

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО
ПРИДНЕСТРОВСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

НАУКА И ПРАКТИКА



ВЕСТНИК Приднестровского научного центра РАО

Научно-практический журнал

Основан в ноябре 2001 г.

№ 20

2021

Выходит 1 раз в год

Тирасполь, 2021

УДК [061/3:001] (478) (051)

ББК Ч448.47 (4Мол5)я52+Ч247.11 (2Рос) (ПМР)я52

П 24

Наука и практика:

Вестник Приднестровского научного центра РАО

[Электронное издание]

Системные требования: Windows OS, HDD, 64 Mb, Adobe Acrobat

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение

«Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

С.И. Берил,

д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАЕН,
директор ПНЦ РАО (главный редактор)

Л.И. Васильева,

канд. пед. наук, доц., зам. директора ПНЦ РАО

Г.В. Никитовская,

канд. пед. наук, доц., зам. декана по научной работе
факультета педагогики и психологии,
зав. НИИ «Психолого-педагогическое проектирование»

М.Г. Вахницкая,

канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотрудник
НИИ «Психолого-педагогическое проектирование»

О.Л. Марачковская,

канд. пед. наук,
доц. каф. дошкольного, специального образования
и педагогического менеджмента

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Адрес редакции: 3300, г. Тирасполь
ул. 25 Октября, 128,
корп 4, каб. 201

ISSN 2587-3547

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

С.И. Берил, Л.И. Васильева

ПРИОРИТЕТЫ И ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ..... 5

В.В. Проценко

СОДЕРЖАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ
ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ..... 9

Т.И. Зиновьева

ВЫЗОВЫ БУДУЩЕГО: ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ
КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..... 12

Л.И. Васильева

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ПРИДНЕСТРОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ, ПЛЮСЫ И МИНУСЫ 17

И.В. Клименко, В.В.Ени

ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ
РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ПРИДНЕСТРОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. Т.Г. ШЕВЧЕНКО 23

Т.П. Ильевич, А.М. Чобан-Пилецкая

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ..... 27

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ткач Л.Т., Курлат А.М.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ..... 32

Л.А. Насонова

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 36

И.А. Комарова, В.С. Бальцевич

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЕКТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 40

М.Г. Вахницкая

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА
НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА 44

В.И. Кучерявенко, А.А. Сердюк

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 47

А.П. Илькова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
С ПОДРАСТАЮЩИМ ПОКОЛЕНИЕМ НА ОСНОВЕ ДОВЕРИЯ..... 53

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.В. Никитовская

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 60

Д.А. Габужа

РЕЛАЦИИ И ДЕ ОМОНИМИЕ 64

М.Г. Вахницкая

ДЕЗВОЛТАРЯ КАПАЧИТЭЦИЛОР КРЕАТИВЕ ЛА ЕЛЕВИЙ МИЧЬ
ЛА ЛЕКЦИИ И ДЕ ЛИМБЭ МАТЕРНЭ..... 70

Л.Л. Николау

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ УЧИТЬСЯ
ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ.... 73

Т.Б. Кулакова

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 77

В.И. Кучерявенко, К.Ю. Репещук

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПРИ ПРАКТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 80

О.В. Коломиец, Т.Г. Ставер

КОМПОНЕНТЫ СУБЪЕКТНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ
РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ..... 85

О.Г. Згурян

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 91

Сведения об авторах..... 96

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

УДК [378.147.3: 004](478)

С.И. Берил, Л.И. Васильева
S.I. Beryl, L.I. Vasilyeva

ПРИОРИТЕТЫ И ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

PRIORITIES AND FEATURES OF TEACHER TRAINING FOR THE EDUCATION SYSTEM OF PRIDNESTROVIE

В статье представлены некоторые особенности и проблемы подготовки педагогических кадров для системы образования Приднестровья; проанализированы основные направления деятельности и особенности их реализации, обеспечивающие модернизацию педагогического образования в Приднестровском университете и регионе в целом; выявлены актуальные вопросы качества педагогического образования.

Ключевые слова. Подготовка педагогических кадров, основные профессиональные образовательные программы целевой отбор, педагогическая практика, международное сотрудничество, модель подготовки педагогических кадров.

The article presents some features and problems of the training of pedagogical personnel for the education system of Pridnestrovie; analyzes the main activities and features of their implementation, ensuring the modernization of pedagogical education at the Pridnestrovian University and the region as a whole; identifies topical issues of the quality of pedagogical education.

Keywords. Teacher training, main professional educational programs targeted selection, pedagogical practice, international cooperation, model of teacher training.

В Приднестровской Молдавской Республике подготовка кадров для системы образования осуществляется в двух организациях: в Приднестровском государственном университете и в Бендерском педагогическом колледже.

Система подготовки педагогических кадров в ПГУ в последнее десятилетие претерпела существенные изменения:

1. Реализация в рамках укрупненной группы «Образование и педагогические науки» направлений: «Педагогическое образование» (с одним и двумя профилями), «Психолого-педагогическое образование», «Профессиональное образование», «Спе-

циальное (дефектологическое) образование».

2. Реализация с 2013 года уровневой системы подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

3. Реализация ФГОС нового поколения и переход на ФГОС следующего поколения.

3. Создание Центра непрерывного образования в ПГУ, расширившего спектр образовательных программ дополнительного послевузовского педагогического и психолого-педагогического образования, что позволяет

использовать вариативные модели подготовки, а значит и «многоканальный вход» в педагогическую профессию.

4. Изменение содержания образовательных программ: практикоориентированный характер, учет профессионального стандарта педагога.

5. Деятельность в университете учебно-научного комплекса «Педагогическое образование» как единого интеграционного образовательного пространства колледж-вуз, реализующего сетевое взаимодействие среднего и высшего профессионального образования и включения работодателя в учебный процесс.

6. Переход на дистанционное и комбинированное обучение с возможностью использования IT-видеолекций, тестирований, телеконференций благодаря установленным различным российским и зарубежным LMS платформам, системам ДО и сетевым телекоммуникациям: Moodle, Skype, Zoom, YouTube и др., а также Образовательному порталу ПГУ, созданному и сопровождаемому Отделом эксплуатации информационных ресурсов Управления информационного развития университета – для организации синхронной и асинхронной доставки учебного материала и самостоятельной работы студентов.

Отмеченные новшества требуют координации усилий Приднестровского университета, Бендерского педколледжа, всех образовательных учреждений республики, органов управления образованием, всего педагогического сообщества для обеспечения качества подготовки специалистов.

С 2019 года в республике начата реализация «Стратегии развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019 – 2026 годы» [1], в которой обозначены «основные задачи кадровой политики в сфере образования:

а) совершенствование государственной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров;

б) развитие и совершенствование работы по практико-профессиональной подготовке

молодых педагогов с учетом их профессиональной направленности;

в) повышение престижа профессии педагога путем создания системы мотивации и стимулирования педагогических работников;

г) обеспечение возможности непрерывного повышения профессиональных компетенций педагогов, в том числе с использованием современных технологий;

д) обеспечение социальной защиты педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в сельской местности;

е) совершенствование системы поддержки молодых педагогов и их профессионального роста;

ж) постепенное повышение материального и финансового стимулирования педагогов, обеспечение постепенного роста заработной платы;

з) создание условий мотивации к самообразованию и совершенствованию профессионализма педагогических работников» [1].

Отметим основные направления деятельности и особенности их реализации, обеспечивающие модернизацию педагогического образования в университете.

Приоритетным направлением является учебно-методическое, благодаря которому реализуются гибкие и вариативные модели подготовки на всех уровнях педагогического образования через реализацию профильных программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и программ дополнительного образования.

Приднестровский государственный университет, являясь единственным государственным вузом Приднестровья, реализующим полную вертикаль программ в сфере педагогического образования, готовит педагогические кадры для образовательных учреждений республики всех уровней и типов. За время своего существования в статусе современного классического университета ПГУ подготовил около 47 тысяч выпускников, из них свыше 17,5 тысяч – учителей.

Учитывая тот факт, что выпускники университета работают педагогами дошкольных

учреждений, социальными педагогами, педагогами-дефектологами, психологами, учителями, руководителями учреждений образования разного уровня и типа, преподавателями в системе среднего и высшего образования качество системы образования республики во многом обусловлено стабильным функционированием ПГУ, преемником старейшего вуза МССР.

В ПГУ реализуется 17 основных профессиональных образовательных программ укрупненной группы «Образование и педагогические науки», из которых – 8 бакалавриата, 1 – специалитета, 8 – магистратуры, 4 – аспирантуры. Количество обучающихся по данным программам составляет 2841 человек, 29% от общего контингента студентов университета. Тем не менее, обеспечение отрасли педагогическими кадрами, по-прежнему, является острой проблемой. На протяжении последних десятилетий отмечается слабый набор на педагогические специальности, а значит, при существующем количестве выпускников заявки, получаемые университетом от профильных министерств, выполняются не в полном объеме.

Для решения сложившейся ситуации необходим целый комплекс мер, консолидация усилий органов исполнительной власти, органов управления системой образования, общеобразовательных организаций: целевой отбор старшеклассников для поступления на педагогические профили и направления подготовки; совершенствование системы всестороннего сопровождения студента в вузе; оказание организационно-методической, материальной, жилищной и другой поддержки молодых педагогов, направленных на работу по распределению. Кроме того, ведется работа по заключению договоров о целевом приеме на программы бакалавриата по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» (в 2021/22 учебном году заключено 1100 договоров, 50% из которых по программам педагогического образования, по специальному педагогическому профилю).

Ключевой проблемой в повышении качества подготовки кадров по-прежнему, остается педагогическая практика студентов. Поэтому большое внимание уделяется расширению спектра учреждений, охваченных участием в подготовке бакалавров к профессиональной деятельности. Активное взаимодействие с работодателем является обязательным компонентом процесса подготовки компетентного специалиста. В университете действуют 102 договора с образовательными организациями Приднестровья, на базе которых будущие педагоги, психологи проходят практику.

Обязательной частью системы подготовки педагогических кадров является международное сотрудничество кафедр и факультетов с ведущими профильными вузами Российской Федерации. Такое сетевое взаимодействие в области педагогического образования позволяет преподавателям главного вуза Приднестровья знакомиться с уникальным опытом подготовки педагогов, повышать свою квалификацию, реализовывать научный потенциал.

Площадкой обсуждения актуальных вопросов качества педагогического образования является ПГУ, на базе которого с 2008 года функционирует Приднестровский научный центр Российской академии образования. Научно-исследовательские лаборатории и кафедры центра ежегодно выступают организаторами семинаров, круглых столов, конференций, на которых обсуждаются вопросы профессиональной ориентации, совершенствования механизмов целевого приема в университет на педагогические направления, создания условий, способствующих закреплению в профессии молодых педагогов, кадровой поддержки сельских школ, заработной платы, методического обеспечения учебных программ и другие.

Значимыми в контексте обсуждаемых проблем является Круглый стол «Федеральный и региональный компоненты в содержании педагогического образования», организованный ПНЦ РАО в рамках III Международного научно-образовательного форума «Миссия университетского педагогического

образования в XXI веке», прошедшего на базе Южного федерального университета г. Ростов-на-Дону 23 сентября 2021 г. В работе круглого стола обсуждались следующие вопросы: сравнительный анализ федерального и регионального компонентов содержания педагогического образования; выявление региональных особенностей системы непрерывного образования в Приднестровской Молдавской Республике; определение взаимосвязи качества подготовки педагогических кадров и их профессионального развития с учетом современных социокультурных вызовов; проектирование содержания основных образовательных программ подготовки педагогических кадров в системе непрерывного образования Приднестровья.

Участники «круглого стола» обозначили проблему проектирования моделей подготовки педагогических кадров и возможных реформ в образовании. Названы системные характеристики образовательных моделей, такие как: ценностные подходы к педагогической профессии как социально значимому явлению, особенности отбора выпускников для обучения по педагогическим специальностям, содержание образовательных программ, профессиональная компетентность и возможности профессионального роста.

Было отмечено, что целостная система непрерывного педагогического образования Приднестровья как обязательный структурный элемент системы подготовки кадров должна включать поликультурный вектор в ее содержании. Это позволит дифференцировать и индивидуализировать процесс подготовки педагогических работников в лучших традициях антропологического и аксиологического подходов, формировать способности к нестандартному мышлению, обеспечивающему их мобильность и гибкость в современных стремительно меняющихся условиях, обеспечит становление гражданско-патриотической позиции, совершенствование культурной и педагогической идентичности, стремление к личностному и профессиональ-

ному саморазвитию в контексте культурно-исторических традиций.

В перспективе было предложено:

1) разработать единую модель подготовки педагогических кадров для республики: педагогический профильный класс (возможно, в УПК) – педколледж – вуз (факультеты педагогического направления) – послевузовское образование (приобретение дополнительной педагогической специальности) – институт повышения квалификации, аспирантура и докторантура;

2) разработать единую программу с подпрограммами для подготовки кадров и учебно-методического обеспечения школ;

3) объединить все образовательные учреждения, готовящие педагогов в единый научно-методический центр.

Таким образом, можно отметить, что в ходе реализации «Стратегии развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019–2026 годы» в системе подготовки педагогических кадров реализуются инновации, предусматривающие в качестве приоритетов: использование вариативных моделей, программ обучения и вхождения в педагогическую профессию; направленность содержания и технологий обучения на практическую деятельность и профессиональный стандарт; привлечение возможностей и ресурсов широкого спектра образовательных и других учреждений для подготовки педагогов.

Цитированная литература

1. Стратегия развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019–2026 годы <http://president.gospmr.org/pravovye-akty/ukazi/ob-utverjdenii-strategii-razvitiya-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-na-2019-2026-godi.html>

2. Берил С.И., Васильева Л.И. Преемственность и сопряженность программ среднего и высшего педагогического образования в структуре непрерывного образования в ПГУ им. Т.Г. Шевченко в контексте деятельности учебно-научного комплекса «Педагогическое образование» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета // научный журнал. ВГСПУ. Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2019. №8 (141). С. 10-14.

СОДЕРЖАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

THE CONTENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR TEACHERS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF PRIDNESTROVIAN MOLDAVIAN REPUBLIC

В статье сделана попытка анализа особенностей образовательного пространства Приднестровья, оценки его воспитательных возможностей родительской общественностью и запросом на профессиональную готовность педагогических кадров. Осуществлен обзор направлений деятельности Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации» в контексте поликультурной среды Приднестровья.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, профессиональное развитие, педагогические компетенции, формальное образование, неформальное образование.

