уровень тревожности может воспрепятствовать его успешному прохождению.

Литература

1. Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

3. Барсукова, Е. В. Реактивная тревожность – естественное или приобретенное состояние организма / Е. В. Барсукова, Э. Г. Гусейнова // Современная педагогика. 2016. № 10 (47). С. 73–78.

4. Бурыкина, М. Ю. Особенности тревожности студентов бакалавриата педагогического профиля // Международный журнал медицины и психологии, 2020, Том 3, № 1. С. 62–68.

5. Тревога и тревожность. Хрестоматия / сост. и общая редакция В.М. Астапова: ПЕР СЭ; Москва; 2015. 300 с.

Т.П. Борщ, А.В. Сушков

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья посвящена формированию духовно-нравственных основ личности детей дошкольного возраста. В статье анализируются различные подходы к интерпретации понятий «нравственность», «духовность», «духовно-нравственное воспитание», рассматриваются актуальность и содержание духовно-нравственного воспитания в современной отечественной педагогике.

Ключевые слова: духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, дошкольное воспитание.

Период дошкольного детства является ключевым для формирования духовно-нравственных основ личности. Поэтому духовно-нравственное воспитание должно занимать приоритетное место в воспитательном процессе в дошкольных учреждениях и семье. Закономерно, что Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования к основным принципам организации образовательного процесса в ДОО относит «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» [12].

В раннем детстве закладываются основы личности, формируются представления о добре и зле, формируется начальный опыт поведения и отношений к окружающему миру. В дошкольном возрасте начинают складываться и укрепляться моральные установки и психологические свойства личности, выражающие ее отношения к другим людям.

Большое значение имеет уважение к взрослым, бережное отношение к окружающему и собственному труду. Дети учатся сопереживать близким и помогать им. Эти качества являются основой духовности человека.

Понятия духовности и нравственности достаточно широко, хоть и не всегда однозначно, освещены в философской и психолого-педагогической литературе. И, если нравственность, как понятие, не вызывает особенных разночтений, то попытки определить педагогическое содержание «духовности» приводят к различным, порой противоречивым мнениям. Так В.А. Сластенин отмечает, что нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека [16].

Аналогичной позиции придерживается А.З. Рахимов. По его мнению, нравственность представляет собой совокупность нравственных норм, ценностей, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность [14]. С.А. Козлова указывает, что нравственность представляет собой результат развития нравственной сферы личности, который проявляется в появлении и утверждении в личности определенного набора нравственных качеств. Чем прочнее сформированы эти качества, тем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев будет наблюдаться у личности, будет выше оценка его нравственности со стороны общественности. А само нравственное воспитание это – целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества [6].

В толковом словаре «Философия, логика и методология науки» находим такое определение нравственности: 1) реализация требований морали в отношениях людей между собой и с обществом, имеющая форму соответствующих правил поведения человека; 2) выполнение этих правил; 3) духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе [7].

В психологическом словаре нравственность трактуется как: общая тенденция вести себя таким образом, который соответствует моральному кодексу общества; принципы или модели поведения, которые являются, проявлениями принципов, оцениваемые с точки зрения их правильности или неправильности («Психология личности в трудах отечественных психологов»).

Похожие определения находят и множество других исследователей. Обобщая их можно прийти к выводу, что под нравственностью принято понимать личностную характеристику, представляющую собой степень усвоения индивидуумом совокупности социально одобряемых качеств, овладение которыми регулирует поведение человека и влияет на отношение к нему в обществе.

Понятие «Духовность» в современной научной литературе носит значительно более неопределённый характер. Как справедливо отмечают в своей статье Е.А. Гринёва и Л.Х. Давлетшина, «Современные учёные исследуют феномен духовности с позиций двух подходов – светского и религиозного» [2]. Авторы приходят к выводу, что «понятие «духовность» относится к разряду трудноопределяемых, личностно сокровенных» [2]. При этом они «вслед за С.К. Бондыревой, Н.П. Шитяковой» понимают духовность как «показатель существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов», как «способность к самоопределению, самореализации, способности личности на основе этой иерархии создавать свой внутренний мир», благодаря которому реализуется гуманистическая сущность личности, ее свободный нравственный выбор в постоянно меняющихся жизненных ситуациях [2].

В словаре Ожегова духовность определяется как «Свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [8].

Так или иначе, рассмотренные нами выше определения апеллируют к сфере идеального, иногда даже метафизического («Свойства души») и рассматривают духовность как надстройку над нравственностью, а нравственность, в свою очередь, либо как способ проявления духовности, либо как её источник.

Т.И. Петракова указывает на связь между понятиями «духовность» и «нравственность». Она говорит о том, что духовность и нравственность являются важнейшими характеристиками личности. Духовность определяется как стремление личности к определенным целям, это ценностная характеристика сознания. Нравственность, в свою очередь, представляет собой нормы поведения людей по отношению друг к другу и обществу. Вместе они образуют основу личности, где духовность является направляющим принципом (самовоспитание, самообразование, саморазвитие) и основой нравственности. Тем не менее, в современной науке не достигнуто единства в данном вопросе [10].

Несколько иначе понимает духовность Л.А. Байкова. По её мнению духовность представляет собою высшую ступень нравственного развития человека как гармонию его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоконравственными поступками, в основе которых лежат потребность служить людям, добро, постоянное стремление к самосовершенствованию [1]. Таким образом, по мнению Ларисы Анатольевны, духовность – есть нравственность в своём максимальном проявлении.

Подводя итог, отметим, что духовность человека по-разному понимается в светской и религиозной учёности. В первом случае она сводится к душевности, нравственности, интеллектуальности, добродетельности, во втором – это понятие выводится за пределы бытия души (психики). Мы полагаем, что существующая терминологическая неопределённость обуславливается попытками современной педагогики понимать термин «духовность» расширительно, с отрывом от его изначального религиозного смысла. Думается, прав профессор А.И. Осипов, верно отметивший, что «мы должны понимать и различать между собой нравственное и духовное. Эти вещи совсем разные – нравственность и духовность. Они взаимосвязаны между собой, да, конечно, и они часто определяют друг друга, но это просто разные вещи.

В чем же различие между ними? Нравственность – это верное наше отношение к окружающему миру, в первую очередь – к окружающему миру, природе...

Духовность же – это то, что сокрыто для внешнего взора, что находится в самом духе человека и что может внешне почти не выражаться или выражаться почти незаметно и для взора неопытного может быть невидимым совсем» [9].

Таким образом, признавая существующие сложности с поиском современной наукой точного определения педагогического смысла понятия «духовность», отметим, что наиболее удобным и ёмким нам представляется формулировка Н.А. Коваль, которая определяет духовность как личностное образование, проявляющее себя в духовном пространстве человека. Духовность, по мнению автора, – результат приобщения личности к общечеловеческим ценностям и духовной культуре [5].

В современной отечественной педагогике для обозначения процесса приобщения подрастающего поколения к духовным и нравственным ценностям широко используется понятие «духовно-нравственное воспитание», также требующее своего уточнения.

Согласно С.А. Ефименковой, духовно-нравственное воспитание – это процесс формирования духовно-нравственных качеств личности с целью подготовки ее к активному участию в общественной жизни. Этот процесс предполагает приобщение детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества [4].

В.И. Логинова считает, что нравственное воспитание приводит к формированию системы нравственных качеств и отношений личности ребенка к окружающему миру, а также создает нравственную направленность человека, выраженную в устойчивых нравственно значимых мотивах, влияющих на отношение личности к другим людям и к труду. В дошкольном возрасте заложены основы нравственности, которые развиваются и усвершенствуются по мере взросления, но являются основополагающими для дальнейшего формирования личности [3].

С.А. Козлова отмечает, что духовно-нравственное воспитание – это систематический процесс помощи личности в ее духовно-нравственном развитии. Оно способствует формированию нравственных чувств и качеств, нравственной позиции, нравственного поведения, осознанного стремления к самопознанию и воспитанию волевых способностей. Результатом такого воспитания является духовно-нравственное развитие личности, включающее формирование моральных и духовных ценностей.

З.И. Саласкина определяет духовно-нравственное воспитание как педагогический процесс, направленный на усвоение нравственных норм и правил, развитие духовных, эстетических и нравственных чувств, формирование высоко нравственного сознания и убеждений, а также навыков нравственного поведения. В процессе этого воспитания формируется нравственное сознание, которое является одной из форм общественного сознания и отражает социальное бытие людей [15].

Т.И. Петракова видит в процессе духовно-нравственного воспитания процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего воздействия на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира. Оно накладывается на определенную систему ценностей, заложенную в содержание образования и актуализированные определенной позицией педагога [10].

По мнению Т.И. Петраковой, «Если духовность характеризует высшие „вертикальные“ устремления личности, то нравственность – это сфера „горизонтальных“ устремлений: отношений с людьми и обществом» [11]. Очевидна взаимосвязь нравственного и духовного воспитания, которая определяет духовно-нравственное воспитание как процесс

становления нравственности личности на основе осмысления собственных мотивов, ценностей и самоопределения в духовной сфере.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание – это специально организованный и целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на формирование нравственных чувств и качеств, нравственной позиции, нравственного поведения. В процессе взросления от младшего к старшему дошкольному возрасту духовно-нравственный компонент личности ребёнка становится устойчивее и начинает принимать активное участие в регуляции поведения детей.

Литература

1. Байкова, Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : монограф. – 2-е изд., испр. и доп. / Л. А. Байкова ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2004. – 288 с.

2. Гринева, Е.А. К вопросу о сущности понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственный потенциал» / Е. А. Гринева, Л. Давлетшина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 249.

3. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». В 2 ч. Ч. 1. / Н. А. Курочкина, Б. С. Лейкина, В. И. Логинова ; под ред. В. И. Логиновой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

4. Ефименкова, С. А. Формирование духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в процессе изучения курса «Основы православной культуры» : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ефименкова Светлана Анатольевна. – Кур. гос. ун-т. – Курск, 2004. – 22 с.

5. Коваль, Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Коваль Нина Александровна. – М., 1997. – 464 с.

6. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для сред. проф. образ. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 6-е изд., испр. – М. : Академия, 2006. – 415 с.

7. Левин, В. И. Философия, логика и методология науки / В. И. Левин. – Пенза : ПГТА, 2010. – 66 с.

8. Ожегов, Сергей Иванович. Толковый словарь русского языка [Текст] : 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Азъ, 1994. – 907 с.

9. Осипов, А. И. Нравственность и духовность / православный портал «Азбука веры» [Электронный ресурс] / А. И. Осипов. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/nravstvennost-i-duhovnost>, свободный / (дата обращения: 10.03.2023).

10. Петракова, Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Петракова Татьяна Ивановна. – М., 1999. – 440 с.

11. Петракова, Т. И. Духовные основы нравственного воспитания / Т. И. Петракова. – М. : Импэто, 1997. – 94 с.

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Доступ из системы ГАРАНТ // ЭПС «Система ГАРАНТ»: Интернет-версия. URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 25.02.2023).

13. Психология личности в трудах отечественных психологов / [Сост. Л.В. Куликов] / Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – 476 с.

14. Рахимов, А. З. Словарь-справочник по нравологии : Для педагогов, воспитателей, родителей и студентов / авт.-сост. А.З. Рахимов. – Уфа : Творчество, 2000. – 299 с.

15. Саласкина, З. И. Становление духовно-нравственной личности в условиях национальной татарской гимназии : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саласкина Закия Идрисовна. – Саратов, 1998. – 175 с.

16. Слостенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – 11-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 608 с.

А.Б. Бочкова, А.В. Сушков

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассматривается важность роли духовно-нравственного воспитания как социально-педагогического феномена, раскрываются одни из главных составляющих сути воспитательного процесса. Также освещается значимость повышения уровня нравственности, духовности и определенных качеств личности в контексте совершенствования гражданского воспитания в современной России.

Ключевые слова: духовность, нравственности, моральные качества, молодежь, воспитательный процесс.

Существует достаточно большое количество трудов на тему духовно-нравственного воспитания. Сегодня, когда наше общество столкнулось с большим количеством социальных вызовов, в том числе нравственного характера, чрезвычайно остро стоит вопрос формирования духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения. Особенную сложность данному вопросу придаёт то, что уровень духовности современной молодёжи значительно снижен, а ценностные ориентиры вызывают вопросы. Присутствует потребительское отношение ко всему, что их окружает. Очень часто современные ребята мужество, самопожертвование ради Родины, чьей-то жизни воспринимают как глупость, для них обесценивается понятие подвига. Такие качества как доброта, отзывчивость и бескорыстие воспринимаются как проявление слабости.

Наблюдается тенденция стремления к лидерству, обеспеченной материальной жизни, славе и получению богатств любой ценой. Стираются основы православной традиции нашего народа среди молодёжи. Большую отрицательную роль в этом играет сеть Интернет, где для молодого поколения кумирами становятся далеко не высокоморальные личности, которые культивируют принципы легкой и беззаботной мысли, при этом зачастую высмеивают образ интеллигентного, скромного и совестливого человека.

Так, В.В. Жолудева и Н.С. Панарский, представляя результаты проведенного социологического исследования по определению нравственных ценностей студенческой молодёжи, отмечают, что «среди нравственных ориентиров у современных студентов четко прослеживается значительный крен в сторону предпочтения тех моральных ценностей, которые напрямую связаны с удовлетворением эгоистических потребностей... Духовно-нравственные ценности коллективистского плана развиты у респондентов значительно хуже». При этом более половины опрошенных студентов «готовы пойти на нарушение норм морали» для достижения личных целей [2].

Сложившуюся ситуацию в значительной степени может исправить усиление духовно-нравственного компонента воспитания, а порой и переосмысление его содержания и форм, укрепление традиционных семейных ценностей и порядков. Так же ввиду событий, которые происходят в современном мире, крайне важно возрождать патриотизм среди населения, и начинать нужно с самого раннего возраста.

В русском языке понятие «духовность» – производное от слова «дух», «душа». Как отмечает профессор А.И. Осипов: «Духовность человека определяется главной целью, к которой он стремится в своей жизни. Речь идёт именно о главной (конечной) цели, а не о промежуточных. Потому что жизненных задач у нас у всех великое множество. Эти цели могут быть самыми разными. Одни хотят разбогатеть, другие – прославиться, третьи – найти истину, четвертые стремятся к чревоугодию... Под духовностью подразумевается направленность души человека».

Сила духа – это качество личности, способное заставить человека что-то делать через «не могу», уметь принимать любые удары судьбы, не пугаться вызовов жизни, мужественно, упорно и стойко преодолевать трудности, терпеть лишения, дискомфорт ради познания истины, достижения будущей высокой цели.

Откуда у человека будет сила духа, если он никого и ни что не любит? Всё в этом мире, в конечном счёте, основано на любви: на любви к родителям, супругу, детям, Родине, людям, животным, жизни вообще. Сила духа зависит от того, сколько у человека любви в душе. Значит, смыслом существования личности, кто бы то он ни был, является наличие духовного начала.

В.И. Даль даёт следующее определение духовности в «Толковом словаре Живого великорусского языка»: «Духовность – состояние духовного. Духовный, бесплотный, не телесный, из одного духа и души состояний... все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [1].

В словаре Русского языка С.И. Ожегова «духовность – это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [5].

Стоит обратиться к работам великих педагогов прошлых лет, и можно обнаружить, что главной идеей в воспитании подрастающего поколения, являлось возвращение высоко духовной личности. Это является самым главным принципом развития общества, нации, страны для ее успешного процветания и существования. Именно воспитание духовности и нравственности помогает справляться со страшными катаклизмами, голодом, нищетой и побеждать в великих войнах. То бескорыстие, любовь, взаимопомощь, которые были естественными в благополучное время и спокойно принимались во времена войн и катаклизмов являлись основополагающими факторами, благодаря которым нация оставалась жива и продолжала жить, развиваться, расцветать.

В.А. Сухомлинский в своей книге «Как воспитать человека» считал, что самое важное в процессе воспитания, это воспитание совести. Пониманию совести он отводит целых три параграфа: «Совесьть – чуткий страж поступков», «Что нужно делать, чтобы совесьть стала чутким стражем поступков», «Как формировать чувство совести; как добиваться, чтобы самым сильным повелителем поступков стала совесьть». Исходя из этого, можно понять, насколько важным аспектом для человека является совесьть. К сожалению многие сегодня утратили такое качество как совесьть. Превыше всего ставиться эгоизм и желание достичь своих целей любой ценой.

Также В.А. Сухомлинский даёт конкретные определения совести, разъясняет ее сущность, а составляющие её компоненты, которые представлены в различных областях психологии, социологии и философии.

Данное качество личности предоставлено в его трудах, как наиболее актуальное решение задач нравственного воспитания. В.А. Сухомлинский писал: «Воспитание совести – одна из тончайших сфер процесса формирования духовного мира человека, ибо мы здесь имеем дело с внутренним миром личности, с чувствами, мотивами поведения» [6].

Также в своей книге В.А. Сухомлинский рассматривает такое понятие, как стыд, и считает его одним из составляющих совести. Он призывает учителей и педагогов «овладеть искусством обращения к сознанию через тончайшие, чувствительные уголки сердца» [6].

Он считал, что личность должна стыдиться слабых характеристик, слабости, равнодушия, безразличия в своем отношении к гражданской жизни, подлости, безответственности, легкомыслия.

Таким образом, можно определить совесьть как критерий моральности поведения личности, который в тесном контакте со стыдом дает нам возможность сформировать достойного гражданина своего Отечества.

Другой выдающийся педагог первой половины двадцатого столетия – А.С. Макаренко, полагал, что основой духовности и нравственности является переплетение личного и общего (общественного), полного равновесия.

То есть должно быть позитивное взаимодействие в коллективе, понимание и учет не только и не столько личных интересов, но прежде всего, интересов товарищей, которые рассматриваются в качестве сущностных характеристик духовного воспитания. «Постоянно подчёркивается направленность человеческого бытия на благо ближнего» [4].

Антон Семёнович справедливо считал, что духовность является главным условием в формировании достойного человека. Поэтому в воспитательном процессе необходимо возвращать стремление к самосовершенствованию духа, а также направлять человека на размышления о том, к какой цели он идет, для чего он послан в этот мир, какую память оставит он о себе, что оставит он своим потомкам.

Правильное воспитание дает возможность вырастить высоко духовного человека, достойного гражданина своей Родины. В данном процессе роль педагога неоспорима, он должен являться примером для своих учеников. Ведь от его действий, знаний, душевных качеств, затраченных на воспитание, зависит, каким будет результат воспитания. Поэтому, требовательный педагог, должен быть в первую очередь требователем к себе. «Самая трудная вещь – требование к себе» А.С. Макаренко [4].

Конечно, духовность не может существовать без нравственности. Об этом говорили в своих работах такие русские философы как И.А. Ильин, В.С. Соловьёв и др.

Нравственность в работах наших философов рассматривается как форма морали общества, как внутренний закон каждого, благодаря которому человек соотносит свои поступки и действия с общественными нормами.

В современном мире, где все медийное пространство заполнено безнравственными видеороликами и рекламой, а каналы телевидения в погоне за рейтингом нередко транслируют разрушительную не только для нравственности, но и для психики информацию, очень трудно и, тем более, важно говорить о духовности и нравственности, возвращать её в молодых душах, показать её необходимость, сделать её приоритетом и главной целью.

Перед педагогами и воспитателями стоит трудная задача, ведь нравственность и духовность должны находиться в основе всей воспитательной системы, и они должны поддерживаться ею, формируя у молодого поколения соответствующие высокие ценности.

Для того чтобы воспитать достойного гражданина, обладающего духовно-нравственными ценностями, высокой моральностью и патриотизмом стоит приложить огромные усилия, все окружающее пространство должно быть нацелено на это. Стоит отметить и огромное значение семьи в вопросах воспитания подрастающего поколения. Именно в семье с младенческих лет закладываются основы таких понятий как совесть, стыд, моральность, ответственность, любовь, вера и т. д.

Литература

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль: в 4-х томах. – М. : РИПОЛ-Классик, 2006. – 3140 с.
2. Жолудева, В. В. Нравственные ценности современной российской молодежи: результаты социологического исследования / В. В. Жолудева, Н. С. Панарский // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2013. – № 2. – С. 138–142.
3. Собрание сочинений [Текст] : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост., вступ. ст. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993–1999.
4. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч.: В 8 т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 123–203.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Азъ, 1994. – 907 [1] с.
6. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. – М. : Педагогика 1990. – 288 с.

Н.Г. Ватунская, А.М. Дьяченко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрыты сущности и особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников. Представлена характеристика психолого-педагогических условий формирования духовно-нравственных качеств младших школьников.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, духовно-нравственные качества, формирование, младшие школьники.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения сегодня является первостепенной задачей современной системы образования. Это важный компонент социального заказа, сложный и многоплановый процесс. Формирование у обучающихся нравственных ценностей и поведенческих установок – приоритетное направление воспитания в современной государственной политике.

Основные ориентиры образования в Российской Федерации относительно нравственного воспитания отражены в Национальной стратегии, определяющей развитие страны до 2025 г. В соответствии с ФГОС НОО на ступени начального образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.

Проблема формирования духовно-нравственных качеств интересовала многих педагогов всех времен. Основатель дидактики Ян Амос Коменский особое внимание уделял вопросам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Его главный труд «Великая дидактика» проникнута высочайшей верой в человеческую личность, призывами к формированию человека в согласии с идеалами добра и общественной пользы [4]. Известный педагог советского периода А.С. Макаренко подчеркивал: «... мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет объект нашей педагогической работы, но перед нами всегда стоит двойной объект – личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношений совершенно невозможно...» [6, с. 6].

Педагог-гуманист В.А. Сухомлинский в своем труде «Павлышская средняя школа» отмечал, что ребенок проводит в общении с людьми значительную часть своего времени, в школе – с одноклассниками, в остальное время – со взрослыми, общечеловеческие нормы духовно-нравственного поведения становятся личной совестью лишь при том условии, если активная деятельность носит ярко выраженный характер общественных поступков, т. е. учит младшего школьника, совершая общественный поступок, выражать им свое отношение к людям [5].

Значимость процесса духовно-личностного становления учащихся начальной школы отмечали теоретики педагогической науки (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Л. Селиванова, Л.А. Славина, Д.Б. Эльконин). Учителя-практики: Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский и др. были убеждены, что ведущая роль в формировании основ нравственной ориентации и нравственного поведения принадлежит начальной школе. Именно в младшем школьном возрасте происходит процесс социализации младшего школьника, расширение круга его общения, меняется социальная ситуация развития. Младший школьный возраст – золотая пора эмоциональной и моральной активности [3, с. 168].

Образовательный процесс в начальной школе, как известно, тесно связан с формированием у младших школьников духовно-нравственных качеств. Сегодня в условиях усложнения содержания образования и его структуры, в духовно-нравственном воспитании увеличивается значимость процесса обучения. В ходе изучения школьных предметов духовно-нравственные знания не менее важны для формирования личности, чем получаемые научные знания [2]. Отметим, что духовно-нравственное воспитание довольно специфично: создание морального облика развивающейся личности проходит в процессе различных видов деятельности, а также в процессе всех разнообразных отношений между ровесниками и взрослыми. Духовно-нравственное воспитание – это процесс, предполагающий определенный комплекс форм, методов и приемов педагогических действий [3].

В системе формирования духовно-нравственных качеств младших школьников выделяются несколько сторон: деятельность учителя и учебные действия школьников в процессе решения педагогических задач, которые выступают как единый целенаправленный процесс; приемы формирования учебной деятельности широко используются с целью формирования духовно-нравственных качеств; система формирования духовно-нравственных качеств включает взаимосвязь формируемых качеств у младшего школьника в данный момент, а также последовательность их развития на перспективу.

Как известно, педагогическая система функционирует успешно при соблюдении определенных условий. Таким образом, формирование духовно-нравственных качеств у младших школьников происходит эффективно при соблюдении ряда педагогических условий. В педагогике условия понимаются как факторы, обстоятельства, мероприятия, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Исследователь Т.Е. Конникова выделила два главных условия эффективности духовно-нравственного воспитания школьника: а) атмосфера коллективной жизни, общности, стремление к общественно ценным целям деятельности; б) идейное морально-политическое воспитание, систематическая работа по воспитанию у школьников мировоззрения, убеждений.

Ряд исследователей, рассматривая основные факторы формирования духовно-нравственных качеств младшего школьника в учебном процессе, отмечают, что в начальных классах дети начинают изучать

морально-нравственные нормы, прежде всего, на уроках чтения, русского языка, окружающего мира. Духовно-нравственные качества могут формироваться в процессе изучения всех предметов. Здесь играют роль не только содержание, методы и организация обучения, но и атмосфера урока, стиль отношений педагога и детей, взаимоотношения ребят между собой [2].

В связи с этим приобретает значимость важность развития духовно-нравственных качеств младшего школьника в процессе обучения. Вместе с тем, важно знать, что эти качества необходимо формировать с учетом возрастных особенностей ребенка. Младший школьник зачастую не способен соотносить знания и применение их на практике. Знание нравственных норм не означает, что ребенок будет поступать в жизни должным образом, в соответствии с этикой, а не собственными желаниями [3]. Овладение духовно-нравственными нормами также стимулирует участие детей в коллективной деятельности. Доказано, что коллективная деятельность в начальных классах для формирования духовно-нравственных качеств должна опираться на высоконравственные отношения. Влияние коллектива на личность младшего школьника оптимально, когда каждому ребенку есть место в коллективе, которое соответствует его возможностям и помогает ему чувствовать себя нужным. Такое обстоятельство способствует формированию у ребенка чувства собственного достоинства, способное побудить его действовать, опираясь на духовно-нравственные принципы.

К примеру, внеурочная деятельность призвана поддержать решение образовательных задач, начатых на уроке и компенсировать недостаточную проработку воспитательных моментов во время обучения. Результаты, заявленные ФГОС НОО, возможно получить лишь при удачном сочетании урочной и внеурочной деятельности. Нормативные документы выделяют пять направлений внеурочной деятельности по развитию личностных качеств: интеллектуальное развитие; духовно-нравственное воспитание; спортивно-оздоровительная работа; становление гражданской идентичности; культурно-эстетическое развитие.

Вместе с тем, в практической деятельности значимость формирования духовно-нравственных качеств на основе самостоятельной деятельности младших школьников не всегда учитывается. Отмечается, что прямой контроль педагога способен оказать отрицательное влияние на младших школьников, последствия которого могут проявиться в более взрослом возрасте [1].

Таким образом, педагогические условия эффективности формирования духовно-нравственных качеств младших школьников в начальных классах считаются главным звеном в системе образования. На любой ступени обучения ребенка преобладает своя главная особенность. В воспитании и обучении младших школьников такой стороной является формирование духовно-нравственных качеств.

Литература

1. Ахметжанова, Г. В. Современные проблемы теории и практики начального образования : монография / Ахметжанова Г. В., Воробьева Т. Г., Егорова Ю. Н. и др. – Изд-во ТГУ, 2013. – 179 с.
2. Белоусова, Т. Л. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации [Текст] / Т.Л. Белоусова. – М., 2011. – С. 15–19.
3. Болдырев, Н. И. Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдырев. – М. : Просвещение, 1979. – 224 с.
4. Коменский, Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). М.: Карапуз, 2009, 288 с.
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 2014. 544 с.
6. Фролов, А. А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: Историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). – Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – С. 6.

И.К. Гураклян

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена профилактике как действенной мере предупреждения формирования аддиктивного поведения у старшеклассников. Представлены модели профилактики аддиктивного поведения, особенности аддикций у старшеклассников.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, профилактика, школа, старшеклассники.

В современных условиях наблюдается стремительный рост различных видов аддиктивного поведения, которые имеют угрозу для психологического состояния, благополучия развивающейся личности и страны в целом. Ранняя юность, как известно, период взросления, который играет значимую роль в профессиональном самоопределении, формировании системы ценностей, поисках смысла жизни, выстраивании отношений с окружающими. Это важный период подготовки юного поколения к вступлению в самостоятельную взрослую жизнь, от которого в полной мере зависит не только его благополучие, но и благосостояние страны в целом.

Вместе с тем, для некоторых современных старшеклассников характерны ранняя алкоголизация, употребление психоактивных веществ, интернет-зависимость. Таким образом, формируется аддиктивное поведение с деструктивными способами, создающее угрозу личностному становлению и стабильности общества. В настоящее время архиважной стала проблема раннего выявления и предотвращения аддикций у старшеклассников, создание системы профилактики в образовательных организациях, реализация программ, способствующих сохранению их физического и психического здоровья. Аддиктивное поведение – один из видов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления человека к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния, посредством применения некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [3, с. 34].

Термин «аддиктивное поведение» появился в конце 80-х годов XX века. Изучение степени разработанности исследуемой проблемы свидетельствует о том, что проблема аддиктивного поведения широко изучается в психологии, педагогике, медицине, социологии и других науках. Изучению особенностей проявления аддикций у старшеклассников посвящены работы отечественных исследователей (В. М. Ялтонская, Е.В. Змановская, А.А. Ярышева, Л.И. Максименкова, Н.Ю. Максимова и др.). Ранняя юность как кризисный период описан в трудах известных ученых: Л.И. Божович, И.С. Кона, Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной, А.К. Болотовой, Д.И. Фельдштейна, С. Степанова и др. Сущность профилактики, ее формы, методы, характеристика программ профилактического характера нашли отражение в исследованиях Т.В. Воробьевой, Т.П. Жариковой, М.С. Матусевич, Н.А. Сирота и др.

Одной из действенных мер по предупреждению формирования аддиктивного поведения у старшеклассников является система профилактики, организованная в образовательной организации. Профилактическая работа общеобразовательной школы должна способствовать изменению отношения обучающихся к своему здоровью, формировать направленность личности на здоровьесберегающее поведение, прививать навыки самозащиты, реализуемые в потенциально рискованных ситуациях [1, с. 42].

В профилактической работе в отечественной и международной практике выделяют следующие модели:

1) информирование подростков и молодежи об отрицательных последствиях влияния психоактивных веществ на организм (медицинская модель, ориентированная на медико-социальные последствия);

2) информирование молодежи и подростков о проблеме наркозависимости и возможных путях реабилитации (образовательная модель);

3) развитие психологических навыков у личности против групповой иерархии для оптимального решения конфликта, для ориентации в жизненном выборе, проводится на основании психосоциальной модели [4, с. 47]. В ряде исследований отмечается, что аддиктивное поведение формируется постепенно: выделяются следующие этапы: стремление пережить измененное состояние сознания; желание вновь повторить измененное состояние сознания; нарастание интенсивности аддиктивной потребности [1, с. 41].

Исследователями проблемы профилактики аддиктивного поведения установлены факторы риска его развития: 1) биологические: генетическая наследственность, органические поражения головного мозга, мозговые дисфункции, хронические заболевания; 2) психопатологические: психологические расстройства, аффективные нарушения; патопсихологические: особенности индивидуальной патологии и личного опыта, акцентуации характера; 3) психологические: нарушения саморегуляции и самоконтроля, проблемы самооценки, неразвитая способность к рефлексии, особенности аффективной сферы, низкий уровень развития способности к эмпатии; 4) возрастные: ранняя юность; 5) социальные: а) ухудшение социально-экономической ситуации, «мода» на употребление и др.; б) микросоциальные: опыт общения в семье, школе; в неформальной среде сверстников [5, с. 51].

В юношеский период старшеклассники принимают важные решения, касающиеся выбора профессии, создания семьи, образа жизни, жизненных планов на будущее, определения системы ценностей. Именно этот возраст совпадает с кризисом периода ранней юности, который завершает переход к взрослости. Трудности социальной адаптации, возникающие на данном этапе, способствуют формированию аддиктивных форм поведения. К личностным особенностям, располагающим к формированию аддикций у старшеклассников относятся: раздражительность, тревожность, неустойчивость внимания, несформированность идентичности, неразвитое самосознание и др.

Профилактическая работа среди старшеклассников призвана активизировать их внутренние возможности, способности, качества характера, которые позволят им справляться с жизненными трудностями, стрессогенными факторами, достигать состояния психологической адаптированности, поэтому в профилактической деятельности необходимо использовать весь набор возможностей ресурсного подхода.

Профилактическая работа среди старшеклассников состоит из трех составляющих: 1) представление о действии химических веществ, механизмах развития зависимости, последствиях, к которым приводит зависимость (образовательный компонент), который помогает приобрести знания об особенностях своего психического здоровья; 2) коррекция особенностей личности старшеклассника, создание благоприятного климата в коллективе, психологическая адаптация старшеклассников из группы риска (психологический компонент); 3) социальный компонент предполагает помощь в социальной адаптации к условиям социума, обучение навыкам общения, формирование здорового образа жизни.

С профилактической целью выделяют три вида превенции употребления психоактивных веществ: первичная, вторичная, третичная. Комплекс мероприятий по превенции употребления наркотических и психоактивных веществ старшеклассниками называется первичная профилактика. Превентивная работа с теми, кто эпизодически употребляет психоактивные вещества, но привыкание еще не сформировалось, называется вторичной профилактикой. Комплекс лечебных реабилитационных мероприятий комплексного характера – третичная профилактика. В общеобразовательной школе, как правило, превентивная работа среди старшеклассников осуществляется в формате первичной профилактики.

Первичная профилактика включает следующие виды работы: а) диагностическая (выявление группы риска – старшеклассников с высоким уровнем тревожности, низкой стрессоустойчивостью, ориентированных на поиск «приключений», острых ощущений); б) информационно-просветительская (информирование старшеклассников о межличностных отношениях, искусстве общения, способах преодоления стрессовых ситуаций, последствиях употребления ПАВ); в) организация тренингов личностного роста с элементами коррекции некоторых личностных, поведенческих особенностей и форм поведения, развитие навыков самосовершенствования [2, с. 959].

Таким образом, профилактика аддиктивного поведения у старшеклассников призвана создать условия для повышения их стрессоустойчивости, развития коммуникативных навыков, самоопределения, активизации личностных ресурсов. Эффективными формами профилактической работы являются: тренинговые формы работы, групповая терапия, дискуссии, мозговые штурмы, ролевые игры, индивидуальные консультации. В общеобразовательной школе целесообразна разработка и реализация комплексных программ профилактики аддиктивного поведения.

Литература

1. Лазаренко, Д. В., Антилогова, Л. Н. Психологические особенности аддиктивного поведения // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Выпуск № 2 (57) / 2014. С. 40–43.
2. Матусевич, М. С., Макарова, Л. П., Плахов, Н. Н. Организация профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 958–960.
3. Менделевич, В. Д. Руководство по аддиктологии / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2006. – 250 с.
4. Профилактика аддиктивного поведения в образовательных учреждениях начального профессионального образования: работа педагога-психолога со старшими подростками : учебно-методическое пособие. – Уфа : ИРО РБ, 2012. – 104 с.
5. Шабалина, В. Аддиктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте / В. Шабалина // Психология подростка. – М., 2003 : Прогрессивные био-мед. технологии, 2000. – 84 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена потенциалу самообразования как фактору профессионально-личностного становления педагога. Представлена характеристика самообразования как эффективного ресурса профессионального роста педагога.

Ключевые слова: самообразование, компетенция самообразования, педагог, профессионально-личностное становление.

В современном образовании реализуется компетентностный подход, в соответствии с которым ФГОС ВО определены общие и профессиональные компетенции [1]. Компетенция самообразования определена как готовность и способность к профессиональному самосовершенствованию, предполагающему приобретение и актуализацию знаний и умений, овладение новыми компетенциями, необходимыми для эффективного выполнения профессиональной деятельности в изменяющихся условиях. Задача системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров – создать для этого все условия. Доказано, когда самообразование становится императивом профессиональной деятельности педагога, его профессиональное развитие обеспечено на должном уровне. Самообразование в пространстве массовой коммуникации является эффективным ресурсом применения и преобразования информации.

Известные отечественные ученые: В.А. Болотов, В.В. Горшкова, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко – отмечали, что современной школе нужен педагог, готовый к образованию, совершенствованию, саморазвитию и самообразованию через всю жизнь. Повышение социальной значимости самообразования влечет за собой необходимость исследования проблемы его организации. Сегодня архиважным является создание условий для повышения потенциала самообразования, поиск инновационных форм и ресурсов самообразования. Перед педагогической наукой стоит задача удовлетворить потребности общества, школы и педагога в разработке теоретических основ и методики организации самообразования в современных условиях информационного общества.

Ретроспективный анализ проблем профессионального самообразования позволяет сделать вывод о том, что самообразование наиболее востребовано в переломные периоды истории страны, когда необходимо срочно решать задачи по реформированию образования. Впервые самообразование получило широкий размах в России в 80-е годы XIX века в связи с выходом труда известного книговеда Н.А. Рубакина «Практика самовоспитания» (1914 г.). Н.А. Рубакин внес значительный вклад в теорию и практику самообразования, а также в библиотековедение; он собрал две большие библиотеки (около 200 тыс. томов), которые передал в дар народу. Свои исследования он адресовал широкому кругу читателей, но особенно народному учителю. Интерес к самообразованию возродился в 20-е годы XX века, когда потребовалось большое количество учителей для ликвидации неграмотности, и в школы пришли работать люди, не имеющие педагогического, и даже общего образования. Организации самообразования народного учителя были посвящены труды известных педагогов и общественных деятелей Н.И. Кареева, Н.К. Крупской, Э.Г. Остермана.

В 60-е годы XX века интерес к самообразованию вновь усилился в связи с начавшейся в СССР научно-технической революцией. Значительный вклад в разработку проблем самообразования внесли исследования В.Я. Аскаровой, С.Г. Вершловского, Е.О. Галицких, И.Ф. Гончарова, А.К. Громцевой, С.Б. Елканова, Г.М. Коджаспировой. Сущность, содержание самообразования, педагогические условия эффективности самообразовательной деятельности представлены в трудах Ю.Г. Опарина, Е.В. Серебряник, Г.Н. Серикова и др. Исследователи О.Б. Даутова, М.М. Заборщикова, Н.В. Косенко позиционируют самообразование молодого педагога как условие непрерывности его образования и совершенствования профессиональной деятельности. Проблема мотивации и стимулирования самообразования учителей исследована А.И. Гиро в его диссертации «Мотивация и стимулирование самообразования учителей в системе повышения квалификации»: диссертация ... кандидата педагогических наук (Минск, 1994). В прошлые годы новые методики осваивались педагогами, «не спеша», учителя знакомились с ними в процессе повышения квалификации, по статьям, в научно-методических пособиях и журналах, затем адаптировали их «для себя». В этих журналах можно было найти интересные разработки, методические рекомендации, которые позволяли включать в учебный процесс сведения о новых научных и технических достижениях.

В современных условиях включение самообразования в число компетенций, превращение этой деятельности в обязательную привело к необходимости пересмотра механизмов ее реализации с учетом современных условий.

Сегодня большое место в информационном поле учителя занимают сетевые ресурсы: в Интернете можно найти: методические разработки, научные статьи, учебно-методические пособия. Главное – уметь выбрать действительно эффективные, и учиться этому нужно не только студентам, но и в рамках повышения квалификации педагогов-практиков и следует уделить особое внимание этой проблеме [2].