The article makes an attempt to analyze the features of the educational space of Pridnestrovie, the assessment of its educational capabilities by the parental community and the request for the professional readiness of teaching staff. There is review of activities of Public Educational Institution of Supplementary Professional Training "The Institute for the Development of Education and Advanced Training" in the context of the multicultural space of Pridnestrovie.

Key words: multicultural education, professional development, teaching competencies, formal education, non-formal education.

Исторически сложилось так, что Приднестровская Молдавская Республика – это многонациональное государство. Для всех народов, считающих земли Приднестровья своей родиной, свойственна культурно-бытовая общность; сближению национальных культур, их взаимовлиянию и взаимопроникновению благоприятствовали совместный труд, совместный досуг, смешанные браки, а также общее вероисповедание. Сегодня полиэтнический состав населения, свободное сосуществование и активное взаимовлияние разных этнических традиций и языков придают общему культурно-цивилизационному потенциалу нашего государства особую устойчивость и открытость, самобытность и уникальность. Таков социальный контекст и, следовательно, среда профессиональной деятельности педагога.

Другим аспектом педагогической деятельности учителя в Приднестровье является

сохранение и передача молодым поколениям культурного кода приднестровца средствами образовательного процесса, что подтверждается проведенным несколько лет назад анкетированием родителей школьников в вопросах приоритетов воспитания в семье и школе. Анкетирование помогло выяснить, как понимают современные родители задачи семейного воспитания и каковы должны быть акценты воспитательного воздействия школы.

Размышляя над тем, к каким вопросам своей родословной ребенок проявляет интерес, 59 % респондентов отметили, что это семейные увлечения и семейные традиции, 47,5 %, что это имена прауродителей, 37,7 % – интересуются профессиональной принадлежностью и профессиональными успехами прауродителей. Реже 22,9 % упоминается заинтересованность детей вопросами участия прауродителей в исторических событиях страны.

Подавляющее большинство ответов на вопрос о знании истории своего рода были «знаю плохо, но хотелось бы узнать больше» – 59 %, лишь 31,1 % хорошо знают историю своего рода и знакомят с ней своих детей.

Традиций, обычаев и обрядов своего народа практически во всем придерживаются лишь 1,7 % от числа опрошенных, а 83,6 % респондентов поддерживают традиции своего народа редко, как правило, это общеизвестные народные праздники: Масленица, Мэрцишор, Ивана Купала.

По мнению 70,4 % респондентов, сегодня ребенок может получить интересующую информацию о культуре своего народа в семье; 60,6 % полагают, что различные сведения доступны детям и подросткам из книг и справочников; а 59 % респондентов считают, что такую информацию в исчерпывающем виде могут предложить в школе.

Интересно мнение родителей о целесообразности поликультурного воспитания в школе: одобряют его 93,4 % респондентов. В том числе 75,4 % высказались за то, что вопросы культурного многообразия должны быть включены в контекст основной программы, 18 % отводят место для поликультурного воспитания во внеурочной деятельности, а 16,3 % считают, что для этого должны быть разработаны факультативы.

Задумываясь над вопросом об эффекте поликультурного воспитания, 63,9 % респондентов полагают, что оно поможет сохранить традиции своего народа, 59 % высказались за то, что оно будет способствовать терпимости во взаимоотношениях с людьми других национальностей, 42,6 % – что это поможет бережному отношению к семейным традициям, 31,1 % считают, что поликультурное воспитание будет способствовать формированию гражданской культуры, а 26,2 % полагают, что поликультурное воспитание способствует патриотическому воспитанию, формированию гражданской идентичности.

Результаты опроса убедительно говорят о существовании в нашем обществе запроса на поликультурное воспитание школьников, при этом констатируем высокий кредит доверия в

этом вопросе школе и педагогу. Это, в свою очередь, требует развития компетентностной базы учителя, которая определяется соответствием между особенностями личности, индивидуальным стилем педагогической деятельности и актуальными требованиями профессии. В контексте поликультурного пространства и социального запроса на поликультурное воспитание необходимо осознание педагогом ценностной основы такого воспитания; самооценка имеющихся инструментальных ресурсов для достижения целей средствами своего учебного предмета и обновление личной методической системы. Другими словами, учитель должен точно понимать, что, для чего и каким образом необходимо изменить в своей профессиональной деятельности. В связи со сказанным можно выстроить схему становления компетентности учителя в воспитательной деятельности: от изменения сознания через изменение поведения к проектированию нового действия [1].

Заметим, что вопросами целенаправленной подготовки учителя инновационного типа, его профессиональной компетенции в области этнопедагогике занимались ученые Е.В. Бондаревская, В.А. Слостенин, Г.Д. Дмитриев и др. В их трудах были определены факторы, затрудняющие осмысление важности поликультурного образования учителями-практиками. Перечислим наиболее важные из них:

- отсутствие у педагогов знаний об адекватных формах организации образовательного процесса с позиции поликультурности;
- отсутствие навыков личностно ориентированного взаимодействия с детьми в поликультурном образовании;
- неумение профессионально вступать в межкультурный диалог с позиции равенства культур в учебной или игровой совместной деятельности;
- отсутствие необходимой координации деятельности между администрацией школы, классным руководителем и родителями учащихся в рамках интегрированного взаимодействия по формированию диалогического человека [3].

В этой связи немаловажна роль дополнительного профессионального образования педагогов, одной из функций которого является компенсация, восполнение и корректировка компетенций педагогического корпуса в соответствии с приоритетами государства в сфере образования и запросами социальной среды.

Каково же должно быть и каким является сегодня дополнительное профессиональное образование в условиях поликультурной среды нашего государства?

В нашей республике образовательные услуги по развитию профессиональных компетенций предлагает единственное государственное учреждение дополнительного профессионального образования – Институт развития образования и повышения квалификации. Современная система повышения квалификации в институте – многофункциональная, мобильная и гибкая модель совершенствования профессионального уровня педагогического работника. Формами повышения квалификации являются традиционные курсы, выездные курсы, корпоративные курсы, тематические курсы, дистанционные курсы по учебному плану индивидуального обучения, нарастает популярность накопительных курсов повышения квалификации.

Подчеркнем, что значительный часовой эквивалент в этих программах отведен прикладной направленности, что делает их привлекательными и востребованными в среде практиков, всецело отвечает компетентностному подходу в образовании и позволяет осмыслить практическую значимость новых знаний [2]. Опосредованно практико-ориентированность программ подразумевает диалог культур: обмен мнениями практиков разных районов республики, обладающих самобытными культурными традициями и педагогическим опытом, транслируя свой «культурный код» и обогащая себя пониманием других культур и традиций.

Ежегодно в институте проходят курсы повышения квалификации свыше 2000 педагогов разных уровней и видов образования с учетом языков обучения. Мониторинг динамики слушателей дополнительных профессиональ-

ных образовательных программ повышения квалификации с 2015 года дает основание говорить об увеличении спроса на образовательные услуги, предоставляемые институтом и росте числа их участников: если в 2015/16 учебном году это 2022 слушателя, то в 2020/21 учебном году – 2392 педагога Приднестровья. Это дополнительные профессиональные программы повышения квалификации на русском, украинском и молдавском языках.

В дополнение к формальному дополнительному профессиональному образованию институт развивает неформальное образование, создавая вариативные площадки для совершенствования профессионального мастерства.

Наравне с курсовой подготовкой в настоящее время институт предлагает широкую тематику методических семинаров для педагогов, работающих в организациях образования с русским, молдавским и украинским языками обучения. Значительное число предложений в этом секторе дополнительного образования – это семинары для филологов. В этой связи перспективным направлением в условиях поликультурного развития считаем организацию методических семинаров для других категорий педагогов (не филологов) и управленцев на разных языках. Сдерживающим фактором в реализации этой идеи может стать отсутствие высокопрофессиональных кадров в соответствующей области педагогической деятельности.

В целях популяризации актуальных направлений развития образования, обмена педагогическим опытом ГОУ ДПО «ИРО-иПК» проводит ежегодные научно-практические мероприятия: конференции, педагогические чтения, конкурсы профессионального мастерства. На таких площадках, как правило, происходит не только обмен профессиональными практиками, но и кросскультурное взаимодействие и, следовательно, взаимное обогащение.

Модернизация любого государства зависит в первую очередь от уровня развития человеческого потенциала страны. Учительский потенциал – его движущая сила,

поэтому обновление компетенций педагогов – одна из основных задач института, а учет поликультурной среды создает условия для открытости и продуктивного взаимодействия всех участников.

Цитированная литература

1. Байкова О.В. Становление компетентности учителя в воспитательной деятельности в усло-

виях общеобразовательной школы / Автореферат канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва. – 2008.

2. Никитин В.Я. Современные подходы к содержанию и методам постдипломного образования педагогов / В.Я. Никитин // Академия профессионального образования. – 2015. – №3 (45). – С. 4.

3. Слостенин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // *Magister*. – 2000. – №3. – С. 23.

УДК 81'271:37

Т.И. Зиновьева

T.I. Zinoviev

ВЫЗОВЫ БУДУЩЕГО: ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

CHALLENGES OF THE FUTURE: FORMATION CORPORATE COMMUNICATIVE AND SPEECH CULTURE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Статья посвящена анализу вызовов XXI века в образовании, поиску адекватных решений. В качестве ответа автор выделяет проблему формирования универсальных «навыков для будущего», важнейшим из которых является коммуникативная компетенция. Предложена идея овладения обучающимися коммуникативной компетенцией за счет влияния корпоративной коммуникативно-речевой культуры образовательного учреждения.

Ключевые слова: «вызовы времени», «навыки для будущего, коммуникационный менеджмент, корпоративно-речевая культура университета.

The article is devoted to the analysis of the challenges of the XXI century in education, the search for adequate solutions. As an answer, the author highlights the problem of the formation of universal "skills for the future", the most important of which is communicative competence. The idea of mastering students' communicative competence due to the influence of the corporate communicative and speech culture of an educational institution is proposed.

Keywords: «challenges of the time», skills for the future, communication management, corporate speech culture of the university.

Современные исследователи проблем высшего образования (П.И. Ананченкова, О.В. Гребняк, И.М. Ильинский, А.А. Кобяков, К.К. Колин, Н.Н. Кузьмина, В.К. Левашов, Г.Г. Малинецкий, О.В. Усачева, М.К. Черняков и др.) выделяют черты мирового социума XXI века, которые в эпоху цифровизации имеют статус пускового механизма трансформации системы образования. В ряду таких значимых черт общества: стремительные изменения во всех сферах жизнедеятельности; нарастание,

обострение и нерешенность ставших уже традиционными проблем; возникновение новых глобальных вызовов, требующих совместных усилий сообщества в поиске ответов на эти вызовы [2].

Названные черты общества XXI века в значительной степени определяют состояние современной высшей школы, характеристика которого отражена в публикациях организаторов системы российского образования – Ю.В. Громыко, А.М. Кондакова, Я.И. Кузьми-

нова, А.А. Марголиса, И.М. Реморенко, В.В. Рубцова и др. Известные ученые констатируют: высшее образование сегодня стало «всеобщим», но при этом утратило свойственное ему ранее высокое качество; у современных выпускников университетов недостаточно таких практических навыков, востребованных в их профессиональной деятельности; российское высшее образование в целом избыточно; подготовка педагогических кадров для современной школы, для «школы будущего» осуществляется без достаточного учета требований действующих образовательных стандартов [2].

Сказанное выявляет остроту стоящих перед высшей школой вызовов, объясняет необходимость поиска адекватных решений, в ряду которых выделяется идея кардинального пересмотра содержания образования и организации учебного процесса в аспекте переноса акцентов с приобретения обучающимися предметных знаний на овладение универсальными (гибкими, мягкими) «навыками XXI века», коими признаны навыки кооперации, коммуникации, креативность, критическое мышление (4К) [4, с. 9].

Реализация идеи формирования «навыков для будущего» в условиях действия вызовов XXI века связана с поиском решений, ответов на конкретные вызовы времени. В публикациях современных исследователей (Ю.В. Громыко, И.М. Ильинский, А.А. Кобяков, К.К. Колин, А.М. Кондаков, Я.И. Кузьминов, Г.Г. Малинецкий, А.А. Марголис, И.М. Реморенко, В.В. Рубцов и др.) названы вызовы времени в высшем образовании, предложены ответы на них, конкретные решения. Вызов, получивший название «информационный бум», привел к появлению и последующей реализации таких продуктивных идей: отказ от приоритета объема знаний, выдвижение на первый план задачи овладения обучающимися информационной компетентностью, комплексом умений работы с информацией (выявлять, анализировать, выбирать, сохранять, использовать и др.); отказ от внедрения отдельных «цифровых» дисциплин в пользу целостной пере-

стройки образовательного процесса на основе его цифровизации. Вызов в области рынка труда в аспекте расширения зоны индивидуальной ответственности работника за продукт его профессиональной деятельности обусловил принятие в образовании ряда мер, в их числе: переориентирование на формирование у обучающихся «проектного мышления», навыков проектной работы (умений кооперации, коммуникации, генерирования идей); создание условий для выстраивания самими обучающимися собственных индивидуальных траекторий обучения и развития. Вызов совместного действия современных социальных факторов (стремительно меняющийся социум, быстрое устаревание используемых технологий и даже отраслей производства, увеличение средней продолжительности жизни человека и др.) актуализирует решение помощи обучающимся в осознании важнейших идей в области обучения: «обучение на протяжении всей жизни»; овладение человеком в течение его жизни несколькими профессиями; «обучение на рабочем месте» посредством обмена опытом между сотрудниками разных структур организации и др. Наконец, в статусе вызова XXI века выступает процесс, именуемый «вымывание среднего», «поляризация квалификаций», состоящий в нарастании в ближайшие годы востребованности элитных кадров и специалистов с базовыми навыками при сокращении рабочих мест среднего уровня квалификации [2].

По нашему мнению, указанные решения, ответы на вызовы времени актуализирует необходимость формирования у обучающихся междисциплинарных компетенций, универсальных «навыков XXI века», позволяют выделить в качестве важнейшей коммуникативную компетенцию.

Нам представляется целесообразным рассмотреть идею овладения обучающимися коммуникативной компетенцией за счет влияния корпоративной коммуникативно-речевой культуры образовательного учреждения (вуза).

Сказанное объясняет обращение к коммуникационному менеджменту – новой

научной области, рассматривающей вопросы теории и практики управления социальными коммуникациями как внутри организации, так и между организацией и ее средой (А.Н. Крылов, А.А. Сафина, А.С. Орлов, М.Г. Федотова) [6; 8]. Статус организации имеет университет (образовательное учреждение системы высшего образования), который с позиций коммуникационного менеджмента предстает в качестве совокупного (корпоративного) субъекта коммуникативных связей, формирующих его информационно-коммуникативное пространство.