Современному педагогу необходимо владеть компетенцией профессионального самообразования, развитие которой происходит в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в том числе, в дистанционном формате, у передовых учителей также в период выполнения профессиональной деятельности [5]. В этом отношении также эффективны рассредоточенные семинары, когда между изучением отдельных блоков есть интервалы времени для организации самостоятельной работы педагога. Полезны участие в научно-практических конференциях и публикация методических статей, если это делается не «для галочки», а стимулирует участие в научно-методической исследовательской работе (формализм в этом случае очень вреден).

Обучаясь в условиях системы повышения квалификации, педагог вновь становится обучающимся, правда, в отличие от студентов, имеет определенные преимущества: педагогический опыт, иногда небольшой, владение определенными методами, формами, технологиями обучения. В связи с этим, важная задача организаторов курсов – разглядеть желание слушателя повысить свой профессиональный уровень, мотивировать его, не допускать лекционных и практических занятий репродуктивного характера, создавать оптимальные условия для запуска механизма самообразования.

Общеизвестно, что первоначальные самообразовательные умения формируются у будущих педагогов в процессе обучения в вузе. С этой целью эффективны занятия, в ходе которых выполняются задания на поиск и обработку информации, решение задач разного типа, требующих поиска дополнительных сведений. Вместе с тем, этих знаний, умений и навыков, как правило, хватает только в начале профессиональной деятельности. Чтобы стать компетентным педагогом, нужно уметь

«добывать» новые знания, иными словами, владеть компетенцией самообразования, которая предполагает наличие у педагога не только умений искать новую информацию о методах, технологиях, средствах обучения, но определять их актуальность, оценивать свой потенциал в их овладении.

Таким образом, самообразование – специально организованная, самодеятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных лично и / или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации [3]. Исследователь делает акцент на сходстве этого понятия с самовоспитанием, направленным на «волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью». Самообразование вместе с самосовершенствованием и самовоспитанием обеспечивает саморазвитие, т. е. является его компонентом. Здесь отмечены главные свойства самообразования – самодеятельность и волевое самоусовершенствование, т. е. внутренняя мотивация и управление волевыми усилиями. «Самообразование – составная часть системы непрерывного образования – выступает как связующее звено между базовым (общим и профессиональным) образованием и периодическим повышением квалификации и переподготовки специалистов» [4, с. 252].

Профессиональное самообразование – целенаправленная познавательная деятельность человека по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для совершенствования профессиональной деятельности. Следует отметить, что в большинстве исследований речь идет о профессиональном самообразовании педагога, хотя оно необходимо во всех профессиях. Это свидетельствует об актуальности проводимого исследования.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Реализация компетентного подхода в системе инновационного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 4. – С. 15–21.

2. Комаров, Е. Организация, психология и технологии самообразования человека / Е. Комаров // Управление персоналом: бизнес: идеи, решения, технологии, процессы. – 2001. – № 4 (58). – С. 32–36.

3. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога : пособие / Г. М. Коджаспирова; под редакцией Ю. М. Забродина. – М. : Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения, 1994. – 344 с.

4. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор Б. М. Бим-Бад ; редколлегия : М. М. Безруких, В. А. Болотова, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

5. Суханов, П. В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования : автореф... дис. ... д-ра пед. наук / Суханов Петр Владимирович. – Кострома, 2013. – 54 с.

А.М. Дарбинян

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются различные методы формирования навыков безопасного поведения при чрезвычайных ситуациях у обучающихся не только как правила, но и как способы выживания в реальных чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: безопасное поведение, обучающиеся, чрезвычайные происшествия (ЧП), чрезвычайные ситуации (ЧС), безопасность жизнедеятельности, правила безопасного поведения.

При изучении и рассмотрении нормативно-правовой основы формирования навыков безопасного поведения при чрезвычайных ситуациях у обучающихся обязательным стал тот факт, что одним из главных аспектов формирования навыков безопасности жизнедеятельности являются правила безопасного поведения при ЧС. Формами обучения правилам безопасности в школе могут быть комплексные учения, объективные тренировки, командно-штабные учения, специальные учения, классные занятия [1].

Основы обучения мерам пожарной безопасности были заложены в период советской власти развития отечественной системы. Так, приказом

Государственного комитета СССР по народному образованию от 04.07.1989 № 541 «О введении в действие Правил поведения при ЧС» были введены в действие правила поведения для внешкольных, дошкольных учебно-воспитательных учреждений, детских домов, школ-интернатов, профессионально-технических училищ, общеобразовательных школ. Программа обучения воспитанников и обучающихся правилам пожарной безопасности стала приложением № 4 к Правилам безопасного поведения при ЧС [3].

Главная суть заключалась в том, что обучение воспитанников детских учреждений и обучающихся школ проводится с целью: воспитания навыков по правильному поведению в случае ЧС, предотвращения пожаров, приобретения ими навыков первой помощи пострадавшим, оказания практической помощи в сохранении имущества граждан от пожаров, разрушений, собственного здоровья и жизни. В Программе было отмечено, что занятия проводятся мастерами производственного обучения, преподавателями, воспитателями, учителями и классными руководителями, а также, что к проведению занятий целесообразно привлекать работников пожарной охраны. При этом темы и порядок проведения урока должны были определяться руководителем учреждения [2]. Занятия по изучению правил безопасного поведения при ЧС, согласно рекомендациям Программы, необходимо было проводить с учетом возраста воспитанников и обучающихся. С детьми старшего дошкольного возраста и обучающимися 1–4-х классов проводились беседы по действиям в случае ЧС дома и в школе. С обучающимися 5–8-х классов материалы программы изучались в сокращенном объеме [5].

На современном этапе развития школьного образования появилось достаточно много новых технологий и подходов к изучению правил безопасного поведения в школе с учетом возрастных особенностей детей. Начнем с рассмотрения обучения правилам безопасного поведения при ЧС обучающихся [4]. Основная цель педагога при помощи доверительного общения с обучающимися добиться того, чтобы они освоили и могли применить на практике в случае необходимости знания о правильном поведении в случае ЧС. Также одной из главных задач педагога является воспитание понимания о том, что безопасное поведение – это жизненно необходимое знание [3].

Использование игровой деятельности в учебном процессе намного повышает эффективность урока и создает условия для освоения нового

материала. В данном случае игры «в спасателей», «в пожарных» при условии, что они педагогически грамотно организованы и несут серьезную воспитательную и дидактическую функцию. С их помощью можно отработать алгоритмы правильных действий по эвакуации и вызову пожарных, правильному поведению в случае разных чрезвычайных ситуаций и сформировать позитивный имидж пожарных и спасателей.

Обучающиеся среднего школьного возраста не могут долго сосредотачиваться на одном материале. Они обладают специфической избирательностью: их увлекают только интересные для них дела или уроки. Поэтому роль педагога на данном этапе заинтересовать обучающихся и быть не столько источником знаний, сколько организовать такой процесс обучения, при котором дети сами бы стремились познать новое. Поэтому для этой возрастной группы для усвоения материала о правилах безопасного поведения подойдут уроки, связанные с экспериментами и практическими занятиями [1].

В старшем школьном возрасте обучающиеся в силу своих психолого-возрастных особенностей склонны к возражениям и дискуссиям, стремятся к высказыванию своего мнения и стараются проникнуть в сущность явлений природы, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. При этом они всегда вырабатывают свою точку зрения на изучаемый предмет и дают ему определенную оценку. На данном этапе материал по правилам безопасности может включать в себя как практическую, так и теоретическую базу (особенно в сфере законодательства). В данной группе быть лектором можно предложить одному учащемуся (или нескольким). Такой метод создает большое пространство для активного творчества – создание интересной лекции и наглядного материала, поиск, собственные выводы и предложения для обеспечения более эффективной безопасности людей [2].

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что суть уроков о правилах безопасности при чрезвычайных ситуациях будет зависеть от возрастной группы. Но несомненным остается тот факт, что на любом этапе обучения это остается значимой темой, что закреплено как в государственных законодательных актах, так и в образовательных программах различного уровня [4]. В условиях ознакомления обучающихся с безопасным поведением в ситуациях чрезвычайных обстоятельств природного и техногенного характера, актуальными методами являются следующие.

Один из таких методов – метод сравнения. С его помощью дети могут рассмотреть различные аспекты природных и техногенных чрезвычайных ситуаций и оценить их как хорошие или плохие. При использовании данного метода важно определить с чего начать сравнивать: с похожих аспектов или с противоположных. Обычно сравнение по контрасту более простое для детей, чем сравнение по сходству. Метод сравнения помогает детям развивать навыки группировки и классификации. Для этого необходимо анализировать, обобщать и выделить существенные признаки предметов и явлений. Все эти навыки способствуют осознанному усвоению материала и привлекают внимание детей. Например, предлагается детям изображения на картинках и задание выбрать предметы, необходимые для тушения пожара, а также определить предметы, которые могут загореться. Применение метода классификации способствует познавательной активности, если он не используется в качестве самоцели, а в контексте задачи, близкой и понятной для ребенка, например, для создания тематической выставки или альбома.

Таким образом, использование метода сравнения и метода классификации является эффективным подходом для обучения детей безопасному поведению в условиях чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Эти методы способствуют развитию у детей навыков анализа, обобщения и самостоятельного принятия решений в подобных ситуациях.

В научно-исследовательском стиле метод моделирования ситуаций является эффективным подходом к развитию мышления, воображения и практических умений у детей. В рамках этого метода дети учатся составлять планы – карты различных пространств, таких как групповая комната, участок дошкольного учреждения или дорога в детский сад. Они также учатся располагать предметы в пространстве и соотносить их с картой.

В ходе моделирования ситуаций детям предлагаются различные задачи, которые требуют применения полученных знаний на практике. Например, предлагается смоделировать ситуацию с задымлением в соседнем доме или прорывом водопровода.

Моделирование таких ситуаций позволяет ученикам развивать практические навыки и умения, а также развивать логическое мышление и воображение. Благодаря этому, ребенок готовится к тому, чтобы уметь справляться с экстремальными ситуациями в жизни. Для развития воображения и творческого начала у детей важно ставить их перед ситуацией

поиска решения логических и практических задач. Например, можно предложить задачу, в которой детям нужно забить гвоздь, но у них нет молотка. Ребенку могут предложить использовать другой предмет вместо молотка, например, запросить молоток у плотника или использовать другой инструмент. Педагог каждый раз усложняет задачу, чтобы дети могли развивать свои творческие способности. Они могут предлагать использовать предметы, которые не подходят по материалу или форме, но которые позволяют решить поставленную задачу. Таким образом, воспитатель постоянно обращает внимание детей на разные предметы, вызывая интерес к их строению, функции, назначению и правилам безопасного обращения с ними.

Воспитательный аспект метода повторения является ключевым для обеспечения усвоения знаний и развития эмоциональной сферы. В процессе занятия данный метод может выступать в качестве ведущего метода или методического приема. Детям необходимо уметь повторить прослеживаемые ими знания. Путем повторений достигаются обобщения, которые способствуют формированию самостоятельных выводов и активизации познавательной деятельности.

Экспериментирование и опыты дают ученику возможность самостоятельно находить решение, подтверждение или опровержение собственных представлений. Например, задан вопрос: «Почему нельзя украшать елку свечами?». Они отвечали, что это не красиво, что сейчас много красивых игрушек, а об опасности они не думали. Тогда я поднесла к зажженной свече снежинку из бумаги, она начала дымиться, и дети поняли, что свеча – это не украшение, а опасный огонек, от которого может возникнуть пожар. Ценность этого метода в том, что он дает ребенку возможность самостоятельно находить решение, подтверждение или опровержение собственных представлений [1].

Итогом обучения ОБЖ в общеобразовательной школе должен стать такой уровень развития школьников, когда они готовы на практике обеспечить личную и коллективную безопасность, ориентируясь на предупреждение неоправданных рисков и опасностей. Общими критериями сформированности у школьников мотивационной заинтересованности и практики безопасного поведения служат признание и соблюдение следующих положений:

- право на обеспечение допустимого уровня безопасности в жизни есть одно из основных прав человека;

- в любой деятельности безопасность должна быть приоритетной по отношению к ее результатам;

- грамотное отношение к вопросам безопасности во всех сферах деятельности человека является залогом его здоровья и благополучия;

- личная безопасность является залогом коллективной безопасности, также как коллективная безопасность предполагает достижение безопасности отдельной личности.

ОБЖ обеспечивает общую грамотность в области безопасности, это научно-методический фундамент для всех без исключения специальных дисциплин безопасности. Ученик, освоивший ОБЖ, надежно защищен от опасностей, не навредит другому, способен грамотно действовать в условиях опасности и в повседневной жизни.

Литература

1. Алексеев, С. П. Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях. Учебное пособие / С. П. Алексеев. – М. : Издательство Политехнического университета, 2017. – 482 с.

2. Жуков, В. И. Защита и безопасность в чрезвычайных ситуациях / В.И. Жуков, Л.Н. Горбунова. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 400 с.

3. Зазулинский, В. Д. Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях / В. Д. Зазулинский. – М. : Экзамен, 2016. – 256 с.

4. Крючек, Н. А. Безопасность и защита населения в чрезвычайных ситуациях / Н. А. Крючек, В. Н. Латчук, С. К. Миронов. – М. : НЦ ЭНАС, 2017. – 264 с.

5. Харченко, С. Г. Концептуальные основы государственной стратегии снижения рисков и смягчения последствий чрезвычайных ситуаций / Харченко С. Г. – М. : Гостехиздат, 2017. – 594 с.

А.С. Денека

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СТАРШЕКЛАССНИКАМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к оказанию психологической помощи обучающимся старших классов при подготовке к Единому государственному экзамену.

Ключевые слова: психологическая помощь, старшеклассник, подготовка, Единый государственный экзамен.

Подготовка к итоговой аттестации должна быть ориентирована на формирование готовности всех субъектов образовательного процесса по всем направлениям, что включает не только предметную (педагогическую) готовность, но и психологическую, личностную. В процессе подготовки необходим соответствующий эмоциональный настрой, психологически правильно обусловленная ориентированность на целесообразные действия, актуализация и адаптация возможностей личности для успешных действий в ситуации сдачи экзамена, а также личностные особенности для прохождения итоговой аттестации [1].

Доказано, что при отсутствии психологической подготовки происходит следующее: выпускник знает предмет, владеет умениями решать учебные задачи, но в результате не справляется с экзаменационным испытанием. Это происходит потому, что выпускник не владеет навыками управления и контроля своими действиями, эмоциями, определяемыми особенностями процедуры ЕГЭ. Целью психологической помощи старшеклассникам при подготовке к ЕГЭ можно считать создание социально-психологических условий для психологического развития каждого обучающегося.

Понятие «Психологическая помощь» определяет некую психосоциальную практику, эмоциональную, смысловую и экзистенциальную поддержку, решающую совокупность проблем и трудностей, относящихся к психической жизни человека. Это деятельность, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей и оказания психологической помощи, как отдельному человеку, так и группе или организации. Этим же термином называют весь раздел практической психологии, который изучает профессиональные вопросы оказания помощи.

По мнению исследователя М.К. Тутушкиной, психологическая помощь включает в себя психодиагностику, коррекцию развития, психотерапию, разнообразные тренинги, профилактику, профориентацию, психологическую реабилитацию и т. д. [5]. В исследованиях Г.М. Андреевой, О.С. Газмана, И.С. Кона, А.Ф. Бондаренко, Д.О. Белякова, П.П. Блонского, О.А. Булгакова, Б.Б. Величковского, Л.С. Выготского проводится анализ разных аспектов оказания педагогической и психологической помощи людям, которые столкнулись с трудной жизненной ситуацией.

В своих исследованиях, посвященных психологической подготовке к ЕГЭ, М.Ю. Чибисова выделяет три типа трудностей, возникающих у учащихся выпускных классов в процессе подготовки к экзаменам: когнитивные, процессуальные и личностные трудности. Первые трудности

определяются особенностями психического развития, связаны с особенностями обработки, переработки информации, развитием процессов запоминания, логического мышления. Вторые – связаны с отсутствием полной и четкой информации о самой процедуре прохождения экзамена, третьи трудности – с личностными особенностями развития обучающегося, его эмоциональной стабильностью, интроверсией, показателями уровня тревожности, способностью организовать свою деятельность [2].

Как отмечает А.В. Запорожец, для общей характеристики готовности к экзаменам имеет значение совокупность сформированных качеств: психологическую готовность нельзя свести к наличию у ребенка каких-либо отдельных свойств и умений. Она представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровень развития познавательной сферы, степени сформированности механизмов речевой регуляции действий и т. д.

Психологическая помощь обучающимся старших классов при подготовке к ЕГЭ, испытывающим различные трудности, должна основываться на учете типа трудностей. При познавательных трудностях она направлена на развитие психических функций, играющих важную роль: работоспособности, высокой мобильности, высокого уровня концентрации и произвольности внимания, четкости мышления и сформированности плана действий. При личностных трудностях необходимо развивать эмоциональную стабильность, способность сосредоточенно работать с материалом, снижать уровень тревожности, способствовать повышению самооценки. При процессуальных трудностях необходимо обеспечивать возможность участия обучающихся в пробных экзаменах, проводить разъяснительную работу для родителей, создавать памятки для участников образовательного процесса [2].

При проведении психодиагностики необходимо выявить причины и тревоги, которые могут негативно сказаться на сдаче ЕГЭ старшеклассниками. Среди наиболее значимых причин выделяют следующие: сомнения в полноте и прочности знаний, собственных способностях (логическом мышлении, умении анализировать, концентрации и распределении внимания); психофизические и личностные особенности: тревожность, неуверенность в себе; стресс незнакомой ситуации; стресс ответственности перед родителями и школой [1].

Процедура прохождения Единого государственного экзамена является сложной деятельностью, которая отличается от привычной деятельности обучающихся, их привычного опыта. Ситуация осложняется

тем, что для успешной сдачи экзамена необходимо также наличие у обучающихся развитых определенных психических функций. Таким образом, задачами психологической помощи обучающимся становятся:

- ознакомление старшеклассников с процедурой ЕГЭ с целью снижения уровня тревожности и повышения заинтересованности в положительных результатах;
- обучение преодолению психологических трудностей при подготовке и сдаче экзамена;
- развитие умения планирования и распределения собственного учебного и досугового времени, оценки собственных возможностей;
- освоение методов саморегуляции, самоконтроля, снятия напряжения, самоподдержки;
- повышение самооценки обучающихся, уверенности в собственных силах и веру в реальность достижения результатов.

В качестве наиболее эффективного способа помощи обучающимся при подготовке к сдаче ЕГЭ считаем необходимость составления программы занятий со старшеклассниками, включающей:

- диагностику уровня тревожности, учебной мотивации, интересов ученика, акцентуаций характера и т. д.;
- психологическую коррекцию, с целью изменения показателей активности обучающегося и соответствия норме психического развития; при необходимости составляется индивидуальная программа коррекции;
- психологическое консультирование для помощи ученикам в достижении ими целей личностного развития;
- просвещение, в первую очередь психологическое, ориентированное не только на учащихся, но и на их родителей и педагогов.

Программа психологической помощи подразумевает формирование у учащегося индивидуального стиля деятельности при сдаче самого экзамена, а также при подготовке к нему, выработку стратегии и тактики поведения в период подготовки. Необходимо научить старшеклассника рефлексии, проработке собственного опыта решения значимых проблем, фиксации на наиболее эффективных стратегиях поведения в период подготовки и сдачи экзаменов. Также нужно сформировать позитивное отношение к проблеме, эффективное межличностное взаимодействие в стрессовых ситуациях, развитие навыков самоконтроля и саморегуляции [3].

Подготовка к Единому государственному экзамену предполагает следующие формы работы педагога-психолога с выпускниками школы: групповые занятия: тренинги; индивидуальные консультации. Ожидаемые результаты: освоение техник саморегуляции, формирование позитивного отношения к процессу сдачи экзаменов, повышение сопротивляемости стрессу, развитие навыков самоконтроля с опорой на внутренние ресурсы.

Таким образом, психологическая готовность к ЕГЭ – это сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче экзаменов. Систематизированная и целенаправленная психологическая помощь выпускникам способствует достижению успешности выпускников в ходе подготовки и в процессе сдачи ЕГЭ.

Литература

1. Психолого-педагогическое сопровождение подготовке к ЕГЭ: Методические рекомендации / автор-составитель: Паршукова С.В. ТОИПКРО, Тамбов, 2017. 115 с.
2. Чибисова, М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М. : Генезис, 2009. 184 с.
3. Романова, А. Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Концепт. – 2012. – № 10 (октябрь).
4. Шнейдер, Л. Б., Вольнова Г. В., Зыкова М. Н. Психологическое консультирование : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Серия «Серебряная сова». – М. : Ижица, 2002. – 224 с.

В.А. Малина

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОО: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. С каждым годом наибольшую роль в оценке уровней и тенденций нравственно-этического показателя человечества приобретает детская инвалидность. В современное время мы наблюдаем тенденцию к увеличению количества детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Чтобы во взрослой жизни такие люди имели возможность благополучно включиться в социум, важно организовать наилучшие условия для их успешной интеграции в среду сверстников

с нормой развития уже в детском саду. Создание данных условий – задача сложная, требующая целостного подхода и абсолютной отдачи от всех участников данного процесса. Для разрешения данной проблемы мы должны быть способны трансформировать систему образования, создавать новые формы организации образовательного пространства. В связи с чем мы можем отметить, что включение инклюзивного образования в сферу развития современной дошкольной образовательной системы как никогда актуально. В своей статье мы представляем проблемы и перспективы инклюзивного образования. Материал предназначен для педагогов и руководителей дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: ДОО, инклюзия, ОВЗ, ФГОС ДО.

Термин «инклюзия» с английского языка трактуется как «включенность». «Включенность» проявляется в возможности максимально возможного вовлечения ребенка с ОВЗ в жизнь неспециализированной дошкольной образовательной организации.

Согласно актуальным на сегодняшний день тенденциям и взглядам на общее обучение и воспитание детей с особыми возможностями здоровья мы можем описать высказыванием Льва Васильевича Выготского: «Специальное обучение по своей природе антисоциально и воспитывает антисоциальность». Иными словами, обществу необходимо ставить своей целью не столько создание «тепличных» условий для детей с ОВЗ, столько наиболее ранняя их адаптация и благополучное введение их в общество. Человеку с ОВЗ придется жить в общем социуме с людьми нормой развития, поэтому важно не изолировать таких людей, а создавать условия в общих социальных институтах. Необходимо начинать данную работу с дошкольных организаций.

Мы не можем отрицать, что для детей с ОВЗ необходимы специфические условия, в зависимости от характерных особенностей развития, апробированные программы специального обучения и воспитания сохранить за специальными учреждениями, но вместе с тем внедрять элементы в общеобразовательные организации.

Для того чтобы справиться с проблемой антисоциальности специальных организаций, нужно реализовать научно-обоснованный опыт коллективного обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей с нормой развития – опыт, имеющий перспективное будущее. На сегодняшний день актуальной задачей является создание комбинированной системы специального и общего воспитания, обучения и образования.

Ребенку с ОВЗ нужно дать возможность расширять формы взаимодействия с миром, не инертно изучая окружающую действительность, но вовлекаться в активное участие в жизни [2].

Интеграция ребенка с особенностями развития в общество – важнейшая задача всей системы образования, в частности – дошкольного. Решение данного вопроса обуславливает уровень развития социума и уровень его морально-этической культуры.

Доступность дошкольного образования высокого качества для каждого члена общества – одна из центральных целей модернизации дошкольной образовательной организации. В процессе преобразования можно выделить следующие задачи:

- организация в детском саду развивающей предметно-пространственной среды без барьеров, позволяющей дошкольникам инклюзивной группы быть полноправными участниками дошкольного образовательного процесса;

- формирование отношений сотрудничества и укрепление социальных связей между дошкольными организациями и специальными учреждениями.

Известный психолог, автор «Программы ДОУ компенсирующего вида» Е.А. Стребелева в своих работах отмечает, что для успешного преобразования дошкольного специального образования нужно основывать обстановку, способствующую целенаправленному системному развитию потенциала «особенного» ребенка, сконцентрированного на достижении цели по расширению его социального опыта [1].

Современные статистические данные России насчитывают около 1,5 млн детей с ОВЗ. Собственно инклюзивное образование может дать им возможность обучаться и развиваться в среде дошкольников с нормой развития. Специфической чертой инклюзивного образования является тот факт, что дошкольникам компенсирующего сада доступны равные условия для того, чтобы они могли оптимально, продуктивно, на одинаковых с другими детьми правах, вовлекаться в воспитательно-образовательную систему.

В дошкольной организации у детей с особыми образовательными потребностями имеется хорошая возможность в различных видах детской активности находиться в компании своих ровесников, коммуницировать с ними, наблюдать достижения других ребят, опираясь на это стараться приумножать собственные.

Для каждой конкретной категории детей с особенными возможностями здоровья, в зависимости от их индивидуальных особенностей необходимо реализовывать в разном уровне выраженности, в разном качестве и объеме. Так, в частности, материально-техническое оборудование как один из неотделимых элементов образовательного процесса в наибольшей степени будет присутствовать при организации инклюзивной среды для дошкольников с нарушениями слуха и зрения за счет такой необходимой для их обучения и воспитания составляющей как технические средства обучения, в то же время как для ребенка с разнообразными расстройствами аутистического спектра технических средств не будут иметь такого доминирующего значения.

В то же время, для последних фокус внимания специальных условий будет смещен на присутствие особым способом подготовленных сопровождающих и другие организационно-педагогические условия. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо создание беспрепятственных архитектурных условий, как основного для них условия построения образовательных условий; выдвигаются особенности построения программно-методического обеспечения, в частности, организация педагогического процесса в соответствии с операционально-деятельностными способностями ребенка.

Для лучшего исполнения инклюзивного образования на этапе дошкольного детства нужно организовывать следующие особые условия воспитания и обучения детей с ОВЗ в организации общеразвивающего вида [3]:

1. Разработка нормативно-правового и программно-методического обеспечения.

В организации должна быть разработана нормативно-правовая основа, формирующая концептуально-содержательные основы инклюзивных подходов к методам и приемам образования и воспитания детей с ОВЗ и специальные программы с учетом индивидуальных особенностей дошкольников: возраста, структуры нарушений развития, текущего уровня психического и физического развития. Вследствие этого детский сад должен быть соответственно укомплектован необходимой литературой по коррекционному направлению обучения.

2. Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Обязательно построение среды, соответствующей потребностям и возможностям ребенка, то есть системной совокупности условий, обеспечивающих полноценное формирование всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

3. Кадровое обеспечение.

Существенным условием реализации удовлетворения специальных потребностей ребенка с ОВЗ является наличие в дошкольном учреждении общеразвивающего вида узких специалистов: дефектолога, логопеда, социального педагога, а также необходим большой уровень профессиональной компетентности воспитателей.

4. Организация психолого-педагогического сопровождения.

Планируется участие всех специалистов, а именно, руководителя ДОО, методиста, воспитателей, логопеда, психолога, социального педагога, медицинской сестры.

С внедрением инклюзивного образования появляется и ряд проблем. Вероятно самая основательная проблема – это необходимость модификации образовательной среды и непосредственно вытекающая с этим проблема финансирования. К сожалению, многие дошкольные организации с трудом могут позволить себе внедрение инклюзивных групп как раз по причине, что есть нужда в покупке дополнительных средств обучения, особого оборудования, к которому причисляются и специальные кресла, столы, тактильные панели, корректоры осанки. И также необходимы средства для организации доступности среды и т. д.

В условиях введения инклюзивной модели обучения одной из проблем также становится отсутствие у педагогического состава опыта и психофизиологической готовности принять ребенка с ОВЗ в обычной группе ДОО. Важно организовать соответствующую методическую работу по повышению квалификации педагогов, по формированию у педагогов беспристрастного отношения к «необычному» малышу, способности избегать чрезмерной опеки и принятию его на равных с остальными членами детской группы.

Значительной проблемой является отношение родителей и законных представителей как родителей, воспитывающих детей с особенными возможностями здоровья, так и родителей нормативно развивающихся детей к включению инклюзивного образования в детском саду. У родителей детей с «особенностями» часто зарождается ситуация, когда они перестают адекватно воспринимать возможности своего ребенка и перспективы его взросления.

Все перечисленные проблемы необходимо решать в тесной взаимосвязи всех участников образовательного процесса: родителей, воспитателей и специалистов ДООУ.

Организация деятельности детей в инклюзивной группе общеобразовательной дошкольной организации основывается на разрешении вытекающих задач:

- организации единства детей и взрослых, сформированной на уважении и внимании личности к его индивидуальности;
- воспитания способности строить и поддерживать положительные взаимоотношения с окружающими людьми;
- развития умения помогать друг другу.

На сегодняшний день уверенно можно сказать, что коллектив детского сада, включая всех его специалистов, дети и их родители – это дружная, большая семья. И, несмотря на все сложности, стоит понимать, что организация таких инклюзивных учреждений содействует социальной адаптации детей с ОВЗ, формированию их самостоятельности и независимости, а также, способствует развитию толерантного общества по отношению к окружающим людям.

Литература

1. Бурмистрова, Н. И. Как вы относитесь к совместному обучению детей с различными стартовыми возможностями? / Н. И. Бурмистрова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2011. – № 10. – С. 56–60.
2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец [и др.]; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 141 с.
3. Кудрявцева, Е. О. Создание инклюзивной среды в дошкольном образовательном учреждении / Е. О. Кудрявцева, Т. С. Дорохова // Совушка. 2019. – № 1 (15). – URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/15/> (дата обращения: 22.04.2023).

А.М. Дохойн

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ»

Аннотация. В статье рассматривается понятие «профессиональная подготовка педагога». Автор указывает на многообразие существующих определений данного понятия и обосновывает его сущностные характеристики применительно к профессиональной подготовке в педагогическом вузе.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, Ядро высшего педагогического образования, понятие «профессиональная подготовка педагога», модернизация образования.

Система высшего педагогического образования существенно обновилась. Усложнение профессиональной деятельности учителя, необходимость решения новых задач в сфере образования, внедрение «Ядра высшего педагогического образования», неопределенность ценностно-смысловых основ в современных условиях выдвигают особые требования к качеству профессиональной подготовки педагога в педагогическом вузе.

Появилась необходимость реализации новых подходов к организации и содержанию профессиональной подготовки будущего педагога.

Подготовка педагога относится к тем проблемам, которые всегда актуальны: меняются социально-экономические задачи общества, появляются новые требования к подготовке подрастающего поколения и это естественным образом отражается во взглядах на систему профессиональной подготовки преподавателей.

Профессиональную подготовку в вузе можно рассматривать как начало профессиональной карьеры и начало процесса самоидентификации в профессии, возможность профессионального развития.

В настоящее время понятие «профессиональная подготовка» прочно вошло в педагогический тезаурус.

А.А. Орлов рассматривает профессиональную подготовку студентов как «процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирование основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, прогностических, конструктивно-организаторских, коммуникативных, рефлексивных), развитие важнейших профессионально-личностных качеств (эмпатии, эмоциональной устойчивости), становления на этой основе личного педагогического кредо» [3].

Понятие профессиональной подготовки подразумевает некую совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной области профессиональной деятельности, и рассматривается как:

- система профессионального обучения, цель которого ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ [5, с. 223];

- процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности, с целью ускоренного приобретения обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы или группы работ [4, с. 482];

- системы организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающей формирование личности – профессиональной направленности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности» [6, с. 106].

В ряде работ исследуется влияние социокультурных и социально-экономических факторов на изменение профессиональной подготовки будущих педагогов: Е.А. Бардуковская, А. Дункан, Л.М. Захарова, А.С. Самсонова, Г.Г. Солодова. В исследованиях Г.Я. Гревцевой, В. С. Елагиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тулькибаевой, выделены новые подходы к разработке содержания профессиональной подготовки студентов; содержание учебных дисциплин, способствующих формированию готовности студентов к практической деятельности; развитие педагогических качеств в процессе профессиональной подготовки студентов; технологии эффективного формирования профессиональной подготовки студентов и т. д. [7].

В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых трактуют процесс профессиональной подготовки педагога как подготовку, осуществляемую в рамках профессионально-педагогического образования, целью которого является формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере профессионального начального образования и среднего профессионального образования [2, с. 45].

Обобщая рассмотренные выше положения, можно сделать вывод о том, что при всех различиях во взглядах ученых прослеживается и некоторое сходство: усвоение фундаментальных знаний, умений и навыков как показатель профессиональной подготовки будущих специалистов.

Профессиональная подготовка – это процесс овладения системой специальных знаний, общими и специфическими умениями, навыками для творческого выполнения профессиональной деятельности, а готовность – интегративное профессионально значимое качество будущего специалиста, т. е. результат подготовки [7].

Кроме того, многие исследователи отмечают, что профессиональная подготовка предполагает формирование профессиональной готовности к практическому применению полученных знаний и развитию личностных свойств. Обучение в педагогическом вузе традиционно основывается на фундаментальности образования, следовательно, выпускник должен иметь качественную профессиональную подготовку по специальности.

Г.Ф. Красноженова считает, что «подготовка специалистов в высшей школе по всему своему содержанию, по способу организации труда должна способствовать стимулированию творческих сил каждого студента [1, с. 50].

И в этой логике вполне становится ясно, что высшее профессиональное образование это не просто наполнение студентов обилием различной информации, а прежде всего научение студентов творчески мыслить в процессе применения знаний на профессиональном поприще.

Выделяя как основную проблему сегодня – проблему разрыва между общественно необходимым и фактическим уровнем подготовки специалистов, считаем необходимым поиск новых инновационных подходов к повышению уровня качества подготовки педагогических кадров.

Мало изученными остаются вопросы профессиональной ориентации учебной деятельности студентов в процессе их специальной подготовки: недостаточно используется потенциал психолого-педагогического модуля в образовательной программе бакалавра; вопросы психологической готовности к деятельности и т. д.

При этом мы считаем, что в рамках изучения психологических дисциплин у бакалавра формируется психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности.

Психологический компонент включает в себя положительное отношение к труду учителя, его профессиональной деятельности; потребности и интересы личности, выступающие как мотивы этой деятельности, соответствующие способности и профессионально значимые качества.

Важной задачей профессиональной подготовки является вооружение бакалавров современными знаниями в области возрастной и педагогической психологии, что предполагает знание закономерностей развития, обучения и воспитания школьников, сущности и принципов целостного педагогического процесса. Изучение психологии должно помочь студенту, прежде всего, осмыслить законы психологии, лежащие в основе всех конкретных методов обучения и воспитания. В период изучения психолого-педагогических дисциплин необходимо представить студентам картину их будущей профессиональной деятельности.

Именно психолого-педагогические дисциплины способны сформировать у будущего педагога, способность к работе в команде, приверженность к этическим ценностям и нормам, межличностному общению, обучение культуре и взаимодействию; помощь в формировании профессиональных и личностных качеств педагога.

К моменту выхода студентов на практику в учреждения образования изучение теоретического курса психологии в основном завершается. Уже практические потребности студента, вопросы, возникающие по ходу работы с детьми, формирующиеся профессиональные интересы

стимулируют обращение к теории, но на новом, избирательном уровне. Главная задача на этом этапе – научить будущего педагога использовать свои теоретические знания на практике. Теоретико-методологическая подготовка углубляется в рамках работы на спецсеминарах и написания курсовых работ.

В связи с этим необходимо понимать, что профессиональная подготовка педагогов невозможна без качественного совершенствования гуманитарной составляющей высшего образования.

Выпускник вуза – это не просто носитель определенных знаний и умений, а человек, обладающий совершенно особыми человеческими качествами, такими как порядочность, ответственность, культура, пунктуальность, которые могут быть сформированы только наукой при изучении гуманитарных дисциплин. Наше исследование показало, что профессиональная подготовка будущего учителя в высшей педагогической школе – сложный и многогранный процесс.

Становление основ профессионализма студентов возможно только в активной деятельности преподавателей педагогического вуза и решении, совместно со студентами, реальных проблем школьной практики непосредственно на уроках, под руководством опытных учителей-методистов.

Сегодня педагогический вуз обладает большими возможностями, эффективная реализация которых возможна при определенных педагогических условиях.

Не все проблемы профессиональной подготовки современного педагога достаточно разработаны. Требуют дальнейшего обоснования разные аспекты профессиональной подготовки будущего педагога: дидактический, методический, развивающий и воспитательный; их взаимосвязь с индивидуально личностными особенностями деятельности преподавателя, его адаптации к педагогической деятельности, в период становления педагогического мастерства и переподготовки и др.

Сложность проблемы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обусловлена тем, что, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных вопросам профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, нет единого подхода к осуществлению данного процесса. Нет четкого представления процесса профессиональной подготовки.

Подготовка педагога – это одна из наиболее важных социальных программ общества. Качество профессиональной подготовки будущего педагога это основной критерий состояния и результативности деятельности современной отечественной системы образования.

Литература

1. Красноженова, Г. Ф. Высшая школа России (Проблемы сохранения интеллектуального потенциала). – М. : Мысль, 1998. – 215 с.
2. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
3. Орлов, А. А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза / А. А. Орлов. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2001. – 34 с.
4. Педагогика: большая современная энциклопедия / составитель Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное Слово, 2005. – 720 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
7. Циулина, М. В. Профессиональная подготовка педагога: социально-педагогические предпосылки / М. В. Циулина // Теория и практика образования в современном мире : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – СПб. : Свое издательство, 2016. – С. 123.

С.С. Ждамиров, И.А. Твелова

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ДЛЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса стрессоустойчивости будущего педагога. Представлена характеристика структурных компонентов стрессоустойчивости, различные подходы к определению понятия «стрессоустойчивость», основных направлений в исследовании стрессоустойчивости.

Ключевые слова: педагог, деятельность, педагогическая деятельность, стрессоустойчивость, мотивация, адаптация, стресс, барьер психической адаптации.

Современное общество характеризуется большим разнообразием стрессовых ситуаций, которые несут в себе потенциальную вероятность возникновения напряженных состояний, дестабилизируя личность и снижая качество деятельности. Подобные состояния характерны для

представителей различных видов деятельности, включаются в пространство различных социальных институтов, в том числе, системы образования и деятельность обучающихся как ее субъектов.

Современные студенты, которые в дальнейшем станут педагогами, испытывают значительные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, которые обусловлены высоким темпом учебной деятельности, необходимостью переработки большого объема информации в условиях интенсификации образовательного процесса, подвержены развитию стресс-индуцированных расстройств, выражающихся в нарушении психических и физиологических функций организма и снижении уровня стрессоустойчивости, которая должна являться важнейшей личностной характеристикой тех, кто выбрал в качестве своей профессии педагогическую деятельность. В связи с этим изучение возможностей повышения стрессоустойчивости будущих педагогов является в настоящее время актуальной проблемой.

Педагог относится к той категории профессий, которые предполагают постоянное взаимодействие с другими людьми и наличие большого количества стрессовых ситуаций, что нередко приводит их к профессиональной деформации и эмоциональному выгоранию. Избежать таких негативных последствий может достаточно высокий уровень стрессоустойчивости педагога, под которой, по утверждению К.Х. Ли, следует понимать интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [2, с. 32].