В статье нам предстоит ответить на вопросы: какие коммуникативные связи формируют информационно-коммуникативное пространство университета? Каковы направления коммуникационных процессов? Существует ли барьеры коммуникации, каковы способы их преодоления?

Современные исследователи (А.Н. Крылов, А.А. Сафина, А.С. Орлов и др.) выделяют внешние коммуникативные связи и систему внутренней коммуникации [6; 8]. Внешние коммуникативные связи университета обеспечивают формирование у целевой аудитории (потребителей образовательных услуг, социальных партнеров, руководства) позитивных представлений о вузе. Система внутренней коммуникации в университете имеет такие ориентиры: организационное развитие; построение эффективных профессионально-личностных связей внутри организации; создание корпоративной идентичности, того, что в российской образовательной традиции принято называть «духом школы», «академическим духом университета» [6; 8].

Современные исследователи проблем коммуникационного менеджмента (А.А. Аверьянова, А.Н. Крылов и др.) выделяют вертикальные и горизонтальные направления коммуникационных процессов. Вертикальные коммуникационные связи идут от администрации к педагогам, обучающимся (это документы регламентирующего характера) и в обратном направлении (отчеты, заявления, предложения). При вертикальном перемещении информации степень ее усвоения получа-

телями низка, составляет от 20% (при «спуске» информации сверху вниз) до 10% (при передаче сообщения снизу вверх) [6; 8].

Горизонтальные коммуникационные связи более продуктивны, поскольку обеспечивают до 90 % усвоения полученных сведений. Причина подобного положения исследователям видится в том, что горизонтальные связи формируются равными по статусу специалистами, заинтересованными в содержательной профессиональной информации. Это работа методических объединений, конференции, круглые столы, взаимное посещение занятий и др.

В университете (как и в школе, колледже) вертикальные и горизонтальные коммуникационные связи переплетаются, образуют сложную организационную систему движения официальной деловой информации, которая зависит от типа управления. Так, отечественным образовательным учреждениям характерен внешне ориентированный тип управления, он отличается строгой обязательностью реакции на внешние управленческие стимулы. Сегодня очевидны процессы демократизации в управлении образовательными организациями, что проявляется в делегировании руководителем ответственности в системе внутренней деловой коммуникации [6; 8].

Особый компонент коммуникации – неформальная коммуникация. По данным зарубежных исследователей (Б. Манфред, Роберт Д. Хисрик, Ральф В. Джексон), по неформальным каналам российской организации циркулирует до 60 % информации, при этом русский общинный менталитет отдает предпочтение информации, полученной именно неформальным путем. Если формальные деловые коммуникации регламентируются соответствующими нормативными инструментами, приказами, распоряжениями, то неформальные коммуникации не регламентированы, имеют значительный социально-психологический, эмоциональный потенциал, удовлетворяют потребности людей, испытывающих дефицит «человеческого общения», в том числе, по служебным вопросам.

Содержанием неформальной коммуникации нередко становятся слухи как вербальная реакция сотрудников образовательного учреждения, членов коллектива, студентов на события, о которых у них нет точной информации.

Сказанное выявляет проблемы внутренней коммуникации в вузе, в их ряду: во-первых, недостаточная открытость официальной коммуникации, неполная ее прозрачность, например, это касается проблемы реорганизации образовательного учреждения, открытия новых образовательных программ и др.; во-вторых, несвоевременность предоставления оперативной информации, что порождает невозможность ее использования по причине устаревания (например, дается указание о предоставлении отчета, что называется, «вчера»); в-третьих, отсутствие обратной связи, ответа на отправленное сообщение, что нередко объясняется серьезной перегрузкой коммуникационных каналов массивами информации, не прекращающимся потоком все поступающих сообщений, которые нередко дублируются; в-четвертых, использование неэффективных форм предоставления информации. В ряду таких форм – используемые и сегодня в некоторых вузах доска объявлений, внутренняя сеть громкого оповещения. Следует отметить, что и служебное устное общение по телефону сегодня перемещается в ряд неэффективных форм деловой коммуникации, вытесняется общением посредством электронной почты.

Принятие определенных мер позволит гармонизировать систему внутренней коммуникации университета, в их числе: преодоление названных недостатков функционирования официальных каналов движения информации, коммуникации; признание наличия в организации особого компонента коммуникации – неформальной коммуникации, принятие мер по достижению оптимального баланса в функционировании систем формальной и неформальной коммуникации; забота руководства университета должна о формировании корпоративной культуры в области коммуникации.

Обращение к понятию «корпоративная культура» позволило выявить, что общепризнанного определения, нет, но наиболее распространенной трактовкой является понимание корпоративной культуры как совокупности моделей поведения, которые, во-первых, приобретены организацией в процессе ее адаптации к внешней среде, в процессе внутренней интеграции, во-вторых, обнаружили свою эффективность, в-третьих, разделяются большинством членов организации, в нашем случае – большинством участников образовательного процесса университета. Эти модели поведения основаны на системе ценностей, норм, правил, традиций и принципов осуществления деятельности вуза [1].

В структуре корпоративной культуры университета выделим коммуникативно-речевой компонент, который включает: во-первых, нормы поведения в типовых ситуациях, своего рода этический кодекс организации; во-вторых, правила и способы коммуникативно-речевого взаимодействия между подразделениями организации, между отдельными сотрудниками, членами коллектива, студентами. Эти нормы и правила поведения и взаимодействия в той или иной мере находят отражение в документе образовательного учреждения, который именуется «единый речевой режим образовательного учреждения».

Понятие «единый речевой режим образовательного учреждения» трактуется как система требований, регламентирующих коммуникативно-речевую деятельность участников образовательного процесса, которые должны соблюдать речевые нормы в устной коммуникации, при оформлении документации и используемой в образовательной среде наглядной информации.

При разработке единого речевого режима университета в качестве его основы следует использовать понятие риторического идеала.

В Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения в статусе важнейшего принципа обучения и

воспитания предстает принцип ориентации на идеал в (в ряду принципов обучения назван первым). Составителями программы идеал трактуется как высшая ценность, норма нравственно-этических отношений, превосходная степень нравственных представлений; отмечается, что идеалы сохраняются в традициях, служат ориентирами всей человеческой жизни, развития личности в целом [цит. по: 3].

В рамках решения задачи определения основ корпоративной коммуникативно-речевой культуры принцип ориентации на идеал мы трактуем как принцип ориентации на риторический идеал, представляющий в лингвистике как идеал речевого поведения, эталон высказывания, в полной мере соответствующий представлениям человека о прекрасном [3].

В качестве завершения анализа проблемы сделаем акценты. Во-первых, образовательное учреждение, заботящееся о формировании собственной корпоративной культуры, должно уделять внимание ее коммуникативно-речевому компоненту посредством внедрения единого коммуникативно-речевого режима данного образовательного учреждения. Во-вторых, единый коммуникативно-речевой режим образовательного учреждения целесообразно разрабатывать на основе русского риторического идеала, оформлять в виде нормативного акта, отражающего систему коммуникативных связей.

Цитированная литература

1. Аверьянова А.А. Корпоративная культура и ее особенности в России // Молодой ученый. – 2016. – № 29. – С. 345–347.
2. Высшее образование для XXI века: Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы: XVI Международная научная конференция, МосГУ, 18–19 ноября 2020 г.: доклады и материалы: в 2 ч. Ч. 1. / под общ. ред. И. М. Ильинского. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун., 2020. – 685 с.
3. Зиновьева Т.И. Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал // Начальная школа. – 2020. – №9. – С. 27–31.
4. Зиновьева Т.И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия института педагогики и психологии МГПУ. – 2019. – №1. – С. 9–15.
5. Костенко С.С., Костенко М.И. Необходимые условия формирования профессиональных и общекультурных компетенций студентов в вузе // Вестник Университета Российской академии образования. – 2020. – №1. – С. 35–42.
6. Крылов А.Н. Коммуникационный менеджмент. Теория и практика взаимодействия бизнеса и общества. – М.: Издательство «ИКАР», 2015. – 352 с.
7. Савинова А.Е. Формирование компетенций студентов в рамках компетентностного подхода в современной системе образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №6 (85). – С. 408–410.
8. Сафина А.А. Коммуникационный менеджмент /А.А. Сафина, Э.Г. Никифорова, А.Э. Устинов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 104 с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ПРИДНЕСТРОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ, ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

TEACHER TRAINING AT THE PRIDNESTROVIAN UNIVERSITY DURING THE PANDEMIC: PROBLEMS, PROS AND CONS

В статье представлен аналитический материал по исследованию процессов функционирования высшего педагогического образования в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко в условиях пандемии. Проанализированы некоторые меры и мероприятия, предпринятые республикой и вузом для поддержки системы высшего, включая педагогическое образование.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, цифровые образовательные ресурсы, комбинированный формат обучения.

The article presents analytical material on the study of the processes of functioning of higher pedagogical education in the T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University in the conditions of a pandemic. Some measures and measures taken by the republic and the university to support the higher education system, including teacher education, are analyzed.

Key words: distance learning, distance learning technologies, digital educational resources, combined learning format.

Приднестровская Молдавская республика (ПМР), как и другие страны, в начале 2020 года вынуждена была на законодательном уровне внести поправки во все сферы жизнедеятельности государства, в том числе в систему образования. Так, 31 января 2020 года № 32 вышел Указ Президента ПМР «О превентивных мерах по недопущению распространения на территории Приднестровской Молдавской республики коронавирусной инфекции», а 2 марта 2020 года № 77 Указ Президента «Об оперативном штабе по профилактике и предотвращению и распространению вирусной инфекции». Далее, 12 марта 2020 года, вышло Распоряжение № 148р Правительства ПМР «О введении ограничительных мероприятий (карантина) по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса (2019-nCoV)», а вслед за ним Приказ ректора Приднестровского государственного университета им. Т.Г.Шевченко (ПГУ) «О мерах по предупреждению распространения коронавирусной инфекции (2019-nCoV) в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко» от 12 марта 2020 года, 335-ОД.

Во исполнение данных актов в университете 13 марта 2020 года было издано Распоряжение № 51 «Об особенностях организации учебного процесса в ГОУ ПГУ им. Т.Г.Шевченко в период действия Распоряжения Правительства Приднестровской Молдавской республики» от 12 марта 2020 года, № 148р. 16 марта 2020 года вышел Указ Президента ПМР № 98 «О введении чрезвычайного положения на территории ПМР», на основании которого, а также Распоряжения № 51 по университету все факультеты, институты, филиалы с 16 марта 2020 года перевели учебный процесс в режим дистанционного обучения; до 14 марта 2020 года было организовано информирование обучающихся и сотрудников университета об особенностях организации учебного процесса в период действия Распоряжения Правительства ПМР. Деканаты и директораты разработали порядок проведения и фиксации учебных занятий в дистанционной форме для обучающихся по очной, очно-заочной и заочной формам обучения, а также регламент работы всех сотрудников на рабочих местах в соответствии с трудовым договором.

21 мая 2020 года Приказом «556 – ОД «Об особенностях организации и проведения Государственной итоговой аттестации обучающихся по основным образовательным программам профессионального образования, реализуемым ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко» в 2019–2020 учебном году в период усиления санитарно-эпидемиологических мероприятий» был утвержден Порядок проведения Государственной итоговой аттестации с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий удаленно с использованием IT-технологий. Так, «Регламент организации и проведения Государственной итоговой аттестации обучающихся очной и заочной форм обучения по основным образовательным программам, реализуемых факультетом педагогики и психологии в 2019–2020 учебном году в период усиления санитарно-эпидемиологических мероприятий» определил: комиссия находится в аудитории, оснащенной оборудованием: медиа оборудование, доступ к сети Internet, веб-камера, колонки; экран для демонстрации презентационных материалов выпускной квалификационной работы; выпускник находится в домашнем или аналогичном помещении, которое также оснащено соответствующим медиа-оборудованием: доступом к сети Internet, веб-камерой, микрофоном с колонками; монитором/экраном для визуализации демонстрации своих презентационных материалов; взаимодействие между членами ГЭК, учебно-вспомогательным персоналом и обучающимися осуществляется через Internet в режиме on-line; помещение должно соответствовать прописанным в Порядке требованиям.

Форматы и сроки проведения вступительных испытаний в 2020 году в связи с пандемией были изменены решением ПГУ при поддержке Министерства просвещения ПМР. Вступительные испытания в университете проводятся в три этапа: предварительное тестирование, основное и дополнительное. Участники основного тестирования сдавали вступительные испытания исходя из основы обучения (договор или бюджет) и наличия конкурса на направления (специальности) поступления, а именно:

– при поступлении на договорную основу абитуриенты были освобождены от сдачи всех испытаний и в протокол вносились данные из аттестатов (дипломов) или сертификатов предварительного тестирования;

– при поступлении на бюджетную основу абитуриенты были освобождены от сдачи всех непрофилирующих испытаний и в протокол вносились данные из аттестатов (дипломов) или сертификатов предварительного тестирования и в обязательном порядке сдавали профилирующее вступительное испытание или сертификат предварительного тестирования, результат которого и вносился в протокол.

При поступлении на бюджетную основу обучения на направления (специальности), где не было конкурса, абитуриенты освобождались от сдачи всех испытаний и в протокол вносились данные из аттестатов (дипломов) или сертификатов предварительного тестирования.

На сайте университета есть специальная страница для абитуриентов, где опубликована основная информация о правилах поступления в текущем году, контакты приемной комиссии.

В течение полутора лет действия ограничительных мероприятий в условиях пандемии степень их жесткости менялась в зависимости от эпидемиологической ситуации в республике, а также в соседних Молдове и Украине. Так, 22 июля 2020 года вышло Постановление Правительства ПМР «Об утверждении Регламента по организации работы организаций образования и организаций с постоянным пребыванием обучающихся (воспитанников) в условиях сохранения рисков распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса (2019-nCoV)» и иных инфекционных заболеваний».

На основании данного Постановления, предыдущих и последующих документов, регламентирующих организацию учебного процесса в дистанционном режиме, а также улучшения эпидемиологической обстановки в республике, вышел Приказ по университету № 801 – ОД от 24 августа 2020 года «Об органи-

зации учебного процесса в ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко» в первом полугодии 2020–2021 уч. года с соблюдением мер по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса COVID-19 и иных инфекционных заболеваний», который определил организовать образовательный процесс с 1 сентября 2020 года в комбинированном формате в соответствии с требованиями «Регламента организации образовательной деятельности ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко» в 2020–2021 учебном году в условиях сохранения рисков распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса COVID-19» и иных инфекционных заболеваний» в Приложение к данному Приказу.

Деканаты факультетов, директораты институтов и филиалов разработали с учетом своей специфики «Порядок организации образовательной деятельности факультета/института/филиала», в котором прописаны особенности работы в комбинированном формате, включающем контактную работу обучающихся с преподавателем в аудитории и работу обучающихся с преподавателями в режимах онлайн и офлайн. В нем определены:

- санитарные требования к ежедневной организации учебных занятий в аудиториях университета (уборка аудиторных помещений с применением дезинфицирующих средств, пропускной режим с термометрией и обработкой рук, масочный режим, сквозное проветривание помещений с текущей дезинфекцией аудиторий с обработкой поверхностей и пола после каждой пары в течение 20 минут, влажная обработка коридоров, лестничных пролетов и поручней и др.);

- процедура организации и проведения учебного процесса (режим работы в 2 смены, до 5 пар в день, 2 дня в аудиториях факультета, 4 дня дистанционно);

- особенности организации процесса в зависимости от форм обучения (дневная форма – учебные занятия в аудиториях по дисциплинам, формирующим профессиональные компетенции, остальные в дистанционном формате с использованием образовательного портала (Moodle); площадок видеоконференций –

Zoom и др.; возможности мессенджеров – Viber, Skype и др., посредством групповой электронной почты обучающихся и электронной почты преподавателей, закрепление за каждой академической группой аудитории на весь учебный день, заочная и очно-заочная только в дистанционном формате);

- проведение текущей аттестации в каждом семестре 2020–2021 учебного года (накопленные в межаттестационный период оценки складываются в средний балл, если таковой равен «3,0» и выше, обучающийся получает аттестацию);

- особенности проведения промежуточной аттестации в 2020–2021 учебном году (в случае обычного формата обучения и в случае дистанционного формата обучения – накопленные оценки в межаттестационный период, складываются в средний балл. Если он равен «3,0» и выше, обучающийся получает «зачет» и освобождается от сдачи; при «зачёте с оценкой» или «оценке» при накопленных баллах от «3,0 до 3,4» обучающийся получает оценку «3 (удовлетворительно)», от «3,5 до 4,4» баллов – оценка «4 (хорошо)», от «4,5 и выше» – оценка «5 (отлично)»; в случае несогласия обучающийся имеет право повысить балл путем сдачи формы контроля в соответствии с инструкцией деканата).

В связи с улучшением эпидемиологической обстановки, спадом количества заболевших – проведение Государственной итоговой аттестации в 2020-2021 учебном году регламентируется Приказом ректора № 473-ОД от 13 апреля 2021 года «Об организации Государственной итоговой аттестации ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», а именно: провести ГИА в обычном формате с соблюдением рекомендаций по профилактике распространения вирусной инфекции нового типа для обучающихся очной, очно-заочной и заочной форм обучения.

Переход на дистанционное обучение с возможностью использования IT-видеолекций, тестирований, телеконференций стал для ПГУ возможным благодаря тому, что на протяжении последних лет в нем устанавливаются, наполняются и применяются различ-

ные российские и зарубежные LMS платформы, системы ДО и сетевые телекоммуникации: Moodle, Skype, Zoom, YouTube и др. – для организации синхронной и асинхронной доставки учебного материала и самостоятельной работы студентов.

Созданная и адаптированная аппаратно-техническая, программная, предметная, методическая и административно-управленческая база и сервисы поддержки дистанционного обучения, в частности Образовательный портал ПГУ им. Т.Г. Шевченко, созданный и сопровождаемый Отделом эксплуатации информационных ресурсов Управления информационного развития университета, позволили в марте 2020 года студентам и преподавателям, используя логин и пароль, круглосуточно иметь доступ в личные кабинеты системы Moodle, а значит, вести учебный процесс в условиях карантина.

Электронная почта групп, образовательный портал ПГУ Moodle, образовательная платформа Zoom, сообщества ВКонтакте, Viber являются основными средствами дистанционного обучения, посредством которых осуществляется реализация учебных занятий студентов дневного и заочного отделения, руководство работой обучаемых и оказание им помощи в изучении читаемых дисциплин.

Полное дистанционное или комбинированное обучение требует тщательного анализа, связанного как с оценкой профессорско-преподавательским составом эффективности такого обучения, так и с удовлетворенностью студентов, что позволит выявить слабые стороны деятельности вуза в данном направлении и целенаправленно осуществлять меры по их совершенствованию.

Отделом психологического сопровождения и профориентационной работы университета был проведен опрос «Психолого-педагогические аспекты обучения студентов вуза в дистанционном режиме», участвовали 335 студентов.

Проведенное исследование показало, что у большинства студентов есть опыт дистанционного обучения. Уровень удовлетворенности обучения в дистанционном режиме пре-

обладает высоким (67 % респондентов удовлетворены и скорее удовлетворены и 33 % не удовлетворены или скорее не удовлетворены процессом обучения).

52 % считают, что уровень дистанционного обучения выше среднего и высокий, 48 % отмечают низкий и ниже среднего уровень.

47 % в будущем не хотели бы обучаться в дистанционном режиме.

52 % считают, что дистанционное обучение предоставляет возможность обучения в удобное время и в удобном месте.

44 % считают образовательный портал ПГУ для дистанционного обучения удобным, 34 % – неудобным.

Наиболее часто преподаватели используют рассылку заданий для самостоятельного обучения (70 %), размещение учебных материалов на платформе MOODLE (32 %). 47 % проводят индивидуальные онлайн занятия, онлайн тестирование – 29 %.

33,6 % студентов сложно отвечать на вопросы преподавателя и уточнять, что непонятно в онлайн-формате, 36 % испытывают сложность выполнения практических и лабораторных работ в дистанционном режиме 37 % не хватает очных дискуссий с преподавателем, 35 % говорят о неоправданно большом объеме заданий, у 24 % возникают технические проблемы и перебои с интернетом.

76 % отмечают регулярную обратную связь.

67 % указали, что дистанционное обучение не повлияло на взаимодействие в студенческой группе, 77 % указали, что куратор всегда на связи.

Самочувствие, активность и настроение студентов находится в пограничной зоне между средним и высоким уровнями.

Результаты опроса студентов, а также еженедельные отчеты преподавателей, кафедр, факультетов позволили выделить некоторые преимущества и проблемы дистанционного обучения. Среди преимуществ:

1. Доступность – возможность обратиться к содержанию дисциплины в любое время с удобной для студента скоростью вне зависимости от его геолокации.

2. Гибкость – разные форматы: онлайн-встречи в реальном времени, офлайн позволяют планировать и реализовывать обучение, учитывая личные особенности, выбирать подходящую форму взаимодействия.

3. Возможность совмещения обучения с профессиональной деятельностью.

4. Возможность психологически комфортного, бесстрессового взаимодействия с преподавателем.

5. Развитие у студентов самообразования, самодисциплины, мотивации и ответственности.

6. Использование дифференцированного подхода к составлению заданий разного уровня сложности (онлайн-редактирования, схемы, таблицы, кроссворды; решение педагогических ситуаций, кейсов и задач, отчеты по педагогической практике с применением фото- и видеорепортажей; изготовление наглядных электронных пособий и т.д.).

7. Роль обратной связи – работа по взаимному анализу студентами материалов друг друга.

8. В организации и руководстве практикой (установочные и итоговые конференции с возможностью выбора удобного времени; еженедельные консультации; постоянная связь с руководителями и руководителями-методистами организаций образования, проверка текущей документации).

9. Возможность охватить работой большое количество обучающихся.

10. Стимулирование овладения преподавателями и студентами новыми современными ИКТ.

11. Повышение ответственности студентов за освоение образовательных программ и самоорганизация учебного процесса, высокая активность студентов.

12. Возможность для преподавателей четко структурировать учебные материалы по дисциплинам, стимул к профессиональному росту.

13. Увеличение информационного контента в области проводимых международных научных мероприятий, возможность подбора мероприятий по тематике, масштабу проведения, условиям участия, повышение доступности участия в них и др.

Тем не менее, дистанционное обучение сопряжено и с очевидными проблемами:

– низкое качество Интернет-соединения: невозможность работать с видео, низкое качество звука;

– проблемы с соблюдением самодисциплины, осуществлением внутреннего контроля, планированием своей деятельности;

– проблемы с развитием способности к внутреннему монологу, то есть к самостоятельному мышлению из-за отсутствия практики говорения у студентов;

– отсутствие единой утвержденной программы, по которой каждый студент мог работать в собственном темпе, а также единого формата онлайн-общения;

– сложность получения в дистанционном режиме практического опыта по практико-ориентированным дисциплинам, педагогическим практикам;

– отсутствие единой платформы работы в дистанционном режиме – студентам сложно ориентироваться во множестве различных требований преподавателей, педагогам трудно работать с разными группами, применяя различные платформы;

– увеличение интенсивности труда преподавателя, большое количество времени за компьютером (структурирование материала, отправка и разъяснение, проверка и индивидуальная обратная связь с каждым студентом);

– проблемы с формированием у студентов морально-нравственных качеств;

– ограниченный доступ обучающихся заочной формы обучения к оборудованию в связи с занятиями других членов семьи;

– низкая информационная и техническая компетентность обучающихся заочной формы обучения особенно на начальном этапе дистанционного обучения;

– риск получения вирусов и потеря информации с личных компьютерных средств;

– дополнительные затраты на качественное интернет-обслуживание и обслуживание техники;

– отсутствие у части преподавателей достаточной квалификации и опыта для обучения онлайн;

– не все предметы можно преподавать онлайн;

– психологическая перегруженность преподавателей и студентов.

Хочется отметить, что некоторые виды учебных работ можно перевести исключительно на дистанционный формат, а именно:

1) модульный и текущий тестовый контроль, письменные экзамены;

2) загрузка дополнительных материалов для лекций, а также примеров (текстовых, видео и презентаций) выполнения лабораторных и практических работ, заключений по результатам исследования и решения психодиагностических задач и выполнения самостоятельной работы студентов.

3) индивидуальная работа со студентами, имеющими пропуски или задолженности по дисциплинам, а также консультаций по вопросам подготовки курсовых, дипломных работ.

4) обучение студентов, имеющих проблемы со здоровьем, а также с высокой самоорганизацией, предпочитающих гибкий график и отсутствие жесткого контроля за выполнением заданий, или же студенты очной формы обучения, которые уже внедрили в трудовую деятельность.

Таким образом, наряду с выявленными проблемами, дистанционный формат обучения предоставляет широкий спектр возможностей и перспектив для изменения и совершенствования образовательных систем, для которых критическая ситуация создает форсированные условия.

Считаем, что документирование (практика еженедельных отчетов о работе кафедр и факультетов онлайн) предпринимаемых вузом действий и их последствий, анализ их применимости в системе образования, а также учет международного опыта позволит использовать наиболее эффективные практики в системе подготовки будущих педагогов, уменьшить возможные негативные последствия перехода к сетевой, телекоммуникационной форме организации образования при ограниченных возможностях перемещения, режиме самоизоляции обучаемых и преподавателей в условиях пандемии коронавируса.

Цитированная литература

1 Указ Президента ПМР «О превентивных мерах по недопущению распространения на территории Приднестровской Молдавской республики коронавирусной инфекции» <http://president.gospmr.org/pravovye-akty/ukazi/o-preventivnih-merah-po-nedopuscheniyu-rasprostraneniya-na-territorii-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-koronavirusnoy-infektsii.html>

2. Указ Президента «Об оперативном штабе по профилактике и предотвращению и распространению вирусной инфекции» <http://president.gospmr.org/pravovye-akty/ukazi/o-vnesenii-izmeneniya-v-ukaz-prezidenta-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ot-2-marta-2020-goda-77-ob-operativnom-shtabe-po-profilaktike-i-predotvrascheniyu-rasprostraneniya-virusnoy-infektsii-.html>

3. Распоряжение № 148р Правительства ПМР «О введении ограничительных мероприятий (карантина) по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса (2019-nCoV)» <http://gov-pmr.org/content/documents/2020/148r.pdf>

4. Указ Президента ПМР № 98 «О введении чрезвычайного положения на территории ПМР», https://oosch-rybnitsa.ucoz.com/news/ukaz_o_vvedenii_chrezvychajnogo_polozhenija_na_territorii_pmr/2020-03-17-583

5. Регламент организации и проведения Государственной итоговой аттестации обучающихся очной и заочной форм обучения по основным образовательным программам, реализуемых факультетом педагогики и психологии в 2019-2020 учебном году в период усиления санитарно-эпидемиологических мероприятий <http://pedagog.spsu.ru/files/2020-05-27-gak.pdf>

6. Постановление Правительства ПМР «Об утверждении Регламента по организации работы организаций образования и организаций с постоянным пребыванием обучающихся (воспитанников) в условиях сохранения рисков распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса (2019-nCoV)» и иных инфекционных заболеваний» [http://minjust.gospmr.org/publication/docs/2020000866.html/\\$file/.pdf](http://minjust.gospmr.org/publication/docs/2020000866.html/$file/.pdf)

7. Берил С.И., Васильева Л.И. Развитие системы высшего педагогического образования и науки в классическом университете в Приднестровье // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. №8. С.117-127.

**ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ
НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
В ПРИДНЕСТРОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИМ. Т.Г. ШЕВЧЕНКО**

**PREVENTION OF EXTREMISM AMONG YOUTH ON THE EXAMPLE
OF THE IMPLEMENTATION OF YOUTH POLICY AT THE PRIDNESTROVIAN
STATE UNIVERSITY NAMED AFTER T.G. SHEVCHENKO**

В статье рассматривается проблема противодействия идеологии экстремизма среди молодежи. Представлены результаты опроса педагогов организаций образования, которые подтвердили значимость проблемы экстремизма в молодежной среде Приднестровья, в том числе и в организациях профессионального образования. Представлен опыт реализации программы профилактики экстремизма в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко.

Ключевые слова: молодежь, вуз, профилактика экстремизма, молодежная политика, психологическая безопасность студентов.

The article deals with the problem of countering the ideology of extremism among young people. The results of a survey of teachers of educational organizations, which confirmed the importance of the problem of extremism in the youth environment of Pridnestrovie, including in vocational education organizations, are presented. The experience of the implementation of the extremism prevention program at the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko.

Key words: youth, university, prevention of extremism, youth policy, psychological safety of students.