Стрессоустойчивость можно рассматривать также как качество личности, которое состоит из совокупности следующих структурных компонентов:

а) психофизиологического компонента (свойства, тип нервной системы);

б) мотивационного компонента. Именно сила мотивации в значительной мере определяет эмоциональную устойчивость личности. Так, один и тот же человек может обнаружить разную ее степень в зависимости от того, какие именно мотивы побуждают его проявлять активность. Изменяя мотивацию можно уменьшить (или увеличить) эмоциональную устойчивость;

в) эмоционального опыта личности, который может быть накоплен ею в процессе преодоления негативного влияния экстремальной ситуации;

г) волевого компонента, который выражается в сознательной саморегуляции действий и приведении их в соответствие с требованиями ситуации;

д) профессиональной подготовленности, информированности и готовности человека к выполнению определенных задач;

е) интеллектуального компонента, который состоит в оценке требований ситуации, прогноза ее возможного изменения, принятия решений о способах действий [2, с. 32–33].

И.И. Нагирнер [3] считает, что понятие стрессоустойчивости получило в психологических исследованиях достаточно разнообразные толкования:

- стрессоустойчивость отождествляется с понятием эмоциональной устойчивости (О.А. Черникова, М.В. Грицаенко, С.М. Оя, В.Л. Марищук, Е.А. Милерян, П.Б. Зильберман);

- стрессоустойчивость рассматривается с позиции психической адаптации (О.В. Лозгачева, Ли Канг Хи, А.А. Реан, О.П. Карпова, В.А. Файвишевский);

- стрессоустойчивость рассматривается как качество, свойство, выполняющее регулятивную функцию и оказывающее влияние на деятельность (Б.Х. Варданян, С.В. Субботин, Л.М. Аболин);

- стрессоустойчивость определяется как интегральная характеристика, содержащая психологические, физиологические и поведенческие аспекты (В.А. Бодров) [30, с. 63].

А.Л. Рудаков утверждает, что в настоящее время ученые выделяют три основных направления в исследовании стрессоустойчивости: традиционно-аналитическое, системно-регулятивное и системно-структурное [4, с. 29].

Традиционно-аналитическое направление разделяет психику по критерию качественного своеобразия на волевые, эмоциональные и познавательные процессы. В данном направлении психологические причины стрессоустойчивости личности рассматриваются через частные оценки устойчивости, а также отдельные психические свойства и процессы, например, мнемические, аттенционные, перцептивные и других. И чем выше развиты данные характеристики, тем выше вероятность возможности успешной адаптации и тем шире диапазон факторов внешней среды, к которым человек может приспособиться.

Системно-регулятивное направление предполагает «вычленение» отдельных психических процессов в зависимости от их непосредственной функции в регуляции деятельности человека. В данном направлении психические процессы рассматриваются как регулирующие функции (функциональные звенья), образующие систему психической регуляции деятельности. Осознанная регуляция деятельности понимается здесь как системно-организованный процесс внутренней психической активности индивида по инициации, построению, поддержанию и управлению разными формами и видами произвольной активности, с помощью которой реализуется достижение принимаемых личностью целей. От степени совершенства процессов регуляции будет зависеть надежность, продуктивность, успешность и конечный результат любого акта произвольной активности.

Системно-структурное направление предполагает наличие критерия устойчивости личности как способности сохранять себя в условиях изменяющейся в некоторых пределах среды. Закономерности индивидуального развития человека не могут быть полностью выяснены, если рассматривать устойчивость к стрессу лишь как сохраняемость определенных состояний. В отличие от сохранения, устойчивость носит активный характер, то есть выражает момент сопротивления, который проявляется данной системой к внешним воздействиям. Устойчивость можно определить как особую организацию существования человека как системы, которая обеспечивает максимально эффективное его функционирование. Стрессоустойчивость, соответственно, можно считать частным случаем психической устойчивости, проявляющейся при действии определенных стресс-факторов. В таком случае специфичность стресс-агентов будет определяться конкретным видом деятельности [3, с. 29–30].

Рассмотрим, какое место занимает стрессоустойчивость в общей структуре психологической системы деятельности. В потребностно-мотивационном компоненте структуры личности стрессоустойчивость проявляется в качестве основы адекватного определения ситуации. Саногенная рефлексия как фактор повышения стрессоустойчивости, помогает осознать и обозначить собственные мотивы и потребности, отделить их от стратегий поведения, которые могут быть навязаны извне [1, с. 34].

В компоненте цели стрессоустойчивость проявляет себя в осознании реалистичности цели и ожиданий относительно достижения результата и поведения партнера по общению, а также в определении источников возникновения различных отрицательных эмоций, которые возникают в результате рассогласования ожиданий и реальных результатов деятельности. В качестве критериев реалистичности цели выступают её достижимость для конкретного человека в конкретной ситуации. Если цель поставлена адекватно, то она может являться залогом положительных эмоций в результате общения и деятельности субъектов взаимодействия. Но при этом, осознание и выделение целей представляет собой акт, происходящий совсем не автоматически и не одномоментно, а является относительно длительным процессом для апробирования целей действием, а также их предметного наполнения. Еще одной важной стороной целеобразования может являться конкретизация цели и выделение условий её достижения.

В процессе принятия решения стрессоустойчивость обеспечивает выбор программы поступка или поведения, который адекватен данной ситуации. Можно выделить три типа решений: эмоциональные, волевые и интеллектуальные [3, с. 37]. В реализации программы деятельности стрессоустойчивость выражается в функции регуляции деятельности в соответствии с избранной программой. Так как любая деятельность включает в себя ряд последовательных действий, то, по сути, каждое отдельное действие будет разворачиваться по общей схеме. Поэтому, субъект, достигая цели в каждом отдельном действии, будет испытывать определенные эмоции, которые сигнализируют о соответствии результата цели и программы действий. Если возникает правильная оценка появляющихся эмоций, то это помогает скорректировать программу деятельности [3, с. 48].

В структурном компоненте «индивидуальные качества субъекта педагогической деятельности» стрессоустойчивость находит свое выражение в оптимальном уровне ситуативной и личностной тревожности, внутреннем локусе контроля, низком уровне защитной рефлексии по поводу переживаний эмоций вины, обиды, страха неудачи и зависти, способности отвечать на стрессогенную ситуацию адаптационной реакцией активации и тренировки.

Таким образом, стрессоустойчивость будущих педагогов является барьером психической адаптации, представляющим собой системное свойство их личности, которое характеризует их способностью противостоять стресс-фактору или даже управлять ими в своей учебной и будущей педагогической деятельности.

Литература

1. Кузнецова, Е. В. Психология стресса и эмоционального выгорания / Е.В. Кузнецова, В.Г. Петровская, С.А. Рязанцева. – Куйбышев : Издательство Куйбышевского университета, 2012. – 96 с.
2. Ли, К.Х. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости у взрослых: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – М., 2005. 29 с.
3. Нагирнер, И.И. Формирование стрессоустойчивости студентов вуза в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2016. – 23 с.
4. Рудаков, А.Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 219 с.

К.П. Иголкина

ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЗМА И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы патриотизма и патриотического воспитания среди молодежи. Обосновывается роль и значение патриотизма для общества в современных условиях развития. В частности, отражены результаты социологического исследования понимания и места патриотизма в сознании молодого поколения.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, патриотические чувства, антипатриотизм, молодёжь, воспитание молодежи.

В условиях социально-экономической и политической напряженности в молодежной среде проблема патриотизма и патриотического воспитания является достаточно сложной и неординарной. И сегодня мы видим, как патриотизм стал набирать свою духовную мощь.

Чувство идентичности себя с «родной землей» необходимо каждому человеку. Без него наступает опустошение личности и поиск замены образовавшейся социально-психологической пустоты, что часто приводит к негативным последствиям. Как никогда сейчас общество нуждается в единстве и социальной устойчивости. Государственная политика России всецело направлена на системность и функциональность в решении данной задачи. Содержание и направленность патриотизма определяются как духовным и нравственным климатом

общества, так и его историческими корнями, питающими общественную жизнь поколений. Именно проблемы, связанные с восприятием и пониманием молодежью феномена патриотизма и его проявлением в современном обществе и актуализирует данную тему для изучения [4].

Ответственность по воспитанию патриотических чувств возлагается, прежде всего, на семью как первого и значимого актора процесса социализации ребенка, затем ее разделяют образовательные организации, где педагоги применяют свою профессиональную компетентность.

Глубина духовно-нравственного воспитания народа всегда была опорой для нашей страны. Так сложилось, что любовь к Родине, истинный патриотизм всегда был неотъемлемой частью характера русского народа.

Но, к сожалению, отношению к патриотизму в современном социуме довольно неоднозначно, и часто мы сталкиваемся с такими проблемами, как антипатриотизм и эмиграция.

Особенно легко и непринужденно такое представление формируется в умах подрастающего поколения. В век информационных технологий, все стало намного серьезнее: на молодежь в интернете, на улице, в социуме обрушиваются тонны противоречивой информации, выбрать из которой достоверную подчас оказывается крайне трудно.

Патриотизм является способом сплочения как всего русского общества в целом, так и отдельно взятой ее категории – молодежи [2].

Патриотизм – это, прежде всего, часть базового самосознания народа и цивилизации, привитое путем навязывания определенных приобретенных ценностей [5, с. 70].

Наиболее полным рассмотрение проблемы патриотизма представлено в философско-социологическом аспекте в статье А.Н. Малинкина. Он приводит несколько основных качеств этого феномена, интерпретируя его как: во-первых, чувство любви к Родине – целостную, первичную, социальную эмоцию, которая является источником комплекса переживаний, воззрений и идей. Во-вторых, как чувство любви, сформированное исключительно по воле человека, шаг самоопределения, выражение человеческой свободы [3].

Так, понятие патриотизма предполагает определённое состояние, отношение, действие и состоит из элементов, которые и образуют систему патриотического воспитания.

Изучение истории своей страны, адекватное понимание в ней роли героев-патриотов.

Воспитание патриотических качеств как социально-психологического и духовного состояния личности.

Активная патриотическая деятельность.

Многовековая история свидетельствует, что без патриотизма невозможно создать сильную державу. Поэтому патриотическое воспитание всегда рассматривается как источник и средство духовного, политического и экономического возрождения страны, ее государственной безопасности.

Среди молодежи важно сформировать верное представление о патриотизме и воспитать настоящего патриота своей страны. Данный воспитательный блок входит в образовательный учебный план для студентов средней профессиональной организации, возраст которых в среднем составляет 15–20 лет.

Задачи по воспитанию патриотизма реализуются в контексте общеобразовательных дисциплин (История России, Обществознание, География, Литература и др.), а также на внеклассном мероприятии еженедельных общефедеральных классных часах «Разговоры о важном», которые направлены на укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей и воспитание патриотизма.

С 1 сентября 2022 года во всех школах и СПО введена церемония поднятия флага каждый понедельник перед началом занятий. Во время церемонии звучит государственный гимн России и гимн субъекта РФ. Право поднятия флага предоставляется тем студентам, которые добились выдающихся результатов в учебной, научной, спортивной и творческой деятельности [1].

В течение учебного года студенты участвуют в различных Всероссийских акциях, например, «Диктант победы», «Избирательный диктант», «Без срока давности», в студенческих научно-практических конференциях в целях сохранения исторической памяти, активно развивается волонтерское движение.

В практической части исследуемой проблемы проведено социологическое исследование по вопросам патриотического воспитания среди молодого поколения. Анкетирование проводилось в 2022 г. через интернет-опрос. В нем приняли участие не только жители Краснодарского края, но и из других субъектов РФ. Приведем некоторые результаты.

Большинство респондентов, 62,7 % считают, что патриотизм нужен нашей стране (22,5 % считают, что скорее да, чем нет).

Обобщая ответы на открытый вопрос о том, что представляет собой патриотизм, большинство респондентов ответили, что это, в первую

очередь, «...любовь к своей родине, стране, гордость, преданность и уважение к ней...», «...служба и вера своей стране...», некоторые упомянули о том, что это «...память о ВОВ, героях...», «...состояние души...», «...стремление приносить пользу...», «...беспочвенная любовь...».

Респондентам было предложено указать любые три персоны, которых, по их мнению, можно назвать патриотами. Мы выделили их в несколько групп:

Современные политические деятели: В.В. Путин, Г.К. Жуков, В.В. Жириновский, С.К. Шойгу, Р.А. Кадыров и др.

Исторические политические личности: И.В. Сталин, В.И. Ленин, Петр I, А.В. Суворов, Ф.Ф. Ушаков, Николай II, Александр Невский и др.

Писатели, просветители, деятели культуры, журналисты (современные и исторические): С.Н. Галицкий, Д.С. Лихачев, М.В. Ломоносов, К.Ю. Хабенский, В.Р. Соловьев, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и др.

Ученые, исследователи, изобретатели, космонавты, летчики: Ю.А. Гагарин, М.Т. Калашников, А.П. Маресьев, С.П. Королев и др.

В качестве проверки предлагалось определить по фотографии известную личность (изображен Г.К. Жуков). Верно указали – 78,4 %.

Таким образом, сегодня, несмотря на проблемы в нашем государстве патриотические чувства среди молодежи находятся на достаточно высоком уровне. Тем не менее, молодому поколению нужно помогать разбираться в столь сложном мире и понять, что представляет собой истинный патриотизм, любовь к Родине, героизм и подвиги.

Литература

1. Письмо Министерства просвещения РФ от 15 апреля 2022 г. № СК-295/06 «Об использовании государственных символов Российской Федерации».

2. Борисов, Б. П. Патриотизм – понятие культурологии // Культурная жизнь Юга России. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-ponyatie-kulturologii> (дата обращения: 08.04.2023).

3. Луговой, А. Ю. Социокультурный аспект понятия «Патриотизм» // Научные исследования в образовании. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-aspekt-ponyatiya-patriotizm> (дата обращения: 08.04.2023).

4. Литвинова, Е. В. Место патриотизма в жизни современной молодежи // Молодой ученый. – 2016. – № 26 (130). – С. 542-545. – URL: <https://moluch.ru/archive/130/35991/> (дата обращения: 08.04.2023).

5. Труненок, Д.В. Понятие патриотизма в отечественной науке // Форум молодых ученых. 2022. № 12 (76).

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье представлена модель построения инклюзивных практик в условиях ДОО. Продемонстрированы варианты необходимых условий, при которых дошкольник с особыми возможностями здоровья может быть интегрирован в деятельность разнообразных структурных подразделений детского сада, в том числе в группу комбинированного вида. Показанные материалы связаны общими методологическими и организационными подходами. Материалы актуальны для руководителей и педагогов дошкольных организаций, а также семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзия, ОВЗ, ДОО, коррекция, практика.

По статистическим данным Всероссийской диспансеризации 2002 г. число детей с ОВЗ, к которым причисляются дети с нарушениями зрения, слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами эмоционально-волевой сферы и со сложностями в обучении, существенно возросло. Наиболее распространенной формой приобретения образования детьми с ОВЗ на сегодняшний день в Российской Федерации проявляется коррекционное обучение.

Тем не менее, процесс включения детей с ОВЗ в образовательные организации страны активизируется, происходит апробация различных моделей и приемов взаимодействия специального и общего образования, осуществляются попытки организации адекватных условий для наиболее полноценной социальной адаптации и формирования личности таких особенных детей.

Ф.Л. Ратнер и А.Ю. Юсупов [3] отмечают, что организация образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, осуществляющих инклюзивную практику, вызывает потребность создания структурно-функциональной модели, спроектированной на базе интеграции системного, компетентностного и дифференцированного подходов, направляющих педагогов на усвоение дошкольниками социальных, коммуникативных, деятельностных, информационных компетенций.

Реализация инклюзивной практики должна основываться на принципах:

- индивидуальный подход – предполагает полное обследование детей дошкольного возраста и разработку соответственных форм педагогического воздействия с опорой на результаты обнаруженных особенностей каждого из воспитанников ДОО;

- поддержка самостоятельной деятельности. Немаловажным условием результативности инклюзивного образования является создание условий для самостоятельной активности детей;

- социальное взаимодействие – организация среды, способствующей пониманию и принятию друг друга всех участников образовательного процесса для достижения продуктивного взаимодействия на основе гуманистического подхода;

- интегративный подход. Многообразие индивидуальных особенностей детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к выбору и разработке приемов и средств воспитания и обучения;

- вариативность процессов обучения и воспитания. Введение в инклюзивную группу детей с неодинаковыми особенностями в развитии предполагает присутствие вариативной развивающей предметно-пространственной среды, то есть необходимых развивающих и обучающих материалов, методов обучения, без барьерной, доступной среды, методической базы обучения предполагающей вариативность, компетенции педагога применять различные методы и средства работы как общей, так и специальной образовательной программы;

- партнерское взаимодействие с семьями воспитанников. Работа специалистов будет эффективной только с поддержкой родителей (законных представителей), понятна им и соответствует потребностям семьи. Задача педагога – отзывчиво относиться к потребностям родителей, к тому, что, по их мнению, важно и нужно в настоящий момент для их ребенка, договориться о коллективных воздействиях, обращенных на поддержку ребенка;

- динамическое развитие образовательной модели дошкольной организации. Модель ДОО должна модифицироваться, вводя новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства [2].

Главная цель образовательной организации в процессе организации инклюзивной практики, согласно В.В. Алексеевой и И.В. Сошиной [1], – создание условий для общего воспитания и образования дошкольников с различными образовательными потребностями. При включении в педагогический процесс детей с особыми образовательными потребностями

важно выявить, что принципиально нового привнесет своим появлением тот или иной ребенок, какой модернизации это потребует от детского сада. Появление особенного ребенка подразумевает составление индивидуального образовательного маршрута и преобразования условий среды с учетом его особенностей. К примеру, если приходит дошкольник с нарушениями опорно-двигательного аппарата, разрабатывается весь маршрут передвижения ребенка по всей территории ДОО, обеспечение всех режимных моментов (посещение туалетной комнаты, сидение за столом, прогулки), педагогические воздействия по организации обучения и социализации. Если приходит малыш с особенностями эмоционально-волевой сферы – разрабатывается деятельность воспитателя и узких специалистов по включению этого ребенка в группу.

Организационная модель инклюзивного ДОО должна учитывать разнообразные условия, зависящие от комплектации детского сада, быть гибкой и вариативной. Система обучения и воспитания адаптируется под индивидуальные потребности дошкольника, применяются новые подходы к обучению, используются вариативные образовательные методы и формы обучения и воспитания. В сам инклюзивный подход включена необходимость трансформировать образовательную ситуацию, организовывать иные способы построения образовательного процесса с учетом индивидуальных отличий воспитанников.

Педагогический коллектив сопровождения инклюзивной группы ДОО включает в себя: воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога. Цель работы данных специалистов – создание детско-взрослого единства как общественной модели, где каждый человек станет ресурсом для другого человека. Важнейшие направления работы педагогического коллектива:

- разработка и осуществление всех этапов усвоения образовательной программой детского сада всеми детьми группы, в том числе – усвоение индивидуальной образовательной программы воспитанником с ОВЗ;

- проведение регулярного психолого-педагогического мониторинга всех детей группы;

- разработка всеми специалистами календарных и тематических планов коррекционно-развивающей работы;

- реализация с помощью ПМПК деятельности по введению детей в группу в начале учебного года;

- планирование порядка бытовых дел и занятий в группе;
- планирование и реализация действий по сотрудничеству и взаимодействию с родителями воспитанников;
- планирование, организация и реализация развлечений и праздников;
- разбор экстренных ситуаций и организация действий по их решению.

Инклюзивное образовательное пространство сформировано на создании новых форм дошкольного образования для воспитанников с разным уровнем возможности. Для детей, которые по каким-либо причинам не имеют возможности посещать детский сад полный день, организовываются дополнительные структурные подразделения, например:

- служба ранней помощи;
- центр игровой поддержки развития;
- группа кратковременного пребывания;
- консультативный пункт;
- лекотека.

При приеме детей с ОВЗ во всех структурных подразделениях проводится первичная консультация, в процессе которой педагоги подразделений проводят мониторинг и формулируют первичные рекомендации по созданию индивидуального образовательного маршрута и среды для адаптации ребенка для последующего обсуждения на психолого-медико-педагогической комиссии.

В каждом подразделении ребенку с особыми возможностями здоровья предоставляются образовательные услуги исходя из индивидуального образовательного маршрута. Одним из важнейших условий результативности образовательного процесса становится вовлечение семьи в образовательный процесс. Выделяются следующие формы взаимодействия с семьями воспитанников:

- индивидуальные консультации;
- мастер-классы;
- семинары.

Наличие различных структурных подразделений позволяет ДОО предоставлять большой выбор образовательных услуг, отвечающих потребностям родителей и назначениям ПМПК. Наличие структурных подразделений в различных детских садах может различаться. Рассмотрим краткое содержание этих форм.

1. Консультативный пункт – организация в государственных дошкольных образовательных организациях, осуществляющих общеобразовательные программы ДО для родителей (законных представителей) и воспитанников в возрасте от 1 года до 7 лет, не посещающих детский сад в режиме полного дня.

Главная цель организации консультативного пункта – обеспечение целостности и преемственности семейного и социального воспитания, оказание психолого-педагогической поддержки родителям (законным представителям).

Основные направления работы консультативного пункта:

- всесторонняя помощь родителям (законным представителям) и дошкольникам 5–6 лет в обеспечении одинаковых стартовых навыков при зачислении в школу;

- консультационная помощь родителям (законным представителям) по индивидуальным вопросам воспитания, обучения и развития детей;

- помощь в социализации детей;

- профилактика всевозможных отклонений в физиологическом, психическом и социальном развитии.

2. Служба ранней помощи:

- проводит психолого-педагогическое обследование ребенка со сложностями развития (риском нарушения) и их семей;

- осуществляет работу по социализации, адаптации и интеграции детей с ОВЗ в общество;

- включает родителей (законных представителей) в педагогический процесс воспитания и обучения малыша;

- определяет дальнейший образовательный маршрут ребенка.

3. Лекотека осуществляет:

- реализацию ООП, разработанную с учетом психофизического индивидуального развития и максимально возможного потенциала детей;

- психокоррекцию посредством игровых технологий у детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет с ОВЗ;

- повышение педагогической компетентности родителей;

- психологическую поддержку родителей, воспитывающих детей с ОВЗ;

- психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями развития при наличии согласия родителей (законных представителей);

- подбор индивидуальных методов выработки у ребенка предпосылок к учебной деятельности.

4. Инклюзивная группа ДОУ открывается в ДОО для системного, целенаправленного воспитания и образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Содержание деятельности инклюзивной группы:

- реализация развивающей и образовательной деятельности;
- социализация и адаптация в ситуации совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и сверстников в норме развития;
- осуществление коррекционной работы специалистов;
- осуществление творческого развития детей посредством парциальных программ ДОО.

Инклюзивный подход организует социальные отношения дошкольников с учетом реализации потенциала каждого ее участника; для этого требуется достаточно сложные организационные усилия. В обычной ДОО для всей группы воспитанников предусмотрены одинаковые расписание занятий и режим дня. Инклюзивные группы сконцентрированы на интересах и возможностях детей, но иногда требуют иного организационного подхода – в группе должны учитываться все занятия, предусмотрены и расписаны все помещения, время посещения специалистов, предусмотренные индивидуальным образовательным маршрутом ребенка с ОВЗ – как индивидуальные, так и фронтальные, реализующие задачи основной образовательной программы.

Режимные моменты в инклюзивной группе для разных воспитанников должен быть гибким. При планировании режимных моментами необходимо учитывать баланс между активными и спокойными занятиями, занятиями в помещении и на свежем воздухе, индивидуальной деятельностью, работой в малых и больших подгруппах.

Организация жизни и активности воспитанников в инклюзивной группе основывается на решении следующих задач:

- создание единства субкультуры детей и взрослых, построенной на взаимоуважении и интересе к личности каждого человека;
- развитие умения налаживать и поддерживать взаимоотношения с людьми разного возраста;
- развитие эмпатии, умение приходить на помощь друг другу;
- развитие коммуникативных способностей и навыка культуры общения, создание положительного эмоционального настроения;
- активизация инициативны и самостоятельности.

Таким образом, коллективное обучение и воспитание детей с нормой развития и детей с ОВЗ нужно, в первую очередь для того, чтобы разрешить вопросы с социальной адаптацией последних. В детском социуме воспитывается толерантность и равное отношение к детям-инвалидам. В ситуации, когда инклюзивным становится именно дошкольное образование, этот путь наиболее эффективен, ведь дети дошкольного возраста не имеют опасных предубеждений насчет сверстников, которые волею судьбы являются не такими, как все.

Литература

1. Алексеева, В. В. Опыт работы интегративного детского сада / 3-е изд. (эл.). / В.В. Алексеева, И.В. Сошина. – Москва: Теревинф, 2019. – 185 с. – ISBN 978-5-4212-0526-5. – URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/350250/reading> (дата обращения: 13.02.2023).

2. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Книжное приложение № 4. – Москва: ИКП РАО, 2021. – 112 с.

3. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 175 с.

Н.М. Камалян

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРАЗВИТИЕ СОТРУДНИКОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье мы представляем анализ проблемы непрерывного профессионального роста и развития современного педагога дошкольной организации, отмечаем актуальные подходы к реализации основных форм повышения компетентности воспитателя в формальном, неформальном и информальном направлениях. Раскрыт опыт применения современных методов в работе с педагогическими кадрами, способствующий их профессиональному развитию. Материал может применяться руководителями в работе с педагогами с целью повышения качества образования.

Ключевые слова: компетентность, образование, ДОО, воспитатель, профессионализм.

Результаты успешной работы и развития дошкольной образовательной организации находятся в прямой зависимости от трудящихся в ней кадров. Поэтому выбор сотрудников и последующее профессиональное развитие являются решающим фактором. В своей работе мы сформировали собственные взгляды на организацию работы с педагогическими кадрами, включая как молодых специалистов, так и более опытных коллег, кто только начинает свой профессиональный путь, и тех, кто имеет опыт работы.

Ч. 1 п. 2 ст. 48 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определены обязанности педагогических кадров, включающие следование правовым, нравственно-этических нормам, а также соответствие требованиям профессиональной этики. Каждая дошкольная организация анализирует профессиональные качества педагогического сотрудника и его личностные характеристики. А каким видят «идеального воспитателя» родители дошкольников?

Проведя опрос родителей воспитанников, мы выявили интересную особенность: большинство респондентов (64 %) на первое место ставят именно личностные характеристики, такие как доброта, заботливое отношение к окружающим, высокий уровень эмпатии. 20 % родителей важно, чтобы педагог был неконфликтным, улыбочивым.

В своей организации мы разделяем мнение родителей, так как придерживаемся мнения, что профессиональные компетенции можно сформировать в процессе непрерывного образования и самообразования в ДОО: мы осуществляем активную методическую поддержку всех педагогов; в отличие от этого такие качества как доброта, порядочность, оптимизм. Немаловажный факт, которым нельзя пренебрегать, – активная жизненная позиция специалиста, желание расти личностно и профессионально.

Это принципы не столько нашей образовательной организации, сколько требование времени [3].

Во-первых, ФЗ № 273-ФЗ очень регулирует требования к педагогическим кадрам дошкольного образования: «Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и профессиональным стандартам».

Во-вторых, Профессиональный стандарт педагога определяет более серьезные требования к образованию и обучению воспитателя: высшее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» или в сфере, соответствующей преподаваемому предмету, либо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации.

В-третьих, принятый и реализуемый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) определяет в п. 3.4.2, что педагогические работники, реализующие программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей, обозначенными ФГОС ДО (см. п. 3.2.5).

Администрация нашей дошкольной организации считает, что новый специалист должен отвечать этим требованиям: в реалиях российской системы образования педагог – не просто эксперт по передаче знаний, выработыванию у детей специфических умений, навыков и способов деятельности, но и мотиватор, помогающий воспитанникам стать самостоятельными, инициативными, способными к исследовательской и творческой креативной деятельности. Для достижения выше поставленных задач мы в своей деятельности организуем систему повышения профессиональных компетенций педагогов по следующим направлениям [1]:

- формальное образование, являющееся обязательным для работы в дошкольной организации, своевременные курсы повышения аттестации и при необходимости переквалификация, характеризующаяся выдачей диплома или сертификата;

- неформальное образование, как правило, не завершающееся выдачей документа, реализующееся в профессиональных объединениях, сообществах по интересам, творческих группах;

- информальное образование – самообразование, не обязательно системное или целенаправленное, реализующееся стихийно в процессе решения педагогом профессиональных задач.

В своей организации мы не упускаем из вида информальное образование, придавая ему целесообразность и системность, с учётом интересов педагогов. В своей работе мы реализуем следующие формы работы по данному направлению.

Участие в методических объединениях.

МО г. Армавира предполагает обмен педагогическим опытом среди коллег в разнообразных современных формах, таких как:

- презентация инновационных форм работы с детьми;
- распространение и обмен педагогическим опытом;
- педагогические мастер-классы;
- ролевая игра, деловая игра и т. п.

Участвуя в подобной деятельности, каждый специалист находит что-то необходимое для себя и предоставляет коллегам мини-отчет о своих впечатлениях: что нового он узнал, что будет актуальным и необходимым применить в нашей ДОО.

Наставничество.

На сегодняшний день в своем педагогическом коллективе мы выработали методы работы наставничества как в классическом направлении – менторство, так и новом понимании – супервизия. Говоря кратко, менторство – передача опыта от старшего поколения молодым педагогам. Суть супервизии заключается в том, что сотрудничают два профессионала, выполняя поиск проблем и инновационных форм их решения. Данная форма наиболее актуальна в нашем детском саду ввиду того, что большинство педагогов имеют педагогический стаж около десяти лет. Также мы решили, что следующим этапом станет прикрепление к педагогам, стаж которых составляет более десяти лет, молодых специалистов, владеющих современными профессиональными компетенциями, например, ИКТ-технологиями для повышения качества их работы и создания высококвалифицированного педагогического коллектива.

Семинар.

Наибольшее внимание в ДОО мы уделяем семинарам-практикумам и проблемным семинарам, целью которых является непосредственное применение теоретических знаний и реализация их в практической плоскости.

Самообразование.

«Только те знания прочны и ценны, которые вы добыли сами, побуждаемые собственной страстью. Всякое знание должно быть открытием, которое вы сделали сами». К. Чуковский.

Самообразование – это работа педагогического работника, направленная на повышение уровня собственных компетенций в соответствии с современными запросами общества [2].

По данному направлению в своей дошкольной организации мы провели комплекс мероприятий:

- мониторинг уровня профессиональной педагогической деятельности;
- тематический план саморазвития педагогов;
- семинар-практикум для воспитателей на тему: «Как реализовать работу по самообразованию»;
- индивидуальные консультации специалистов по работе с выбранными темами, контроль за выполнением на различных этапах деятельности педагога;
- педагогическая гостиная – представление опыта коллегам на уровне ДОО, обмен идеями;
- проведение открытых форм организованной образовательной деятельности на уровне ДОО;
- выход на муниципальный и краевой уровень: трансляция педагогического опыта на МО, публикация материалов в современной публицистической литературе, оформление методического пособия.

Мониторинг итоговых результатов показал: посредством проделанной работы с педагогами ДОО по повышению профессиональной компетентности у каждого из них вырос уровень профессиональных знаний и умений.

Реализация педагогического процесса стала продуктивнее, воспитатели стали осознанно анализировать и более скрупулезно планировать свою работу, внедрять современные технологии, экспериментировать с новыми методами и формами деятельности, проявлять креативный подход к организации своей работы.

Все педагоги дошкольной организации научились применять всевозможные формы взаимодействия с детьми и их родителями, стали понимать престиж и ценность профессии педагога, овладели навыком самостоятельно строить долгосрочную программу профессионального саморазвития.

Литература

1. Белая, К. Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДО / К. Ю. Белая // Справочник старшего воспитателя, 2014. – № 3. – С. 4–13.
2. Болта, Г. Н. Самообразование педагогов как один из факторов повышения качества работы с дошкольниками / Г.Н. Болта. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/417088/> (дата обращения: 03.04.2023).
3. Майер, А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1. – С. 8–15.

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данная статья раскрывает актуальность проблемы психолого-педагогического просвещения родителей. В статье отражены основные технологии психологического просвещения. Автор под психологическим просвещением родителей понимает процесс формирования потребности в психологических знаниях, а также в целях повышения уровня психологической культуры.

Ключевые слова: технологии, психологическое просвещение, родительское образование, формы, методы, семья.

Актуальность формирования у педагогов-психологов способности осуществлять психологическое просвещение родительской ответственности по вопросам психического развития детей обусловлена острой необходимостью повышения воспитательного потенциала института семьи. Одним из важных моментов в организации и проведении психологического просвещения родителей являются знания педагогами содержания семейного воспитания, умение взаимодействовать. В связи с этим встает необходимость организации психологического просвещения родителей.

Проблема психологического просвещения родителей неоднократно освещалась в отечественных исследованиях: Ю.Е. Алешина, Е.Г. Бальская, В.В. Давыдов и др. (индивидуальное и семейное психологическое просвещение; основы психологического просвещения, виды общения); А.А. Бодалев, Т.В. Воликова, Т.В. Драгунова, О.А. Карабанова и др. (популярная психология для родителей, воспитание подростков в семье, психология семейных отношений, советы для родителей); С.В. Ковалев, Н.И. Конюхова, В.А. Крутецкий и др. (психология воспитания и обучения, психология семейных отношений, типология общения).

В педагогической энциклопедии психологическое просвещение трактуется как «раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, ориентированный на формирование у учителей, воспитателей, школьников, родителей положительных установок к психологической помощи, к самой деятельности психолога-практика и расширение кругозора у широкой общественности в области психологического знания» [5, с. 77].

Как следует из сказанного, психологическое просвещение рассматривается исследователями с разных аспектов и не имеет единой точки зрения. И.В. Дубровина рассматривает термин «психологическое просвещение» как отдельный вид работы психолога [2, с. 200].

По мнению Б.З. Вульфова, «результатом психологического просвещения должно быть повышение психологической культуры педагогов и родителей, формирование еще большего запроса на психологические услуги и обеспечение общественности (педагогов и родителей) психологической информацией по различным проблемам воспитания» [1, с. 44–45].

Психологическое просвещение – это общение педагогов и родителей, где родители начинают участвовать в жизнедеятельности детей, налаживая позитивные отношения; а педагоги в процессе психологического просвещения, общаясь с родителями, больше узнают о ребенке, грамотно и точно подбирают эффективные средства воспитания. Организованное, правильным образом, психологическое просвещение должно устранить имеющиеся пробелы в родительских знаниях, научить родителей на практике поступать психологически грамотно, сохранять и строить благоприятные отношения со своими детьми.

Педагог-психолог должен стремиться популярно, доступным образом, преподносить новейшую информацию многочисленных психологических исследований, формировать у родителей мотив к приобретению психологических знаний, интерес и желание использовать их в воспитании и общении с детьми. Вместе с тем, психологическое просвещение родителей – это забота не только педагогов-психологов, но и других специалистов широкого профиля.

Самым важным в организации психологического просвещения то, что тематика занятий должна отвечать современным психологическим проблемам института семьи, должны отвечать проблемам конкретной семьи, конкретному контингенту детей. Сущность и содержание психологического просвещения обусловлены спецификой, видом и профилем учреждения, с одной стороны; и уровнем того, кому обращено психологическое просвещение с другой.

Психологическое просвещение имеет и собственные формы, среди которых – беседы (индивидуальные, групповые), родительское собрание или родительская конференция (коллективная форма-лекция, публичное выступление) и т. д.

Средства, которые использует педагог-психолог в своей совместной деятельности с родителями, могут быть наглядными (презентация, книга, интерактивная доска), информационными (компьютерные приспособления, диски, скайп, компьютерные программы) и т. д. Наравне со средствами педагогом-психологом используются методы, которые являются путями и условиями достижения цели.

Тематика вопросов на занятиях психологического просвещения – это отсутствие мотивации к учебе детей, конфликты с членами семьи, невнимательность на уроках; отсутствие организованности, эмоциональные переживания и др. Наравне с данными проблемами, родители также жалуются педагогу-психологу на то, что дети чрезмерно загружены учебной работой и не хватает времени на подготовку к ЕГЭ.

Чтобы методы, приемы и средства достигли своих целей в работе с родителями-взрослыми, необходимо учитывать особенности возраста, жизненного опыта, образования, глубокие знания педагогами сути семейного воспитания, умение взаимодействовать на равных в процессе коммуникации, а также хорошая осведомленность в применении психолого-педагогических технологий.

Федеральные государственные стандарты общего образования, регламентирующие требования к уровню и содержанию образования, определяют, что психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы должны обеспечивать, в частности, формирование и развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся [6]. Поэтому повышение компетентности родителей является не только одной из задач психологического просвещения, но и задачей современного образования.

Литература

1. Вульф Б. З. Социальный педагог в системе общественного воспитания. – М. : Просвещение, 2000. С. 44–45.
2. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 1991. – 324 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие. – М. : Высшая школа, 2020. – С. 77.
5. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия, 1964–1968.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // www.consultant.ru (дата обращения: 18.07.2016).

7. Практическая психология для педагогов и родителей / под ред. М. К. Тутушкиной. – М. : Знание, 2013. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие. – М. : Высшая школа, 2020. – С. 77. – 411 с.

А.А. Костенко, М.Л. Спирина

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. Статья посвящена воспитательному потенциалу наставничества как условию личностной самореализации студентов в педагогическом вузе. Описываются результаты экспериментального исследования по изучению воспитательного потенциала наставничества.

Ключевые слова: наставничество, педагогический вуз, студенты, личностная самореализация, воспитательная работа.

В современных условиях глобального кризиса, переживаемого человечеством в первой четверти XXI века, воспитание подрастающего поколения становится архиважной проблемой, которая проявляется на всех уровнях: ценностно-смысловом, целевом, содержательном, технологическом и результативном. Для современной молодежи характерно состояние духовной неопределенности, смыслового вакуума. При этом невозможно сослаться на недостаток внимания теоретиков и практиков к проблеме воспитания развивающейся личности. В настоящее время отмечается активная законодательная государственная деятельность в данном направлении (Проект государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы»; Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года; Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Таким образом, налицо поиск оптимальных путей воспитания молодёжи, а том числе студенческой. Именно поэтому тема организации воспитательной деятельности в вузе как условия личностной самореализации студентов становится особенно актуальной. На наш взгляд, в поиске ориентиров современной воспитательной деятельности возрастает миссия такого феномена как наставничества [1]. Одним из направлений становится создание системы наставничества, объединяющей обучение и внеучебную деятельность в целях подготовки специалистов, отвечающих требованиям и перспективам развития рынка труда, конкурентоспособных профессионалов-практиков и духовно развитых личностей, способствующей профессиональному становлению молодых специалистов [4].

Вместе с тем, современная образовательная и социокультурная ситуация характеризуется недостаточной изученностью эффективности наставничества в воспитательной работе со студентами вуза. Как известно, большинство проводившихся ранее исследований, посвящено феномену наставничества в учебном процессе. В современных условиях модернизации российской образовательной и социокультурной сфер, наставничество выходит на новый уровень своего развития, возрастает его значимость в процессе личностной самореализации обучающихся.