Проблема борьбы с экстремизмом сегодня стала актуальна практически для всех стран. В Приднестровской Молдавской Республике разработана и утверждена Президентом В.Н. Красносельским «Стратегия противодействия экстремизму в ПМР на 2020-26 года» (Указ №109 от 23.03.2020г.) [3]. Основная задача, стоящая перед государством, это защита от экстремистских угроз основ конституционного строя ПМР, общественной безопасности, прав и свобод граждан. В Стратегии отмечается, что «противодействие экстремизму – деятельность субъектов по противодействию экстремизму, направленная на выявление и дальнейшее устранение причин экстремистских проявлений, а также предупреждение, пресечение или расследование преступлений экстремистской направленности, минимизацию или ликвидацию последствий экстремизма» [3].

В сфере образования, государственной молодежной и культурной политики Приднестровья поставлены четкие задачи:

а) включение в программы по развитию образования и воспитанию подрастающего поколения мероприятий по формированию уважительного отношения ко всем этносам и религиям;

в) осуществление мер государственной поддержки системы воспитания молодежи на основе традиционных духовных, нравственных и патриотических ценностей;

г) проведение в организациях образования мероприятий, направленных на воспитание детей, подростков и молодежи на основе традиционных для приднестровской культуры ценностей;

д) повышение профессионального уровня педагогических работников, разработка и внедрение новых образовательных стандартов и педагогических методик,

направленных на противодействие экстремизму и др. [3].

Наиболее опасным, с точки зрения вхождения в сферу экстремистской деятельности, является подростковый и юношеский возраст (от 14 до 22 лет). Это связано с тем, что в этот период происходит наложение двух важнейших психологических и социальных факторов. Психологически эти возрастные этапы характеризуются развитием самосознания, повышенным чувством справедливости, поиском смысла и ценности жизни. Поиск идентичности, попытки закрепиться в жизни приводят к неуверенности, желанию сформировать круг близких по духу людей, найти кого-то ответственного за все беды и неудачи. Таким кругом вполне может стать экстремистская субкультура, неформальное объединение, политическая радикальная организация или тоталитарная секта.

Анализ социально-психологических исследований показал, что экстремизм как социально-психологическое явление основан на ярко выраженном морально-нравственном нигилизме в сочетании с нарушенным базовым чувством доверия к миру, агрессивностью, нетерпимостью и ксенофобией, которые в совокупности становятся основными психологическими детерминантами формирования экстремистских идей, сознания и поведения личности. Следует отметить, что основными формами экстремистских проявлений являются националистические, социальные протестные и политические выступления, в которых выступают в основном мужчины (от 80 до 20 %). Важно отметить, что по результатам исследований доля обучающихся высших учебных заведений преобладает над учащимися средних профессиональных и школьниками (70 к 30 %) [1].

Мы считаем, что построение социально-психологической модели профилактики экстремизма в молодежной среде и определение условий ее оптимального функционирования в вузе будут способствовать снижению социальной напряженности и предотвращению роста ксенофобии, религиозной нетерпимости и других проявлений экстремизма.

Это требует от высших учебных заведений использования специализированных методов решения возникающих проблем. Н. Медведева предложила осуществлять: а) подготовку педагогов с разъяснением психологических и социальных факторов, способствующих вовлечению в экстремистские объединения, с характеристикой их структур и методов; б) разработку и внедрение эффективных образовательных подходов; в) создание кодексов поведения и г) усиление охранных систем [2].

Важной задачей также является организация повышения квалификации педагогических кадров образовательных организаций по проблеме профилактики экстремизма и радикализма в молодежной среде. Зачастую педагогический работник (куратор, педагог) является именно тем человеком, который может в некоторых случаях повлиять на обучаемых и упредить процесс вовлечения обучающихся в деятельность деструктивных культов и экстремистских организаций. Результаты исследования педагогов организаций образования Приднестровской Молдавской Республики (98 респондентов) выявили, что большинство респондентов 94 % владеют информацией о том, что такое экстремизм и терроризм. При этом 19 % от опрошенных педагогов указали, что сталкивались с проявлениями экстремизма. Основными причинами проявлений экстремизма педагоги считают целенаправленное «разжигание» представителями экстремистско-настроенных организаций националистической агрессии (66 % респондентов), низкую правовую культуру населения и недостаточную терпимость людей (42 %), и деформацию системы ценностей в современном обществе (31 %). Основными проявлениями экстремизма в молодежной среде педагоги считают: появление групп, обществ, пропагандирующих экстремизм (56 %), распространение националистических, шовинистических, расистских и фашистских взглядов (39 %) и непосредственное участие молодых людей в разжигании межнациональной, межрелигиозной и иной розни (путем пропаганды, совершения неза-

конных действий, хулиганства, оскорблений и т.д.) (35 % респондентов). Основными направлениями деятельности в вопросах профилактики экстремизма педагогами выделены: система воспитательной работы с обучающимися (55 %), информационно-просветительская работа с общественностью (в том числе с родительской) (49 %) и агитационно-массовая работа среди молодежи (в рамках молодежных клубов, советов, волонтерских движений и др. формирований) (33 %). Данные исследования подтвердили значимость проблемы экстремизма в молодежной среде Приднестровья, в том числе и в организациях профессионального образования.

Безусловно, эффективность применяемых мер зависит от уровня владения специализированными знаниями сотрудниками и руководителями структурных подразделений вуза, которые курируют деятельность обучающихся и взаимодействуют с ними в развитии студенческой культуры. Основными участниками можно назвать следующие административно-организационные структуры в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко: а) ректорат, который генерирует в образовательном учреждении среду, отторгающую какие-либо деструктивные идеи и течения, но развивающую у обучающихся гражданско-патриотическую и социальную ответственность, формирующую у них представления о традиционных для общества и государства ценностях и приоритетах, приднестровской идентичности, гражданственности и т.п.; б) Управление молодежной политики и социально-психологической поддержки университета, осуществляет реализацию государственной молодежной политики в вузе, осуществление координации подразделений и служб университета в части их деятельности по проведению социальной, психологической и воспитательной работы; содействие в реализации молодежных проектов и волонтерских движений и психологическое сопровождение студентов; в) заместители деканов по организации воспитательной работе; г) сотруд-

ники Культурно-просветительского центра им. Равноапостальных Кирилла и Мефодия, которые организуют проведение культурно-массовых мероприятий; д) Спорт клуб «Рекорд», в рамках деятельности которого ведется развитие направленности студентов на ЗОЖ.

В рамках реализации «Стратегии противодействия экстремизму в ПМР на 2020-26 года» с 2020 г. в Управлении молодежной политики и социально-психологической поддержки разработан и реализуется план по профилактике экстремизма в вузе.

Какие конкретные инструменты можно использовать для прикладной социально-психологической работы со студентами в вузе по профилактике экстремизма в молодежной среде? Разработан и утвержден на совете по воспитательной работе ПГУ им. Т.Г. Шевченко сборник методических материалов для кураторов студенческих групп, педагогов-психологов и преподавателей вуза «Профилактика экстремизма в организациях профессионального образования». В сборнике представлены методические материалы для проведения в вузе кураторских часов, бесед и практических занятий по профилактике экстремизма в молодежной среде. В рамках «Школы куратора», курсов повышения квалификации работников сферы воспитания и молодежной политики обсуждаются новые формы и методы профилактической работы.

В рамках деятельности психологической службы университета одной из главных задач является создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды в университете. Психологическую безопасность образовательной среды можно определить как процесс обеспечения сохранения и развития психических функций, личностного роста и социализации включенных в нее участников, максимальной реализации их способностей во взаимодействии, исключающем психологическое насилие.

В университете реализуется программа «Психологическая безопасность образовательной среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко». Она включает в себя изучение психологической безопас-

ности студентов в вузе на разных этапах обучения и содействие адаптации первокурсников. Разработаны методические рекомендации для кураторов и преподавателей «Обеспечение психологической безопасности в образовательной среде». В целом положительный психологический климат на факультетах способствует успешной адаптации студентов, снижению уровня тревожности, агрессивности, и в целом является профилактикой, в том числе, и экстремизма в студенческой среде.

Ежегодно психологической службой проводится изучение личностных особенностей студентов (агрессивность, тревожность, фрустрация, ригидность), ценностных ориентаций и жизненно-профессиональных приоритетов. На основании диагностических данных проводятся индивидуальные консультирования студентов. Идет отслеживание тенденций в молодежной среде.

Профилактическая работа одно из важнейших направлений. Со студентами, проживающими в общежитиях, проводятся тематические Психологические гостиные «Толерантность: пусть к взаимодействию», «Контроль над гневом и выработка устойчивости к фрустрации», «Манипуляции и методы противодействия». Со студентами с 1 по 4 курс проводятся психологические тренинги (занятия с элементами тренинга): «Профилактика нормативного и ненормативного кризиса психического развития», «Саморегуляция», «Фундаментальные навыки эмоционально-ориентированного преодоления стресса» и др.

Ежегодно со студентами проводятся лекции по темам: «Психология риска», «Психологическая безопасность и устойчивость личности», «Психология толпы», «Психология терроризма», «Просоциальное и безопасное поведение учащихся», «Психологическая безопасность профессиональной среды», «Психологическая помощь попавшим под влияние деструктивных культов. Фазы индокрикации», «Мотивационные факторы феномена деструктивности», «Фанатизм как психологический феномен», «Психологическая безопасность в информационной среде (СМИ, Интернет)».

В рамках деятельности Отдела молодежной политики, воспитания и социальной защиты реализуются программы по гражданско-патриотическому, духовно-нравственному воспитанию студентов, физическому развитию, формированию здорового образа жизни. Мы полагаем, что мероприятия патриотической направленности играют важную роль в системе противодействия распространению экстремизма, так как именно духовный мир молодого человека подвергается обработке и трансформации. Гражданин-патриот по определению не будет стремиться примкнуть к экстремистским и террористическим организациям. Развитие студенческого самоуправления, волонтерского движения являются основой развития социальной активности студентов их гражданской позиции. Развитие патриотизма, гражданственности, духовности является важным вектором работы Управления молодежной политики, что, безусловно, способствует предотвращению формирования идеологии экстремизма

Подводя итог, отметим, что для реализации образовательно-воспитательной деятельности и подготовки высококвалифицированных кадров проведение профилактики экстремизма для высших учебных заведений является важным направлением. Значимая роль отводится организации психологической безопасной среды жизнедеятельности обучающихся, которая направлена на снижение восприимчивости к идеологии экстремизма. Предоставление возможностей для выражения собственной позиции, осуществление диалога с администрацией университета при повышении общего уровня правосознания, социальной активности позволит сформировать у обучающихся гражданскую позицию и указать на законные пути разрешения социально-политических конфликтов. Осуществление социально-психологической поддержки будет способствовать повышению уровня доверия у обучающихся к вузу, а в перспективе к иным государственным структурам.

Цитированная литература

1. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Самоорганизация в проявлениях молодежного экстремизма // Социологические исследования. 2009. №1. С. 78–88.

2. Медведева Н. И. Социально-психологические условия противодействия экстремизму и

терроризму в молодежной среде // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3. С. 262–264

3. Стратегия противодействия экстремизму в ПМР на 2020-26 года (Указ Президента ПМР №109 от 23.03.2020г.). <http://president.gospmr.org/pravovye-akty/ukazi/ob-utverjdenii-strategii-protivodeystviya-ekstremizmu-v-pridnestrovskoy-moldavskoy-respublike-na-2020-2026-godi.html>

УДК 378

Т.П. Ильевич, А.М. Чобан-Пилецкая

T.P. Ilyevich, A.M. Choban-Piletskaya

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

INFORMATION SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY

В статье рассматривается проблема информационного сопровождения обучения в вузе как актуальный вопрос цифровой трансформации современного образования. Цифровая компетенция выступает ключевой характеристикой информационного сопровождения обучения. При этом, значимыми компетенции педагога выступают: готовность организовывать не только дидактическое, но и информационное сопровождение учебного процесса; готовность проектировать цифровой образовательный ресурс; способность обеспечивать удобную навигацию и оптимальный контроль учебных достижений обучающихся в системе дистанционного обучения; владеть приемами управления учебными онлайн-группами, мотивировать обучающихся к самообучению и саморазвитию.

Ключевые слова: цифровизация образования, информационные образовательные ресурсы, образовательный портал, информационные инструменты, сопровождение обучения.

The article discusses the problem of information support for education at a university as an urgent issue of digital transformation of modern education. Digital competence is a key characteristic of educational information support. At the same time, the teacher's competencies are significant: readiness to organize not only didactic, but also informational support of the educational process; willingness to design a digital educational resource; the ability to provide convenient navigation and optimal control of educational achievements of students in the distance learning system; master the techniques of managing educational online groups, motivate students to self-study and self-development. The article discusses the problem of information support for education at a university as an urgent issue of digital transformation of modern education. Digital competence is a key characteristic of educational information support. At the same time, the teacher's competencies are significant: readiness to organize not only didactic, but also informational support of the educational process; willingness to design a digital educational resource; the ability to provide convenient navigation and optimal control of educational achievements of students in the distance learning system; master the techniques of managing educational online groups, motivate students to self-study and self-development.

Keywords: digitalization of education, information educational resources, educational portal, information tools, training support.

Актуальность проблем развития дистанционного обучения в вузе обусловлена не только принятием Программы «Цифровая

экономика», рассчитанной на ее внедрение в России с 2017 по 2024 гг., но и сменой форматов организации образовательного процесса

в связи с глобальной необходимостью удаленного обучения [1].

Образовательной реальностью сегодня является использование в образовательном процессе высшей школы новых информационных и телекоммуникационных технологий, а также информационных образовательных ресурсов.

Проблемы информационного сопровождения образовательного процесса в условиях пандемии COVID-19 разделились на несколько направлений: изучение опыта зарубежных вузов в реализации технологий дистанционного обучения (Н.А. Гаркуша, Н.М. Баранова, Т.К. Беляева, Е.Ю. Илалтдинова, С.С. Ковальчук, И.В. Лебедева); методология и теория цифровой дидактики как инновационного направления современной педагогики (А.А. Вербицкий, С.Н. Уткина, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, Е.Ю. Щербина, О.В. Шмурыгина, С.Д. Якушева); технологические и организационные проблемы подготовки профессионалов в условиях цифровой образовательной среды (О.В. Гукаленко, В.А. Кальней, А.В. Карпова, В.Н. Пустовойтов, С.Е. Шишов); проблема информационно-методической компетентности педагогических кадров (В.В. Гриншкун, В.Ж. Куклин, Е.С. Полат, Г.С. Токарева и др.).

Развитие системы дистанционного образования способствовало формированию новой терминологической базы педагогики. Использование ряда терминов в образовательной среде позволяет описывать и оптимизировать новые модели процессов взаимодействия в образовании. Для традиционной теории образования в качестве инновационных можно назвать следующие понятия: информационные образовательные ресурсы, система образовательных порталов, цифровые ресурсы обучения, формы электронного обучения, информационные инструменты сопровождения обучения, смешанное обучение и пр.