Наставничество становится важным элементом образовательной среды педагогического вуза, способствующим созданию условий, как для профессионального образования, так и личностной самоореализации студентов. Сегодня на первый план выходит вопрос – практической значимости роли наставника-педагога для личностного развития студентов в воспитательной среде университета. В Год педагога и наставника важно определить наставничество как особую форму работы со студентами в воспитательной деятельности вуза, направленную на самореализацию обучающихся, реализацию их творческого потенциала. Наставничество в наиболее общем виде понимается как деятельность, которая предполагает взаимообмен жизненным опытом, поддержку, обучение или руководство с целью личного, духовного, карьерного или жизненного роста [2].

Сущность понятия «наставничество» раскрыта в трудах С.Я. Батышева, С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной и др. Значимость наставничества в профессиональной адаптации раскрыта в работах Ю.В. Кричевского, О.Е. Лебедева, Ю.Л. Львовой, А.А. Мезенцева, В.А. Сухомлинского и др. Психолого-педагогические условия наставничества представлены в исследованиях И.С. Гичан, С.Н. Иконниковой,

Е.М. Павлютенкова, Н.М. Таланчука, А.И. Ходакова, В.М. Шепеля и др. С.Н. Силина, И.Г. Столяр разработали систему исследования роли наставника в профессиональном становлении молодого специалиста. О.А. Абдуллина, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, В.А. Сластёнин исследовали наставничество как составляющую систему непрерывного педагогического образования.

Проведенный анализ научной литературы позволяет выделить наиболее существенные характеристики наставничества: личностно ориентированный характер наставничества в приобретении студентами индивидуального опыта в успешном решении различных задач (О.И. Воленко, Е.Н. Фомин); роль наставничества в социально-профессиональной адаптации и раскрытии потенциала молодых кадров с целью сопровождения их траекторий индивидуально-профессионального развития (А.Р. Масалимова); взаимное стремление к творческому решению поставленных задач (Ю.Л. Львова); действенный и значимый механизм воспроизводства кадрового потенциала организации, производственного опыта, одна из основ корпоративной культуры (М.В. Кларин).

Наставничество – это форма взаимодействия преподавателя со студентами, которая позволяет своевременно решать актуальные задачи: поддержка студентов в процессе адаптации к новой образовательной среде, включение их в жизнь университета, их последующее сопровождение в течение всего периода обучения в вузе. В организации высшего образования наставничество приобретает специфические характеристики: воспитание в процессе профессиональной подготовки, передача опыта, культуры, формирования социально-личностных компетенций, которые содействуют и профессиональному развитию студента.

Воспитательная работа со студентами, как известно, имеет определенные преимущества: студенты получают возможность общаться с преподавателями, ровесниками из своей и других групп, курсов, факультетов, образовательных организаций. При этом обогащается их кругозор, накапливается опыт коммуникаций, складываются профессиональные и общественные связи. Новые умения формируют у будущих педагогов и психологов культуру профессионального мышления, гражданскую позицию, лидерские качества.

На социально-психологическом факультете Армавирского государственного педагогического университета модель наставничества в воспитательной работе осуществляется посредством лекционных занятий,

разъясняющих концепцию и методологию наставничества как инструмента передачи социального и профессионального опыта; встреч наставников и студентов (индивидуальная и групповая работа) в рамках воспитательных мероприятий в вузе и за пределами университета. Наставник в воспитательной работе со студентами уделяет особое внимание личности студентов: развитию их индивидуальности, профессиональному самоопределению, формированию личностных и социальных навыков, организации в академических группах мероприятий по командообразованию среди студентов факультета [3].

Анкетирование студентов четвертого курса очного отделения, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль (направленность) «Психология и социальная педагогика» показал, что ответы 32 % респондентов носят прагматичный характер, будущие социальные педагоги и психологи сориентированы на «осязаемый» результат: дипломы, призы, грамоты и благодарности, а также перспективы: социальные, творческие и профессиональные. 12 % респондентов выразили недовольство тем, что достаточно много воспитательных мероприятий, которые носят обязательный характер, к участию в которых их побуждает наставник (куратор).

Вместе с тем, большинство студентов (56 %) отводят наставнику роль лидера: именно наставники-кураторы помогают доводить студенческую инициативу от замысла, процесса подготовки до завершения. Именно наставник берет на себя ответственность мотивировать студенческую молодежь на участие в мероприятиях разного уровня: вузовских, городских, региональных и всероссийских. Отвечая на вопрос: «Находите ли Вы роль наставника в воспитательной деятельности вуза важной?», студенты-выпускники высоко оценили труд наставника-куратора, выразили готовность получать поддержку от человека с высоким уровнем личностной и профессиональной компетентности, богатым социальным опытом. Более того, 62 % выпускников готовы сами в будущем стать наставниками, брать на себя ответственность, оказывать социально-педагогическую и психологическую помощь и поддержку будущим воспитанникам, выполняя функции классного руководителя в общеобразовательной школе.

Таким образом, наставничество – это динамичный процесс. Наставничество обеспечивает личностно-значимое становление будущего специалиста в области психологии и социальной педагогики к вершинам профессионализма. Анализ психолого-педагогической литературы

по исследуемой проблеме позволил выявить его основополагающие принципы: конструктивное профессиональное взаимодействие наставника и студента, подбор наставника с позиции их совместимости, с соблюдением принципа добровольности; во взаимоотношениях с опекаемым, наставник должен обладать развитыми организаторскими, лидерскими и эмпатийными способностями.

Литература

1. Бутенко, В. С., Бутенко, О. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4. – С. 24.
2. Долгушева, А. Н., Кадневский, В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского университета. – 2013. – № 4 (70). – С. 264–268.
3. Никитина, В. В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 6 (15). – С. 50–56.
4. Хэнсли П.А., Парсон Дж. Л. Творческое, интеллектуальное и психосоциальное развитие через наставничество: отношения и этапы // Молодежь и общество [Электронный ресурс] URL: <https://dx.doi.org/10.1177/0044118X93025002002> (дата обращения: 20.07.2023).

А.Б. Кузьмина

ДИАГНОСТИКА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыта сущность социально-педагогической диагностики в условиях организации среднего профессионального образования. Охарактеризованы понятия «диагностика, диагностика социально-педагогической деятельности». Приведены структура, методы и методики процесса социально-педагогической диагностики.

Ключевые слова: диагностика, социально-педагогическая диагностика, средне-профессиональное образование, подростки.

Социально-педагогическая деятельность – это социальная работа, включающая и педагогическую деятельность, направленную на помощь ребенку (подростку) в организации себя, своего психологического

состояния, на установление нормальных отношений в семье, в школе, в обществе [1, с. 17]. В социально-педагогической деятельности важную роль играют знание возрастных, психофизиологических особенностей подростков, информация об успеваемости и прилежном отношении учащихся в различных видах деятельности; их склонностях, увлечениях, способностях и дарованиях; пристрастиях, психологических комплексах; положении и моральном самочувствии среди сверстников.

Особое значение имеет владение подробными сведениями о качественной организации и перспективах развития воспитательного процесса, знания о том, как важна благоприятная среда и безопасное пространство для всестороннего развития личности.

В качестве самостоятельных объектов диагностического изучения рассматриваются и степень воспитанности учащихся, и результаты обучения, и состояние нравственного климата, взаимоотношений со сверстниками и родителями, уровень их интеллектуального развития и критичности мышления.

В настоящее время значимость в социально-педагогической деятельности представляет проведение диагностики среди обучающихся в организации среднего профессионального образования (СПО). Отечественный исследователь С.К. Овсянникова дает следующее определение диагностики – это способ познания, изучения и установления различных отношений, состояний, качеств и свойств объектов исследования [4, с. 5]. Несколько другое понятие мы находим у Б.Т. Лихачева – диагностикой называют процесс получения информации, о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью совокупности методов, способов, приемов [3, с. 319].

Диагностика предполагает компетентное вмешательство в процесс воспитания и социализации с целью коррекции, восстановления, улучшения и оздоровления. В педагогическом процессе диагностика сопровождается этапом активного взаимодействия в обществе посредством общения, деятельности, отношений в социуме отражения и усвоения творчества, развития организма и психики, формирования свойств личности, воздействие на состояние морально-нравственного и психологического здоровья обучающихся.

Социально-педагогическая диагностика – специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности

педагогического воздействия [4]. Социально-педагогическая диагностика занимается изучением: социально-психологических факторов микросоциума; воздействия педагогического процесса и семейного воспитания; индивидуально-психологические характеристики личности, связанные с ее социальными взаимодействиями.

Социально-педагогическая диагностика включает в себя следующие этапы:

1. Выявление конкретного неблагополучия в деятельности и поведении подростка.
2. Понимание потенциальных причин неблагополучия, исследование особенностей случая.
3. Выдвижение предполагаемой гипотезы по средствам рассмотрения совокупности имеющихся данных.
4. Сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы.
5. Проверка рабочей гипотезы путем анализа собранных данных.
6. Возобновление процедуры в случае не подтвержденной гипотезы.

Проведение диагностики особенно важно в период обучения подростков, так как данный возраст считается сложным в процессе становления личности и сопровождается рядом проблем в его формировании – это беспокойство, присутствие легкой депрессии, подозрения, что их не воспринимают всерьез.

Подростковый возраст характеризуется рядом особенностей: эгоцентрической доминантой интересов, тягой к сопротивлению, слабым целеполаганием, масштабными установками при низкой субъективной значимости текущих целей. Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости» [2, с. 155].

Социально-педагогическая диагностика предполагает активное использование самых разнообразных методов из смежных областей: педагогических, психологических, социологических. Методами социально-педагогической диагностики являются способы получения и уточнения информации о педагогических процессах становления личности, особенностях социальной ситуации подростка, его поведения, отношении к миру, варианты взаимодействия с миром и с самим собой. Самыми распространенными в работе социально-педагогической деятельности методами являются:

Наблюдение – для выявления внешних проявлений поведения подростка без вмешательства в его действия. Беседа как метод получения и непосредственной корректировки информации путем вербального общения является средством познания внутреннего мира личности и дает возможность для понимания его проблем. Значимым в процессе беседы является ее сопровождение соответствующими пояснениями. Анкетирование – метод сбора информации путем письменного опроса респондентов. Тестирование – специальные задания, которые вызывают у респондента прогнозируемое или стандартизированное поведение или решение задач.

Обозначим часто используемые методики для подростков в организациях среднего профессионального образования:

- методика диагностики показателей и форм агрессии Басса и Дарки; предназначена для диагностики агрессивных тенденций в отношениях и враждебных реакций – проявляющихся через негативные чувства и оценки людей и событий;

- тест Э.В. Леус оценки степени выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения;

- опросник Т. Элерса на мотивацию к избеганию неудач определяет ориентированность на стратегии избегания неудач;

- личностный опросник Г. Айзенка предназначен для диагностики экстраверсии, интроверсии и оценку эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма).

При изучении результатов диагностической деятельности в условиях организации среднего профессионального образования необходимо использовать не одну методику, а систему, в которой методы дополняли бы друг друга и подтверждали достоверность результатов. Они должны подбираться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей подростков.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социально-педагогическая диагностика в условиях организации среднего профессионального образования, по методике проведения схожа с психолого-социологическим исследованием, но цели ставит педагогической направленности, позволяет выявить проблемы в поведении и воспитании подростков. Полученная информация в процессе диагностики состоит из сведений о состоянии личности, степени его соответствия норме, тенденциях его изменений и развитии подростков, что является необходимым и важным этапом социально-педагогической деятельности.

Литература

1. Василькова, Ю. В., Василькова, Т. А. Социальная педагогика : Курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. стереотип. – М. : Академия, 2000. – 439 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
3. Лихачев, Б. Т. Педагогика курс лекций. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 646 с.
4. Овсянникова, С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учебно-методическое пособие. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 243 с.

В.В. Лапина, И.А. Твелова

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы развития самооценки личности в психолого-педагогической литературе. Рассматриваются различные подходы к определению понятия самооценки личности, виды и функции самооценки.

Ключевые слова: личность, самооценки личности, сознание, самосознание, уровень притязаний, Я-концепция.

Внутренний мир человека, его самооценка всегда были в центре внимания философов, ученых, писателей и художников. Изучение особенностей самосознания и самооценки личности представляет собой не только теоретический, но и практический интерес, поскольку оказывает существенное влияние на формирование жизненной пути личности.

В изучении данного вопроса принимают активное участие отечественные и зарубежные психологи, педагоги и физиологи. В частности, такие как Л.С. Выготский, У. Джеймс, А. Маслоу, В.С. Мерлин, И.С. Кон, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, Э. Эриксон и др.

А. Пфендер рассматривает концепции самооценки как разделение «Я» и самосознания. Он считает, что все психическое является непосредственным переживанием и тождественно сознанию, которое понимается как внутренне присущая человеку данность. Самосознание в его концепции представлено наподобие экрана, на который проецируется представленное психическим субъектом [5, с. 60].

У. Джеймс попытался выделить социальный фактор в осознании личности. Он одним из первых начал рассматривать проблему «Я-концепции» и связанную с ней самооценку личности [2, с. 43]. По мысли У. Джеймса, «Я – как объект» – это все то, что человек может назвать своим. В этой области Джеймс выделяет четыре составляющие и располагает их в порядке значимости: «духовное Я», «материальное Я», «социальное Я» и «физическое Я».

В обществе личность может ставить себе цели, которые связаны с разными компонентами нашего «Я», и определять успешность этих жизненных проявлений относительно поставленных целей. Из этого следует тот факт, что самооценка личности зависит от того, кем мы хотели бы стать, какой статус иметь, это является отправной точкой при оценке наших собственных успехов или неудач.

Большинству людей присуще желание максимально развить все возможные грани своего «Я», но при этом ограниченность способностей человека и его существования в пространстве и во времени заставляют каждого из нас выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития. Самооценка личности может повыситься, если они успешно реализуются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать. В конечном итоге, мы сами определяем свои притязания, которые привязываем к определенным уровням личностного развития. То, что для одного человека может являться безусловным успехом, другим может восприниматься как неудача.

Одним из первых Ч. Кули отметил важное значение интерпретации обратной связи, которую человек получает от других людей. Ч. Кули представил теорию «зеркального Я», в которой утверждал, что понимание личности о том, как его оценивают другие, оказывает существенное влияние на его «Я-концепцию» [4].

Р. Бернс серьезно занимался изучением самосознания, дает следующее определение этого понятия: «Я-концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем» [1, с. 121].

Следовательно, термином «Я-концепция» в зарубежных исследованиях, обозначается совокупность представлений индивида о самом себе и может быть представлена как процесс развития самооценки индивида в процессе его жизнедеятельности. Таким образом, самооценка личности в основном отождествляется с эмоционально-ценностным отношением субъекта к себе и поведенческими реакциями, порождающими образом «Я».

Наши отечественные психологи рассматривают развитие самооценки в неразрывном единстве субъекта и объекта.

К.К. Платонов дает следующее определение «самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, – ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам».

Выделяют следующие главные функции самооценкой:

- 1) регуляторная функция – на основе которой происходит решение задач личностного выбора;
- 2) защитная функция – обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности.

Самооценка оказывает непосредственное влияние на уровень притязаний личности. Различие между притязаниями человека и его реальными возможностями может привести к тому, что он неправильно себя оценит, в результате чего его поведение может стать неадекватным, и это приведет к эмоциональным срывам, повышению тревожности и пр. Большую роль на формирование самооценки оказывают оценки окружающих людей и личных достижений индивида.

По мнению А.Г. Спиркина: «самооценка – это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни».

Благодаря собственной сформированной самооценке личность может осознать себя как индивидуальную реальность, которая отделена от природы и других людей. А.Г. Спиркина считает, что основным значение самосознания следует считать «просто сознание нашего наличного бытия, сознание собственного существования, сознание самого себя, или своего «Я».

А.Н. Леонтьев характеризует проблему самооценки как проблему «высокого жизненного значения, венчающую психологию личности».

И.С. Кон в своих исследованиях отмечал, что развитие самооценки человека неразрывно связано с процессом самопознания как процесса наполнения самосознания содержанием, связывающим человека с другими людьми, с культурой и обществом в целом [3].

Можно выделить следующие формы самооценки:

- человек осознает себя в самых различных контекстах своих проявлениях; имеет представление о строении своего тела;
- самочувствие человека: состояние тела, его функций, отношение к окружающим, удовлетворение потребностей и другое.

Самооценка может порождать такие психические образования, как чувство неполноценности, тщеславие, неумеренную гордость, необъяснимую тревогу, зависть, отсутствие покоя, неудовлетворенность и многие другие чувства, которые иногда терзают человека до такой степени, что он был бы согласен расстаться с теми преимуществами, которые дает самосознание. Имея ненасытное стремление к успеху человек не может успокоиться ни на минуту. Пользуясь взаимной любовью – страдает от страха ее потери, имея деньги – часто думает, что их мало, а сравнивая свои успехи с успехами другого – разочаровывается в себе.

Самооценка личности в различных ее аспектах является результатом развития и становления личности в определенных условиях, которые могут оказать различное влияние на каждого. Процесс развития личности происходит в течение всей жизни, поэтому самооценка подвергается постоянной трансформации, другими словами это динамический процесс.

Исходя из рассмотренных отечественных и зарубежных психологических теорий мы видим, что во многих теориях проблема самооценки личности является одной из центральных. Большинство исследователей этой проблемы считают, что самооценка – это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Самооценка является многоступенчатым и сложным процессом, сопряженным с различными событиями и переживаниями, которые далее анализируются и обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе.

Таким образом, самооценка личности – это сложное образование, которое не фиксирует личность в статичном состоянии, а отражает процесс её непрерывного развития. Содержательной характеристикой самооценки состоит не только из фактических достижений личности, её прошлого опыта, но и из осознания действующих, настоящих психических условий и возможностей личности.

Можно выделить как общую, так и частную самооценку личности. К частной самооценке относятся, например, оценка каких-то деталей своей внешности, черт характера, форм поведения. В общей самооценке личности отражается одобрение или неодобрение, которое переживает человек по отношению к самому себе. М.Р. Битянова считает, что человек может оценивать себя адекватно или неадекватно (завышать или занижать свои достижения, успехи) [1].

Таким образом, рассмотрев проблему развития самооценки и самосознания личности в психолого-педагогической литературе, можем сделать вывод, что самооценка является важной составляющей самосознания. Развитие самооценки и признание своей самоценности является движущей силой самовоспитания личности. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям.

Самооценка часто служит средством психологической защиты. Желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает индивида преувеличить свои достоинства и преуменьшить недостатки. В целом адекватность самооенок с возрастом повышается.

Исследования по вопросам развития самооценки личности сконцентрированы вокруг двух групп вопросов. С одной стороны, в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. По данному вопросу можно выделить работы таких психологов, педагогов, как Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.С. Рубинштейн. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих. Можно выделить публикации А.И. Липкиной, Е.И. Савонько. То есть мы можем говорить о том, что самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания.

Таким образом, проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка – это необходимый компонент развития самосознания, т. е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.

Литература

1. Битянова М. Р. Социальная психология. – СПб. : Питер, 2010. – 368 с.
2. Джеймс У. Психология. – М. : Рипол-классик, 2018. – 613 с.
3. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. – Ростов : Феникс, 2006. – 605 с.
4. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок. – М. : Идея-Пресс, Дом, 2000. – 309 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. : Питер, 2006. – 606 с.

В.И. Лахмоткина

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки педагога современной школы, обосновывается необходимость диагностики и коррекции нерезко выраженных отклонений в развитии детей в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, инклюзивное обучение, дети с нерезко выраженными отклонениями в развитии, диагностика, коррекция.

В настоящее время одной из актуальных проблем профессионального образования является подготовка будущего учителя к работе в инклюзивной школе. Под инклюзией понимают процесс совместного обучения обычных и «особых» детей в одном классе. Как отмечают многие ученые, проблема такого совместного обучения чрезвычайно сложна и многогранна. Ее рассматривали отечественные педагоги и психологи еще в начале XX века (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко и др.). Т.А. Власовой, В.И. Лубовским, О.Н. Усановой, Н.М. Назаровой и многими другими дефектологами доказано, что дети, имеющие пограничные нарушения физического и психического развития, способны обучаться в массовой школе только при учете их особых образовательных потребностей. В связи с вышесказанным в настоящее время одной из востребованных и перспективных в современном образовательном пространстве является профессия учителя-логопеда и педагога-дефектолога. В то же время следует подчеркнуть,

что в связи с введением в инклюзивного образования и в соответствии с утвержденным «Профессиональным стандартом педагога» все учителя современной школы должны иметь обязательную подготовку или переподготовку именно по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» [2]. Кроме того известный отечественный ученый Е.А. Ямбург убедительно доказывает, что необходимо преподавать основы дефектологии не только будущим педагогам, но и вооружать специальными знаниями, умениями и навыками и родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и соответственно с особыми образовательными потребностями [6].

Решение проблемы обучения указанной категории детей в условиях инклюзии требует разработки и практического применения новых подходов к диагностике уровня психического развития ребенка, к анализу причин, вызывающих трудности в учебной деятельности. Как отмечают Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова, проблема школьной неуспеваемости при увеличении количества детей, которые не справляются с учебной программой уже в начале школьного обучения, является в настоящее время актуальной [3]. А.Л. Сиротюк утверждает, что одной из распространенных причин неуспеваемости школьников являются различные отклонения в созревании и функционировании нервной системы. Автор с обеспокоенностью констатирует, что эти ученики испытывают трудности в овладении письмом и чтением, в понимании текстов, вследствие чего у них формируется негативное отношение к учебе, затруднения в общении с окружающими, асоциальное поведение [5].

Т.Г. Богданова, О.И. Варламова справедливо утверждают, что дифференциальная диагностика и коррекция слабовыраженных, негрубых отклонений в развитии детей, как правило, проводится несвоевременно, нередко осуществляется с началом обучения ребенка в школе, когда трудности усвоения школьной программы становятся очевидными.

Исследователи отмечают, что дети с нерезко выраженными отклонениями в развитии с традиционных позиций в специальной психологии и педагогики являются «нормальными», поскольку качественное своеобразие и глубина имеющихся у них нарушений таковы, что им не требуется созданий специальных условий обучения и воспитания.

Как правило, в условиях общеразвивающего дошкольного учреждения целенаправленной коррекционной работы с этими детьми не проводится. Не получая своевременной лечебно-коррекционной помощи,

они длительное время могут пребывать в ситуации неуспеха, у них формируются заниженная самооценка, низкий уровень притязаний, негативизм, что постепенно способствует их социальной дезадаптации. Исследователи выражают серьезную обеспокоенность в связи с этим обстоятельством и выражают убежденность в том, что «...фактически это самая обделенная группа детей с отклонениями в развитии, поскольку именно они, своевременно пройдя диагностическое обследование и, получив специальную помощь, могли бы значительно продвигаться в плане коррекции своего нарушения еще в младшем дошкольном возрасте» [1, с. 5].

Нередко сами родители оказываются невольными виновниками трудностей своих первоклассников, поскольку совершенно не учитывают в процессе воспитания и подготовки детей к обучению в школе закономерности их психического развития и особенности нейропсихологического созревания мозга. При отставании в развитии довольно часто родители не понимают истинного состояния ребенка, предъявляют к нему незначительные или же чрезмерные требования, бывают не критичны к характеру деятельности и поведения. В то же время в первую очередь именно родители обязаны своевременно обратиться к специалистам для диагностики познавательного развития ребенка, для выявления особенностей зрительного, фонематического и других видов восприятия, для определения специфических и индивидуальных особенностей в развитии ребенка, а, следовательно, для предупреждения трудностей в обучении и определения направлений коррекционной работы.

Значительный рост количества детей, обучающихся в общеобразовательной школе, испытывающих затруднения в процессе овладения сложнейшими видами речевой деятельности – письмом и чтением – связан с увеличением расстройств устной речи, других высших психических функций (слухового и зрительного восприятия, временной и пространственной ориентировки, моторных функций и др.) и отсутствием профилактических мероприятий при подготовке детей к школе, а также с педагогической безграмотностью родителей. Без проведения дифференциальной диагностики и оказания своевременной коррекционной помощи у указанной категории детей неизбежно возникают трудности с началом овладения ими письменной речью в условиях школьного обучения.

Как отмечает А.Л. Сиротюк, рост количества младших школьников с нарушениями письменной речи обусловлен отсутствием психофизиологической подготовки их к обучению в школе. Ученый утверждает, что современное образование предлагает недифференцированный и бесполой подход к обучению, поэтому школа является большим источником стресса для детей. Автор приводит данные о том, что у многих детей, особенно в первые недели и месяцы обучения, возникают такие изменения в организме, которые позволяют говорить о «школьном шоке». Дети в школе пребывают в состоянии хронического эмоционального, информационного, сенсомоторного, нейровегетативного и психогенного стресса, истощающего иммунологическую систему. Возникновению стресса, по результатам многочисленных исследований, способствует обучение, не соответствующее возрастным этапам развития головного мозга и не учитывающее психофизиологические особенности когнитивной сферы детей [5].

А.Л. Сиротюк подчеркивает, психофизиологической основой успешности обучения ребенка является своевременность образования и полноценность функциональных систем мозга. Ученый приводит убедительные данные о том, что развитие структур и систем мозга строго подчинено базисным нейробиологическим закономерностям, актуализирующимся в конкретных социальных условиях и что формирование психики ребенка непосредственно связано с темпами роста и созревания его головного мозга. А.Л. Сиротюк предупреждает, что частичное отклонение или нарушение в этом процессе неизбежно будет обуславливать осложнения в психическом развитии. Во избежание этого необходимо помнить всем педагогам и родителям о том, что должно быть гармоничное соответствие между психофизиологическими возможностями ребенка и предъявляемыми к нему требованиями.

Участники педагогического процесса обязаны знать, что в настоящее время отечественная наука располагает достаточными экспериментальными и теоретическими исследованиями функционального развития мозга ребенка, позволяющими дифференцировать учебный процесс. На важнейшие вопросы, стоящие перед обучающими ребенка взрослыми, дают ответы, прежде всего, нейропсихология и психофизиология. Вопрос об использовании нейропсихологических и психофизиологических знаний в деятельности общеобразовательных школ впервые был поставлен отечественными нейропсихологами А.Р. Лурией,

Л.С. Цветковой в 60-х годах прошлого столетия. В 90-х годах Т.П. Хризман выделила научное направление – нейропедагогику, учитывающую возрастную динамику психофизиологических особенностей детей в учебном процессе [5].

Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова также утверждают, что современные педагоги и психологи должны применять в своей работе по преодолению трудностей в процессе обучения детей с негрубыми нарушениями развития нейропсихологические методики. По их мнению, затруднения в обучении обусловлены недостаточностью или несвоевременным формированием функциональных систем психики ребенка. Индивидуальные проявления неравномерного развития отдельных областей мозга, наличие незначительных отклонений в их работе могут отрицательно влиять на формирование функциональных систем, обеспечивающих определенные высшие психические функции и связанные с ними письмо, чтение, мышление. Своевременное выявление и понимание психологических и нейрофизиологических механизмов возникновения трудностей в обучении с последующей коррекционной работой позволят предотвратить хроническую неуспеваемость и нервно-психические, психосоматические расстройства, развивающиеся на основе психоэмоционального реагирования на «стресс неуспеваемости» [3].

Л.Г. Парамонова отмечает, что в последние десятилетия во всем мире растет число детей с нерезко выраженными отклонениями в развитии. Нередко им требуется специальная логопедическая и дефектологическая помощь. Ученый справедливо утверждает, что знания о причинах нарушений письменной речи, видах специфических ошибок необходимы и учителю, работающему в современной школе, и родителям для организации консультации учителя-логопеда, психолога и оказания ребенку своевременной эффективной диагностической и коррекционной помощи [5].

Таким образом, одной из актуальных проблем современного профессионального образования является дефектологическая подготовка педагогических кадров. Успешное обучение детей с нерезко выраженными отклонениями в развитии оказывается возможным только при условии своевременного выявления и преодоления психофизиологических причин, определяющих неуспешность учащихся в усвоении учебной программы, и оказание указанной категории детей квалифицированной коррекционной помощи.

Литература

1. Богданова, Т. Г., Варламова О. И. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии. – М. : ООО «Национальный книжный центр», 2011. – 112 с. + CD-диск (Специальная психология).
2. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.-сост. И.В. Возняк, Л.В. Голодовникова. – Волгоград : Учитель, 2011. – 87 с.
3. Корсакова, Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – 2-е издание, дополненное. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
4. Парамонова, Л. Г. Ваш ребенок на пороге школы: Как подготовить ребенка к школе. – СПб. : КАРО, Дельта, 2005. – 384 с ил. – (Серия «Коррекционная педагогика»).
5. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М. : Сфера, 2013. – 288 с.
6. Ямбург, Е. А. Что принесет учителю новый стандарт педагога? – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.

А.В. Малева, А.В. Сушков

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной статье раскрываются основные аспекты формирования социальной компетентности у детей и подростков группы риска, рассматривается сущность понятий «дети группы риска», «подростки группы риска», определяются основные педагогические методы и подходы, обеспечивающие эффективность данного процесса.

Ключевые слова: социальная компетентность, «дети группы риска», «подростки группы риска».

В современном обществе многие дети сталкиваются с трудностями в социальной адаптации и развитии. Для теоретического осмысления данного явления сегодня в педагогике и психологии широко используются

понятия «дети группы риска» или «подростки группы риска». Несмотря на неоднозначность его толкования различными исследователями, в целом, относимые к данной категории несовершеннолетние представляют собой особую группу детей и подростков, которые находятся под влиянием неблагоприятных обстоятельств, таких как отсутствие поддержки или десоциализирующее воздействие со стороны семьи или общества, проблемы с поведением или здоровьем.

Как отмечает Л.Я. Олиференко, «группа риска» – это категория детей (чаще всего подростков), которые в силу определенных обстоятельств своей жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что приводит к социальной и психологической дезадаптации [4].

В словаре В.С. Безруковой «Основы духовной культуры» дается следующее определение детей группы риска: «...это условно выделяемая группа детей разного возраста, предрасположенных к нарушению норм и правил детской жизни в семье, школе и общественных местах, детей с отклоняющимся поведением. Есть риск, что развитие этих детей, при неблагоприятных условиях, может пойти по деструктивному варианту в антиобщественном направлении и привести их к правонарушениям... и другим разрушающим их самих и окружающих поступкам...» [1, с. 201].

А.В. Быков, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга предлагают следующую классификацию «детей группы риска»:

- дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- дети, оставшиеся без попечения родителей...;
- дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации [7, с. 16].

При этом и Л.Я. Олиференко и М.Д. Сурикова и другие исследователи отмечают тот факт, что «большинство детей попадает в группу риска в подростковом возрасте», что связано с рядом социальных, биологических и психолого-педагогических факторов [6].

Очевидно, что данная категория детей и подростков нуждается в специальной помощи, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на

полноценное развитие и образование [2]. Без подобной помощи существующее неблагополучие «приводит к осложнениям ... социальной компетентности или ... умений к адаптироваться к нормальной жизни в обществе» [5, с. 18–19]. При этом несформированная социальная компетентность является не только следствием, как указано выше, но и важной причиной, порождающей и усугубляющей социальную дезадаптацию ребенка.

Социальная компетентность – это способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми и успешно адаптироваться к социальным ситуациям. Она включает в себя коммуникативные навыки, умение слушать и проявлять эмпатию, компетенции в области управления конфликтами и стрессом, а также способность строить здоровые отношения с окружающими.

М.И. Лукьянова рассматривает социальную компетентность как «сознательное выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию» [3].

Социально-педагогическая деятельность по формированию социальной компетентности у детей и подростков группы риска является важной и неотъемлемой частью их интеграции и успешной адаптации в обществе. Работа в данном направлении требует от педагогов, родителей и других специалистов использования специфических методик и подходов, направленных на формирование навыков коммуникации, саморазвития и самоопределения и т. д.

Развитие социальной компетентности подростков группы риска может быть затруднено различными факторами, которые оказывают влияние на их поведение и социализацию. Один из таких факторов – неблагоприятная семейная среда. Неоптимальные отношения с родителями, конфликты в семье, наличие алкоголизма или насилия могут негативно повлиять на развитие социальных навыков у подростков.

Важную роль играет и общественное окружение подростков группы риска. Если они окружены людьми, имеющими проблемы с агрессивностью или отклоняющимся поведением, то есть вероятность, что они будут склоняться к такому же типу поведения.

Отсутствие доверительных отношений со взрослыми также может негативно сказаться на развитии социальной компетентности у подростков группы риска. Они могут испытывать трудности в установлении взаимоотношений, доверии и эмпатии к другим людям.

В целом, понимание факторов, влияющих на развитие социальной компетентности подростков группы риска, должно являться ориентиром для разработки эффективных стратегий и программ для оказания помощи и поддержки несовершеннолетних данной категории в процессе социализации.

Как отмечает М.И. Лукьянова, ориентирами для формирования социальной компетентности должны стать:

- осознание необходимости принятия «норм» конкретного социума;
- стремление к его пониманию;
- осознание необходимости расширения (или наличия у себя широкого диапазона) специальных знаний-умений с целью достижения высокого уровня адаптивности;
- осмысление и адекватная оценка своих возможностей в данной ситуации по достижению предполагаемого результата;
- умение (способность, готовность) актуализировать свой личный опыт применительно к конкретной ситуации;
- определение возможных и наиболее эффективных способов деятельности, вариантов поведения;
- готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия [3, с. 240].

Роль семьи в формировании социальной компетентности детей и подростков группы риска является одним из ключевых факторов успешного воспитания. В данном контексте семейная среда играет решающую роль в формировании навыков и качеств, необходимых для адаптации в обществе.

Во-первых, семья является основным источником моделирования социального поведения. Родители и другие члены семьи могут быть примером для подростков, демонстрируя эмоциональную интеллектуальность, уверенность в себе и навыки взаимодействия с окружающими людьми. Позитивные модели поведения помогают подросткам группы риска осваивать социальные нормы и правила.

Во-вторых, коммуникация внутри семьи имеет огромное значение для развития социальных навыков у подростков. Открытость и доверительные отношения позволяют молодому человеку развивать умение выражать свои мысли, слушать других людей, а также находить компромиссы и строить здоровые отношения. Семейный диалог способствует формированию эмоциональной и социальной грамотности, что является важным ресурсом для успешного взаимодействия с окружающим миром.

Наконец, поддержка и понимание со стороны семьи играют значительную роль в развитии самооценки и уверенности подростков группы риска. Стремление к успеху и достижение личных целей может быть облегчено благоприятной атмосферой в семье, которая поддерживает подростка в его усилиях и помогает ему преодолевать трудности.

Социальная компетентность – это набор навыков, знаний и умений, позволяющих успешно взаимодействовать с другими людьми и адаптироваться к различным социальным ситуациям. Для подростков группы риска, таких как подростки из детских домов, уличные подростки или те, которые испытывают проблемы в поведении или социализации, развитие социальной компетентности особенно важно.

Особенности воспитания социальной компетентности у подростков группы риска подразумевают необходимость учета их специфических потребностей и проблем. Во-первых, для этих подростков часто характерны низкая самооценка и отсутствие доверия к окружающим. Поэтому при работе с ними следует акцентировать внимание на создании положительного общения и формировании доверительных отношений.

Во-вторых, многие подростки группы риска имеют ограниченный опыт коммуникации и конфликтного разрешения. При этом они могут проявлять агрессивное поведение или быть пассивными и избегать конфликтов. Воспитание социальной компетентности включает обучение эффективному коммуникативному поведению, умению слушать и высказываться, а также развитию навыков решения конфликтных ситуаций.

Кроме того, подростки группы риска могут испытывать затруднения в формировании социальной идентичности. Они часто имеют нестабильные отношения с родителями или отсутствие опоры взрослых.

Д.Б. Воронцов отмечает, что способностями, имеющими прямое отношение к социальной компетентности, являются: умение справляться с трудностями, решать проблемы, преодолевать конфликты, подниматься над преградами естественного и искусственного характера; умение осуществлять действия по оказанию помощи себе и другим; умение выражать свои ощущения, критиковать и воспринимать критику, удовлетворять свои желания и потребности. Поэтому человек должен освоить методику принятия информационной, эмоциональной и инструментальной поддержки [2].

Формирование социальной компетентности детей и подростков группы риска является сложной задачей, требующей особого подхода и индивидуального внимания. Социально-педагогическая деятельность

должна быть, прежде всего, направлена на развитие навыков коммуникации, эмоционального интеллекта и управления конфликтами.

Для достижения этой цели необходимо применять специфические методы и подходы:

1. *Индивидуальный подход.* Каждый подросток уникален, поэтому необходимо разрабатывать индивидуальные программы и стратегии, учитывающие его особенности и потребности. Работа с такими учениками должна проводиться в малых группах или индивидуально, чтобы создать доверительную атмосферу и обеспечить более эффективный контакт.

2. *Установление доверительных отношений.* Взаимодействие с подростком должно быть основано на взаимном доверии. Педагог или специалист должен быть доступным для общения, слушать мнение и проблемы подростка.

3. *Развитие коммуникативных навыков.* Подростки группы риска часто испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Проведение тренингов по развитию коммуникативных навыков поможет им научиться эффективно выражать свои мысли и чувства.

4. *Формирование навыков профилактики и разрешения конфликтов.* Один из основных аспектов социальной компетентности – умение разрешать конфликты. Подростки группы риска могут иметь трудности в этой области. Обучение стратегиям и методам решения конфликтов поможет им справляться с негативными ситуациями.

5. *Развитие эмоционального интеллекта.* Эмоциональный интеллект играет важную роль в развитии социальной компетентности. Организация тренингов и занятий по осознанию и управлению эмоциями поможет подросткам лучше понимать свои чувства и эмпатически относиться к другим.

6. *Использование метода проектной деятельности.* В рамках этого подхода подросткам предлагается решать реальные задачи и проблемы, которые возникают в повседневной жизни. Это помогает развивать навыки работы в коллективе, принятия ответственных решений, аналитическое мышление. Кроме того, метод проектной деятельности способствует формированию у подростков добросовестного отношения к своим обязанностям и развитию самоуправления.

7. *Применение игровых методов.* Игры позволяют подросткам на практике осваивать социальные навыки, такие как эмпатия, сотрудничество, адаптация к различным ситуациям. Они помогают ученикам осознать свои эмоции и научиться контролировать их.

Подводя итог, отметим, что одной из особенностей воспитания социальной компетентности у подростков группы риска является необходимость проведения индивидуальной работы с каждым ребенком. Из-за их специфического положения и психологических трудностей, общие методы и подходы могут оказаться недостаточными. Важно учитывать индивидуальные потребности каждого подростка и создавать персонализированные программы для развития их социальных навыков.

Другой особенностью является необходимость использования комплексного подхода к работе с этой группой подростков. Это означает, что помощь должна быть предоставлена не только в рамках школы или семьи, но и включать в себя также работу со специалистами (психологами, социальными работниками и т. д.), а также возможность участия в программе реабилитации или коррекции поведения.

Кроме того, при работе с подростками группы риска необходимо учитывать их особенности развития и психологический статус. Нередко эти подростки имеют низкую самооценку, проблемы с адаптацией к обществу или отсутствие мотивации для достижения успеха.