Информационные образовательные ресурсы рассматриваются в ряде исследований как комплекс средств программного, телекоммуникационного и учебно-методического ха-

рактера, направленных на оптимальную организацию форм обучения (контактного и дистанционного), сопровождаемых активным информационным обменом, и актуальным обеспечением полноценного учебного, научного и культурного развития субъектов образования [2].

Система образовательных порталов является компонентом информационных образовательных ресурсов, направленных на полноценное нормативно-обусловленное информационное сопровождение всех уровней и видов образовательной деятельности.

Система образовательных порталов – компонент информационных образовательных ресурсов, направленных на полноценное нормативно-обусловленное информационное сопровождение всех уровней и видов образовательной деятельности. К основным Федеральным образовательным порталам РФ относят: Федеральный портал «Российское образование», Российский общеобразовательный портал, Официальный информационный портал единого государственного экзамена, Социально-гуманитарное и политологическое образование, Информационно-коммуникационные технологии в образовании, Российский портал открытого образования и пр. [3].

Дистанционное обучение может осуществляться на базе образовательных цифровых ресурсов, таких как: Moodle, Google For Education, VK, Zoom и пр. Очевидными достоинствами указанных цифровых ресурсов являются:

- возможность конструировать содержательные компоненты учебного процесса в рамках учебной дисциплины; контроль достижений обучаемых является открытым и системным процессом, стимулирующим самостоятельную работу обучаемых; в процессе контроля достижений студентов есть возможность самопроверки; контроль времени (Moodle);

- удобный интерфейс, позволяющий создавать различные виды материалов, необходимых для подготовки заданий; задания проверяются автоматически, что позволяет эко-

номить время преподавателям и студентам при получении результатов учебных достижений; возможна загрузка файлов большого объема (Google For Education);

– удобное конструирование структуры учебной дисциплины, понятные алгоритмы по организации учебного взаимодействия; позволяет создавать творческие задания с аудио- и видео-сопровождением; предусмотрено управление и организация совместной работы, интерактивная связь, позволяющая синхронизировать работу всей группы обучаемых; наличие фиксируемой статистики и оптимистичных мотивирующих установок; возможна переписка и общение через почту (Google Classroom);

– возможность иметь у каждого обучаемого свой аккаунт, что позволяет часто пользоваться ресурсом в соответствии с образовательными потребностями; возможность обмениваться различными видами файлов (VK);

– предоставляется бесплатная возможность организовать и провести удаленные формы конференц-связи; возможность проведения интегрированных форм учебной, учебно-научной и учебно-методической работы (заседания научных сообществ обучаемых, учебно-научные конференции, коллективные консультации, мини-лекции, различные формы промежуточного и итогового контроля); возможность использования мобильного устройства субъектами образовательного процесса (Zoom) [4].

Анализ образовательной практики и опроса участников образовательных отношений (обучающиеся и преподаватели факультета Педагогика и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко в 2020-2021 учебном году) позволил выделить следующие недостатки бесплатных цифровых ресурсов в дистанционном обучении:

– сложный интерфейс, вызывающий затруднения не только у некоторых студентов, но и у преподавателей;

– периодически возникают сложности с доступом и восстановлением пароля для

входа в личный кабинет пользователя; не предусмотрена загрузка объемных файлов;

– отсутствует специальное мобильное приложение, что вызывает у студентов проблемы в выполнении заданий с ограничением времени;

– при создании тестов возникают сложности с заполнением ненужных полей; не предусмотрено прикрепление к тестовым заданиям видео-файлов;

– ограниченный формат загружаемых файлов; тестовые задания могут показывать «ложный» результат (возможны сложности при создании тестовых заданий);

– обучаемые, общаясь на открытой странице, могут обмениваться готовыми ответами (что искажает содержание и результативность самостоятельной работы);

– ограниченные возможности в плане текстового сопровождения учебного процесса;

– ограничение по времени трансляция связи и необходимость синхронного дополнительного подключения для продолжения мероприятия; – плохое качество аудио и видеосвязи при одновременном режиме трансляции большого числа участников;

– управление коммуникационной платформой организатором конференции требует специальных навыков и предварительных проб и пр.

Информационные инструменты сопровождения обучающей деятельности рассматриваются как интегрированные ресурсы, обладающие определенным образовательным потенциалом, «поскольку направлены на достижение эффекта при использовании актуальной информации субъектами образовательного процесса» [5].

К информационным инструментам можно отнести как цифровые оболочки дистанционного обучения, предусматривающие полноценное содержательное наполнение ресурса компетентностно-ориентированными видами заданий и объективными формами контроля, так и набор индивидуальных алгоритмов методической организации форм дистанционного обучения. Так, С.С. Ковальчук отмечает, что в российской

системе дистанционного образования самыми популярными образовательными платформами с оптимально эффективной и доступной системой обучения являются «Открытое образование» и Coursera, а в зарубежных – Coursera и edX [6].

Дистанционный курс как разновидность дистанционного обучения рассматривается М.А. Чошановым в аспекте проектирования содержания обучения и управления информационными дидактическими ресурсами. При этом управление дистанционным курсом включает два компонента: управление панелью инструментов курса (course tools) и координация работы панели управления (designer tools). Автор отмечает, что управление дистанционным курсом возможно настроить на оптимальную удобную для пользователя систему познавательных ресурсов, что соответствует сопровождающему обучению и принципам дидактической поддержки. Так, в качестве форм информационного сопровождения можно представить следующие виды управления информационными инструментами: управление курсом; управление файлами; управление системой контроля и оценки учебных достижений обучающихся посредством электронного журнала и пр. [7].

Таким образом, информационное сопровождение образовательного процесса способно решить ряд проблем:

- доступность учебной информации, предоставление возможности свободного доступа к информационно-образовательным порталам и активное вовлечение в учебно-познавательную деятельность обучающихся;

- всестороннее использование информационных ресурсов с целью учебной, научно-исследовательской деятельности, а также в период учебных и производственных практик обучающихся;

- расширение учебно-коммуникативных и учебно-профессиональных связей с использованием различных видов взаимодействия («преподаватель – студент», «студент – преподаватель», «преподаватель – преподаватель», «студент – студент»); при этом задействуются

все виды коммуникативных связей: «прямая», «обратная», «горизонтальная» и пр. [8];

- использование новых форм, методов и средств развития познавательной активности в процессе формирования профессиональных компетенций;

- увеличение вариативности и мобильности педагогического процесса за счет: динамического обновления учебных курсов и программ, автоматизации процесса определения уровня знаний, умений и владений с последующей обратной связью с обучаемым; учета индивидуальных особенностей обучаемых (в том числе и с особыми образовательными потребностями);

- позволяет вузам расширять функции образовательного пространства, открывать форматы в получении «образования для молодого поколения из любой точки мира, увеличить возможности переквалификации специалистов, дать возможность обучаться людям с ограниченными возможностями, и дистанционно обучать иностранных студентов» [9].

Информационное сопровождение образовательного процесса связано с новыми подходами к профессионализму педагога, а именно с необходимостью проявлять профессиональные качества в новых цифровых условиях. Представим их в виде комплекса специальных компетенций педагогов:

- умение создавать содержательные компоненты цифровых учебных ресурсов, выступая конструктором информационно-образовательного процесса на высоком дидактическом уровне;

- умение координировать и управлять учебно-воспитательным взаимодействием субъектов образовательного процесса в условиях дистанционного обучения (управление онлайн-группой, онлайн-командой);

- уметь мотивировать, направлять, сопровождать и соблюдать фасилитативную тактику по отношению к обучаемым в процессе дистанционного обучения;

- уметь проектировать, разрабатывать электронные учебно-методические комплексы, внедрять оптимальные формы и

методы цифрового обучения, соблюдая при этом, этические, нравственные и социально-профессиональные нормативы педагогической деятельности.

Таким образом, можно обозначить основные форматы «новой культуры обучения», которой должен обладать современный преподаватель и реализовать ее в условиях трансформации информационно-образовательного пространства.

Цитированная литература

1. Портал о национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <https://digital.ac.gov.ru/about/> (дата обращения: 11.09.2021).
2. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебн. пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Юрайт, 2020. – 392 с.
3. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 11.10.2020).
4. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателя вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26-39.
5. Китикарь О.В., Ильевич Т.П. Информационные инструменты сопровождения индивидуальной педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 46-56.
6. Ковальчук С.С., Гаркуша Н.А., Медянкина Е.Н. и др. Онлайн-обучение: из опыта зарубежных и российских вузов // Высшее образование сегодня. – 2020. – №1. – С. 31-37.
7. Чошанов М.А. Дидактическая инженерия, или как учить в цифровую эпоху // Народное образование. – 2016. – № 4-5 (1456). – С. 113-132.
8. Баранова Н.М. Положительные и отрицательные стороны использования технологии E-learning в учебном процессе экономического факультета университета // Вестник Российского университета дружбы народов. 2013. № 3. С. 86-90.
9. Карпова А.В. Вызов времени: усиление тенденций цифрового образования в высших учебных заведениях // Мир педагогики и психологии. 2020. № 4 (45). С. 64-75.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

Ткач Л.Т., Курлат А.М.
Tkach L.T., Kurlat A.M.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATIONAL PROJECT AS A MEANS OF MASTERING THE MULTICULTURAL CONTENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

В статье обосновывается необходимость проектирования поликультурного содержания педагогического образования в Приднестровье в контексте требований образовательного и профессионального стандартов, особенностей социокультурного и образовательного пространства. Представлены целевые и содержательные ориентиры подготовки поликультурно-ориентированного педагога, раскрыты особенности организации проектной деятельности со студентами психолого-педагогического направления, осваивающими дисциплину «Поликультурное образование».

Ключевые слова: педагогическое образование, поликультурное содержание, проект, межкультурное взаимодействие, проектная деятельность, технология.

The article substantiates the necessity of designing the multicultural content of pedagogical education in Pridnestrovie in the context of the requirements of educational and professional standards, the features of the socio-cultural and educational space. The purpose and content guidelines for the preparation of a multicultural-oriented teacher are presented, the peculiarities of the organization of project activities with students of the psychological and pedagogical direction mastering the discipline "Multicultural education" are revealed.

Keywords: pedagogical education, multicultural content, project, intercultural interaction, project activity, technology.

Теоретико-методологические исследования взаимосвязи образования и культуры и поликультурность современного социума обусловили необходимость развития способностей граждан к межкультурному взаимодействию, формирование поликультурной грамотности педагога, обеспечивающей его профессиональные умения по организации позитивного диалогического межкультурного взаимодействия. Актуальной проблемой педагогического образования на современном этапе выступает содержательное и технологическое обеспечение процесса подготовки поликультурно-ориентированного педагога. Такой педагог должен обладать

способностью к анализу и учету разнообразия и особенностей культур в процессе межкультурного взаимодействия, что предполагает знание им региональной, этнокультурной и конфессиональной специфики и народных традиций населения; основных принципов и технологий организации межкультурного взаимодействия. Его профессиональные умения сопряжены с необходимостью соблюдения этических норм и прав человека; анализом особенностей социального взаимодействия с учетом региональных, этнокультурных, конфессиональных особенностей; владения навыками создания благоприятной среды для межкультурного взаимодей-

ствия в ходе реализации профессиональных задач.

Проводимое нами исследование носит лонгитюдный характер и направлено на разработку концептуальных основ проектирования и реализации поликультурного содержания непрерывного педагогического образования. Нами осуществляется отбор содержания и технологий поликультурного образования обучающихся по психолого-педагогическому направлению, выявляется эффективность технологий профессиональной подготовки будущего педагога, адекватных поликультурному содержанию непрерывного педагогического образования.

В ходе исследования было осуществлено обоснование непрерывности в качестве принципа организации педагогического процесса в вузе средствами формального, неформального и информального образования. Доказана необходимость и определены условия и средства использования этнорегионального материала в содержании подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности. Разработано содержание учебной дисциплины «Поликультурное образование» для обучающихся по психолого-педагогическому направлению.

Диалогичность педагогической культуры [1] и необходимость технологического обеспечения [2] освоения содержания педагогического образования обусловили разработку и внедрение в образовательный процесс технологии «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» [3]. В процессе изучения дисциплины «Поликультурное образование» студенты становятся участниками образовательного проекта «Народоведение Приднестровья» [4], особенностью которого выступает его открытость, культурно-педагогическая направленность, исследовательский характер.

Содержание курса «Поликультурное образование» направлено на формирование способностей обучающихся к использованию в профессионально-педагогической деятельности основных законов развития совре-

менной социокультурной среды, учету этнокультурных различий субъектов педагогического процесса при построении социальных взаимодействий, осуществлению профессиональной деятельности в поликультурном пространстве среды на основе учета особенностей социокультурной ситуации ее развития.

В результате изучения курса студент должен:

– знать: основные понятия и сущность поликультурного образования, теоретические концепции современного поликультурного образования; закономерности, цели, задачи функционирования поликультурного образования; осознавать и принимать поликультурные ценности, обуславливающие успешность профессионально-педагогической деятельности в современных социокультурных условиях.

– уметь: грамотно ставить и анализировать проблемы, связанные с организацией образовательного процесса, включающего субъектов, относящихся к различным культурным группам; изучать культурные региональные особенности и традиции и использовать их при моделировании педагогического процесса в организации образования; планировать работу по поликультурному воспитанию; диагностировать результаты работы.

– владеть: современными образовательными технологиями, обеспечивающими взаимодействие педагога с ребенком на принципах поликультурности и диалога культур; навыками общения с представителями различных культурных групп.

Ю.С. Давыдов, Б.Б. Лазарев, Л.Л. Супрунова в качестве компонентов поликультурного образования выделяют ценностно-содержательный, личностно-ориентированный, операционно-деятельностный, регионально-интеграционный и справедливо указывают на то, что их сформированность комплексно отражает отношение обучающихся, осваивающих педагогическую профессию, к личности, содержанию образования в культурологическом контексте и позволяет реализовывать педагогический процесс на ос-

нове культурного самоопределения и личностно-смысловой профессиональной деятельности с учетом общечеловеческих и этнических ценностей и необходимости установления межкультурного диалогического общения [5].

Отбор приемов и способов обучения, используемых в ходе проектной деятельности, подчинены необходимости решения педагогической задачи, суть которой заключается в передаче предметного содержания дисциплины обучающимся. Наряду с этим, у студентов активно развивается способность к самообразованию, предполагающему самостоятельный поиск и отбор содержания, отвечающего теме проекта и доступного для использования в организациях дошкольного образования.

Следует обратить внимание на то, что дисциплина «Поликультурное образование» читается студентам, обучающимся по профилю подготовки Дошкольное образование, на первом курсе и их работа в проекте носит характер предваряющего профессионально-ориентированного обучения.

Ознакомление обучающихся с социокультурными характеристиками Приднестровья, этническим составом приднестровского народа обуславливают возможность представления в результатах проектной деятельности информации, раскрывающей своеобразие русской, молдавской, украинской культуры. В тоже время, если в академической группе есть представители других этнокультур (болгарской, гагаузской, армянской и т.д.), они могут использовать актуальный собственный опыт и культурные тексты своего этноса, что соответствует логике поликультурного образования, обосновывающей ознакомление студентов с образцами собственной истории, художественного искусства, традициями в контексте культурного развития региона, страны и мира в целом.

Основная цель участия студентов в образовательном проекте состоит в освоении, сохранении и распространении культуры народов Приднестровья, самостоятельной конверсии теоретического знания учебной дисциплины

в профессионально-значимые умения и навыки [6]. На стартовом этапе в ходе ознакомления с общими установками: проблемное поле проекта, его цель и задачи, примерная тематика дидактических проектов, студенты на основе самоанализа культурной идентичности, личностного опыта, способностей, интересов и др. выбирают тему проектной деятельности и, совместно с преподавателем, в логике ее реализации [7], разрабатывают этапы достижения субъективно значимого результата на основе раскрытия смысловых аспектов деятельности. За основу нами принята последовательность, предложенная В.В. Сериковым [8]: замысел, цель, план действий, педагогическая ситуация, процесс, средства, варианты профессиональной деятельности, мониторинг результатов. Например, дидактический проект «Подвижные народные игры»

Цель: изучить роль народных игр в поликультурном образовательном пространстве

Задачи:

- раскрыть сущность народной подвижной игры и ее роль в развитии детей дошкольного возраста;
- изучить особенности подвижных игр народов Приднестровья;
- накопление и обогащение двигательного опыта через овладение репертуаром народных подвижных игр;
- формирование готовности к использованию народных подвижных игр в образовательном процессе ОДО.

План реализации проекта:

1. Изучение теоретических источников по теме проекта: составление библиографии, подготовка презентации основных положений.
2. Анализ подвижных игр, отбор и изучение технологии их проведения.
3. Подбор считалок, жеребьевок и т.д., заучивание игрового фольклора наизусть.
4. Составление тематического кроссворда.
5. Подготовка сценария итогового занятия по теме проекта.

Или, дидактический проект «Моя малая Родина»

Цель:

– формирование гражданско-патриотической позиции студентов и готовность к проектированию и организации педагогической деятельности патриотической направленности;

– развитие чувства гордости за регион проживания.

Задачи:

– изучение культурных региональных особенностей и использование их в моделировании педагогического процесса;

– раскрыть сущность понятия «малая Родина»;

– изучить и представить особенности своей малой Родины;

– освоение технологии «игра-путешествие».

План реализации проекта:

1. Изучение теоретических источников по теме проекта: составление библиографии, освоение основных положений, подбор дидактического материала.

2. Изучение своей малой Родины: подготовка презентации (название города/ села, историческая справка, этнический состав, преобладающий этнос, язык общения, традиции, национальный костюм, достопримечательности и другие особенности города/села).

3. Подбор стихотворений о Родине, заучивание наизусть, выразительное чтение.

4. Подбор пословиц и поговорок о Родине и их анализ.

5. Составление тематического кроссворда (ключевое слово: название малой Родины студента).

6. Подготовка сценария итогового занятия по теме проекта.

Мы солидарны с Е.В. Бондаревской во мнении о том, что наряду с необходимостью совершенствования содержания педагогического образования, важно осуществлять преобразование пространства вуза в направлении его педагогизации, т. е. соответствия смыслу и назначению педагогического образования. В образовательном пространстве вуза, отвечающем принципу поликультурности и обеспечивающем профессионализа-

цию обучающихся, необходимо создание сред, позволяющих им проявить и реализовать собственные потенциальные возможности. По мнению ученого, создание различных культурных сред направлено на развитие обучающихся и приобретение ими опыта деятельности, культуросообразного поведения, оказание помощи в культурной самоидентификации [9].

Так, применительно к среде, наши усилия направлены на создание специализированных кабинетов выпускающей кафедры, позволяющих студентам «погружаться» в проблемы изучаемых дисциплин и в сотворчестве с преподавателем искать пути их решения путем самореализации в ходе аудиторной и внеаудиторной деятельности. Основными задачами работы кабинетов выступают:

– проведение учебных занятий;

– накопление и систематизация учебно-программно-методических материалов;

– организация самостоятельной деятельности студентов;

– использование профессионально-ориентированных деятельностных технологий обучения, проведение диалоговых форм работы, деловых игр и научно-исследовательской работы студентов;

– проведение научно-практических, обучающих семинаров;

– оказание методической помощи студентам и преподавателям.

В заключении следует отметить, что применение результатов проводимого нами исследования в педагогическом процессе вуза позволяет формировать поликультурную направленность личности студентов, обеспечивает развитие их способности к диалогичному межкультурному взаимодействию с субъектами образовательного пространства в поликультурном социуме.

Целостная система непрерывного педагогического образования Приднестровья в качестве обязательного структурного элемента должна включать поликультурный компонент в ее содержании, что позволит дифференцировать и индивидуализировать процесс подготовки педагогических работников

в лучших традициях антропологического и аксиологического подходов, формировать способности к нестандартному мышлению, обеспечивающему их мобильность и гибкость в современных стремительно меняющихся условиях, обеспечит становление гражданско-патриотической позиции, совершенствование культурной и педагогической идентичности, стремление к личностному и профессиональному саморазвитию в контексте культурно-исторических традиций.

Цитированная литература

1. Borisenkov, V. P., Gukalenko, O. V., Tkach, L. T. Pedagogical culture dialogics as a factor in competent teacher training / EUROPEAN PROCEEDINGS OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES. Conference proceedings Dialogue of cultures – culture of dialogue: from conflicting to understanding Moscow, 23-25 April, 2020. London, 2020. European Publisher. pp. 184–189.

2. Gukalenko, O., Borisenkov, V., Kuznetsov, V., Panova, L., Tkach, L. Technological effectiveness of modern education: features, traditions, innovations / XIV International Scientific and Practical Conference «State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021», Rostov-on-Don, Russia, Edited by Rudoy, D.; Olshevskaya, A.; Ugrekhelidze, N.; E3S Web of Conferences, Volume 273, id.12074. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312074>

3. Ткач Л.Т., Музенитова Э.А., Неделкова А.А. Становление личностно-смысловой деятельности в процессе освоения содержания педагогического

образования / Сборник статей «Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Психологический институт РАО. – 356 с. [Электронное издание] – С.53-56.

4. Гукаленко О.В., Ткач Л.Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №4(77). С. 99–106. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106.

5. Давыдов Ю.С., Лазарев Б.Б., Супрунова Л.Л. Цивилизация и поликультурное образование (на примере Северного Кавказа) // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып. 4. Социокультурное пространство современного образования. – М.-Воронеж, 2000. – С. 28-31.

6. Ткач Л.Т. Проектирование технологий поликультурного педагогического образования / Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., (г. Барановичи, 30 сент. 2016 г.), – Барановичи: РИО БарГУ, 2017. – 224 с. – С. 163-167.

7. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1995. – 35 с.

8. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : Монография / В. В. Сериков; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

9. Бондаревская, Е. В., Карпова, Н. К. Становление и развитие национальной школы в России // Инновационная школа. 2000. № 1. С. 78–89.

УДК: 377.8

Л.А. Насонова

L.A. Nasonova

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**MODULAR PRINCIPLE FOR PLANNING THE CONTENT
OF THE BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAM FOR TRAINING
TEACHERS IN THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM**

Статья посвящена проблеме построения содержания основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов в системе среднего профессионального образования Приднестровской Молдавской Республики. В качестве основы построения содержания профессиональной образовательной программы определен модульный принцип, конкретизированы особенности подготовки компетентного специалиста в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Ключевые слова: проектирование, основная профессиональная образовательная программа, модульный принцип, государственный образовательный стандарт, педагог, компетентностный подход.

The article is devoted to the problem of constructing the content of the main professional educational program for the training of teachers in the system of secondary vocational education of the Pridnestrovskiaia Moldavskaia Respublika. As a basis for constructing the content of a professional educational program, a modular principle is defined, the features of training a competence specialist are specified in accordance with the requirements of the state educational standard of secondary vocational education.

Key words: planning, basic professional educational program, modular principle, state educational standard, teacher, competence-based approach.

Становление педагогического профессионального образования в Приднестровье непосредственно связано с общими тенденциями системы подготовки педагогов в Российской Федерации.

Изначально подготовка педагогических кадров в образовательных организациях республики реализуется аналогично российской системе профессионального образования и синхронно с Россией осуществляется ее модернизация.

Подготовка педагогических кадров в системе среднего профессионального образования с 2002 года осуществлялась в соответствии с образовательными стандартами среднего профессионального образования. В них определены общие требования к уровню профессиональной подготовки выпускника, конкретизированы знания и умения, которыми должен владеть будущий педагог. Стандартизация в области образования сводилась к оценке параметров обучения – знаний и умений.

В результате изменения требований современного рынка труда к профессиональным компетенциям педагогов обновляется система подготовки педагогических кадров в системе среднего профессионального образования.

Важной особенностью современного педагогического образования является ориентация на подготовку педагогов, обладающих не только определенной системой профессиональных знаний и умений, но и способных

решать конкретные практические задачи, обусловленные видами профессиональной деятельности [1].

В реализуемых в настоящее время образовательных стандартах среднего профессионального образования усилена практическая направленность подготовки будущих педагогов посредством реализации компетентностного подхода, позволяющего одновременно решать задачи как личностного, так и профессионального становления. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов предполагает формирование и развитие у обучающихся определенного набора компетенций, которые обеспечивают их успешное вхождение в профессиональную педагогическую деятельность. Профессиональные компетенции формируются у обучающихся в процессе обучения в колледже и являются предпосылкой формирования компетентности, которая позволяет будущему педагогу эффективно решать личностные, социальные и профессиональные задачи. В.А. Сластенин определяет профессиональную компетентность как единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность.

Проблемы компетентностного подхода и компетенций широко освещаются сегодня такими учеными, как В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и другими исследователями. Компетентностный подход

устанавливает общие принципы определения цели и задач профессиональной подготовки, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки его результатов. Несомненно, процесс профессиональной подготовки педагога в колледже можно рассматривать в качестве начального этапа формирования его профессиональной компетентности [2].

Государственный образовательный стандарт подготовки педагогов в системе среднего профессионального образования определяет обязательные требования к содержанию, условиям и результатам образования, которые конкретизируются организацией профессионального образования при проектировании основной профессиональной образовательной программы.

В настоящее время в системе среднего профессионального образования используется модульно-компетентностный подход в проектировании содержания основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов, что предполагает разработку модели организации учебного процесса. В качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающихся, в качестве средства ее достижения – модульное построение структуры и содержания профессионального обучения [3].

Основной идеей модульного принципа проектирования основной профессиональной образовательной программы является направленность профессиональной подготовки педагогов среднего профессионального образования на цели, значимые для системы образования Республики. Образовательная программа построенная на основе модульно-компетентностного подхода отражает содержание профессионального образования будущих педагогов и состоит из совокупности модулей, направленных на овладение определенными профессиональными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

Структурными единицами основной профессиональной образовательной программы, отражающими содержание профес-

сиональной подготовки будущих педагогов являются учебные дисциплины и профессиональные модули [4].

Следует отметить, что до введения в действие ГОС СПО 3 поколения в программах профессионального образования не было модулей.

Учебный план образовательной программы включал учебные дисциплины, имевшие своей задачей формирование у обучающихся определенных знаний и умений. Первичны были знания, умения формировались на их основе и носили дисциплинарный характер. Освоение содержания учебных дисциплин относилось к теоретической части профессиональной подготовки будущего педагога.

Практическая часть обучения была представлена педагогической практикой. Программы учебных дисциплин и педагогической практики разрабатывались организацией профессионального образования самостоятельно, без согласования с работодателем [5].

Теоретическая и практическая часть обучения реализовывались обособленно, не решая единые задачи: учебные дисциплины были ориентированы на формирование теоретических знаний и умений, педагогическая практика на закрепление и применение теории в практической деятельности. У обучающихся не было возможности попробовать свои силы в организации разных видов деятельности, которые отражают трудовые функции педагога. Например, таких как организация работы с родителями воспитанников, методическое обеспечение образовательной деятельности учителя, воспитателя.

Усвоение знаний и формирование элементов практического опыта не предполагало целостного овладения обучающимися определенным видом профессиональной педагогической деятельности. Конечно, это отражалось на качестве профессиональной подготовки выпускника к реализации задач педагогической деятельности.

Использование модульного принципа проектирования основной профессиональ-

ной образовательной программы подготовки педагогов в системе среднего профессионального образования стало возможным с введением ГОС СПО 3 поколения.

В структуре ОПОП представлены не только учебные дисциплины, но и профессиональные модули, отражающие основные виды профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональный модуль соединяет в себе воедино задачи теоретической и практической подготовки к определенному виду профессиональной деятельности будущего педагога: первую – в виде междисциплинарных курсов, вторую – в виде учебной и производственной практики.

Все междисциплинарные курсы, входящие в модуль, построены по принципу содержательного единства. В пределах освоения каждого профессионального модуля осуществляется комплексное освоение умений, знаний и практического опыта в рамках подготовки к реализации определенного вида деятельности на практике. Овладевая в ходе теоретической подготовки при изучении междисциплинарных курсов знаниями о психолого-педагогических и методических основах основных видов деятельности учителя и воспитателя, обучающиеся в ходе учебной и производственной практики овладевают специальными умениями и практическим опытом [4].

Так, решая задачи профессионального модуля в ходе учебной и производственной практики обучающиеся, организуют внеурочную деятельность младших школьников, решают задачи классного руководства, знакомятся с особенностями методической работы учителя, воспитателя, организуют мероприятия направленные на укрепление здоровья детей, организуют разные виды детской деятельности, разные формы работы с родителями воспитанников.

Организация учебной и производственной практики способствуют формированию практического опыта и профессиональных компетенций. Тем самым обеспечивается интеграция теоретической и практической

части обучения, что ведет к переосмыслению места и роли теоретических знаний и умений в процессе освоения компетенций, что приводит к повышению мотивации обучающихся в овладении соответствующим видом профессиональной деятельности.