Литература

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Воронцов, Д. Б. Формирование социальной компетентности подростков группы «риска» : дис. ... канд. пед. наук / Д. Б. Воронцов. – Кострома, 2006 – 214 с.
3. Лукьянова, М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями : Материалы Международного конгресса, посвященного 80-летию со дня рождения Л.И. Уманского, Москва, 29–30 октября 2001 года. – М. : Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2001. – С. 240–242.
4. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
5. Работа с детьми группы риска : метод. пособие для соц. службы «Ребенок на улице» / Рос. Благотвор. фонд «Нет алкоголизму и наркомании» (Фонд «НАН») и др. – М. : Фонд «НАН» и др., 1999. – С. 18–19.
6. Сурикова, М. Д. Дети группы риска и их психологические особенности / М. Д. Сурикова // Молодой ученый. – 2013. – № 4 (51). – С. 607–609.
7. Шульга, Т. И. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы : учеб. пособие: для вузов по спец. 031300 «Соц. педагогика» / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, А.В. Быков. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 396 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос об актуальности инклюзивного образования в образовательном пространстве России. Представлена психолого-педагогическая характеристика категорий и специфика их сопровождения при реализации инклюзии с использованием цифровых инструментов в практике образовательной организации МО город Армавир.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, цифровые инструменты.

Актуальность рассмотрения вопроса развития инклюзивного образования, которое предполагает включение детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательную среду с нейротипично развивающимися сверстниками в современном российском образовательном пространстве очевидно и своевременно. Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о том, что основой современного инклюзивного образования являются принципы, исключающие любую дискриминацию детей с инвалидностью и создающие условия для обучения и воспитания детей данной категории.

Российский учёный, психолог и педагог Н.Н. Малофеев констатирует, что инклюзивное образование объединяет две образовательные системы – массовую и специальную [1]. Именно современное образование призвано реагировать на требования государства и общества, и таким проводником сегодня выступает образовательная организация, которая должна модернизировать и видоизменять собственную образовательно-воспитательную работу по включению в систему образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. В первую очередь, способ получения образования с переходом от классической системы – классно-урочной, к обучению с использованием цифровых инструментов – это тренд и драйвер современной системы инклюзивного образования.

Вместе с тем, на сегодняшний день развитие инклюзивного образования в России идет достаточно медленными темпами и неравномерно. Так, в крупных, развитых регионах оно осваивается довольно-таки

динамично. Если посмотреть на провинцию, здесь ситуация – непростая. Программы инклюзивного образования только начинают реализовываться, что требует времени и усилий. Как правило, они используют опыт образования крупных регионов без учета местных особенностей, экономических и социальных условий [2]. Так дефицит цифровых инструментов, позволяющих совместить обучение детей с различными возможностями здоровья, является одной из остро стоящих проблем развития инклюзивного образования в нашей стране.

Современное образовательное пространство невозможно представить без инновационных технологий и цифровых инструментов. Технологии не стоят на месте, и педагогическое сообщество образовательных организаций должно идти в ногу со временем.

Инклюзивное образование предполагает более тщательное психолого-педагогическое сопровождение его субъектов, так как сама специфика совместного обучения детей с различными образовательными потребностями может усложнять процесс социализации, коммуникации и обучения. Таким образом, цифровые инструменты, в комплексе инновационных технологий, должны помочь социальному и психолого-педагогическому сопровождению субъектов инклюзивного образования, облегчить коммуникацию в коллективе, процесс социализации и адаптации, способствовать более эффективному усвоению учебно-воспитательных программ.

В данной статье представлен опыт педагогического коллектива МБОУ СОШ № 17 г. Армавира. С 2017 года администрацией и педагогическим сообществом школы созданы условия, в том числе, с применением инновационных технологий, где используются цифровые инструменты, которые представлены не только как новые технические средства, но и формы и методы преподавания, новый подход к процессу психолого-педагогического сопровождения и обучения. В данной образовательной организации созданы специальные условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: доступ к информационным системам и информационно-телекоммуникационным сетям, приспособленным для использования инвалидами и лицами с ОВЗ. Предусмотрено социальное и психолого-педагогическое сопровождение с использованием специальных способов, программных и технических средств (кино, аудио и видео средства, компьютеры, телекоммуникационные сети).

К основным цифровым инструментам, используемым для инклюзивного обучения, можно отнести: базовые инструменты: компьютеры, планшеты, смартфоны, такие которые имеют встроенные функции настройки для лиц с ограниченными возможностями здоровья; форматы доступа: HTML, информационная система цифрового доступа системы DAISY (Digital Accessibility Information System); ассистивные технологии (или вспомогательные технологии): слуховые аппараты, устройства для чтения с экрана, клавиатуры со специальными возможностями и т. д.

Цифровые инструменты могут содержать широкий спектр функций. Так к ним можно отнести:

- 1) образовательные (формируют знания, умения, навыки);
- 2) тренировочные (использоваться как тренажер для повторения и закрепления);
- 3) справочные;
- 4) демонстрационные (визуализируют изучаемые предметы, явления, процессы для их исследования и изучения);
- 5) имитационные (формируют конкретный аспект реальности для его исследования);
- 6) лабораторные (позволяют проводить эксперименты);
- 7) моделирующие (дают возможность исследовать и изучать смоделированные процессы и объекты);
- 8) расчетные (упрощает решение расчетов);
- 9) учебно-игровые (применение игровой формы деятельности в создаваемых учебных ситуациях).

Правовое обеспечение использования ИКТ в инклюзивном образовании продиктовано положениями ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для этого в МБОУ СОШ № 17 проведен анализ нормативно-правового и методического обеспечения инклюзивной деятельности субъектов психолого-педагогического сопровождения; сформирован комплекс электронных ресурсов для обеспечения деятельности педагогов по сопровождению; в структуру образовательного процесса внедрены современные методики и технологии оценивания, позволяющие увидеть динамику роста и развития каждого ребенка; осуществляется финансово-экономическая и кадровая поддержка педагогов; повышается уровень компетентности всех педагогов инклюзивной практики в сфере информационных технологий.

Разработаны методические рекомендации по введению новых форм оценивания, внедрена накопительная система оценки (портфолио достижений обучающихся) в начальной и основной школе. С внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных педагогических технологий и цифровых инструментов, произошло обновление содержания образования и процесса обучения.

Сформированная в школе информационно-образовательная среда, техническое и учебно-методическое оснащение соответствуют условиям использования ИКТ в процессе психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования. Для этих целей оборудованы 2 стационарных кабинета информатики и ИКТ, в которых 12 персональных компьютера для работы учащихся, 1 передвижной компьютерный класс, в которых насчитывается 5 ноутбуков. В библиотечно-информационном центре школы находится 2 рабочих места для индивидуальных занятий, обучающихся с ОВЗ. 2 кабинета оснащены интерактивными досками. Рабочие места учителей в каждом учебном кабинете оборудованы ПК, проекторами, принтерами и МФУ. МБОУ СОШ № 17 подключена к сети Интернет, имеет собственный сайт <http://school17.armavir.kubannet.ru/>.

Информационные технологии включают в себя поддержку автоматизированной информационной системы «Сетевой город. Образование»; внедрены инновационные информационно-коммуникационные технологии в образовательную деятельность. В школе реализуется два профиля подготовки для обучающихся 10–11-х классов: с социально-гуманитарной и экономико-математической профильными группами, что обеспечивает профессиональную ориентацию учащихся с ОВЗ по большому спектру профессий. Всего в школе обучается 303 ученика. Из них 10 человек ЗНД (на домашнем обучении), 1 обучающийся – иностранный гражданин. Учащиеся с ОВЗ распределяются по 8 ступеням обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования рассматривается в контексте расширения возможностей самореализации и самоопределения ребенка с ОВЗ, адаптации его в коллективе сверстников и обществе в целом, как инструмент формирования самооценки школьника, а также психокоррекции стресса родителей ученика с ограниченными возможностями здоровья. С 2021 учебного года

организована работа психолого-педагогической и медицинской службы для обеспечения сопровождения детей с ОВЗ в образовательном процессе. Регулярно проводится мониторинг личностного и интеллектуального развития, состояния здоровья учащихся на различных ступенях обучения, организована система профилактических мероприятий и комплексной коррекционно-развивающей работы с участием педагогов и родителей.

В практику работы психолого-педагогической службы включены индивидуальные и групповые консультации для родителей и учащихся, коррекционно-развивающие занятия в группах психологической поддержки, тренинги личностного роста. В 2022–2023 учебном году педагогический состав прошли краткосрочные курсы повышения квалификации по вопросам ФГОС ОВЗ на различных ступенях образования. При обучении детей с ОВЗ в начальной школе используются школьные нетбуки RAYbook ВИ (Classmate PC), входящие в состав мобильного класса, разработанные компанией Intel специально для младших школьников. Они полностью отвечают задачам сопровождения субъектов инклюзивного процесса, позволяют использовать в обучающем процессе ИКТ. После перехода на следующую ступень образования, в 5 класс основной школы, происходит адаптация всех обучающихся к новым условиям, для детей с ОВЗ этот переход происходит особенно чувствительно. Работа с ними строится с соблюдением всех рекомендаций школьного психолога, социального педагога и врача соответственно их личным возможностям.

Особое положение среди цифровых инструментов занимают узконаправленные программы для детей с различными образовательными потребностями. Так, в настоящее время в школе есть компьютерные программы, фокусирующиеся на совершенствовании разнообразных психологических функций субъектов инклюзивного образования, таких как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, словесно-логическое мышление, речь, которые можно с успехом применять при обучении детей. В зависимости от уровня развития учащегося и используемого цифрового продукта компьютер может выступать в роли партнера в игре, рассказчика, обучающего наставника или справедливого экзаменатора. Использование компьютерной программы поднимает уровень мотивированности учащегося к развитию и обучению не только за счет игровой стратегии, но и «диалога» с компьютером: он может рассмотреть продукт своих действий на экране и получить похвальный результат.

Таким образом, анализ использования цифровых инструментов в процессе психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования показал, с одной стороны, соответствие требованиям новых образовательных стандартов, на основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории развития ребенка и формирования устойчивой учебной мотивации, а также для психолого-педагогической поддержки и сопровождения участников образовательного процесса, в том числе лиц с ОВЗ и инвалидностью [3].

Литература

1. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 3–9.
2. Афолина, Н.Г. Инклюзивное образование в РФ // Образовательный портал «Справочник». – Интернет ресурс: Режим доступа: URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/inklyuzivnoe_obrazovanie_v_rf/.
3. Инклюзивное образование «МБОУ-СОШ № 17» г. Армавир – Интернет ресурс: Режим доступа: <http://school17.armavir.kubannet.ru>.

Е.А. Недвигина

АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО: ОПЫТ РАБОТЫ

Аннотация. В предлагаемой статье рассмотрены механизмы осуществления эффективных форм работы с родителями воспитанников дошкольной образовательной организации. Помимо этого представлен апробированный материал из опыта работы педагогов МБДОУ № 14 г. Армавира, который носит практико-ориентированный характер и позволяет педагогам дошкольного образования вовлекать родителей воспитанников в образовательную деятельность ДОО, а также увеличивать степень участия родителей в жизни детского сада. Информация, представленная в статье, может быть использована в работе заведующими, методистами и педагогами ДОО, а также студентами факультетов дошкольного и начального образования.

Ключевые слова: ФГОС ДО, родители, досуг, ДОО, дошкольник.

Осуществляя работу в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в своем дошкольном учреждении, мы придерживаемся мнения, что полноценный воспитательно-образовательный процесс возможен при активном участии в нем всех участников: педагогов, воспитанников и их родителей (законных представителей). Одним из главных принципов, реализуемых в нашем ДООУ, является создание условий для активного взаимодействия с семьями в приобщении воспитанников к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Основным требованием к психолого-педагогическим условиям является реализация психолого-педагогической помощи семьям и повышение педагогической осведомленности родителей (законных представителей) по проблемам охраны и укрепления здоровья детей, развития, воспитания и образования [1].

Продуктивность актуальных принципов взаимодействия ДООУ с семьей, где родители становятся не пассивными слушателями, а активными участниками образовательного процесса, неоспоримы [3]:

1. Обеспечение прозрачности и открытости в работе детского сада.
2. Позитивное эмоциональное взаимодействие педагогов и родителей, направленное на совместную деятельность.
3. Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В своей работе с родителями мы активно используем как традиционные, так и инновационные формы работы:

1. Анкетирование.

Активно применяется для изучения потребностей семей воспитанников, помогает провести мониторинг вопросов, вызывающих наибольшие сложности у родителей и поэтому требующих особого внимания со стороны педагогов. На основе результатов анкетирования строится готовое планирование дальнейшей работы с родителями.

2. Семинары-практикумы по заданным темам.

Как правило, данные формы работы осуществляются непосредственно с педагогами группы. Методическая задача – осуществить поддержку воспитателей, повышать компетентность среди педагогических кадров, а также создавать условия для профессионального роста и развития всех участников педагогического процесса: воспитателей, узких специалистов, медицинских работников, родителей.

3. Тематические выставки.

Выставки выполняют сразу комплекс задач: помогают организовать досуговую деятельность дома между детьми и родителями, демонстрируют так называемый «продукт тематической недели» в соответствии с календарным планированием, показывают работу дополнительных кружков по рукоделию, мотивируют детей к творческой деятельности – ведь результаты их труда видны всем посетителям детского сада.

4. Семейные досуговые мероприятия.

Наиболее благоприятно проведение различных форм активного отдыха сказывается на состоянии детей, имеющих отклонения в здоровье. В последнее время возникла потребность педагогической науки и практики в разработке и внедрении информационно-педагогических технологий в процесс физического воспитания дошкольников. Так, была разработана компьютерная программа «Физкультурный паспорт», позволяющая осуществлять диагностику физической подготовленности детей дошкольного возраста, школьников и студентов средних и высших учебных заведений, а также оценивать состояние воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях. На основе данных этой программы можно составить и рекомендовать индивидуальные программы для каждого ребенка с учетом достигнутого уровня развития. Спортивные праздники «Папа – может!», «А ну-ка, мамочки» – на уровне детского сада. Участие в городских мероприятиях «Спартакиада», Дни здоровья. Совместно с родителями мы стали победителями в краевом конкурсе «Родительский университет», где представили опыт преемственности подвижных игр между поколениями.

5. Конкурсы.

Участие в многообразных конкурсах помогает укрепить взаимодействие ДООУ с семьями детей, способствовать педагогическому общению родителей (законных представителей) с детьми. Существенным моментом проведения конкурсов является соревновательный дух, который помогает сплотиться родителям одной группы, увеличивает инициативность пассивных родителей. Ежегодно мы принимаем участие в следующих конкурсах: командное участие в Международном конкурсе имени Льва Выготского, где принимают участие все субъекты образовательного процесса: дети, родители и педагоги: «Зеленая планета», «Читающая мама» и т. д.

6. Проектная деятельность.

Проект – один из эффективных способов усвоения новых знаний об окружающем мире. Ценность его заключается в том, что ребенок самостоятельно ищет и перерабатывает информацию, решает проблемные ситуации. В силу возрастных особенностей нашей группы, воспитаннику средней группы сложно одному решать эти задачи, поэтому мы организовали взаимодействие с родителями. Каждый участник предлагает интересные ему темы. Организуя общее обсуждение, воспитатель дает высказаться и принять решение детям, необходимо определить, какие интересы объединяют всех ребят.

В процессе взаимодействия с родителями мы реализовали такие проекты, как:

- «Красны девицы и Добры молодцы» – проект по гендерному воспитанию и развитию патриотических чувств;
- «Все профессии важны, все профессии важны» – проект по ранней профориентации детей дошкольного возраста;
- «ПДД в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР».

Работу по данным проектам считаем продуктивной. Результаты мы представили на «Всероссийской научно-практической конференции «Личность в современном мире».

Акции. Заботясь об окружающих, создавая ручным трудом открытки, кормушки, подарки, участвуя в пополнении развивающей среды младших дошкольников, дети приобретают лучшие духовные и нравственные качества. У детей появляется чувство своей полезности и нужности, возникает стремление к решению новых, более сложных задач познания, общественной деятельности.

Акция «Столовая для пернатых».

Для начала необходимо помочь детям осознать важность проблемы: изучение видеофильмов о птицах, чтение книг об образе жизни птиц. Следующим этапом было изготовление детьми совместно с родителями кормушек для пернатых. Родители помогли разместить кормушки не только в детском саду, но и за территорией – в ближайших скверах и около своих домов. В холодный период мы вместе с детьми заботились о птицах – пополняли запасы корма, чистили кормушки от снега и льда.

Экологическая акция «Армавир – наш дом».

Мы придерживаемся мнения, что осознанное и бережное отношение к окружающей среде позволит нам избежать экологических проблем в будущем. В процессе реализации акции мы вовлекли в работу и детей и их родителей. В ходе осуществления акции были облагорожены придомовые участки домов. Также дети были неравнодушны к улучшению территории детского сада, творчески отнеслись к этим акциям, вносили свои интересные предложения.

Совместно с инспектором ГИБДД г. Армавира мы провели акцию «Будь внимательным, водитель!». Дети создали памятки с правилами дорожного движения, а инспектор передал их водителям. Это напомнит водителям о важности соблюдения правил дорожного движения, и о том, что дома их ждут собственные дети.

Целенаправленная работа с семьями и применение нетрадиционных техник организации взаимодействия с родителями воспитанников приносит свои результаты, которые проявляются в росте количества семей, активно вовлеченных в образовательный процесс. Это объясняется увеличившейся заинтересованностью родителей к жизни детского сада, и желанием участвовать в коллективных мероприятиях. Мама и папа с радостью наблюдают, как их дети долго и увлекательно рассматривают их общие работы, гордятся своими родителями [2].

Общие мероприятия, досуги, развлечения являются результатом проделанной работы. Всей своей деятельностью мы показываем родителям, что их участие в образовательной деятельности, активность в воспитательном процессе необходимо не потому, что этого желает педагог, а потому, что это важно для их собственного ребенка. Родители наших воспитанников активны, отзывчивы, общительны, доброжелательны.

Литература

1. Андреева, Н. А. Взаимодействие ДООУ и семьи в формировании здорового образа жизни у дошкольников / Н. А. Андреева // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педагогики». – Уфа : Аэтерна, 2015. – С. 3–5.

2. Вепрева, И. И. Престижная «профессия» – родители / И. И. Вепрева, Т. Т. Кириченко // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2013. – № 6. – С. 70–76.

3. Доронова, Т. Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития : метод. рук-во для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, А. Е. Жичкина, С. И. Мусиенко. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2001. – 224 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются способы формирования и роста профессиональных компетенций педагогов с целью реализации процесса обучения и воспитания специалистами высокого уровня. Установлены основные способы введения инновационных технологий, проанализированы особенности работы воспитателя в условиях актуальных тенденций дошкольного образования. Информация полезна руководителям образовательных организаций.

Ключевые слова: ФГОС ДО, компетенции, педагогические кадры, дошкольное образование, ДОО.

ФГОС ДО и закон «Об образовании» выдвигают новые, инновационные требования к педагогическим кадрам. Именно от педагога зависит, каким будет выпускник детского сада. Воспитатель – проводник ребенка в окружающий мир, гарант его успешной интеграции в жизнь общества. Внедрение новой техники, финансирование и менеджмент не будут эффективны без мастерства педагога.

В современной дошкольной организации зачастую мы наблюдаем конфликт педагогических кадров – с одной стороны, выпускники педагогических университетов – носители наиболее актуальных педагогических знаний, полученных в условиях уже апробированности ФГОС ДО, но знания носят теоретический характер. С другой стороны, опытные педагогические кадры, которые считают, что новое – это хорошо забытое старое, но при этом накопившие ценные прикладные методики работы с детьми, проверенные временем. Необходимо обеспечить сотрудничество всех воспитателей в педагогическом коллективе, способствующих передаче знаний от старшего поколения – младшему; руководители ДОО должны «вырастить» педагога, отвечающих всем современным требованиям, в своем педагогическом коллективе [2].

В последнее время в обществе престиж работы воспитателя повышается. Государство поощряет работу педагога, как следствие – в педагогику возвращаются люди с прерванным педагогическим стажем. Вырастает актуальность организации работы наставничества в дошкольных

организациях. Так как педагогический коллектив нашего дошкольного учреждения, устоявшийся и стабильный данное направление методической работы является новой, хоть и проводилась около десяти лет назад, до принятия ФГОС ДО, с использованием устаревших методов и средств. И если в то время наставничество носило содержание передачи знаний от старшего педагога – младшему, то в современном образовании необходимо создать позитивные условия по взаимобмену информационного опыта между педагогами [3].

На первом этапе в короткие сроки мы изучили нормативно-правовую базу наставничества как форму работы в ДОУ. Затем, определили педагогов-наставников посредством собеседования и управленческого решения. Какими качествами должен обладать наставник? Такой педагог должен быть творческой личностью, открытым к новым технологиям, пользующийся уважением у коллег и родителей, владеющий организаторскими способностями. Предпочтительно наличие высшей квалификационной категории. Помимо профессиональных качеств, важную роль имеют личностные качества – отзывчивость, тактичность, способность к тайм-менеджменту, справедливость.

Мы разработали целенаправленную систему работы по организации повышения мастерства педагогических кадров. Оно строится по следующим направлениям.

Мониторинг имеющихся затруднений у педагогических работников посредством анкетирования и собеседования. Оценивая педагогический потенциал, в свою анкету мы включили как вопросы непосредственно его планов обучения и воспитания детей, так и его профессиональный интерес в области самообразования, исследований педагогических инноваций.

Реализация условий для работы педагога. Разработка и проведения необходимых консультаций, обучение разработке педагогического планирования и составления конспектов образовательной деятельности. Показ открытых занятий, посещения занятий наставляемых, с последующим педагогическим анализом и самоанализом. Решение текущих проблем и рабочих ситуаций.

Системная организация работы. При построении системы работы по данному направлению мы заранее разделили подготовку молодого специалиста к работе в нашей организации на теоретическую и практическую.

Оказание помощи в планировании деятельности молодого специалиста на запланированном отрезке времени. Обилие новой информации может испугать педагога, поэтому ему необходима помощь организации собственной деятельности на день, неделю, месяц. Методист помогает распределить этапы каждого вида деятельности работы, соблюдать тайм-менеджмент, чтобы избежать профессионального выгорания. При соблюдении системного подхода в сотрудничестве педагогов поставленные цели и задачи будут выполнены [1].

В нашей дошкольной организации мы осуществляем поддержку молодых специалистов. Мы приняли решение, что для комфортной самореализации молодого специалиста опытному педагогу необходимо помочь как можно скорее адаптироваться в работе в новых для него условиях, построить доброжелательные отношения с коллективом. Для достижения этих целей мы реализуем технологию наставничества. В задачи наставника входит научить молодых педагогов строить взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса детского сада. Вчерашний студент и вчерашний младший воспитатель имеют опыт общения с детьми – при прохождении педагогической практики при обучении, в педагогических колледжах и университетах, но у них полностью отсутствовал опыт взаимодействия с родителями воспитанников и администрацией. Теоретическую часть – помощь в разработке образовательных программ, адаптация конспектов, представленных в методической литературе – необходимо осуществлять методисту образовательной организации. Также методист – куратор наставничества. Практическую часть помогал осуществлять в работе педагог-наставник.

В нашей дошкольной организации мы ввели традиции проводить месяц педагогического мастерства. Задачами данной технологии являются раскрытие, поддержка и развитие педагогического опыта и инициатив, а также выявление новейшего педагогического опыта, поддержка развития креативного потенциала воспитателей, трансляция и обмен опытом по применению новых педагогических технологий, инновационных форм работы с детьми и их родителями.

Месяц педагогического мастерства реализуется поэтапно, в соответствии запланированными мероприятиями:

1 этап характеризуется постановкой фундамента планирования деятельности. На этом этапе проводятся групповые и индивидуальные консультации, обзор педагогического опыта и потребностей воспитателей. Подбор информационных источников по запросам педагогов:

методическая литература, современные публицистические издания, проверенные интернет-ресурсы.

2 этап наиболее наполнен разнообразием форм работ.

Он включает в себя:

1) мастер-классы и методические часы – высокоэффективный метод практического представления знаний и умений, трансляция опыта на основе деятельностного подхода в обучении и воспитании, главной особенностью которого является демонстрация необычных способов освоения заданного содержания при активном включении в процесс всех участников занятия;

2) смотры-конкурсы, конкурсы профессионального мастерства.

Среди разнообразия методов роста педагогического мастерства сотрудников, реализуемых в нашем ДОО, необходимо выделить конкурсы. Целью данной формы работы являются: раскрытие креативных педагогов, поддержка и поощрение их инициативы и активности. В результате проводимых конкурсов выявляются оригинальные методы работы с детьми и инновационные педагогические технологии, необычные подходы к развивающей предметно-пространственной среде. Участие воспитателя в конкурсах, особенно победа, повышает его рейтинг, дает право на материальное поощрение, обеспечивает рост квалификации. Отметим, что конкурс является обучающим этапом в процессе готовности конкурсанта: опыт подвергается анализу и осмыслению, систематизации и поиску оптимальных форм для его распространения.

Начиная с учебного года, в нашей дошкольной организации в профессиональных конкурсах по разнообразным направлениям участвовали 40 % педагогов. На сегодняшний день в необходимости и важности конкурсного движения уже нет никаких сомнений. И специалист, старающийся достигнуть профессионального мастерства, не должен игнорировать конкурсы.

3 этап: Обобщение и распространение опыта.

Навык достойно транслировать и распространять свой профессиональный опыт становится обязательным для высококвалифицированного специалиста любой сферы работы. Педагоги не становятся исключением из данного правила. Распространение своего опыта – это не только неукоснительное качество, доказывающее его профессионализм, но и инструмент саморазвития.

Наша дошкольная организация активно транслирует инновационный опыт всех сотрудников.

Одними из форм трансляции является очное и заочное участие в научных педагогических конференциях, публикация в разнообразных сборниках своего опыта работы. ДОО активно сотрудничает с высшими учебными заведениями, например с армавирским государственным педагогическим университетом и армавирским филиалом института развития образования по г. Краснодару.

Мы принимаем активное участие в городских методических объединениях, мастер-классах.

Реализация вышеперечисленных технологий позволила нам способствовать мотивированию педагогов развивать собственный уровень профессионализма, вызвать желание работать на данной должности ввиду наличия поддержки и помощи. На нашем примере работой в дошкольном учреждении заинтересовались и другие специалисты, которые имеют педагогическое образование по специальности «Дошкольное образование», но не работающие по ней.

Литература

1. Максимов, В. Г. Системно-ролевая теория формирования личности педагога / В. Г. Максимов, О. Г. Максимова и др.; под ред. В. Г. Максимова. – М. : Academia, 2007. – 536 с.

2. Сироткин, Л. Ю. Формирование личности: проблема устойчивости / Л. Ю. Сироткин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1992. – 243 с.

3. Тихонов, А. Н. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А. Н. Тихонов, А. Е. Абрамешин. – М. : Вита-Пресс, 1998. – 284 с.

Е.А. Сазонова

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящее время социально-политические условия, где прослеживается активное негативное отношение к Российской Федерации у представителей стран НАТО, проблема патриотического воспитания встает особенно остро. Мы стали забывать, каким богатым культурным наследием

обладает наша страна. В своей статье мы рассматриваем основы и направления патриотического воспитания, затрагивая всех участников образовательного процесса. Статья актуальна для коллег из области дошкольного образования, а также для родителей воспитанников.

Ключевые слова: патриотизм, ДОО, дошкольник, нравственность.

На современном этапе развития общества, а именно социально-политической ситуации, наиболее актуальной проблемой становится воспитание патриотизма. Данная задача закреплена в законе «об образовании»: «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Дошкольная образовательная организация, которая является первым этапом системы образования, должна развивать у ребенка начальные знания о мире, окружающем его, любовь к родной природе, своей малой Родине, Отечеству. Разумеется, что для этого нужно предопределить морально-этические ориентиры, способные зародить чувства самоуважения и единства. Большие изменения происходят в нашей стране за последние годы. Это относится к нравственным ценностям, взглядам на события нашей истории и к отдельным лицам. Изменилось отношение людей к Родине, происходит информационная дискредитация.

Политические трансформации в мире провоцируют нас по-иному рассмотреть проблему нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения. Для того чтобы полюбить Родину, необходимо понимать, за что ее любить, надо знать ее историю, ее героев и их немалые подвиги. Только лишь предоставив ребенку эти знания, педагог может организовать нужные условия для преемственности духовной связи поколений, развития в каждом малыше патриота и достойного гражданина. Лишь общими усилиями все взрослые участники образовательного процесса могут максимально благополучно воздействовать на воспитание сознательного гражданина. Как бы не была огромна наша страна, человека, прежде всего, связывает любовь к ней с теми местами, где он родился и рос [2].

Как бы ни трансформировался социум, воспитание у детей любви и уважения к своей Родине, гордости за нее необходимо в любую эпоху. И если мы стремимся к тому, чтобы наши воспитанники полюбили свое Отечество, свою малую родину, нам необходимо демонстрировать их с позитивной, интересной стороны. История и культура Российской Федерации велика, нам есть чем гордиться. Патриотизм – это способность проявлять любовь к красивой, сильной и великой стране, которая на текущем моменте развития переживает спорные времена. Как раз в наши времена формирование чувства патриотизма, гражданственных чувств, ответственности за будущее своей страны является одной из существенных задач воспитания и образования.

Л.С. Лихачев говорил: «Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к ее истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству». Понимая значимость данной проблемы, одним из приоритетных задач ДОО по работе с детьми является деятельность по нравственно-патриотическому развитию, задача введена в годовой план.

Важно учитывать, что ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающую его реальность эмотивно, оттого патриотические чувства к родному краю у него выражаются в ощущении восхищения своей малой Родиной. Эмоции дошкольников активно развиваются и формируются в деятельности, в особенности коллективной, в отношениях друг с другом, со взрослыми. Воспитание, чтобы быть продуктивным, должно быть народным. Нравственно-патриотическое воспитание не подвиг, не работа, а непринужденное человеческое чувство.

Культурное наследие народа – великое богатство, которым каждому человеку необходимо научиться справедливо распоряжаться, обладать им так, чтобы не расточить, не раздробить, не разменивать на мелочи, а сохранить и приумножить, реализовав его в сокровище своего внутреннего мироустройства, своей личности, в дальнейшем творческом созидании. Культура родного края должна войти в сердце детей и стать частью его души. То, что мы зложим в душу ребенка сейчас, обнаружится позже, станет его и нашей жизнью. Подобные эмоции не могут появиться после нескольких занятий. Это следствие продолжительного, регулярного и целенаправленного взаимодействия ребенка и взрослого. Воспитание маленьких патриотов реализуется ежесекундно: в организованной образовательной деятельности, развлечениях, праздниках, в играх и в режимных моментах.

Патриотические чувства многогранны по содержанию. Они включают и любовь к родным людям, родным уголкам, и гордость своим народом, и чувство своей неотделимости с окружающей действительности, и стремление сохранить и увеличить богатства своей страны.

Основными задачами развития патриотизма у детей дошкольного возраста, согласно Н.В. Алешиной, являются [1]:

- формирование у детей любви и чувства принадлежности к своей семье, своему дому, ДОО, улице, малой Родине;
- воспитание бережного отношения ко всему живому, осознания уникальности природы родного края;
- формирование уважения к труду;
- формирование увлечения русскими традициями и промыслами;
- расширение знаний о родном городе, селе, станицы;
- ознакомление воспитанников с символами государства;
- ощущение ответственности и гордости за победы России;
- воспитание толерантности, чувства уважения ко всем народам и их традициям.

Толерантность, почтение, принятие и справедливое осмысление разнообразных культур мира должно прививаться уже в раннем возрасте, в детском саду. Относиться с почтением и уважением ко всем представителям разнообразных национальностей выражается неотъемлемым условием патриотического воспитания, и педагоги должны донести до сознания ребенка то, что люди равноправны в достоинствах, несмотря на то, что разнообразны по своей природе. Вопрос воспитания подрастающего поколения в духе терпимости злободневная тема в настоящее время как никогда. Недостаточно говорить правильные слова, толерантность необходимо целенаправленно формировать, посредством развития хороших привычек, манер, культуры межличностного взаимодействия, способности счастливо жить в мире непохожих людей.

Представленные задачи разрешаются во всех видах детской деятельности: образовательной, игровой, трудовой и т. д.

Поэтапная деятельность по заданному курсу патриотического воспитания осуществляется по направлениям (Рисунок 1), которые тесно взаимосвязаны между собой и включает в себя:

1. Знакомство с родным городом / поселком, его героями и историей.
2. Знакомство с родным краем / областью / округом и его местом и ролью для России.

3. Знакомство с наиболее эпохальными историческими событиями России.

4. Знакомство с подвигами былинных героев.

5. Знакомство с государственными символами города, края и страны.



Рис. 1 – Направления патриотического воспитания

Методическое сопровождение включает в себя:

1. Создание развивающей предметно-пространственной среды:

- создание в группах центров по патриотическому воспитанию в соответствии с возрастом и индивидуальными потребностями детей;

- подбор и анализ методической, художественной, публицистической литературы, фотографий и иллюстраций, посредством которых воспитанники совершенствуют знания о подвигах в годы ВОВ, о героях Российской армии и др.

Большое значение в методическом сопровождении играет непосредственно работа с кадрами.

Мировоззрение воспитателя, его личный образец, его убеждения, взгляды, активная жизненная позиция – наиболее эффективные факторы воспитания. Никакие способности воспитателя не дадут нужного эффекта, если он сам не любит свою страну, свой город. В воспитании все должно базироваться на личности педагога.

Работа с педагогами проводится по следующим направлениям:

1. Исследование педагогами разнообразных методических источников.

2. Создание работы творческой группы педагогов по задачам патриотического воспитания:

- сбор картотеки презентации в направлении патриотического воспитания;
- организация круглых столов, семинаров-практикумов, педсоветов в данном направлении;
- организация деятельности по разработке перспективного планирования, внедрении образовательных проектов, включению родителей в проведение коллективных мероприятий;
- изучение, апробация, распространение передового педагогического опыта;
- участие в профессиональных конкурсах данной направленности.

Патриотическое воспитание в дошкольной организации существует в тесной взаимосвязи с этическим, интеллектуальным, экологическим, трудовым, эстетическим и физическим развитием. Нравственно-патриотическое воспитание – одна из важнейших и сложнейших задач детского сада. Затрудняет решение данной задачи, прежде всего, возраст воспитанников. Ведь на дошкольном этапе взросления ни одно этическое качество не может быть выработано окончательно, а всего лишь заложены его начала. Выработка чувства патриотизма у детей процесс непростой и долгий, требующий от воспитателя большой личной убежденности и вдохновения. Эта деятельность должна проводиться во всех возрастных группах, в разнообразных видах деятельности и по различным направлениям.

Основными задачами педагога являются:

- выбор информации, впечатления от которой доступны детям дошкольного возраста;
- отбор объектов и понятий, которые способен усвоить дошкольник в силу своих возрастных, индивидуальных особенностей с опорой на зону ближайшего развития;
- увеличение диапазона объектов для дошкольников старших и подготовительных к школе групп;
- привитие воспитанникам основных понятий, таких как «долг перед Отчизной», «любовь к Родине», «фронтальной и трудовой подвиг»;
- ознакомление со столицей, символикой государства;
- демонстрация большого через малое, зависимости между трудом отдельного человека и жизнью всех людей.

Не менее значимым условием патриотического воспитания дошкольников является создание доверительных отношений с родителями,

семьями. Сегодня эта работа актуальна и особенно тяжела. Требуется высокого такта и терпения, так как в молодых семьях проблемы воспитания патриотизма, гражданственности не считаются значительными и часто вызывают лишь недоумение. Чтобы взаимодействие с родителями не ограничивалось рамками пассивного педагогического просвещения необходимо вовлекать их в процесс патриотического воспитания с поддержкой взаимодействия: объединение родителей и детей в совместное дело.

Успеха в патриотическом воспитании можно достичь только тогда, когда взрослые сами будут знать и любить историю своей Родины. Они должны быть способными отобрать тот запас знаний, который будет доступен дошкольнику, то, что может вызвать у ребенка чувство радости и гордости.

Литература

1. Патриотическое воспитание дошкольников : метод. пособие / Н. В. Алешина. – М. : ЦГЛ, 2004. – 252 с.
2. Комратова, Н. Г. Патриотическое воспитание: метод. пособие для воспитателей ДОУ / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. – М. : Творческий центр, 2011. – 215 с.

И.Н. Сайфутдинова, Е.С. Варезца

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена основным проблемам, которые возникают у родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Рождение ребёнка с ОВЗ деформирует все психологические сферы родителей. Организация помощи должна учитывать индивидуальные характеристики родителей.

Ключевые слова: детско-родительские взаимоотношения, семья, дети с ОВЗ, стресс, типы реагирования человека на эмоциональный стресс, тип высшей нервной деятельности человека.

Работа с родителями детей с ОВЗ требует особого внимания со стороны всех специалистов. С одной стороны, таким детям из-за ограниченного контакта с окружающим миром неизмеримо важна семья, которая

решает определённые вопросы, связанные с их адаптацией и социализацией. Родители включены в воспитание детей, они формируют навыки общения и самообслуживания, считая основной задачей развитие позиции активного и полноценного члена общества.

С другой стороны, рождение ребенка с ОВЗ ведет к деформации супружеских и родительских ролей у взрослых. Из многочисленных исследований (Г.Л. Аксарина, Н.Ю. Иванова, В.Н. Касаткин, Н.Л. Коваленко, А.Г. Румянцев и др.) следует, что появление в семье ребёнка с ОВЗ начинает нарушать сложившуюся жизнедеятельность семьи на всех уровнях. В любом случае, именно от родителей зависит сохранение и поддержание продуктивного психологического климата в семье [1].

Для родителей детей с ОВЗ самым значимым психотравмирующим фактором, который детерминирует личностные переживания, выступает комплекс конкретной аномалии детского развития, связанной с психическими, сенсорными, речевыми, двигательными и эмоционально-личностными расстройствами. Дополнительное влияние на глубину переживаний родителей оказывает выраженность нарушения, насколько оно стойкое, а также продолжительность и необратимость заболевания. Отмечается, что меньшую психическую травматизацию будут иметь родители, которые сами имеют нарушения здоровья или развития. Исследования указывают на основные проблемы, которые могут возникать в семьях, которые воспитывают детей с ОВЗ [2]:

1. Родители умышленно ограничивают общение с самого рождения малыша. Семья избегает новых знакомств. В социальную среду дошкольника с ОВЗ входит круг близких родственников, семья как будто находится в «коконе», данное обстоятельство отрицательно сказывается на навыках социализации родителей и ребенка. У взрослых возникает страх негативного отношения к их ребенку со стороны окружающих, и они предпочитают узкий круг взаимодействия в социуме. Часто мамы вынуждены отказаться от работы, или это вариант работы на «удаленке». При этом у ребенка нет опыта общения с ровесниками и чужими взрослыми, и у них возникают большие трудности при предъявлении себя в классе.

2. Гиперопека: такой вариант воспитания ребенка с ОВЗ часто единственный способ, при котором происходит самореализация родителей, чаще мам. Окружая ребенка излишней заботой, родители тем

самым повышают личную значимость и в своих глазах, и в глазах окружающих. Ведь личных интересов, увлечений или просто времени для себя такие мамы себе не позволяют. Они посвящают свою жизнь ребенку, особенно если он единственный в семье. Мама не хочет понять, что ребенок быстро понимает свою выгоду и начинает использовать свою «ущербность», он становится ревнивым и требует к себе повышенного внимания. Данное поведение ребенка только усиливает опеку со стороны мамы. Получавший такой опыт взаимодействия со взрослыми, при поступлении в школу, учащийся требует и от учителя больше заботы о себе, не понимая, что он не один в классе [3].

3. Все это не способствует принятию родителями себя и своих детей такими, какие они есть. Получается, что, несмотря на жертвенность по отношению к своему ребенку, у родителей появляется чувство ущербности, большинство воспринимают это как проблему, как свой «крест», который они должны нести пожизненно. Ограничение социальных контактов ведет к деформации личности взрослого – постоянная тревожность и страхи, готовность «защищать свое потомство» создают дополнительную невротизацию родителей.

4. У родителей отсутствуют знания и навыки, которые необходимы для воспитания ребенка с ОВЗ, поэтому у них не получается создать оптимальные (иногда и специальные) условия для ребенка дома. Несмотря на большие возможности в получении информации в интернете и от специалистов, родители часто не придают этому большого значения, применяя воспитательные методы, которые применяли их родители.

Оказание помощи родителям детей с ОВЗ в преодолении этих проблем должны стать приоритетными направлениями в работе специалистов образования. Система психолого-педагогической помощи решает следующие задачи [2]:

- необходимо сформировать новые жизненные ориентиры у родителей ребенка с ОВЗ;
- провести коррекцию взаимоотношений в диаде родитель – ребенок с ОВЗ;
- помощь в восстановлении нарушений в психологическом состоянии родителей (коррекция тревоги, ожидание постоянных неудач в учебе у ребенка, состояний, которые возникают с пониманием себя как несостоятельного человека);

- преодоление неадекватных реакций в поведении родителей как в отношении своих детей (одергивание за любую шалость, окрик, уничижительное отношение к личности ребенка), так и в отношении с социумом (скандалы по малейшему поводу, неадекватность поведенческих реакций, агрессивность в поведении, реакции протеста);

- помощь в гармонизации интерперсональных отношений между матерью с больным ребенком и членами семьи; членами семьи и другими (посторонними) лицами.

Специалисты должны строить психолого-педагогическую помощь семьям с детьми с ОВЗ учитывая личностные особенности родителей. Организуя коррекционную помощь необходимо опираться на индивидуальные характеристики каждого из родителей, а также понимать, как отреагировали они на рождение ребенка с ОВЗ, которое, в любом случае, вызывает эмоциональный стресс.

В целостном системном подходе психологические свойства личности понимаются как «конструкт, включающий в себя биологическую базу в качестве основы, на которой развиваются более высокие уровни человеческой психики» [1]. В изучении актуального состояния личности необходимо исходить из устойчивых свойств и отношений к психотравмирующим ситуациям, которые будут выступать патогенными факторами. Ученые выделяют основные типы реагирования человека на эмоциональный стресс: стенический (сильный), гипостенический (слабый) и смешанный [1].

Стрессы, которые переживают родители детей с ОВЗ, начинают деформировать все психологические сферы: личностную, включая самосознание, а так же эмоционально-волевою и когнитивную. При чем, подверженность изменению эмоциональной системы человека, которую можно считать основой регулирования всех остальных систем, нарушает активность функционирования всего организма человека. Морфологической основой, которая «включает» эмоциональную регуляцию выступают образования головного мозга, такие как подкорковые области и, более молодые образования – лобные доли.

Основой жизни нормально развивающегося организма выступает реализация потребностей, связанных с поддержанием активных стенических состояний, которые обеспечиваются с помощью постоянного эмоционального тонизирования, как внешнего, так и внутреннего. При

этом стенические эмоции (радость, гнев) должны преобладать над астеническими (меланхолией, тревогой), это будет развивать аффективную сферу человека. Следует отметить, что положительные эмоции должны находиться на определенном уровне, чтобы оптимально поддерживать работу организма. Обычно возникновение этих эмоций ничем не регламентируется, они являются естественной реакцией на какую-то ситуацию. Лица, которые имеют разные типы реагирования в стрессовой ситуации, будут различаться по степени оптимального уровня эмоционального тонизирования положительными эмоциями, и дифференцироваться в зависимости от присущих им характеристик.

Еще одним важным фактором реагирования в стрессовой ситуации можно считать типологию высшей нервной деятельности (ВНД), предложенную И.П. Павловым, который отметил, что «свойства нервных процессов обуславливают высшее приспособление организма к окружающим условиям» [1].

Опираясь на теорию И.П. Павлова можно отметить, у лиц с сильным типом ВНД реагирование на стрессовую ситуацию будет наблюдаться динамичность в протекании процессов возбуждения. При этом одной из характеристик стеничности нервной системы будет низкая необходимость позитивного эмоционального тонизирования. Для лиц, которые имеют слабый тип поведенческих паттернов в стрессе, характерна динамичность в процессах торможения. Такой тип характеризуется наличием высокого уровня эмоциональной лабильности, но при этом имеет быструю пресыщаемость, оба процесса имеют основу в корковом уровне, который наиболее энергоемкий. Выделяют также смешанный тип реакции на стресс, который имеет чередование характеристик сильного и слабого типов ВНД.

Ученые, проводившие изучение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, смогли обобщить некоторые характерологические черты родителей и выделить группы, которые имеют сходные типологические особенности.

Первая группа – родители, у которых выявлен смешанный тип реагирования, в сочетании с гипо- и гиперстеническими свойствами. Такие родители проявляют поведенческие паттерны, в которых перекрыты каналы поведенческого и невротического реагирования на проблему. Родители, составляющие стеническую группу, проявляют в поведении

высокую нормативность и эмоционально сдержанны. При внешней сдержанности, они переживают свои проблемы внутри себя, субъективно-индивидуалистично, это становится отправной точкой возникновения разнообразных психосоматических заболеваний, поэтому эту группу можно назвать психосоматичной [3].

Психологи отмечают, что для психосоматичных родителей свойственны лабильно-ипохондричная и субъективно-индивидуалистичная личностные доминанты. И именно представители этой группы наиболее многочисленны – в нее входят от 60 до 80 % лиц согласно показателям разных учреждений.

Эта группа отличается от остальных практически отсутствием акцентуированных личностных черт, которые наблюдаются во второй и третьей группах: выделено примерно 1,2 % в группе подверженных сверхконтролю.

Во второй группе находятся родители с детьми с ОВЗ, которые характеризуются гипостеническим типом реагирования. Психологический стресс, толчком к которому становится рождение ребенка с различными нарушениями, ослабляет и деформирует, нарушая пределы возможного, именно на тех уровнях психологического гомеостаза, которые недостаточны, предшествуют и способствуют развитию болезненных состояний, у гипостеникой, имеющих слабые конституциональные возможности, перенапряжены или резко ослаблены защитные и приспособительные силы организма.

Родителей, которые проявляют тревожно-сензитивные личностные характеристики, назвали невротичными. Это 6,3 % от акцентуированных лиц из родителей с детьми с ОВЗ. Рождение ребенка с заболеваниями приводит имеющих уже невротические маркеры родителей к эмоциональному реагированию на стрессовую ситуацию, вызывая повышение тревоги, появление различных страхов, которые могут перейти в глубокую депрессию. Эмоциональные особенности и тревожное поведение родителей отражаются на их взаимодействии с ребенком, они подчиняются тем обстоятельствам, которые складываются под воздействием нарушений здоровья ребенка. Родители могут проявлять педагогическую некомпетентность и воспитательскую неумелость, связанную с отсутствием педагогических, психологических и медицинских знаний, а в некоторых случаях возникает эмоциональное

отторжение ребенка с ОВЗ, которые является причиной возникновения стресса. Возникшая у родителей фрустрация начинает носить постоянный характер и перерастает в соматические заболевания.

Стенический тип реакции взрослых, у которых изначально наблюдались проявления асоциальных форм взаимодействия с окружающими, назвали авторитарным. К сожалению это 7,5 % родителей, имеющих высокий процент акцентуированных лиц, самая многочисленная из всех вариантов.

Родители, которые проявляют импульсивно-инертные черты (авторитарный тип), имеют высокую способность к восстановлению и могут «включить» механизмы сопротивления фрустрирующим факторам сложной ситуации, и как крайний вариант реагирования у них может сложиться стремление к обособлению стресса. Конституционально-типологические особенности личности и стремление к изменчивости личностных черт могут объяснить преобладание таких лиц среди родителей с детьми, которые имеют выраженную и тяжелую патологию, т. е. наблюдается тенденция патохарактерологического развития, это становится результатом длительного нахождения в психопатогенном стрессе.

Можно отметить, что родители, у которых в симптомокомплекс входит депрессия и тревожность, а также проявление импульсивно-инертных характеристик будут составлять одинаковое количество. Они занимают примерно пятую часть от всего числа родителей детей с ОВЗ.

Специалисты образовательных учреждений считают, что возникновение воспитательных проблем с ребенком, который входит в категорию ОВЗ, связаны не с низким уровнем его умственного развития, а с теми методами, которые применяют его родители при обращении с ним. В силу разных вариантов нарушений и заболеваний, ребенок может демонстрировать разные странности, которые мешают в полной мере родителям проявить свою любовь. Это отношение родных людей, которые должны создавать атмосферу безусловного принятия, чувствует к себе ребенок и у него формируются беспокойство, тревожность и неуверенность в своих возможностях. Задача специалистов не только дать необходимые знания и умения для взаимодействия с детьми дома, но и, самое главное, сформировать принятие ребёнка.

Литература

1. Бурмистрова, Е. В. Семья с «Особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 4 (17). – С. 81–86.
2. Савина, Е. А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития : пособие для педагогов-психологов / Е. А. Савина [и др.]. – Москва–Владос, 2008. – 223 с.
3. Савина, Е. А., Чарова, О. Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Научно-методический журнал «Вопросы психологии». – 2002. – № 6. – С. 15–23.

Ю.А. Сашина

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы массового внедрения информационных технологий и ЭОР в начальное общее и основное общее образование с учетом поддержки необходимой нормативной базой. Дается оценка интеграции цифровых решений в деятельность образовательных организаций как дополнительного механизма реализации образовательной деятельности и важнейшей задачи в рамках реализации государственной стратегии цифровизации российской экономики.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, информационные технологии, цифровизация образования, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

На современном этапе отечественного развития, характеризующегося масштабными социально-экономическими преобразованиями внутри страны и общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу, происходит пересмотр социальных установок в образовании.

Главной задачей современных образовательных учреждений как социального института является раскрытие индивидуальных способностей каждого обучающегося, патриотическое воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе. Одним из мощных ресурсов преобразований в сфере образования является

информатизация образования – целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий, применяемых в рациональных условиях.

На сегодняшний день необходимость широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов (далее ЭОР) в образовательных учреждениях нашей страны прямо определяется требованиями к результатам реализации основной образовательной программы, определяемым ФГОС. Возможность широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов, в свою очередь, неразрывно связана с условиями реализации основной образовательной программы.

В сложившейся ситуации важно понимать, что этапу широкого использования ЭОР должен предшествовать целенаправленно организованный этап массового практического внедрения средств информационных технологий и ЭОР, в рамках которого должно быть осуществлено комплексное решение задач, связанных с обеспеченностью образовательных учреждений оборудованием, наличием и доступностью для образовательных учреждений качественных учебных материалов и методик, подготовленностью педагогов и администрации к организации модернизированного учебного процесса. В образовательных учреждениях должны быть созданы специальные условия для использования ЭОР.

Создание условий для рационального использования ЭОР в учебном процессе является административной задачей и связано с формированием локальной нормативной базы образовательного учреждения, организацией работы с педагогическим коллективом. Данные методические рекомендации предназначены, прежде всего, для руководителей образовательных учреждений. Их основная цель – оказание содействия администрации в адаптации системы локальных актов образовательного учреждения в направлении широкого использования информационных технологий и ЭОР в учебном процессе и администрировании, эффективного использования их возможностей.

С 10 декабря 2020 г. по 31 декабря 2022 г. согласно Постановлению Правительства РФ [2] на территории четырнадцати субъектов РФ проводился эксперимент по внедрению цифровой образовательной

среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых.

Согласно Приказу Минпросвещения [3] участниками цифровой образовательной среды (ЦОС) являются, в том числе, обучающиеся, родители (законные представители), педагогические работники, образовательные организации. Участники цифровой образовательной среды могут использовать цифровой образовательный контент, информационные системы и ресурсы, как самой образовательной платформы, так и региональные (муниципальные) информационные системы и ресурсы. ЦОС внедряется после получения образовательными организациями современного оборудования (компьютеров, интерактивных панелей и др.), обеспечения доступа школ к высокоскоростному интернету, профессионального развития педагогов в области цифровых технологий.

При этом в процессе адаптации ЦОС необходимо учитывать требования действующего законодательства в отношении деятельности образовательной организации как юридического лица. Так, например, в рамках цифровизации образовательных учреждений особое значение приобретает соблюдение норм Федерального закона «О персональных данных» [5]. В силу закона образовательная организация является оператором по обработке персональных данных. Персональные данные относят к большим данным (Big Data), их защита регулируется [5] Федеральным законом «О персональных данных», согласно которому Правительством РФ устанавливаются:

- уровни защищенности персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных в зависимости от угроз безопасности этих данных;

- требования к защите персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных, исполнение которых обеспечивает установленные уровни защищенности персональных данных;

- требования к материальным носителям биометрических персональных данных и технологиям хранения таких данных вне информационных систем персональных данных.

С развитием цифровизации образования все чаще возникают вопросы, связанные с регистрацией школьников их родителями на образовательных платформах, рекомендованных школой. Родителей, как правило,

интересует правомерность использования школой таких ресурсов, при этом часто отсутствует понимание ответственности участников образовательных отношений перед государством за реализацию права ребенка на получение образования. С позиции законодателя – родители и школа – партнеры по реализации этого права.

Реализация образовательной программы (как в целом, так и ее части) с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при любой форме обучения регламентирована Законом об образовании [6]. Порядок и особенности использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий утвержден Министерством образования и науки РФ [4], что подтверждает законное право школы использовать образовательные технологии. Возможность получения услуг в электронной форме предусмотрена в Перечне услуг, оказываемых государственными и муниципальными учреждениями и другими организациями, в которых размещается государственное задание (заказ) или муниципальное задание (заказ), подлежащих включению в реестры государственных или муниципальных услуг и предоставляемых в электронной форме, утвержденной на федеральном уровне.

Так, например, в Москве при применении школами электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в реализации образовательных программ в рамках проекта «Московская электронная школа» используется Общегородская платформа электронных образовательных материалов, которая является частью Комплексной информационной системы «Государственные услуги в сфере образования в электронном виде».

Образовательная платформа – это самостоятельный оператор обработки персональных данных, информационные системы и ресурсы платформы становятся доступны обучающемуся (и его родителям) только после регистрации. В силу закона дать согласие на обработку персональных данных несовершеннолетних обучающихся (пройти регистрацию) вправе только родители (законные представители). При этом образовательная платформа обеспечивает равный доступ пользователей к своим ресурсам.

Также важно понимать, что согласно Закону об образовании, обучающийся обязан добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках

образовательной программы. Соответственно, когда педагог использует ресурс образовательной платформы или дает задание в рамках образовательной программы, часть которой реализуется с применением образовательных технологий, обучающийся не сможет выполнить свои обязанности, не имея доступа к информационным ресурсам образовательной платформы. Таким образом, школа использует электронные ресурсы в соответствии с действующим законодательством и обеспечивает реализацию права обучающихся на получение образования, гарантированного Конституцией РФ [1], а отказ родителей от использования ресурсов образовательной платформы приводит к нарушению данного права самими родителями обучающегося.

Закон предусматривает административную ответственность за неисполнение (ненадлежащее исполнение) родительских обязанностей по обеспечению права ребенка на получение им общего образования родителями или лицами, на которых законом такие обязанности возложены. В свою очередь образовательная организация при применении образовательной платформы для реализации образовательных программ приводит необходимую документацию в соответствии с требованиями действующего законодательства:

- разрабатывает и утверждает локальный акт – Положение об электронном обучении и применении дистанционных образовательных технологий;
- вносит изменения в образовательную программу;
- издает приказ о реализации образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- обеспечивает процесс обучения с учетом требований санитарных правил и норм [7];
- обеспечивает ведение результатов образовательного процесса.

В силу Закона об образовании [6] образовательная организация в рамках цифровой интеграции в образовательной организации обеспечивается доступ к цифровым инструментам, сервисам и ресурсам учебного и общего назначения, а также внедрение цифровых платформ и решений для задач управления школой. В этой связи особое значение приобретает право педагогических работников на подготовку и дополнительное профессиональное образование, установленное трудовым

законодательством. Подготовка педагогов к работе с образовательной платформой не ставит целью переквалификацию педагогического работника в IT-специалиста, а предполагает участие педагогов в мероприятиях по повышению квалификации, включая онлайн-форматы, взаимное посещение занятий, участие в сетевых профессиональных сообществах и т. д.

Данное внедрение цифровых платформ и решений для задач управления обеспечит образовательным организациям использование:

- электронного документооборота;
- цифровых инструментов для планирования финансово-хозяйственной деятельности;
- цифрового образовательного контента;
- электронного дневника;
- электронного журнала;
- электронного расписания;
- электронной библиотеки;
- электронной системы (учета освоения дополнительных общеобразовательных программ, а также учета достижений, обучающихся);
- коммуникационной среды участников образовательного процесса и системы быстрого обмена сообщениями;
- электронной отчетности.

Резюмируя вышеизложенное можно сделать вывод о том, что образовательные учреждения становятся полноправными хозяйствующими субъектами, вступают в сложный комплекс отношений с другими юридическими и физическими лицами, которые регулируются не только Законом об образовании, но и Гражданским, Налоговым, Земельным, Бюджетным кодексами. В этой связи возрастает значимость юридически обоснованных локальных актов. Массовое внедрение информационных технологий и ЭОР в начальное общее и основное общее образование невозможно без его поддержки необходимой нормативной базой. Закон об образовании, ФГОС НОО и ФГОС ОО, другие нормативные документы общего образования являются основой такой нормативной базы.

Таким образом, интеграция цифровых решений в деятельности образовательной организации – это дополнительный механизм реализации образовательной деятельности и важнейшая задача в рамках реализации государственной стратегии цифровизации российской экономики.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 02.05.2023).

2. Постановление Правительства РФ «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» от 7 декабря 2020 г. № 2040 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 02.05.2023).

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 02.05.2023).

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 02.05.2023).

5. Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 02.05.2023).

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 02.05.2023).

7. СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 02.05.2023).

Н.В. Скиба

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу – проблеме экстремизма и терроризма в современном обществе, а также поиску эффективных методов и приемов решения данной проблемы.

Ключевые слова: экстремизм, терроризм, профилактика, безопасность, пути противодействия экстремизму и терроризму.

В настоящее время экстремизм и терроризм являются реальной угрозой национальной безопасности Российской Федерации. Экстремизм – это исключительно большая опасность, способная расшатать любое, даже самое стабильное и благополучное общество. Понятие «Экстремизм» (от лат. *extremus* – крайний) можно определить, как приверженность лиц или групп лиц к крайним, радикальным взглядам, которые касаются общественной жизни (чаще её политической сферы) [3]. Примерами экстремизма являются насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности России, публичное оправдание террористических действий, возбуждение розни социального, расового, национального или религиозного характера и другая деятельность, которая угрожает безопасности общества, а также нарушает права и свободы многих граждан, имея под собой для этого четкое идеологическое основание.

Борьба с экстремизмом регулируется Федеральным законом «О противодействии экстремистской деятельности» № 114-ФЗ от 25.07.2002 и ведется в двух направлениях [11]: проведение профилактических мер, предупреждающих экстремистскую деятельность; выявление, предупреждение и пресечение экстремизма, исходящего от физических и юридических лиц.

На базе ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» было проведено исследование, направленное на изучение представлений обучающихся вуза о возможных проявлениях экстремизма и путей его противодействия (Рисунки 1–5).

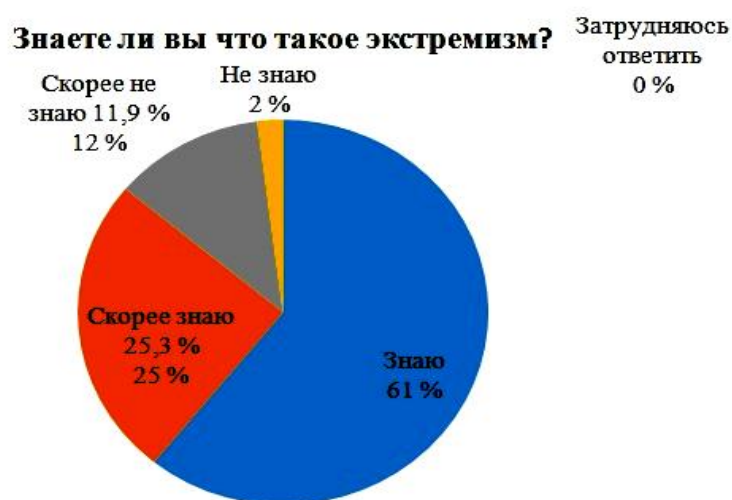


Рис. 1 – Представления о понятии экстремизма

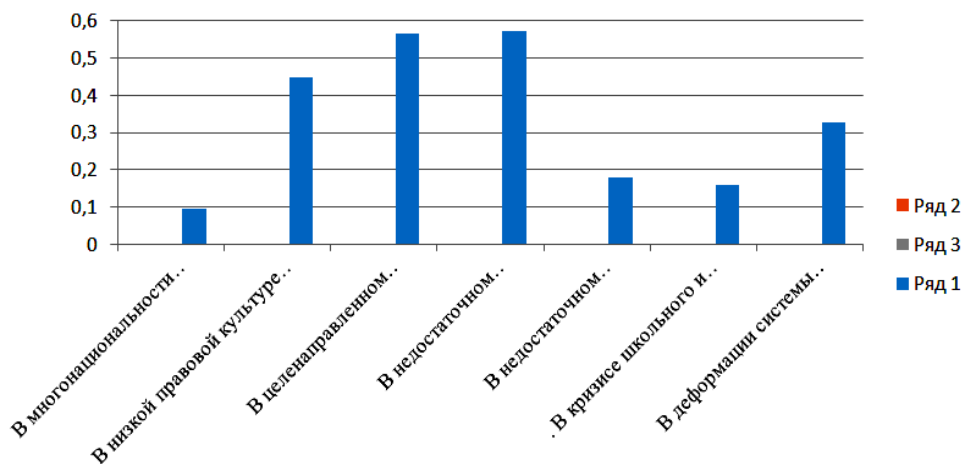


Рис. 2 – Основные причины экстремизма



Рис. 3 – Возможность случаев столкновения с проявлениями экстремизма в повседневной жизни

Сталкивались ли Вы с дискриминацией по национальному, религиозному или иному признаку в отношении вашей личности?

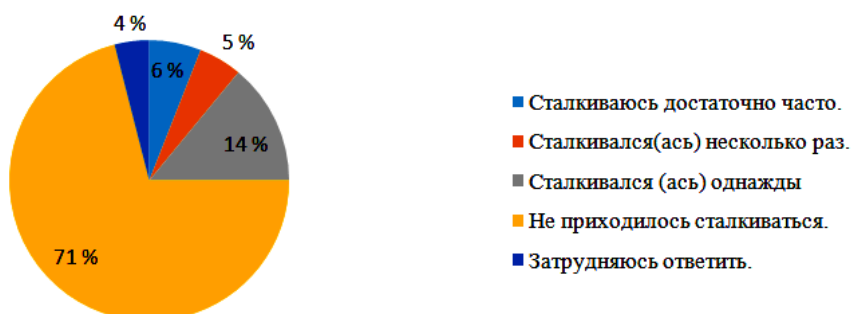


Рис. 4 – Возможность случаев столкновения с дискриминацией по национальному, религиозному или иному признаку

Приходилось ли Вам лично участвовать в конфликтах на национальной почве?



Рис. 5 – Возможность случаев участия в конфликтах на национальной почве

Также в университете было проведено исследование представлений обучающихся вуза о видах проявления терроризма и мерах его предотвращения. В данном исследовании приняли участие 364 студента. Понятия «экстремизм» и «терроризм» взаимосвязаны. Терроризм является одним из видов его проявлений экстремизма, непосредственно связанный с насилием или угрозой насилия и воздействием на государство. Экстремизм же шире: он включает также и деятельность, не являющуюся насильственной, но также грубо нарушает права и свободы граждан, имея под этим идеологическую подоплёку (например, публичное заведомо ложное обвинение лица, замещающего государственную должность) [3].

И терроризм, и экстремизм предполагают приверженность к радикальным воззрениям и угрожающим насилием или применяющим его практикам, дискриминирующим других людей по каким-либо признакам и негативно влияющим на общество. Экстремизм направлен, в первую очередь, на негативные преобразования политического пространства (человеческие жертвы здесь необязательны), в то время как терроризм ставит своей целью дестабилизацию состояния общества в целом.

Исследуем само понятие «Терроризм». Строгого определения терроризма нет, так как разные источники трактуют этот термин по-своему. Однако все имеющиеся определения сводятся к одному: Терроризм – это достижение политических, религиозных и экономических целей путем насильственных действий и устрашения населения [3].

В Федеральном законе РФ о противодействии терроризму это явление рассматривается с точки зрения насилия, радикальных методов

воздействия на решения государственных органов и общественное сознание [12]. Терроризм выражается в террористических актах, которые представляют собой умышленные поджоги, взрывы и другие деяния, создающие угрозу населению. Террористическая деятельность включает в себя: создание террористических группировок; планирование террористических действий; подстрекательство к совершению террористического акта; финансирование террористических организаций; пропаганду насилия для достижения религиозных, социальных или экономических целей; совершение террористических актов (Рисунки 6, 7).



Рис. 6 – Исследование ощущения безопасности

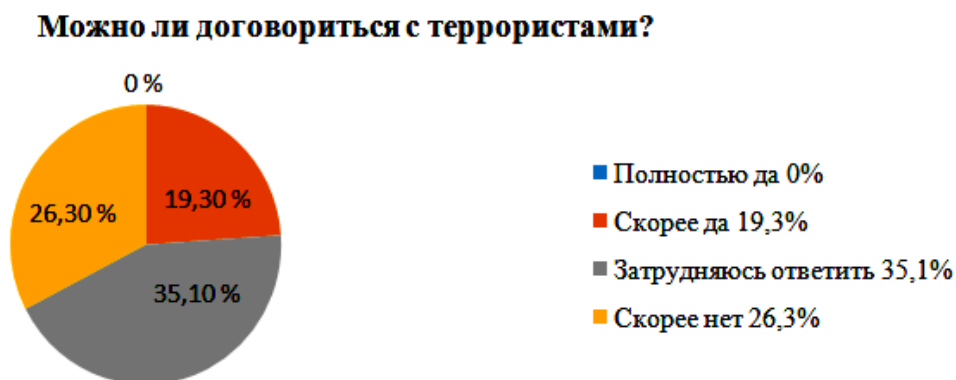


Рис. 7 – Возможность договориться с террористами

Анализ полученных результатов указывает на то, что 90,6 % опрошенных студентов проинформированы о проблеме терроризма в современном обществе. 85,2 % опрошенных осознают опасность терроризма для общества. 54,8 % студентов положительно оценивают

работу государственных органов по осуществлению безопасности граждан. 82,5 % опрошенных студентов в настоящий момент чувствуют себя в безопасности 89,5 % опрошенных имеют высокий уровень эмпатии к жертвам террора, испытывают негативные эмоции и чувства переживания после информирования из средств массовой информации о состоявшихся террористических актах.

Основными словами, ассоциирующимися у студентов со словом «терроризм» явились: страх, боль, горе, насилие, разрушение, запугивание населения, нарушение психологического и физического здоровья. Таким образом, студенты в полной мере оценивают возможность негативных, разрушительных последствий террористических актов. 65 % опрошенных указывают на влияние идеологической обработки на личность потенциального террориста. Студенты категорически не принимают установку на оправдание целей террористических атак. 42 % студентов подтверждают возможность ведения переговоров с потенциальными террористами, ведущее в предотвращению террористических актов. 46,1 % опрошенных указывают на возможность психических отклонений личности террориста и подверженности чужому влиянию.

Проведенное исследование указывает на информированность студентов о причинах, возможных способах предотвращения терроризма в современном обществе, а также ведения себя в экстренных ситуациях. И экстремизм, и терроризм являются разрушительными общественными силами, негативно влияющими на сознание своих приверженцев и мешающими ходу обычной жизнедеятельности остальных людей. Противостоять этим преступлениям намного сложнее, чем, например, кражам или даже убийствам, так как изначально умысел экстремизма и терроризма кроется в идее причинения вреда как можно большему количеству людей и всему обществу в целом. Поэтому экстремизм и терроризм – это не сугубо личное дело тех людей, которые столкнулись с этим в жизни, а дело каждого из нас. Лидеры экстремистских группировок различного толка привлекают молодежь в свои объединения, часто обещая ей легкое решение всех проблем, в том числе и материальных. Неокрепшие молодые умы зачастую даже не задумываются о том, что участвуя в деятельности подобных формирований,

они не только не решают свои существующие проблемы, но и создают многочисленные новые, по сути, уничтожают свое будущее.

Безусловно, проводить профилактику экстремизма и терроризма среди молодежи намного выгоднее, чем ликвидировать последствия подобных явлений. Что можно сделать? Во-первых, проводить комплексные мероприятия по формированию правовой культуры в молодежной среде. Знание своих собственных прав и свобод будет способствовать развитию у молодого поколения чувства уважения к правам и свободам других лиц, в том числе к их жизни, здоровью и достоинству. Во-вторых, воспитывать у молодежи толерантное мировоззрение, терпимое отношение ко всем людям, вне зависимости от их национальности, религии, социального, имущественного положения и иных обстоятельств. Часть 2 статьи 19 Конституции Российской Федерации запрещает любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой и религиозной принадлежности. Каждый человек с детства должен научиться уважать всех людей, независимо от каких-либо обстоятельств [1].

Немаловажную роль играет совершенствование вопросов досуга и отдыха молодежи. Не секрет, что многие молодые люди попадают в различные радикальные организации во многом, из-за отсутствия желания, а нередко и возможности проводить свое свободное время с пользой для души и тела. В частности, государству необходимо заботиться о том, чтобы не только в крупных городах, но и в самых небольших населенных пунктах активно действовали клубы, дома культуры, кинотеатры, музеи и другие социально-культурные заведения.

Необходимо также активнее пропагандировать в молодежной среде здоровый образ жизни, занятия спортом и физической культурой. Наиболее эффективным средством массового информационного воздействия террористов на молодежь в последнее время становится Интернет. Террористические организации, в том числе действующие в России, используют Интернет для вербовки новых членов, включая террористов-смертников из числа как исламистов, так и экстремистски настроенной молодежи с целью привлечения их сначала в радикальный ислам, а затем и в противоправную деятельность. Кроме того, Интернет используется для формирования лояльно настроенной среды, играющей активную роль в поддержке террористических организаций.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 01.08.2020 г.).
2. Матузов, Н. И. Теория государства и права: учебник : [16+] / Н.И. Матузов, А.В. Малько ; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – 5-е изд. – Москва : Дело, 2020. – 529 с.
3. Рузакова, О. А. Правоведение : учебник : [16+] / О.А. Рузакова, А.Б. Рузаков. – 4-е изд., стер. – Москва : Университет Синергия, 2019. – 208 с.
4. Харченко, Л. Н. Инновационная деятельность в современном университете: сборник нормативно-правовых документов / Л.Н. Харченко. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 304 с.
5. Раянова, Ю. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ю.Ю. Раянова, О.В. Курагина. – Электрон. текстовые данные. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2019.
6. Гангнус, Н. А. Педагогические технологии развития личности в учебной деятельности [Электронный ресурс] : учебное пособие / Н.А. Гангнус. – Электрон. текстовые данные. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. – 136 с.
7. Кряжева, Е. В. Психология мотивации: учебно-профессиональная мотивация [Электронный ресурс] : учебное пособие/ Кряжева Е.В., Виноградская М.Ю., Цымбалюк А.Э. – Электрон. текстовые данные. – Саратов : Вузовское образование, 2020. – 75 с.
8. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ф.И. Иващенко. – Электрон. текстовые данные. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.
9. Цаплина, О. В. Психология воспитания [Электронный ресурс]: учебное пособие / Цаплина О.В. – Электрон. текстовые данные. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 182 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ Редакция от 31.07.2020 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020).
11. Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» № 114-ФЗ от 25.07.2002.
12. Федеральный закон «О противодействии терроризму» от 06.03.2006 № 35-ФЗ (последняя редакция).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор понятия «девиантное поведение», его феноменология и видовое многообразие. Определены факторы формирования девиантного поведения в подростковом возрасте, описан практический опыт изучения склонности к девиантному поведению старших подростков, описаны возможности коррекционно-развивающей работы с девиантами в условиях социально-реабилитационного центра.

Ключевые слова: старший подросток, психолого-педагогическая коррекция, девиантное поведение, социально-реабилитационный центр, социализация.

Происходящие изменения в социально-экономической и политической ситуации в нашей стране, социальная дифференциация в обществе приводят к негативному влиянию на детей и молодежь. При адаптации молодежи к современным условиям происходят негативные последствия: ранний алкоголизм, употребление психоактивных веществ, отсутствие желания учиться и работать, формирование потребительского образа жизни. Все чаще среди подрастающего поколения ярко выражено вызывающее и демонстративное поведение по отношению к взрослым, нигилизм, агрессивность и жестокость. Динамика увеличения преступности среди подростков опережает рост правонарушений у других возрастных групп.

Девиантное поведение, понимаемое как отклонение от социальных общепринятых норм поведения, приобрело в последние годы распространенный характер и привлекло внимание педагогов, социологов, психологов, психиатров, работников правоохранительных органов. Социальная норма поведения, как известно, необходимый элемент любого общества, инструмент социального регулирования и контроля общественных и межличностных отношений. Применительно к подросткам с различного рода отклонениями в поведении используются термины: «трудные дети», «трудный подросток», «дезадаптированные дети»; «дети, нуждающиеся в специальной заботе»;

дети «группы риска»; «ребенок с нарушениями в аффективной сфере» и другие названия нестандартного поведения.

Советский и российский криминолог и социолог, доктор юридических наук, профессор Я.И. Гишинский впервые ввел термин «девиантное поведение» [2]. К основным видам девиантного поведения относятся, прежде всего, преступность, алкоголизм и наркомания, а также самоубийства, проституция. Если воспользоваться научным определением, то девиантное поведение, девиантность (лат. *deviatio* – отклонение) – это: поступки, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям; социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям [1].

Выделяют следующие формы девиантного поведения: асоциальное (аморальное, деструктивное, политическое преступление), делинквентное (криминальное) и паранормальное, среди отклонений от нормы выделяет асоциальный тип отклоняющегося поведения; рассматривает социальные отклонения корыстной направленности (хищения, кражи и т. п.), агрессивной ориентации (оскорбление, хулиганство, побои), социально-пассивного типа (уклонение от гражданских обязанностей, уход от активной общественной жизни); поведение преступной ориентации [3].

Девиантом можно называть подростка, который «не просто однократно и случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное поведение», носящее социально-негативный характер. Неоднократные поведенческие проявления, которые позволяют говорить о девиантности подростков: нарушения правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий); побеги из дома; грубость, сквернословие; употребление алкоголя, пьянство; курение; раннее начало половой жизни; хулиганство; унижение других; воровство; неподчинение, критика взрослых; ношение «вызывающей» одежды, причесок, украшений; отрицательное отношение к школе; драки, нанесение телесных повреждений; употребление наркотиков; ложь; беспорядочные половые связи; самоповреждения; нарушение общественного порядка [5].

Каждый взрослый человек рано или поздно сталкивается с тем, что ему бывает трудно с ребёнком: «требую – не выполняет», «я к нему

с лаской, а он грубит», «прошу – не хочет», «хочу как лучше, а он не принимает моей помощи», «стараясь помочь – он отвергает усилия», «дал слово, клялся, что больше не будет, а сам...», «всё знает, всё понимает, а делает наперекор», «думала подрастёт и поумнеет, а он вообще как с цепи сорвался», «попробовала поговорить с ним откровенно – он вообще замкнулся». Каждому педагогу знакомы эти и подобные сетования родителей, да и самих педагогов множество детско-подростково-юношеских проблем зачастую ставит в тупик.

Дети приобретают столь «неприглядный» социальный облик не потому, что они такими рождаются, а под воздействием различных, главным образом, не зависящих от них факторов риска. Среди них можно выделить следующие группы:

1. Медико-биологические (состояние здоровья, наследственные и врожденные свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, травмы внутриутробного развития и т. д.).

2. Социально-экономические (материальные проблемы семьи, неблагоприятный психологический климат в семье, аморальный образ жизни родителей, неприспособленность к жизни в обществе и т. д.).

3. Психологические (неприятие себя, невротические реакции, эмоциональная неустойчивость, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т. д.).

4. Педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпу психического развития и обучения детей; отсутствие интереса к учению, «закрытость» для положительного опыта, несоответствие образу школьника и т. д.) [7].

Именно под воздействием этих факторов дети оказываются в группе риска. Обычно сюда относят следующие категории детей:

1. Дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики.

2. Дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных не имеющих юридической силы обстоятельств.

3. Дети из неблагополучных, асоциальных семей.

4. Дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке.

Данные категории детей, как правило, нуждаются в социально-педагогической реабилитации. Социально-педагогическая реабилитация – это система мер воспитательного характера, направленная на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности

ребенка, активной жизненной позиции ребенка, способствующих интеграции его в общество; на овладение необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, положительными социальными ролями, правилами поведения в обществе; на получение необходимого образования. Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением реализуется в реабилитационных центрах. В данных учреждениях социально-педагогическая реабилитация включает три основных этапа: диагностику; создание и реализацию реабилитационной программы; постреабилитационную защиту ребенка. Диагностика предполагает социально-педагогическое исследование, направленное на выявление причин деформации в развитии детей и подростков, поиск средств и способов их устранения, изменения среды в интересах ребенка. Социальные педагоги и воспитатели проводят общую оценку уровня социального развития несовершеннолетних, при помощи наблюдения подростков в процессе их общения, учебы, повседневной деятельности.

Для решения выявленных проблем вырабатывается система мер по профилактике отклонений в поведении подростка по следующим направлениям:

1. Информирование – представление информации о негативных медицинских, социальных и правовых последствиях проблемного поведения (правонарушений, курения, употребления алкоголя и наркотиков). Данное направление основывается на том, что отклонения в поведении подростков от социальных норм происходят потому, что несовершеннолетние их просто не знают, а, следовательно, основным направлением работы становится информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом к выполнению установленных для данной возрастной группы социальных норм. В нашем центре это осуществляется через организацию работы интеллектуального клуба «Подросток», на заседаниях которого происходят встречи несовершеннолетних с сотрудниками правоохранительных органов, беседы с наркологом, врачом-педиатром, просмотры видеофильмов, тематические и ролевые игры.

2. Массовые профилактические мероприятия. Данное направление работы, способствует пропаганде здорового образа жизни, необходимости правовых знаний. Для реализации данного направления

проводятся следующие мероприятия: месячник борьбы с вредными привычками «Вредным привычкам скажем «нет», акции «Конфета за сигарету», «День здоровья», декада правовых знаний «Не оступись».

3. Программы формирования жизненных, социально-бытовых навыков и профориентации. В нашем учреждении разработаны и реализуются следующие программы: «Правовик», целью которой является формирование социально-приемлемых форм поведения на основе развития мотивационно-ценностных устремлений к социальной интеграции в обществе; «Калейдоскоп профессий» с целью создания условий для формирования у воспитанников целостных знаний о мире профессий и помощи в профессиональном самоопределении; по трудовому реабилитационному обучению: «Умелые руки», «Работа с деревом». Целью данных программ является формирование у детей трудовых навыков, развитие художественно-творческой активности, приобретение навыков работы с различными инструментами и материалами; «Здоровый образ жизни», цель которой формирование потребности вести здоровый образ жизни, развитие навыков поведения, препятствующих употреблению психоактивных веществ, охрана и укрепление физического и психического здоровья детей.

4. Организация «альтернативной» деятельности. Как показывают исследования, дети и подростки с девиантной направленностью имеют много свободного времени, причем ничем не заполненного. Поэтому организация досуга детей и подростков является важным направлением воспитательно-профилактической работы. В понятие «досуг» входит широкое пространство и время жизнедеятельности ребенка за пределами учебной деятельности [6].

Работа, проводимая специалистами социально-реабилитационного Центра, позволяет адаптировать трудных подростков к социуму, сделать так, чтобы их поведение не выходило за рамки социальной нормы, не препятствовало установлению нормальных отношений с окружающими. Используя накопленный социально-педагогический опыт, мы помогаем подросткам и их родителям решать проблемы так, чтобы они служили позитивному развитию и не усложняли, а улучшали мир окружающих их людей.

Наиболее важными задачами, являются задачи нравственного воспитания. В беседах («Как можно назвать человека по имени», «Как можно пожалеть», «Как можно обратиться к другому человеку с просьбой», «Как можно узнать настроение человека?» и т. д.). По данному

направлению имеется разнообразный методический материал, так называемую педагогическую копилку, к той или иной игре или беседе обращаюсь по ситуации, считаю, что невозможно составить план таких бесед, всё зависит от контингента воспитанников, их настроения и многих других причин. В диалогическом общении я учу детей уважительно относиться к окружающим людям, мнению других воспитанников [4].

В ходе бесед, игр, рассказов, различных тренировочных упражнений стараемся учить детей: самостоятельно принимать решения, помогать друг другу, развивать умение следовать принятым правилам, способность слушать и понимать другого, без которой невозможно общение, веру детей в то, что они сами могут и должны управлять своей жизнью.

В работе Центра с целью коррекции поведения несовершеннолетних с девиантным поведением, проводятся беседы и занятия по усвоению этических норм поведения, культуры общения. На занятиях с детьми принимаем форму работы – разыгрывание различных ситуаций из жизни: поведение людей в автобусе, трамвае, библиотеке, на уроке, театре. После этого вместе с подростками разбираю возникшие конфликтные ситуации и пути их преодоления (в худшем случае) или предотвращения (в идеале).

Большое внимание уделяется трудовому воспитанию – важному фактору формирования всесторонне и гармонически развитой личности. Труд в процессе воспитания выступает и как ведущий фактор развития личности, и как способ творческого освоения мира, обретения опыта активной трудовой деятельности в различных сферах, и как неотъемлемый компонент общего образования.

Воспитание трудолюбия – сложная задача, одними беседами её не решишь, но участие детей в самообслуживании, обустройстве своей жизни в Центре, помощь в уборке помещений, прилегающей территории, благоустройство площадки, подготовке костюмов для участия в праздниках, концертах – далеко не весь перечень трудовзанятости моих воспитанников.

Литература

1. Айвазова, А. Е. Психологические аспекты зависимости. СПб., 2003. – 120 с.
2. Гилинский, Я. Г. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб. : Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.

3. Гишинский, Я. И. Глобализация и девиантность. – СПб. : Юридический Центр Пресс, 2006. – 391 с.
4. Заика, Е. В., Крейдун, Н. П. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением, 1990. – 83 с.
5. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов. – М.: Сфера, 2003. – 160 с.
6. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения. – М. : МЕДПресс, 2000. – 385 с.
7. Познышев, С. В. Криминальная психология: Преступные типы. О психологическом исследовании личности как субъекта поведения вообще и об изучении личности преступника в частности / сост. и предисл. В.С. Овчинского, А.В. Федорова. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 22 с.

В.И. Спирина, Е.В. Ромашина

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФЕНОМЕН: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена потенциалу наставничества как условию успешной адаптации студентов к условиям вуза. Представлена характеристика современного состояния наставничества как педагогического феномена, его исторический аспект.

Ключевые слова: наставничество, педагогический феномен, студенты, история, вуз, современность.

В современных условиях активно обсуждаются проблемы высшего образования, в том числе, проблема адаптации студентов к условиям вуза в изменившихся социально-экономических условиях. Сегодня идет активный поиск инновационных направлений психолого-педагогического сопровождения обучающихся в системе высшего образования. Одним из перспективных является создание системы наставничества, объединяющей обучение и воспитание будущих молодых специалистов, отвечающих требованиям развития рынка труда, конкурентоспособных профессионалов [5].

В современной теории образования наставничеству как методу и способу адаптации будущего специалиста к условиям вузовского обучения уделяется большое внимание. Известные отечественные

ученые (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин и др.) в своих трудах рассматривали наставничество как важный элемент системы высшего образования, отмечали, что наставничество дает возможность получить поддержку опытного профессионала в процессе вузовского обучения [3; 4]. Вместе с тем исследований, посвященных проблеме возрождения системы наставничества как способа адаптации студента к вузовским условиям недостаточно, некоторые из них носят дискуссионный характер. В России история наставничества является не такой насыщенной, как за рубежом. Вплоть до XX века в нашей стране наставничество, в том числе и тьюторство, было малоизвестным явлением.

Во времена СССР практика наставничества активно использовалась в период с 1930-х до 1980-х гг. XX века. Понятие «наставничество» получило свое современное значение в 60-е гг. и рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи. Наставниками, как правило, становились люди авторитетные, с высоким уровнем профессиональной подготовки, с богатым жизненным опытом. В годы советской власти наставничество приобрело широкий характер, вызванный недостатком квалифицированных кадров и невозможностью в очень короткий срок обеспечить их подготовку в рамках системы профессионального образования. По этой причине возникла объективная необходимость готовить кадры непосредственно на рабочих местах.

Наставничество представляло собой распространенную форму коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодых специалистов на производстве более опытными. Наставничество советского периода представляло собой систему воздействия опытных специалистов на молодое поколение с целью стимулирования у него мотивации к овладению профессией, совершенствованию своего труда, повышению уровня производительности. Наставники воспитывали в молодых специалистах чувство гордости за выбранную профессию, формировали у них коммунистический образ мышления, командный дух, коллективизм. В образовательных организациях, в том числе в высших учебных заведениях, также было организовано наставничество, включающее в себя помощь обучающимся, испытывающим затруднения в процессе обучения, при этом привлекались студенты, усваивающие изучаемый материал на «отлично». Данная практика, безусловно,

приносила положительные результаты, однако в 1990-е годы в период «перестройки» произошел переход к рыночной экономике, который повлек за собой смену приоритетов и ценностей общества, в результате чего, постепенно, наставничество стало носить формальный характер и утратило, во многом, свое значение в период после распада СССР. Таким образом, в 2000-е годы началось активное развитие деятельности кураторов, и в образовательных организациях появились наставники.

В настоящее время в России вновь возрождается институт наставничества. На современном этапе развития образования система наставничества вновь стала актуальной, что связано с популяризацией непрерывного образования, внедрением инновационных технологий, ориентацией на овладение совокупности компетенций и установку на успешную профессиональную подготовку. Сегодня в любой сфере трудовой деятельности конкурентоспособным считается специалист, который не только владеет определенным набором компетенций, багажом знаний и умений, но и профессионал, для которого характерны: стремление к саморазвитию, компетентность, умение критически оценивать свои достижения и недостатки, выбирать оптимальные пути решения возникающих проблем, брать на себя ответственность за их реализацию.

В чем же сегодня заключается миссия наставничества в системе высшего образования? В системе высшего образования потенциал наставничества как формы взаимодействия преподавателя со студентами, призванной решать вопросы воспитания студенчества, формирования всестороннее и гармонически развитой личности, практически не имеет аналога. В настоящее время происходит трансформация системы высшего образования, которая проявляется в его диверсификации. В последние годы количество студентов в вузах страны сильно увеличилось. Высшее образование становится массовым, теряет свою элитарность, что находит свое отражение в качественных характеристиках абитуриентов. Появился достаточно большой контингент студентов со значительными пробелами в знаниях.

Сегодня вузы обучают неоднородный контингент студентов, часть которых нуждается в поддержке и индивидуальном подходе, и здесь неопределима роль наставника. Также необходимо отметить, что в настоящее время имеются существенные различия между системами среднего и высшего образования, что увеличивает необходимость сопровождения перехода от одной ступени образования и адаптации к другой [1].

Условиями успешного взаимодействия субъектов наставнической деятельности являются соблюдение принципов добровольности, принятие своей роли, наличие объединяющих факторов (общность интересов, взаимная заинтересованность и симпатия, взаимное уважение и доверие, совместная продуктивная деятельность), а также готовность к наставническому взаимодействию. Для наставника – это ориентация на работу с людьми и саморазвитие, для подопечных – это доступность новых идей, овладение инновационными технологиями. Деятельность наставника должна характеризоваться целенаправленностью, долговременностью, иметь развивающий и взаимообогащающий характер.

К методам деятельности наставника относятся, как правило, интерактивные методы (диалог, дискуссия, мозговой штурм, проектный метод, мастер-класс, тренинг, рефлексия, анализ деятельности подопечных). Успешное решение проблем обучения и воспитания в условиях вуза возможно лишь при условии применения комплекса мер, как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности, реализации всех ресурсов образовательной среды вуза [2]. Оперативное решение таких актуальных задач, как помощь неуспевающим студентам, поддержка их в процессе адаптации к новым условиям, включение в жизнь вуза, позволяет считать наставническую деятельность очень важной.

Таким образом, феномен наставничества не является принципиально новым для России. Учитывая богатую историю наставничества, его воспитательный потенциал, оно продолжает привлекать внимание современных исследователей и практиков. Несмотря на достаточное число проведенных исследований, посвященных вопросам организации наставничества, можно однозначно утверждать, что исследование наставничества как педагогического феномена, как одного из инструментов профессионального и личностного формирования будущих специалистов, подчеркивает актуальность нашей статьи.

Литература

1. Бугаева, Т. П. Адаптация как характерное состояние студенческой молодежи младших курсов / Т. П. Бугаева // Совершенствование качества профессионального образования : материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Братск, – 2008. – Ч. 1. – С. 135–140.

2. Горшкова, М. А. Основные компоненты системы воспитательной деятельности в современном вузе / М. А. Горшкова // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2019. – № 36 (55). – С. 73–83 .

3. Долгушева, А. Н., Кадневский, В. М., Сергиенко, Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского университета. – 2013. – № 4 (70). – С. 264–268.

4. Митрофанов, В. А., Логвинова, О. К., Ярмолук, А. И. Наставничество в современном вузе: теоретические основания и практический опыт // Человеческий капитал. – 2016. – № 11 (95). – С. 35–38.

5. Никитина, В. В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 6 (15). – С. 50–56.

О.Н. Спирина

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена потенциалу внеурочной деятельности для развития лидерских качеств у младших школьников. Представлена содержательная характеристика программы, направленной на развитие лидерских качеств детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, средство, развитие лидерские качества, младшие школьники.

В условиях развития современного общества важной проблемой становится воспитание конкурентоспособной, компетентной личности, способной грамотно анализировать происходящие события, прогнозировать будущее, принимать взвешенные, адекватные решения, иными словами, обладающей лидерскими качествами. Развитие лидерских качеств необходимо начинать в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст, как известно, является одним из самых благоприятных периодов для становления личности. Именно в этом возрасте у детей формируются нравственные ценности, отношение к людям, самому себе и в целом к окружающему миру, развиваются воображение, фантазия, мышление, творческие способности [4, с. 61].

В этой связи лидерские качества являются важным компонентом формирования личности детей младшего школьного возраста, которые дают возможность младшему школьнику развиваться как личность, чтобы в будущем его деятельность способствовала решению как собственных, так и социальных проблем (О.В. Евтихов, И.Н. Логвинов, Б.Д. Парыгин, Л.И. Уманский и др.) [3, с. 61]. Психолого-педагогическими исследованиями доказано, что наличие лидерских качеств

у младших школьников является одним из механизмов разрешения противоречия между потребностью ребенка самореализоваться и потенциальной возможностью реализации данного процесса. Ребенок младшего школьного возраста, который имеет качества лидера, занимает определенную гражданскую позицию в детском коллективе и имеет возможность реализоваться в различных видах деятельности в рамках образовательного пространства в социуме (Е.М. Дубовская, Р.Л. Кричевский и др.) [2, с. 61].

В связи с этим очень важно создавать все условия для развития младшего школьника как лидера. В этом плане внеурочная деятельность, в отличие от учебной, предоставляет гораздо больше возможностей. Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема формирования лидерских качеств у детей младшего школьного возраста средствами внеурочной деятельности освящена недостаточно.

Таким образом, в настоящее время в теории и педагогической практике сложилось противоречие между необходимостью развития лидерских качеств у подрастающей личности и недостаточным вниманием к внеурочной деятельности как важному средству развития лидерских качеств у детей младшего школьного возраста. Общеизвестно, что внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебного процесса, эффективной формой организации деятельности обучающихся.

В соответствии с установленными требованиями федерального образовательного государственного стандарта начального образования (ФГОС НОО) организация внеурочной деятельности представлена основными направлениями: спортивно-оздоровительным, духовно-нравственным, интеллектуальным, гражданско-патриотическим, общекультурным. Все эти направления нацелены на всестороннее и гармоническое развитие личности ребенка. Организуется такая работа в различных формах: социально значимые мероприятия, коллективные творческие дела, кружковая деятельность, олимпиады, поисковая деятельность и пр.

В процессе организации внеурочной деятельности используются, как ресурсы школы, так и социальных партнеров [1, с. 61]. В роли социальных партнеров выступают, как правило, организации дополнительного образования детей. Для организации внеурочных мероприятий с одаренными детьми, а также с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья возможно привлечение родителей с целью реализации индивидуальных планов развития данных категорий детей [5, с. 14].

В ходе прохождения преддипломной производственной практики будущими учителями начальных классов была реализована программа, направленная на развитие лидерских качеств у детей младшего школьного возраста посредством внеурочной деятельности. Принципы программы: целостности (достижение взаимосвязи всех компонентов процесса); доступности (без физических и моральных нагрузок; доступные и понятные упражнения); последовательности (логическое построение материала); наглядности (на занятиях используется наглядный материал); ориентации на достижение успеха (созданы условия для поддержки у школьников уверенности и собственные силы) (Таблица 1).

Таблица 1

Программа развития лидерских качеств у младших школьников

№	Этапы	Ожидаемые результаты
1	Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - повышение мотивации, заинтересованности детей качествами лидера; - формирование позитивного отношения к дальнейшей деятельности; - создание атмосферы доверия.
2	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - научить взаимодействовать друг с другом; укрепить умение анализировать и сопоставлять свои качества и качества лидера; - развивать способность договариваться в процессе взаимодействия; - развивать способность проявлять эмпатию; - научить следовать устным инструкциям, выполнять задания по команде; - развивать внимание, мышление, пространственное воображение; - развивать нравственные качества; - развивать навыки общения и навыки работы в команде.
3	Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - научить самостоятельно организовывать игры, конкурсы; - проводить акции, участвовать в социально значимых мероприятиях.

Программа включала три этапа: мотивационный этап: 1 занятие «Знакомство с понятием «лидер»; когнитивный этап включал 6 занятий – «Развитие лидерских качеств»; деятельностный этап – 4 занятия:

«Участие в социально значимых мероприятиях». Одним из эффективных способов развития у детей младшего школьного возраста лидерских качеств является технология тренинговых занятий, поскольку в формате тренинга с учетом его специфики можно развивать лидерские качества у младших школьников в достаточно короткие сроки. Всего было проведено 10 тренинговых занятий. Каждое занятие имело определенную структуру: приветствие, разминку, упражнение на включение в развивающий процесс. Основной этап – упражнения, направленные на развитие лидерских качеств. Рефлексия – закрепляющее упражнение для сохранения эмоционального состояния.

В начале реализации программы был выявлен низкий уровень развития лидерских качеств у 60 % младших школьников в ЭГ, 50 % в КГ и средний уровень развития лидерских качеств у 45 % детей в ЭГ и КГ. Развитие лидерских качеств у детей младшего школьного возраста посредством внеурочной деятельности проходило поэтапно и включало: разработку и реализацию программы для развития лидерских качеств у детей младшего школьного возраста посредством внеурочной деятельности; подбор и включение в программу тренинговых упражнений для развития лидерских качеств; применение ролевых игр для повышения мотивации младших школьников в процессе реализации программы.

В результате проведенной работы по развитию у детей младшего школьного возраста лидерских качеств посредством внеурочной деятельности в условиях общеобразовательной школы произошли качественные изменения. Полученные данные доказывают, что количественные показатели уровней лидерских качеств изменились. Количество детей с низким уровнем развития лидерских качеств снизилось до 5 %. Количество детей со средним уровнем развития лидерских качеств снизилось до 40 %. Количество детей с высоким уровнем развития лидерских качеств повысилось до 55 %.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что полученные результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности проведенной работы по развитию у детей младшего школьного возраста лидерских качеств посредством внеурочной деятельности в системе начального образования.

Литература

1. Батаршев, А. В. Диагностика способности к общению. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
2. Беспалов, Д. В. Проблемы психологического исследования лидерства // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – № 8. – С. 23–36.

3. Евтихов, О. В. Сущностные характеристики лидерства как социально-психологического феномена // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 1. – С. 21–24.

4. Мокшина, Н. Г. Формирование лидерских качеств у детей и подростков как психолого-педагогическая проблема // ФЭн-наука. – 2013. – № 2. – С. 31–34.

5. Тихомирова, Е. И. Самореализация школьников в коллективе. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 21 с.

С.В. Стативкина

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрена работа по выявлению и поддержке одаренных детей в организации дополнительного образования.

Ключевые слова: одаренный ребенок, творческая способность, талант, одаренность, гениальность, поддержка одаренных детей, дополнительное образование.

Работа с одаренными детьми продолжает оставаться одним из приоритетных направлений в Российской Федерации. Это связано с задачами сохранения и развития интеллектуального потенциала страны и ее духовного возрождения. Одаренным детям должны быть предоставлены условия образования, позволяющие в полной мере реализовать их возможности для собственного блага и на благо всего общества. Каждый талантливый ребенок должен быть замечен.

Практика работы с детьми с высокими интеллектуальными способностями складывалась на протяжении нескольких столетий. Совершенно очевидным становится тот факт, что необходимо выявление явно или потенциально одаренных детей, а также создание благоприятных условий для их дальнейшего развития.

Проблема одаренности подрастающего поколения решается на самых высоких уровнях управления и государственной власти. Прежде всего, это создание и реализация федеральной программы «Дети России» и ее подпрограммы «Одаренные дети». Терминология по одаренности

включает такие понятия как творческая способность, талант, одарённость, гениальность. Способностями, как известно, называют индивидуальные особенности личности, помогающие ей успешно заниматься определенной деятельностью. Талантом называют выдающиеся способности, высокую степень одаренности в какой-либо деятельности. Чаще всего талант проявляется в какой-то определенной сфере.

Также под термином «одаренность» понимается высокий уровень развития способностей, значительно отличающихся от среднего. Одаренный ребенок обычно выделяется яркими достижениями в том или ином виде деятельности, творчества. Одаренных детей отличают повышенная познавательная деятельность, а также готовность по собственной инициативе выходить за пределы требований взрослых. Ребенок может часами заниматься любимым делом и не испытывать усталости, его отличают поразительное упорство и трудолюбие.

Выявление одаренных детей должно начинаться уже в дошкольном возрасте на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления. Работа с одаренными и способными детьми, их поиск, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности педагогов [4]. Содержание учебной деятельности одаренных детей должно существенно отличаться от содержания образования большинства сверстников. В этом контексте нужно обратить внимание на систему дополнительного образования.

Одаренные дети в дополнительном образовании имеют возможность свободного выбора образовательной деятельности, специализации программ и времени их освоения. При этом вид их деятельности определяется индивидуальными особенностями каждого одаренного ребенка. Одаренные дети в дополнительном образовании ориентированы в своей деятельности на освоении опыта интересующей их работы. Проблема работы с одаренными детьми актуальна и перспективна для всей системы дополнительного образования, поскольку одаренные дети в дополнительном образовании – это интеллектуальный потенциал и для развития самой системы дополнительного образования.

Целью развития дополнительного образования детей является создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности.

На сегодняшний день в Российской Федерации сложилась система работы с талантливыми детьми и молодежью. В первую очередь сформирована необходимая нормативно-правовая база. Региональная концепция Краснодарского края на 2021–2024 годы предусматривает создание и функционирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи [5].

Поддержка одаренных детей в Краснодарском крае осуществляется в соответствии с государственными программами Краснодарского края «Развитие культуры» и «Дети Кубани», мероприятия которых направлены на выявление, поддержку и профессиональное ориентирование одаренных детей, эффективное функционирование системы повышения уровня исполнительского мастерства обучающихся образовательных учреждений, организацию участия учащихся в конкурсных, выставочных и спортивных мероприятиях краевого, всероссийского и международного уровней, финансовую поддержку в форме премий для одаренных учащихся и студентов образовательных организаций культуры и искусства Краснодарского края, организацию летнего оздоровительного отдыха детей. Аналогичные программы действуют в муниципальных образованиях края.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

Одним из наиболее эффективных механизмов выявления, поддержки, развития, профессионального ориентирования одаренных детей в организации дополнительного образования является система краевых конкурсных, выставочных и спортивных мероприятий, которая функционирует в крае. Конкурсы, выставки, фестивали, олимпиады проводятся по всему спектру специальностей, обеспечивают преемственность образовательных программ между учреждениями дополнительного и профессионального образования, единство профессиональных взглядов.

Интеграция общего и дополнительного образования детей – важное условие организации сетевого взаимодействия в образовательном пространстве для выявления одаренных детей [2].

Дополнительное образование сегодня направлено на реализацию внеурочных индивидуальных интересов и образовательных потребностей каждого школьника, предоставление возможностей выстраивания

собственной, индивидуальной образовательной траектории, индивидуального модуля. Реализация таких возможностей увеличивается при объединении различных ресурсов образовательных организаций, дополнительного образования детей, учреждений культуры, спорта и других социальных партнеров.

Помощь одаренным детям в самореализации в избранной ими направленности заключается в: 1) создании для ученика ситуации успеха и уверенности через индивидуальное обучение и воспитание; 2) организации и участия в интеллектуальных играх, творческих конкурсах, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях.

Поощрение одаренных детей осуществляется: через публикации в СМИ, номинирование на Доску Почета, систему поддержки талантливых и одаренных детей на уровне образовательного учреждения, муниципалитета, края.

Содержание деятельности Программы по работе с одаренными детьми в организации дополнительного образования предполагает:

Научное, информационное и методическое обеспечение: создание банка данных об одаренных детях муниципального района, подбор диагностического материала для изучения способностей и раннего выявления одаренных детей, разработка практических рекомендаций по организации работы с одаренными детьми, формирование муниципального банка передового педагогического опыта по работе с одаренными детьми, издание методических материалов, сборников работ одаренных учащихся, информирование образовательного сообщества по проблемам и направлениям работы с одаренными детьми.

Обеспечение технологической готовности педагогов: организация курсовой подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми, профессионального общения педагогов по проектированию и моделированию работы с одаренными детьми, обеспечение преемственности в работе с одаренными детьми на различных ступенях обучения, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта по работе с одаренными детьми, выдвижение опыта на муниципальный и федеральный уровень.

Создание условий для развития и самореализации одаренных детей: организация участия детей в плановых конкурсных, выставочных и спортивных мероприятиях.

Литература

1. Антонова, И. Г. Одаренные дети и особенности педагогической работы с ними / И.Г. Антонова // Одар. ребенок. – 2011. – № 1. – С. 46–51.
2. Головки, В. М. и др. Интеграция основного и дополнительного образования в работе с одаренными детьми / В. М. Головки // Теория и практика дополнительного образования. – 2007. – № 9. – С. 18–22.
3. Золотарева, А. В. Дополнительное образование детей. – Ярославль : Академия развития, 2004. – 304 с.
4. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
5. Региональная концепции выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи в Краснодарском крае на 2021–2024 годы.

Е.Б. Таначева

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

Аннотация. Автором статьи проводится аналитический обзор существующих здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе ДОУ. Перечислены факторы благополучного влияния здоровьесбережения и здоровьеобогащения на детей дошкольного возраста, представлена характеристика содержательных форм здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровье, технология, здоровьесбережение, здоровьеобогащение, технология, здоровьесберегающие технологии.

Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не отсутствие болезней или физических дефектов (ВОЗ).

Здоровьесбережение – это основные условия организации педагогического процесса в ДОУ. Здоровьесберегающий педагогический процесс ДОУ (в широком смысле слова) – это процесс обучения и воспитания детей дошкольного возраста, направленный на поддержание физического, психического и социального здоровья ребенка. В более узком смысле слова здоровьесбережение – взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьеобогащения в ходе образования, воспитания и обучения [1].

Технология – это инструмент профессиональной деятельности педагога, сущность которого заключается в наборе определенных профессиональных действий на каждом этапе, позволяющих преподавателю еще на моменте проектирования предугадывать промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности (выраженной этапности). Отличия педагогической технологии заключаются в конкретности и четкости цели и задач; наличии этапов первичной диагностики; отбора содержания, способов, форм и приемов его реализации; использовании совокупности средств в определенной логике с осуществлением промежуточной диагностики достижения цели, оценки результатов по критериям.

Здоровьесберегающие технологии – это комплекс мер по укреплению и охране здоровья детей в образовательном учреждении. К ним относят педагогические, психологические, медицинские программы и подходы, которые обеспечивают безопасный для педагогов и детей учебный процесс [2].

Технологии здоровьесбережения основываются на благополучном влиянии факторов учебного процесса на жизнь ребенка, а именно:

- комфортные условия обучения (доброжелательная атмосфера со стороны педагога и коллектива, отсутствие стрессовых ситуаций);
- соответствие требований и учебной нагрузки к возрасту ребенку на занятиях;
- разумная организация учебного процесса в соответствии с возрастными, половыми, культурными, личностными и психологическими особенностями ребенка;
- достаточная двигательная активность [3].

Цель здоровьесберегающих технологий заключается в обеспечении безопасности во время учебного процесса, который способствует развитию психологического, социального и физического здоровья ученика, а также формированию у ребенка необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни и обучению использованию полученных знаний в повседневной жизни.

Педагоги, которые используют подобные технологии, результативнее и качественнее проводят профилактику ассоциативного поведения.

Есть несколько классификаций технологий сбережения здоровья. Все они предполагают воздействие на ребенка через окружающий мир, физическую или умственную нагрузку, взаимодействие с другими субъектами.

В дошкольных образовательных учреждениях здоровьесберегающие технологии реализуются в следующих содержательных формах:

1. Технологии стимулирования и сохранения здоровья: активные игры, релаксация, динамическая пауза, гимнастика для глаз и пальцев, дыхательная гимнастика, игры с использованием специальных материалов (песок, вода, пластилин и т. д.).

2. Технологии обучения здоровому образу жизни: активные отдых, физкультурные мероприятия, гимнастика, массаж, самомассаж, закаливание, корректирующие игры.

3. Коррекционные технологии: музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, артикуляционная гимнастика.

Более подробную классификацию здоровьесберегающих технологий приводит профессор Н.К. Смирнов – один из ведущих специалистов по здоровьесберегающей педагогике:

а) по разным подходам к охране здоровья:

1. Медико-гигиенические технологии (МГТ). Данные технологии включают в себя использование профилактических программ, обеспечение условий гигиены в соответствии с регламентированными нормами, организацию мероприятий по санитарно-гигиенической культуре для обучающегося и педагогического коллектива.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ). Данные технологии направлены на физическое развитие обучающихся. К ним относятся такие виды подготовки как закаливание, тренировка силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, характерных здоровому, спортивному человеку в отличие от физически слабого.

3. Экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ). Данные технологии способствуют воспитанию у детей любви к природе, необходимости заботиться о ней, приобщению их к экологической исследовательской деятельности. Направленность этих технологий заключается в создании природосообразных, экологически приемлемых условий жизни и деятельности людей, согласованных взаимоотношений с природой: создание зеленого и живого уголка, участие в мероприятиях по охране природы.

4. Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ). Отличительный признак данных технологий заключается в использовании психолого-педагогических методов, приемов и подходов для решения задач сохранения и укрепления здоровья детей. Осуществление

ЗОТ возможно только при понимании всеми педагогами образовательного учреждения общей ответственности за сохранение здоровья обучающихся и приобретении необходимой профессиональной подготовки для работы в этом направлении;

б) по характеру действия:

1. Защитно-профилактические технологии (ЗПТ). Данные технологии устремлены на защиту ребёнка от вредного влияния на здоровье. К ним относится выполнение санитарно-гигиенических требований.

2. Компенсаторно-нейтрализующие технологии (КНТ). Задача данных технологий заключается в восполнении недостатка того, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности, частично обезвредить негативные воздействия в тех случаях, когда полностью защитить ребёнка невозможно. К ним относят: йодирование питьевой воды и соли, витаминизация пищевого рациона, физкультминутки, физкультпаузы.

3. Стимулирующие технологии (СТ). Данные технологии позволяют усилить собственные силы организма, использовать его возможности для выхода из опасного состояния. К ним относят: температурное закаливание, физические нагрузки, приемы педагогической техники и педагогической психотерапии.

4. Образовательные здоровьесберегающие технологии (ОЗТ). Они включают в себя:

4.1. Организационно-педагогические технологии (ОПТ). Структура учебного процесса частично обосновывается требованиями государственных санитарных правил и норм.

4.2. Психолого-педагогические технологии (ППТ). Психолого-педагогический аккомпанемент всех составляющих образовательного процесса.

4.3. Учебно-воспитательные технологии (УВТ). Технология включает программы, обучающие грамотной заботе о своем здоровье, формирующие культуру здоровья детей и мотивирующие их к формированию здорового образа жизни, просвещению их родителей.

4.4. Социально-адаптирующие и личностно-развивающие технологии (САЛРТ). Технология заключается в формировании и укреплении психологического здоровья обучающихся, повышении ресурсов психологической адаптации личности. К ним относятся: разнообразные социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики и т. д.

4.5. Лечебно-оздоровительные технологии (ЛОТ). Технологии составляют независимые медико-педагогические области знаний: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья обучающихся.

Технологии сохранения и стимулирования здоровья:

Игровой стретчинг. Педагог подбирает специальные упражнения на растяжку мышц, которые проводятся с детьми в игровой форме. Занятия основано на сюжетно-ролевой игре, благодаря чему надолго увлекает детей даже самого младшего возраста. Проводиться стретчинг не раньше, чем через 30 минут после приема пищи, 2 раза в неделю по 30 минут. Рекомендуются детям с кривой осанкой и плоскостопием.

Динамические паузы. Кратковременные серии физических упражнений, которые используются для отдыха и переключения внимания с одного вида деятельности на другой, что обеспечивает динамику общей работоспособности ребёнка. Проводятся во время занятий по 2–5 минут, по мере утомляемости детей. Рекомендуются для всех детей в качестве профилактики утомления.

Релаксация. Применение специальных психофизиологических техник и физиотерапии для снижения тонуса скелетной мускулатуры. Проводится в любом подходящем помещении, в зависимости от состояния детей и целей, педагог определяет интенсивность технологии. Подходит для всех возрастных групп.

Пальчиковая гимнастика. Инсценировка стихов или историй при помощи пальцев. Проводится ежедневно в любой удобный отрезок времени индивидуально либо с подгруппой с детьми младшего возраста. Рекомендуются всем детям, особенно с речевыми проблемами.

Гимнастика для глаз. Движений глаз сверху вниз, справа налево или круговых движений, чтобы заставить мышцы глаз работать и видеть на разных расстояниях. Проводится ежедневно по 3–5 минут в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки с младшего возраста. Рекомендуются использовать наглядный материал, показ педагога.

Дыхательная гимнастика. Комплекс упражнений, который увеличивает объем легких, укрепляет дыхательную мускулатуру, увеличивает приток кислорода в организм, улучшает деятельность сердечно-сосудистой системы и внутренних органов под воздействием массажа брюшной полости диафрагмой. В различных формах во время физкультурно-оздоровительной работы.

Динамическая гимнастика. Комплекс упражнений, направленный на формирование и усиление мышц грудничка и развития вестибулярного аппарата, включающий элементы массажа и обычной зарядки. Проводится ежедневно после дневного сна по 5–10 минут.

Корректирующая гимнастика. Разновидность лечебно-оздоровительной гимнастики. Форма проведения зависит от поставленной задачи и возраста детей. Продолжительность занятия 15–30 минут.

Ортопедическая гимнастика. Здоровьесберегающая технология сохранения и стимулирования здоровья. Рекомендуются детям с плоскостопием и в качестве профилактики болезней опорного свода стопы. Продолжительность в основном составляет 25 минут.

Технологии обучения здоровому образу жизни:

Физкультурное занятие. Комплекс упражнений, направленный на развитие гармоничного телосложения и формирование правильной осанки. Проводится 2–3 раза в неделю от 10 до 30 минут в зависимости от возраста.

Игротерапия. Метод психотерапевтического воздействия с использованием игры. Проводится в свободное время, можно во второй половине дня, время строго не фиксировано (зависит от задач, поставленных педагогом).

Коммуникативные игры. Беседы, этюды и игры разной степени подвижности, занятия рисованием, лепкой и др. Проводятся 1–2 раза в неделю по 30 мин. со старшего возраста.

Точечный массаж. Проводится в любое удобное для педагога время строго по специальной методике. Рекомендуются детям с частыми простудными заболеваниями и болезнями органов дыхания.

Коррекционные технологии:

Технологии музыкального воздействия. Используются в качестве вспомогательного средства как часть других технологий; для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения и пр. Проводится в различных формах физкультурно-оздоровительной работы; либо отдельные занятия 2–4 раза в месяц в зависимости от желаемого результата.

Арт-терапия. Вид творчества, с помощью которого ребёнок способен побороть стресс, внутренние страхи и фобии, а также развить креативность мышления и раскрыть собственный потенциал. Проводится сеансами 10–12 занятий по 30–35 минут начиная со средней группы.

Сказкотерапия. Занятия используют для психологической, терапевтической работы и развития духовной личности ребенка. Проводится 2–4 сеанса в месяц по 30 минут со старшего возраста.

Технологии воздействия цветом – как специальное занятие 2–4 раза в месяц в зависимости от поставленных задач. Правильно подобранные цвета интерьера в группе снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой ребенка. Ответственный исполнитель: воспитатели, психолог.

Психогимнастика. Направлена на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. Проводится 1–2 раза в неделю со старшего возраста по 25–30 минут.

Фонетическая ритмика. Занятия рекомендованы детям с проблемами слуха либо в профилактических целях. Проводятся 2 раза в неделю с младшего возраста в физкультурном или музыкальном залах.

Таким образом, в настоящее время существует большой спектр разнообразных здоровьесберегающих технологий, которые активно применяются в образовательном процессе в ДОУ. Основная их цель поддержание необходимого уровня здоровья воспитанников, а также создание ресурсного потенциала дальнейшего развития.

Литература

1. Втюрина, В. И. Использование современных здоровьесберегающих технологий в ДОУ // Вестник науки. – 2021. – № 11 (44). – С. 9–12. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-zdoroviesberegayuschih-tehnologiy-v-dou> (дата обращения: 11.03.2023).

2. Сайфиева, С. С. Здоровье дошкольника и здоровьесберегающие технологии // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 883–885. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-doshkolnika-i-zdoroviesberegayuschie-tehnologii-1> (дата обращения: 10.02.2023).

3. Шарипова, Д. Д. Здоровьесберегающая деятельность ДОУ – основа формирования здорового образа жизни /Д.Д. Шарипова, М.А. Исмаилова, Г.А. Шахмурова // Система ценностей современного общества. – 2012. – № 22. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschaya-deyatelnost-dou-osnova-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni> (дата обращения: 11.08.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетенции будущих социальных педагогов, отмечается необходимость поиска новых способов и методов создания условий для эффективного развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: компетенция, социальный педагог, коммуникация, вуз, профессиональная подготовка.

В настоящее время основной задачей вузов является подготовка профессионалов. Сегодня специалисту недостаточно быть профессионалом только в одной узкой области, ему нужно уметь ориентироваться в широком диапазоне образовательных технологий, а также применять эти знания практически. В основе профессиональной деятельности социального педагога лежит способность к организации и поддержанию многосторонних контактов и уровней позитивного и результативного общения, как между участниками образовательного процесса, так и с внешним социальным окружением, в связи с чем, важнейшее место в системе его профессиональных компетенций занимает коммуникативная компетенция.

Формирование коммуникативной компетенции является главным условием, позволяющим специалисту выйти на высокий уровень осуществления профессиональных функций и воплотить социальные ожидания педагогического сообщества. Коммуникация – один из главных показателей профессионального статуса специалиста. Для эффективной коммуникации необходимо достижение взаимопонимания между людьми, а также достижение большей определенности в осознании ситуации, что способствует разрешению многих проблем [2]. В профессиональной деятельности социального педагога, роль коммуникации имеет особое место, так как коммуникативные навыки обеспечивают эффективность реализации взаимодействия на платформе социальных служб, осуществления социальной профилактики, коррекции, реабилитации, разрешения конфликтных ситуаций, организации досуговой деятельности молодежи [3]. В качестве главных причин

несформированности коммуникативной компетенции можно выделить следующие: недостаточное внимание к данной проблеме в вузах; недостаточное изучение нормативно-правовых документов и правил их подготовки; неосознание педагогами смежных дисциплин роли коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности; недостаток понимания студентами понятия «коммуникативная компетенция» как важного качества, как компонент готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Цель формирования социально-коммуникативной компетенции будущих социальных педагогов в педагогическом вузе реализуется посредством решения следующих задач: формирование системы социально-коммуникативных знаний (понятийно-сущностный уровень); формирование системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень); формирование опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень); формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетенции (концептуальный уровень) и др.

Решение обозначенных задач может быть успешным при соблюдении следующих педагогических условий: реализация системы мониторинга сформированности коммуникативной компетенции, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы (мониторинг профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения; мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций); создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления социально-коммуникативной деятельности студентов вуза; обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации учебной деятельности.

Основными направлениями, по которым осуществляется работа по формированию коммуникативной компетенции в условиях педагогического вуза, являются: теоретическая подготовка – вооружение студентов соответствующими теоретическими знаниями о социально-коммуникативной компетенции, формирование у них понимания роли этих знаний в успешности будущей профессиональной деятельности; практическая подготовка – формирование у студентов профессионально важных умений и навыков самообразования, саморазвития и самореализации; психологическая подготовка – воспитание профессионально важных личностных качеств, которые обуславливают успешность специалистов в многообразных ситуациях профессионально-педагогической деятельности [1].

Определяющее значение для эффективного формирования коммуникативных компетенций у студентов педагогического вуза имеет создание условий, предоставляющих им возможность работать в паре и в группе, выполнять в сотрудничестве задания, имеющие поисковый характер и нацеленные на общий творческий результат, содержащие смену ролей общения, соревновательность и др.

Процесс формирования коммуникативной компетенции у будущих соц. педагогов строится и реализуется поэтапно:

I этап, информационно-поисковый. Его цель: развитие потребности в коммуникации, формирование эмпатии и коммуникативной наблюдательности, обучение технике общения, построению процесса общения и контролю над ним.

Основные методы: беседы, аутотренинги, коммуникативные тренинги, способы обмена мнениями.

II этап, регулятивно-деятельностный. Его цель: знакомство будущих социальных педагогов с психологическими и возрастными особенностями обучающихся: методами диагностирования: обучение будущих профессионалов выстраиванию стратегии коммуникации: выбор жанра поведения, коммуникативной техники, корректировке процесса коммуникации.

Основные методы: коммуникативные тренинговые упражнения, исследование психических особенностей, решение моделированных ситуаций общения.

III этап, деятельностно-творческий. Его цель: включение выпускников в активный процесс профессионального общения с людьми. Основные методы: способы критического мышления во время решения профессионально-педагогических задач, активное включение в анализ и решение проблемных ситуаций, возникающих в процессе проведения психолого-педагогического практикума и педагогической практики [2].

Результатом процесса формирования коммуникативной компетенции студента педагогического вуза выступает способность педагога к организации и осуществлению продуктивного общения в совместной учебной и внеучебной деятельности на основе толерантности, соблюдения правил вербального и невербального общения в интересах всех участников и с учетом конкретной образовательной ситуации. Ценность компетентностного подхода в образовании заключается, прежде всего, в том, что он ориентирован непосредственно на личность обучающегося во всех сферах и направлениях деятельности.

Литература

1. Баркунова, О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики : дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2010. – 213 с.
2. Бободжонов, Т. А. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Т. А. Бободжонов // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – № 6. – С. 192–193.
3. Бородкина, Т. А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза : дис.канд. пед. наук: 13.00.01. – Тамбов, 2009. – 241 с.
4. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
5. Кузьмина, Е. М. О некоторых итогах оценки профессионально-коммуникативной компетентности педагога / Е. М. Кузьмина // X Нижегородская сессия молодых ученых. Гуманитарные науки: Материалы докладов. – Н. Новгород: Изд-во Гладкова О. В., 2006. – С. 94–96.

Ф.К. Уракова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АВТОРИТЕТ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «педагогический авторитет», «речевое поведение педагога», «эмоциональное благополучие обучающихся». Педагогический авторитет рассматривается как средство воспитательного воздействия на обучающихся, обеспечивающее эмоциональное благополучие детей в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: педагогический авторитет, речевое поведение, воспитательное воздействие, эмоциональное благополучие, профессиональные умения.

Совершенствование современного образования предполагает переосмысление процессов, определяющих становление личности обучающихся как высшей ценности общества. В связи с гуманизацией учебно-воспитательного процесса появляются исследования, в которых основными понятиями становятся: забота о личностном развитии

детей, их психологическом самочувствии, эмоциональном комфорте, чувстве психологической защищенности, педагогической поддержке.

В последнее время психологи и педагоги все чаще обращаются к проблеме обеспечения эмоционального благополучия обучающихся, которое расценивается как показатель оптимальности его психического развития и психологического здоровья, а, значит, учебное сотрудничество и воспитательное воздействие будет протекать успешнее, если учитель правильно использует свой педагогический авторитет, делает этот процесс эмоциональным, необычным, увлечённым, интересным. Ещё Я.А. Коменский в своей «Пампедии» писал: «Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием» [1]. От учителя, его педагогического авторитета зависит воспитание и становление личности ученика [2, с. 113–115].

Значительной роли положительных эмоций в учебно-воспитательном процессе младших школьников уделяли отечественные педагоги (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.И. Новиков, А.С. Макаренко, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.) отечественные психологи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Зеньковский, С.Л. Рубинштейн и др.) и многие зарубежные ученые (Р. Бернс, У. Джемс, Д. Джильберт, К. Изард, Э. Кречмер, С. Куперсмит, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Э. Эриксон и др.). Педагог-гуманист современности Ш.А. Амонашвили говорил о том, что учитель и ученик – две самые важные фигуры в учебно-воспитательном процессе. В своей книге «Здравствуйте, дети!» пишет: «Каждый урок должен быть осмыслен педагогом как подарок детям» [3].

К. Изард в монографии «Эмоции человека» раскрывает роль положительных эмоций: «Позитивные эмоции таят в себе целительные силы широкого спектра, применимые как в отношении физического самочувствия, так и в повышении эффективности интеллектуальной деятельности, повышают продуктивность когнитивных процессов» [4].

Педагогический авторитет во многом зависит от общей культуры поведения учителя и, несомненно, речь учителя играет главную роль в межличностном взаимодействии с обучаемыми [2, с. 113–115]. Формирование профессионально активной личности предполагает развитие речевого общения в диалектическом единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения.

Изучению проблемы речевого поведения посвящены работы Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, Е.М. Верещагина, Т.Г. Винокур, Г.П. Грайса, Т.А. Н.Д. Десяевой, Е.А. Земской, О.С. Иссерс, В.И. Карасика, В.Г. Костомарова, З.И. Курцевой, Т.В. Лариной, М.Л. Макарова, Г.Г. Матвеевой, Д. Остина, Р.К. Потаповой, К.Ф. Седова, И.А. Стернина, Е.Ф. Тарасова, В.Н. Телия и др.

Речевое поведение – это структурный компонент речевого общения [5], целостный процесс взаимодействия между коммуникантами [6]. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми [7].

В этих работах рассмотрены различные образцы речевого поведения. Вместе с тем пока еще не выработан единый подход, который описывает разнообразные коммуникативные действия человека в рамках теории речевого поведения.

По словам И.И. Рыдановой, речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, а речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися [8], активизирует у обучающихся интерес, удивление, эмоцию догадки, чувство юмора приводят в движение сложнейшие психологические связи.

Обеспечение эмоционального благополучия детей в образовательном процессе начальной школы является важной профессиональной компетенцией учителя, поскольку эмоциональное благополучие влияет на успеваемость, познавательную деятельность, физическую активность учащихся, способствует выработке положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям, оптимистического взгляда на жизнь.

Использование в речевом поведении учителя определённых стратегий и тактик позволит сформировать у студентов готовность к обеспечению эмоционального благополучия младших школьников в образовательном процессе и обеспечит взаимопонимание между ребёнком и педагогом.

Системная подготовка по формированию речевого поведения студента, направленного на обеспечение эмоционального благополучия детей, обеспечит формирование необходимых профессиональных умений: применять разнообразные стратегии и тактики речевого поведения; выбирать методы и инструментарий диагностики эмоционального благополучия учащихся; проектировать своё речевое поведение в соответствии с ситуацией общения.

Литература

1. Коменский, Я.А. Законы хорошо организованной школы // Избр. пед. соч., т. 2. - М.: Гос. уч. педаг. из-во, 1939. – 288 с.
2. Каратыгина, Е. В. Роль и влияние личного примера учителя в процессе воспитания. Педагогический авторитет учителя. – СПб., 2016. – С. 113–115.
3. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1988. 208 с.
4. Изард, К. Е. Психология эмоций. – М.: Просвещение, 2000. – 464 с.
5. Курцева, З. И. Речевой поступок в педагогическом общении. – М. : Баласс, 2010. – 224 с.
6. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях // Собр.соч. – М.: 1984. – Т. 4. – 318 с.
7. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теории и практика обучения: учебное пособие / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 495 с.
8. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения. – Минск : Белорусская наука, 1998. – 319 с.

Ф.П. Хакунова, А.К. Берсирова, Н.Х. Хакунов

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье характеризуется и обосновывается образовательная среда как важный фактор, влияющий на формирование готовности будущих педагогов к инновационной педагогической деятельности и определены условия её формирования. Выделены необходимые для инновационной деятельности компетенции. Представлен анализ нормативно-правовых документов, определяющих требования современного образования к осуществлению инновационной образовательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, инновационные компетенции, инновационная образовательная среда, готовность к инновационной деятельности, инновационные педагогические технологии.

Для реализации требований современного образования, которые отражены в нормативно-правовых документах (ФЗ «Об образовании в РФ»; Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального

стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования – воспитатель, учитель)» [1]; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), система высшего образования должна ставить перед собой задачи, которые направлены на поиск новых способов и возможностей создания таких образовательных условий, которые будут способствовать подготовке будущих педагогов к работе в современной школе. Реализация таких задач направлена на подготовку будущих педагогов, владеющих профессиональными, общенаучными и инновационными компетенциями.

Развитие инновационных компетенций будущих педагогов предполагает выработку у них позитивного отношения к инновациям в образовании, умения быстро адаптироваться к стремительным изменениям в образовательном процессе и принимать правильные решения на каждом этапе собственной инновационной педагогической деятельности.

Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности и развитие инновационных компетенций студентов педагогических вузов должна осуществляться в обновленной образовательной среде вуза.

Н.А. Спичко, давая характеристику термину «образовательная среда», отметил, что данное понятие стоит рассматривать как взаимосвязь и взаимообусловленность следующих факторов:

- психолого-педагогического;
- социального;
- пространственно-предметного (включая материальный фактор и межличностные отношения) [3].

Известно, что образовательная среда не является чем-то четко устоявшимся, она, в зависимости от изменений в области образования, может быть управляемой и зависимой от образовательных ресурсов.

Исходя из этого можно сказать, что образовательная среда является важным педагогическим условием, оказывающим влияние на формирование и развитие субъектов образовательного процесса.

Более точное обоснование образовательной среды, с точки зрения инновационной составляющей, было сделано Е.А. Шмелевой. Автор, исследуя проблему инновационной образовательной среды, пишет, что такая среда, в первую очередь, создается для того, чтобы способствовать развитию инновационного потенциала субъектов образования, развитию активности в инновационной деятельности как важной

составляющей компетенции будущего педагога. Результатом инновационной образовательной среды должно быть создание инновационных продуктов и их продвижение в своей деятельности [2].

Проанализировав различные суждения по понятию «инновационная образовательная среда», можно сделать вывод о том, что это понятие в контексте рассматриваемой нами проблемы включает в себя комплекс взаимосвязанных организационно-педагогических условий, которые обеспечивают формирование личности будущего педагога с инновационным и творческим мышлением, а также продуктивное взаимодействие субъектов инновационного образовательного процесса и реализацию индивидуальных образовательных траекторий с инновационным содержанием образования. Особенностью инновационной образовательной среды является реализация передовых образовательных технологий и интерактивных методов обучения и воспитания; системный мониторинг результатов и качества обучения в вузе; построение содержания с использованием результатов современных научных исследований; предоставление возможности для творческой самореализации будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Качество подготовки будущих педагогов к инновационной педагогической деятельности также обусловлено условиями развития инновационного и творческого потенциала будущих педагогов в образовательном процессе.

Для формирования готовности к инновационной образовательной деятельности будущих педагогов в вузе необходимы следующие условия:

- развитие интереса к инновационной деятельности и ее реализации;
- развитие у будущих педагогов осознанного и осмысленного отношения к инновационной педагогической деятельности;
- создание инновационно-творческой среды в вузе;
- личностно-ориентированный подход в реализации технологий развития инновационной культуры;
- овладение инновационными педагогическими технологиями.

Стоит отметить, что процесс подготовки будущих педагогов к инновационной образовательной деятельности в условиях инновационной среды вуза имеет свои особенности. Данный процесс не является хаотичным, он осуществляется поэтапно, имеет свою структуру. Такой процесс должен учитывать интеграцию знаний в области инновационной педагогики, а также строиться на инновационных методах и технологиях подготовки педагогов в вузе.

С целью определения основных компетенций, необходимых для реализации инновационной образовательной деятельности, обратимся к ФГОС ВПО (магистр) по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование и выделим те компетенции, заложенные в данном стандарте [4].

На наш взгляд, это следующие компетенции: способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК1); готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2); готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2); способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4); способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2).

Развитие у выпускников педагогических вузов данных компетенций будет свидетельствовать о высоком уровне сформированности знаний в области инноватики и их готовности к инновационной образовательной деятельности.

Следовательно, фундаментом процесса подготовки к инновационной образовательной деятельности будущих педагогов в системе высшего профессионального образования является формирование развитого инновационного мышления педагога и высокого уровня готовности к инновационной деятельности.

Эффективный процесс подготовки будущих педагогов к инновационной образовательной деятельности должен удовлетворять специально организованным условиям. Среди этих условий ученые выделили следующие: направленность обучения в вузе на обобщенную модель подготовки к инновационной образовательной деятельности, мониторинг готовности будущего педагога к инновационной деятельности, развитие творческой активности, положительной мотивации и ценностного отношения у студентов творческой активности к инновациям в образовании.

Таким образом, процесс подготовки будущих педагогов к инновационной образовательной деятельности в вузе стоит понимать, как процесс раскрытия личностно-профессионального инновационного потенциала будущего педагога, влияющего на его профессиональную деятельность и являющегося главным показателем сформированности у будущих педагогов инновационных образовательных компетенций.

Литература

1. Профессиональный стандарт педагога. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/>.
2. Шмелева, Е. А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития [Электронный ресурс / Е.А. Шмелева // Научный поиск. – 2012. – № 1 (3). – С. 14–17. – URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776].
3. Фатхутдинов, Р. А. Стратегический менеджмент. – М. : ЗАО «Бизнес-школа Интел-синтез», 2013. – 448 с.
4. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 126 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование». – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/>.

Ф.П. Хакунова, З.А. Схалыхо

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «коммуникативная компетентность», рассматривается соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», выявлены уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов в информационно-коммуникационной среде вуза.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, компетенции, компетентностный подход, синонимизирующий подход и дифференцирующий.

В сфере высшего образования происходят глобальные изменения, а именно переход от традиционной системы к личностной парадигме обучения. Если раньше студент выступал объектом образовательного процесса, то сейчас он полноправный субъект [1].

Современный человек должен быть готовым к самоорганизации и продуктивно использовать личностные ресурсы для саморазвития. Одной из ключевых, базовых характеристик, которыми должен обладать выпускник вуза является коммуникативная компетентность, так

как будущий специалист должен владеть коммуникативными умениями, уметь общаться с разными людьми. Уметь отстаивать свою позицию, разрешать возникающие конфликты, убеждать в справедливости своих идей и т. д. Однако исследования показывают, что век интерактивных технологий привел к тому, что мы совсем разучились общаться: уровень коммуникативной компетентности будущих специалистов в данный момент не в полной мере отвечает требованиям ФГОС ВО к уровню подготовленности выпускника высшего заведения.

Из сложившейся ситуации мы делаем вывод о том, что формирование коммуникативной компетентности, как одной из ключевых профессионально значимых характеристик личности выпускника вуза, отмечается в Государственной программе развития образования РФ до 2025 года, является одной из первоочередных задач высшего образования.

Термин «компетентность» пришел в русский язык из латинского, где слово «competens» имело значение «соответствующий», «содержащий знание», «подходящий для чего-либо». Понятие «компетентность» в отечественной науке рассматривается как определенное качество человека, отвечающее за способность эффективно действовать в соответствующей предметной области [2, с. 23].

Термин «коммуникативная компетентность» был введен этнолингвистом Д. Хаймсом в 70-х годах XX века и был связан с когнитивной психологией, психологией развития и социолингвистикой. Д. Хаймс утверждал, что для речевого общения недостаточно знать только языковые знания и правила. Для этого необходимо также знание «культурных и социально-значимых обстоятельств» [3, с. 53].

В «Словаре иностранных слов» А.Н. Чудинова, составленном в 1910 году, «компетентность» трактуется как «правоспособность, обладание сведениями, необходимыми для суждения о чем-либо», а также как «круг ведения какого-либо учения» [4, с. 11]. Данный термин укоренился в системе отечественного образования лишь в последней четверти XX века.

Исследование данной проблемы находит свое отражение в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. (реализация компетентного подхода в образовании); L.F. Vachman, D. Nunes, И.Л. Бима и др. (вопросы формирования и развития разных компетенций в единстве с коммуникативной компетенцией); Н.И. Геза, Ю.Н. Емельянова, В.И. Кашницкого, Л.Н. Шабалиной и др. (аспекты коммуникативной компетенции личности); В.А. Кан-Калика,

Е.М. Кузьминой, А.А. Леонтьева и др. (проблема общения в педагогическом процессе); Б.С. Гершунского (коммуникативная компетентность как необходимый компонент приобщения к культуре); В.Н. Введенского, Э.Ф. Зеера и др.

На сегодняшний день в научном сообществе наиболее активно обсуждается проблема коммуникативной компетентности в двух контекстах: языковом и психолого-педагогическом.

Ключевым для становления понятия компетентности в обучении стал научный труд Д. Равена, который он назвал «Компетентность в современном обществе» [2, с. 281–296]. Автор предложил собственную трактовку, а также собственную классификацию. Д. Равен трактует компетентность как сложное, состоящее из множества структурных элементов понятие; автор определяет компетентность как жизненный успех в социально значимой области. Д. Равен выделяет 37 видов различных компетентностей, среди них: «готовность и способность обучаться самостоятельно», «вовлечение эмоций в процесс деятельности», «самоконтроль», «критическое мышление» [2; с. 281–296]. Работа Д. Равена стала решающим аргументом для изучения понятия компетентности во многих странах.

Проблемы компетентностного подхода в образовании в своих научных трудах рассматривали такие отечественные ученые, как В.И. Байденко, Н.В. Кузьмина. И.А. Зимняя, в исследовании результативно-целевой основы компетентностного подхода предположила, что первостепенным вопросом в теме компетентностного обучения становится разделение и верная трактовка понятий компетентность и компетенция [5, с. 12].

Существуют два подхода, которые характеризуют отношение ученых к взаимосвязи этих двух терминов: синонимизирующий подход и дифференцирующий. Синонимизирующего подхода придерживаются такие отечественные исследователи, как В.А. Болотов, В.С. Леднев, В.В. Сериков. Авторы выступают за синонимизацию понятий «компетентность» и «компетенция», акцентируя внимание на определении компетенции как однонаправленной компетентности. Тогда как дифференцирующий подход поддерживают А.В. Хуторской, О.М. Мутовская и И.А. Зимняя. Исследователи выступают за разграничение понятий, где «компетенция» является составной частью первостепенного понятия «компетентность».

По мнению А.В. Хуторского, компетентность подразумевает не только владение определенной необходимой компетенцией, но и совокупность социального и практического опыта, личностных качеств индивида [6, с. 110].

Дифференцирующий подход, разграничивающий и точно определяющий суть компетентности и компетенции, наиболее точно подходит для понимания и применения компетентностного подхода в российском образовании. Именно понимание компетентности как профессионального качества и компетенций как частных качеств, совокупность которых и формирует общий уровень профессионализма конкретного человека, позволяет выработать ту педагогическую модель, которая будет эффективна в современных школах.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова компетентный человек – «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области». Во втором значении автор характеризует компетентного индивида как обладающего компетенцией или компетенциями. Тогда как «компетенция» у С.И. Ожегова – «круг вопросов», в которых человек достаточно хорошо осведомлен.

Коммуникативная компетентность, согласно психолого-педагогическим исследованиям, включает следующие компоненты:

- эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);
- когнитивный (связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);
- поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т. п.) [7].

В литературе выделяют три уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся: низкий, высокий и средний. Рассмотрим более подробно каждый из них.

Высокий уровень предполагает, что обучающийся проявляет интерес к общению с сокурсниками, а также проявляет активность и самостоятельность в процессе учебного общения. Студент способен оказывать помощь другим, а также сам прислушиваться к советам других. Также с данным уровнем сформированности коммуникативных компетенций обучающийся адекватно и правильно оценивает замечания преподавателя, а также сам может справляться со своим эмоциональным состоянием [8, с. 35–47].

При среднем уровне сформированности коммуникативной компетентности обучающийся стремится к общению, но при этом встречает на пути некоторые трудности, например, отсутствие умения ориентироваться в ситуации общения, неумение адекватно воспринимать оценку своей деятельности преподавателем и сокурсниками, а также неспособность управлять своим эмоциональным состоянием.

Низкий уровень предполагает слабое выражение интереса к общению как к процессу межличностного взаимодействия [8, с. 35–47].

Существуют разные подходы и к классификации необходимых в обучении компетенций.

О.М. Карпенко подчеркивает, что формирование компетенций в процессе образования есть показатель качества образования. С помощью анализа приобретенных за время обучения компетенций можно проследить результативность образовательного процесса [9, с. 26–28]. Также авторы исследования считают, что ключевые компетенции должны способствовать эффективности усвоения полученных знаний.

Необходимость определения ключевых компетентностей в образовании рассматривается в трудах А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения» [10], а также в книге «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений», написанной под редакцией А.Г. Каспаржак.

В течение последних лет компетентностный подход в образовании стал приоритетной единицей реформации и совершенствования системы.

В современном образовании компетентностный подход представляет собой совокупность целей образования, отбора его содержания, а также организации образовательного процесса и оценки исходящих результатов. Таким образом, полученный в результате обучения опыт должен быть использован обучающимся для решения различных задач в процессе становления школьника как равноправного члена общества. Организация образовательного процесса в данном случае направлена на создание условий, которые станут толчком для развития необходимого ученического опыта. Это соответствует самому понятию компетентности: формировать определенный уровень знаний, умений, а также достаточный уровень опыта для решения жизненных задач [11, с. 35–47].

Обобщая труды отечественных исследователей в области дифференцирующего подхода (к соотношению понятий «компетентность» и «компетенция») и современные образовательные документы выделим, что в современной системе образования компетентность – понятие, которое стало шире компетенции. Тогда как компетенция – составляющая единого механизма компетентности. Данные понятия существуют в симбиозе, где действия, направленные на получение необходимых компетенций, ведут к эффективному развитию компетентности человека.

Компетентность является качественной характеристикой индивида. Она включает в себя не только набор знаний, с помощью которых индивид справляется с поставленными перед ним задачами определенного направления, но и подразумевает овладение необходимыми для эффективной деятельности умениями. К тому же, данный термин предусматривает наличие у человека достаточного опыта для реализации действий, доказывающих его компетентность [2].

Появляются новые образовательные программы, современные методики, метапредметные курсы, которые направлены на учет особого отношения к индивидуальным качествам и личным достижениям обучающихся, а также нацелены на создание индивидуальных программ обучения.

Компетентностный подход стал закономерно сопровождать современную эпоху индивидуализации, когда во главе вузовского обучения встают особенности студентов как индивида; индивидуализация – двигатель компетентностного подхода [9, с. 26–28].

Литература

1. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян]; под ред. В.А. Сластёнина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Равен, Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / под ред. В.И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2012. – 396 с.
3. Hymes D. On Communicative competence // J. B. Pride, J. Holmes. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 2014. P. 52–131.
4. Колесников, А. А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 11–18.

5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : ИЦГЖПС, 2019. – 38 с.

6. Зимняя, И. А. Психологическая психология : учебник для вузов. – 4-е изд-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2018. – 384 с.

7. Емельянова, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М. : Просвещение, 2018. – 183 с.

8. Захарова, Т. В., Басалаева Н. В., Казакова Т. В., Игнатьева Н. К., Киргизова Е. В., Бахор Т. А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 04.05.2023).

9. Карпенко, О. М. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 26–28.

10. Хуторской, А. В., Хуторская Л. Н. Компетентностный подход к моделированию последипломого образования // Теория и практика последипломого образования : сб. науч. статей / под ред. проф. А.И. Жука. – Гродно: ГрГУ, 2003. – С. 256–260.

11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования образования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 58–64.

В.Н. Химичева, М.Н. Егизарьянц

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СОЦИУМЕ

Аннотация. В рамках рассматриваемого вопроса в данной статье обозначена специфика проблемы социализации и интеграции детей-сирот в социуме. Проанализированы приоритетные направления коррекционно-развивающей работы ГКУ СО КК «Кропоткинский ДДИ».

Ключевые слова: дети сироты, социализация, интеграция, социум.

Для создания необходимых условий успешной социализации и интеграции детей-сирот в социуме разрабатывают и применяют на практике новые способы социализации и интеграции данной категории детей. Несмотря на попытки создания систем взаимодействия различных структур, относящихся к принадлежности детских домов, домов-интернатов, коррекционных школ-интернатов разным министерствам,

не всегда создаются должные условия для социализации и интеграции детей-сирот, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Социализация детей-сирот определяется как процесс установления взаимоотношений субъекта с социумом на основе реализации индивидуальной стратегии социального самопознания, обучения и самореализации личности, обеспечивающей социальные знания, социально ориентированные мотивы и социальный опыт личности [2, с. 48].

В силу того, что детские дома-интернаты, коррекционные школы-интернаты являются закрытыми учреждениями, и проживающие в них дети имеют узкий круг общения, специфика первичной социализации в процессе проживания детей-сирот в детском доме, безусловно, затрудняет формирование у них необходимых для эффективного функционирования в социуме навыков и требует специальных социально-педагогических программ по подготовке к самостоятельной жизни в социуме. Отсюда следует, что социализация детей-сирот в новых условиях и их последующая интеграция в социум протекают с гораздо большими трудностями, чем у их сверстников из обычных семей.

Для вовлечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в нормальную жизнь, их приобщения к социальным ценностям и нормам, необходимо изменить сам образ жизни этих детей, их отношение к себе, своему прошлому, настоящему и будущему, к ближайшему окружению, расширить круг общения со сверстниками. Исследователи отмечают, что дети-сироты являются «жертвами» процесса социализации вследствие их длительного пребывания на государственном обеспечении в искусственно созданных условиях детских учреждений [1, с. 3].

Под процессом интеграции детей-сирот понимается процесс их включения во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования [3, с. 57].

В государственном казенном учреждении социального обслуживания Краснодарского края «Кропоткинский детский дом-интернат», детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей согласно закону Краснодарского края № 3087-КЗ от 26.12.2014 г. «Об утверждении перечня социальных услуг, предоставленных поставщиками социальных услуг на территории Краснодарского края», предоставляются следующие виды услуг:

1. Социально-бытовые услуги: обеспечение площадью жилых помещений в соответствии с утвержденными нормативами; обеспечение питанием (включая диетическое питание) в соответствии с утвержденными нормативами; обеспечение мягким инвентарем (одеждой, обувью, постельным бельем и постельными принадлежностями).

2. Социально-медицинские услуги: выполнение процедур, связанных с организацией ухода, наблюдением за состоянием здоровья; оказание помощи в обеспечении по заключению врачей лекарственными препаратами; оказание помощи в предоставлении экстренной доврачебной помощи. Оказание содействия в проведении оздоровительных мероприятий; систематическое наблюдение в целях выявления отклонений в состоянии здоровья; консультирование по социально-медицинским вопросам; содействие в проведении диспансеризации, оказание услуг по немедикаментозной терапии.

3. Социально-психологические услуги: социально-психологическое консультирование в соответствии с потребностями; психологическая диагностика, коррекция, сопровождение.

4. Социально-педагогические услуги: организация помощи в обучении навыкам самообслуживания, общения, направленным на развитие личности; социально-педагогическая коррекция, включая диагностику и консультирование; формирование позитивных интересов; организация досуга (летний отдых, праздники, экскурсии, соревнования).

5. Социально-трудовые услуги: проведение мероприятий по использованию возможностей и обучению доступным профессиональным навыкам; организация помощи в получении образования.

6. Социально-правовые услуги: оказание помощи в получении юридических услуг; оказание помощи в консультировании по социально-правовым вопросам.

7. Услуги в целях повышения коммуникативного потенциала: обучение пользованию средствами ухода и техническим средствам реабилитации; проведение социально-реабилитационных мероприятий в сфере социального обслуживания; обучение навыкам поведения в быту и общественных местах.

Одним из приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы ГКУ СОКК «Кропоткинский ДДИ» является адаптация и интеграция детей-сирот в социуме: приобретение навыков коммуникации

со сверстниками, получение опыта межличностного взаимодействия в разных ролевых социальных позициях, расширение знаний воспитанников о других людях, окружающем мире.

Досуговые мероприятия вносят существенный вклад в обогащение круга общения, развивают общую культуру личности сироты, способствуют укреплению дружеских связей, улучшению социально-психологического климата, оказывают позитивное влияние на индивидуальность, препятствуют развитию вредных и опасных привычек и наклонностей.

Для интеграции детей-сирот в социуме в детском доме-интернате проводятся мероприятия с участием детей, культурно-массовые мероприятия с приглашением гостей. Регулярно организовываются выезды за пределы интерната (парк 30-летия Победы, кинотеатр «Мир», Храм «Веры, Надежды, Любви и матери их Софии»), в детские библиотеки имени А.П. Гайдара и С.Я. Маршака, Центр внешкольной работы и городской музей. В ГКУСОКК «Кропоткинский ДДИ» стал традицией шахматно-шашечный турнир «Встреча друзей». Каждый год накануне нового учебного года воспитанники дома-интерната участвуют в ежегодной традиционной акции: «Дорога в школу», цель которой помочь детям подготовиться к занятиям в школе, новой для них обстановке, изучить маршруты движения по школе, что очень важно для их школьной адаптации. В рамках проведения акции «Каспийский Трубопроводный Консорциум – первоклассникам – 2022» в торжественной обстановке первоклассникам были вручены портфели со всем необходимым для учебы. Первого сентября воспитанники участвовали в торжественной линейке, посвященной Дню Знаний в коррекционной школе-интернате № 7 станицы Казанской. Дети также приняли участие в акции «Согревая сердца», вместе с воспитателями изготовили поздравительные открытки, подписанные с пожеланиями в Новом году для пожилых людей и инвалидов «Кропоткинского психоневрологического интерната».

Таким образом, эта деятельность позволяет приобрести детям навыки коммуникации, получить опыт межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, расширить знания воспитанников о других людях и окружающем мире.

Литература

1. Абельбейсов, В. А. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в детском доме: социологический анализ проблемы // Социосфера. 2011. № 1. С. 53–58.
2. Макеева, И. А. Гражданская социализация детей-сирот: сущность, особенности, проблемы // Инновационная наука, 2017 № 04-2/2017. С. 107–109.
3. Шульга, Т.И. Олифириенко, Л. Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки – М. : Университет российской академии образования, 1997. – 100 с.

Д.А. Шахов

Тьюторское сопровождение: сущность и содержание понятия

Аннотация. В статье рассмотрены особенности тьюторского сопровождения. Представлен обзор литературных источников, которые стали основой теоретического осмысления феномена «тьюторское сопровождение».

Ключевые слова: тьюторство, тьюторское сопровождение, тьюторская деятельность, профессиональная компетентность.

Подготовка будущих педагогов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования заключается в формировании ключевых компетенций, которые образуют профессиональную компетентность как интегральную составляющую подготовки педагога.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы подготовки педагогов в вузе к тьюторской деятельности. Она включает государственно-стратегические, социально-педагогические, научно-теоретические, технологические составляющие основу подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности. Положения и основания тьюторской деятельности нашли свое отражение в Конституции Российской Федерации, посланиях Президента Федеральному собранию (2017, 2018 гг.), Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг., Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников

общеобразовательных организаций, определяющих переход к индивидуализированному образованию на основе конструирования и совершенствования образовательных траекторий развития обучающихся.

Термин «тьюторство» был заимствован из Британской образовательной системы. Общенаучные основы были заложены Я.А. Коменским, Дж. Локком, К.Д. Ушинским, Е.В. Бондаревской, А.В. Хуторским, И.С. Якиманской, В.М. Розиным и др. Анализ данных работ показал, что в сегодня в педагогических исследованиях нет однозначного определения понятия «тьюторство».

Так, многие исследователи рассматривают понятие «тьюторство» как сложный социально-педагогический и культурно-исторический феномен. Е.А. Андреева тьюторство соотносит с индивидуальным консультированием, в процессе которого педагог поддерживает подопечного и сопровождает его индивидуальную образовательную траекторию как программу собственной деятельности [2].

Т.М. Ковалевой тьюторство определяется как особый тип педагогического сопровождения процесса индивидуализации в ситуации открытого образования [4].

Е.А. Азарова считает тьюторство особым видом социальной образовательной деятельности, заключающейся в поддержке и сопровождении образовательной траектории студента [1].

Тьюторство понимают также как ключевую педагогическую технологию индивидуализации образования. Мы рассматриваем тьюторство как педагогическую позицию, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных и воспитательных программ любых обучающихся, как и сопровождение процесса индивидуального обучения и воспитания в образовательной среде.

Под тьюторским сопровождением будем считать процесс педагогического сопровождения, обучающегося в его индивидуальном движении, а именно проектировании, построении и реализации индивидуальной образовательной программы, осуществляемой на основе принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Исследователи сходятся во мнении, что тьюторское сопровождение в любом возрасте представляет последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов: диагностического, проектировочного, реализационного, аналитического. Каждый из этих этапов имеет свое содержание и специфические особенности, которая отражается как в деятельности обучающегося, так и в способах работы педагога.

Проанализировав эти позиции, полагаем, что тьюторская деятельность носит индивидуализированный характер, непосредственно ведущими в ее организации являются принципы индивидуализации и управленческого сопровождения, которые выражаются в определении образовательного маршрута обучающегося и особенностях его сопровождения.

Так, принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей в процессе организации тьюторской деятельности. Принцип управленческого сопровождения выражается во взаимосвязи различных видов деятельности и их согласовании с интересами и потребностями в процессе организации тьюторской деятельности.

Тьюторская деятельность как форма профессиональной деятельности востребована практически во всех сферах и может быть применена к решению профессиональных задач любого уровня сложности, но только при определенном образе сформулированной задачи. Ее предметом является сопровождение любой деятельности или процесса, которые направлены на решение развивающих и образовательных задач.

Сама по себе проблема тьюторской деятельности и подготовки педагога к этой деятельности не является новой для теории и практики педагогики, однако на протяжении многих лет она вызывает научно-педагогический интерес ученых. Тьюторская деятельность педагога призвана обеспечить построение и реализацию персональной образовательной стратегии, включающей реализацию индивидуальной образовательной программы, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности.

Современный этап развития системы образования предполагает серьезные изменения в содержании подготовки будущих педагогов, нашедших свое отражение в нормативно-правовых документах последних лет, предъявляющих требования к качеству высшего образования и его организации, анализ литературы по проблеме подготовки к тьюторской деятельности, а также результаты данного исследования показали необходимость формирования готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности как важного компонента его профессиональной компетентности.

Литература

1. Азарова, Е. А. Психолого-педагогические основы тьюторской деятельности в условиях инновационной образовательной политики / Е.А. Азарова, И.В. Коваленко, Н.Н. Мозговая // Психология обучения. – 2012. – № 9. – С. 174–181.

2. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.

3. Андрейковец, Е. М. Тьюторство как технология управления индивидуальной траекторией развития студента [Электронный ресурс] / Е.М. Андрейковец // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 10. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/10/39277>.

4. Ковалева, Т. М. Антропологический взгляд на современную дидактику / Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 51–56.

5. Ковалева, Т. М. Тьюторство как ресурс современного образования / Т. М. Ковалева // Гуманитарная образовательная среда технического вуза : мат-лы междунар. науч.-метод. конф. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 10–11.

6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/.

7. Пилипчевская, Н. В. Тьюторская деятельность: вызовы времени и перспективы развития / Н. В. Пилипчевская, В. А. Адольф. – Красноярск, 2011. – 224 с.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аралова А.Ю. – старший воспитатель МБДОУ «Детский сад» № 8 (г. Армавир).

Арутюнян А.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Бадалянци Н.Г. – заведующий МБДОУ «Детский сад» № 8 (г. Армавир).

Барсегян С.В. – преподаватель кафедры информатики и информационных технологий обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Белоус Ю.А. – аспирант четвертого года обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Берсирова А.К. – старший преподаватель кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп).

Богданова А.В. – магистрант 2-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Борщ Т.П. – магистрант 1-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Бочкова А.В. – магистрант 2-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Вареца Е.С. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Ватунская Н.Г. – магистрант 1-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Гураклян И.К. – магистрант 1-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Даниленко С.Н. – аспирант четвертого года обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Дарбинян А.М. – магистрант 2-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Денека А.С. – магистрант 1-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Дохоян А.М. – заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Дьяченко А.М. – магистрант 2-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Егизарьянц М.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Ждамиров С.С. – магистрант 1-го курса факультета технологии, экономики и дизайна ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Иголкина К.П. – преподаватель ГБПОУ КК «Краснодарский монтажный техникум» (г. Краснодар).

Калашникова Н.В. – воспитатель МБДОУ «Детский сад» № 20 (г. Армавир).

Камалян Н.М. – старший воспитатель МБДОУ «Детский сад» № 20 (г. Армавир).

Конакова Д.Р. – магистрант 1-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Костенко А.А. – декан социально-психологического факультета, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Кузьмина А.Б. – магистрант 2-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Лапина В.В. – магистрант 1-го курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Лахмоткина В.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Малева А.В. – магистрант 1 курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Малина В.А. – музыкальный руководитель МБДОУ № 20 (г. Армавир).

Мироняк Е.С. – магистрант 1 курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Недвижина Е.А. – старший воспитатель МБДОУ «Детский сад» № 20 (г. Армавир).

Ромашина Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Сазонова Е.А. – воспитатель МБДОУ «Детский сад» № 20 (г. Армавир).

Сайфутдинова И.Н. – магистрант 1 курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Сашина Ю.А. – аспирант третьего года обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Скиба Н.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Сковородко В.Г. – магистрант 2 курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Спирина М.Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Спирина О.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Стативкина С.В. – социальный педагог МБУ ДО ЦВР п. Паркового (Тихорецкий район, Краснодарский край).

Сушков А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Схалыхо З.А. – магистрант 2 курса факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп).

Таначева Е.Б. – воспитатель МБДОУ «Детский сад» № 20 (г. Армавир).

Твелова И.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Украинская В.В. – магистрант 1 курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Уракова Ф.К. – заведующий кафедрой предметной и профессиональной подготовки педагога, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп).

Хакунов Н.Х. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физвоспитания ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп).

Хакунова Ф.П. – декан факультета педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп).

Химичева В.Н. – магистрант 2 курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Шахов Д.А. – магистрант 1 курса социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).



Для заметок



Для заметок



Для заметок

Научное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ*

5 МАРТА 2023 ГОДА

Редакционно-издательский отдел
Начальник отдела: А.О. Белоусова
Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева
Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 26.10.2023. Формат 60х90/16.
Усл. печ. л. 13,75. Уч.-изд. л. 11,32. Тираж 550 экз.
Заказ № 41/23.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
Редакционно-издательский отдел
352900, г. Армавир, ул. Ефремова, 35
☎ 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net