Модульный принцип проектирования позволяет оптимизировать содержание ОПОП. За счет вариативного блока оперативно обновлять, заменять или вводить дополнительные модули вследствие произошедших изменений в сфере образования в соответствии с приоритетными направлениями образовательной политики в системе образования ПМР и запросами рынка труда.

Каждый профессиональный модуль входящий в содержание основной профессиональной образовательной программы ориентирован на достижение определенного результата обучения, сформированных компетенций.

Процедура оценивания сформированных компетенций также имеет свои особенности: отдельно по каждому профессиональному модулю организуется процедура аттестации – квалификационный экзамен, позволяющий обучающемуся продемонстрировать освоенные профессиональные компетенции, осуществив все необходимые практические действия в рамках определенного вида профессиональной деятельности, подтвердив готовность к реализации соответствующей трудовой функции педагога.

Таким образом, модульный принцип проектирования ОПОП предполагает интеграцию содержания образования в ряд профессиональных модулей, каждый из которых обеспечивает успешное овладение основными видами профессиональной деятельности согласно ГОС СПО, что позволяет реализовывать компетентностный подход в подготовке педагогов в системе среднего профессионального образования.

Цитированная литература

1. Болонский процесс: Середина пути. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. Пособие. – М.: МПСИ, 2005. 216 с.

3. Муравьева А.А., Кузнецова Ю.Н., Червякова Т.Н. Организация модульного обучения, основанного на компетенциях: Пособие для преподавателей. – М.: Альфа-М, 2005. 96 с.

4. Смирнова Г. М., Кан Т. С., Готтинг В. В., Квитко Е. М., Акимбаева Г. М. Разработка модуль-

ных программ, основанных на компетенции специалиста: учебно-методическое пособие. – Караганда: ТОО «Арка и К», 2015. – 190 с.

5. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0313 Дошкольное образование (повышенный уровень среднего профессионального образования). – М.: Изд-во ИПР СПО, 2002. – 72 с.

УДК 373.2: 614.8.084

И.А. Комарова, В.С. Бальцевич
I.A. Komarova, V.S. Baltsevich

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ON THE ISSUE OF THE EXPERIMENTAL PROJECT IMPLEMENTATION AND PRESCHOOL CHILDREN'S LIFE SAFETY BASICS FORMATION

В статье, на основе экспериментально апробированных данных, раскрываются инновационные подходы к обучению детей навыкам безопасного поведения в различных жизненных ситуациях. Особое внимание уделяется педагогическим возможностям игровых образовательных ресурсов в учебном процессе учреждения дошкольного образования по формированию основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: экспериментальный проект, безопасность жизнедеятельности, дети дошкольного возраста, игровые образовательные ресурсы.

The article is based on experimentally tested data, reveals innovative approaches to learn children get safe behavior skills in various life situations. Special attention is paid to the pedagogical possibilities of game educational resources in the educational process of preschool education institutions for the formation of older preschool children's life safety basics

Index terms: experimental project, life safety, preschool child, game educational resources.

Безопасность жизнедеятельности детей дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных проблем дошкольного образования, которая обусловлена необходимостью получения детьми систематизированных знаний о личной безопасности и умении применять их на практике, понимать значимость безопасного поведения для охраны собственной жизни и жизни окружающих. Это позволит ребенку успешно социализироваться в окружающем мире, правильно и осознанно действовать в случае возникшей опасности.

Работу с детьми необходимо осуществлять в соответствии с современными условиями развития общества, включая в образовательный процесс новые методики, технологии и средства обучения, в частности, информационно-коммуникационные технологии.

На наш взгляд, наиболее оптимальной формой включения информационно-коммуникационных технологий в процесс формирования основ безопасности жизнедеятельности является использование игровых образовательных ресурсов, под которыми в широком смысле слова мы понимаем средства

обучения детей дошкольного возраста, разработанные и реализуемые с помощью информационно-коммуникационных технологий в игровой деятельности [1, с. 9-11].

В игровом образовательном ресурсе имеется возможность использования видео, анимационного и звукового сопровождения материала. Наличие мультимедийного контента предоставляет возможность задействовать в процессе восприятия информации зрение, слух, воображение, а интерактивные составляющие игровых образовательных ресурсов являются одним из вариантов перехода от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, позволяя детям становиться активным субъектом образовательной деятельности [2].

Проведение занятий с детьми старшего дошкольного возраста по безопасности жизнедеятельности с применением игровых образовательных ресурсов имеет ряд преимуществ в сравнении с традиционными занятиями: использование анимации, звука, движения позволяет привлечь внимание детей к изучаемому материалу; представление материала в игровой интерактивной форме стимулирует познавательную активность детей, формирует информационную культуру детей; предоставляет возможность моделирования опасных жизненных ситуаций (пожара, наводнения) и формирует навыки правильного безопасного поведения.

Все вышеизложенное легло в основу разработки экспериментального проекта, в процессе реализации которого будет осуществлена апробация организационно-методического обеспечения процесса формирования основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста средствами игровых образовательных ресурсов.

В основу экспериментального проекта легли классические положения психолого-педагогической науки:

- концепция деятельностного подхода к развитию личности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев и др.);

- концепция игры как ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста

(С.Л. Новоселова, Г.В. Плеханов, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.);

- концепция социально-нравственного развития личности (Л.И. Божович, Р.С. Буре, С.А. Козлова, А.Л. Леонтьев, В.Т. Нечаева, и др.);

- теория и методика формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста (Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Л.Е. Никонова, С.Н. Пидручная, Р.Б. Стеркина, Т.Г. Хромцова и др.).

Целью осуществляемой нами экспериментальной деятельности явилось определение эффективности и результативности использования игровых образовательных ресурсов в формировании основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи экспериментального проекта предполагают: внедрение и апробацию научно-методического обеспечения формирования основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста средствами игровых образовательных ресурсов в практику работы учреждений дошкольного образования; выявление эффективности и результативности комплекса педагогических условий формирования основ безопасности жизнедеятельности детей 5-6 лет с использованием игровых образовательных ресурсов; подготовку учебного издания для специалистов учреждений дошкольного образования по формированию основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста с использованием игровых образовательных ресурсов.

В соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2021/2022 учебном году» №589 от 11.08.2021 реализацию экспериментального проекта «Апробация научно-методического обеспечения формирования основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста посредством игровых образовательных ресурсов» осуществляют 12 учреждений дошкольного образования в населенных пунктах различного административного подчинения страны.

Экспериментальный проект рассчитан на один учебный год и реализуется в соответствии с программой экспериментальной деятельности.

На организационном этапе (сентябрь-октябрь 2021 г.) учреждению дошкольного образования присваивается статус экспериментальной площадки Министерства образования Республики Беларусь; определяются ответственные лица за реализацию экспериментального проекта в учреждениях дошкольного образования; происходит документальное оформление экспериментальной деятельности в учреждениях дошкольного образования; проводятся обучающие семинары для участников экспериментального проекта, а также организуется проведение педагогической диагностики, направленной на определение уровня представлений детей 5-6 лет по основам безопасности жизнедеятельности.

Реализационный этап (ноябрь 2021 г. - март 2022 г.) направлен на апробацию организационно-методического обеспечения процесса формирования основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста средствами игровых образовательных ресурсов (организация занятий с детьми старшего дошкольного возраста по образовательной области «Ребенок и общество», образовательного компонента «Безопасность жизнедеятельности»). На данном этапе осуществляется мониторинг процесса и промежуточных результатов экспериментальной деятельности, анализ и обсуждение хода и результатов экспериментальной деятельности с целью их коррекции, систематическая методическая поддержка участников экспериментальной деятельности по теме проекта.

На рефлексивно-аналитическом этапе (апрель-май 2022 г.) проводится повторная педагогическая диагностика, направленная на определение уровня представлений детей 5-6 лет по основам безопасности жизнедеятельности; анализ, интерпретация и обобщение результатов экспериментальной работы. В экспертный совет Национального института образования Республики Беларусь будет

предоставлен отчет о результатах экспериментальной деятельности и предложения по использованию полученных результатов экспериментальной деятельности в массовой образовательной практике; совместно с участниками экспериментального проекта будут разработаны методические рекомендации по использованию результатов экспериментальной деятельности в образовательном процессе учреждений дошкольного учреждения.

На наш взгляд, первоначальным шагом в реализации учреждениями дошкольного образования экспериментального проекта может быть создание соответствующей *игровой предметно-пространственной среды*. Она побуждает детей к игре, формирует воображение, становится материальной основой осуществления мыслительного процесса дошкольников. Поэтому важно, чтобы предметно-развивающее пространство было доступным, динамичным и эстетически оформленным. Игровая предметно-развивающая среда необходима для детей, так как она выполняет для них информационную, стимулирующую и развивающую функции.

В связи с тем, что ведущим видом мышления дошкольников является наглядно-образное, то представления детей дошкольного возраста будут значительно богаче по содержанию, если при их формировании используются наглядные образы: игрушки, игровые персонажи, модели, сюжетные картинки, иллюстрации, а также тематические плакаты. Детям 5-6 лет легче решать ситуацию, проговаривая ее за персонажей либо опираясь на наглядное изображение.

Следующим шагом реализации экспериментального проекта может являться *создание ресурсного центра*. Включение игровых образовательных ресурсов в занятия по формированию основ безопасности жизнедеятельности требуют предварительной подготовки и организации соответствующего информационно-образовательного пространства.

В учреждении дошкольного образования возможно организовать ресурсный центр информационных технологий для проведения

занятий с детьми. Такой центр условно может быть разделен на две части: учебную, где размещается интерактивная доска, столы и стулья для работы детей, и игровую – пространство для отдыха детей. Игровая зона может быть организована и как отдельная комната, которая находится в смежном с центром помещении. Также в ресурсном центре могут размещаться наглядные пособия, учебные материалы и оборудование по безопасности жизнедеятельности [3, с. 3-7].

Еще один шаг в реализации экспериментального проекта является *адаптация методики проведения занятий*. Игровые образовательные ресурсы используются на занятиях по формированию основ безопасной жизнедеятельности с детьми старшего дошкольного возраста. Такие занятия проводятся по подгруппам (6–10 человек), 1–2 раза в месяц в первой половине дня, общей продолжительностью 25–30 минут и строятся на игровых методах и приемах, позволяющих детям в интересной, доступной форме усвоить основные правила безопасности жизнедеятельности, решить поставленные педагогом задачи [4].

Структура занятий с использованием игровых образовательных ресурсов традиционная и состоит из трех частей: вводной (подготовительной), основной и заключительной [5]. При этом каждая часть имеет свои специфические особенности.

Так, вводная (подготовительная) часть занятия направлена на создание эмоционально-положительного настроения у детей, настройку дошкольников на предстоящую работу, их «погружение» в тему занятия, подготовку к работе с игровым образовательным ресурсом, напоминание правил работы на интерактивной доске и технике безопасности. На данном этапе обязательно проводится пальчиковая гимнастика для подготовки моторики рук ребенка к работе стилусом на интерактивной доске.

Основная часть занятия направлена на решение основных программных задач (образовательных, развивающих и воспитательных). В этой части организуется работа с игровым образовательным ресурсом на интерактивной

доске. В зависимости от темы и содержания занятия, количество игровых заданий может варьироваться от двух до пяти.

Методика проведения занятий с использованием игровых образовательных ресурсов предполагает использование нескольких способов организации деятельности детей: последовательное объяснение детям действий и правил управления игрой; предоставление возможности самостоятельно изучить способы управления игрой посредством выполнения роли исследователя; загадывание алгоритма управления игрой с использованием карточек-схем. На первых этапах дети знакомятся с символами, проговаривают и отрабатывают способы управления игрой с воспитателем, а в дальнейшем самостоятельно «читают» схемы и выполняют поставленные перед ними задачи.

По окончании работы с игровым образовательным ресурсом с детьми обязательно проводится зрительная гимнастика для снятия эмоционального и умственного напряжения.

В заключительной части занятия организуются элементы продуктивной деятельности, направленные на закрепление полученных знаний и умений по безопасности жизнедеятельности (к примеру, дорисовать дорожный знак, сделать пожарную машину и т.д.), подводятся итоги занятия, оценивается деятельность детей, их достижения на занятии, создается мотивация для дальнейшего познания вопросов безопасного поведения в разных жизненных ситуациях [3, с. 3-7].

Таким образом, реализации экспериментального проекта позволит разработать действенные механизмы формирования навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста с использованием игровых образовательных ресурсов, а также повысит результативность образовательного процесса по воспитанию осознанно-правильного отношения к проблеме безопасной жизнедеятельности у детей дошкольного возраста.

Цитированная литература

1. Бальцевич, В.С. Игровые образовательные ресурсы в дошкольном образовании: дидактические требования / В. С. Бальцевич // Дошкольное

образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов XI науч.-практ. семинара, Барановичи, 26-27 марта 2020 г. // Баран. гос. ун-т редкол. ; редкол. : Н. Г. Дубешко, Н. Ф. Захарченя [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2020. – С. 9 – 11.

2. Морозова И.В. Классификация информационных электронных образовательных ресурсов // IX Всероссийская научно-практическая конференция «Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании» «ИТО-Марий Эл-2012». – Марий Эл, 2012.

3. Бальцевич, В.С. Организация занятий с использованием игровых образовательных ресурсов

по формированию основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / В. С. Бальцевич // Пралеска. – 2021. – №5 (357). – С. 3-7.

4. Комарова, И.А. Дошкольная педагогика : пособие / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – 384 с. : ил.

5. Соценко, Т.М. Дошкольная дидактика. Секреты проведения игр и занятия / Т. М. Соценко, А. В. Елупахина. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2020. – 127 с.: ил.

УДК 378.147

М.Г. Вахницкая
M.G. Vakhnitskaya

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER BASED ON A PRACTICE-ORIENTED APPROACH

*В статье рассматриваются современные подходы к профессиональной подготовке педагога, представлены сущность практико-ориентированного подхода и условия его реализации в системе высшего образования. **Ключевые слова:** стратегия развития образования, профессиональная подготовка, педагога, практико-ориентированный подход, компетенции, умения, навыки, качества личности педагога.*

The article discusses modern approaches to the professional training of a teacher, presents the essence of the practice-oriented approach and the conditions for its implementation in the higher education system.

***Key words:** education development strategy, professional training, teacher, practice-oriented approach, competencies, abilities, skills, personality traits of the teacher.*

На современном этапе задачи и содержание высшего профессионального педагогического образования вытекают из потребностей общества в конкурентоспособных, компетентных педагогических кадрах. Преобразования в социально-экономической сфере, развитие рыночных отношений привели к возрастанию требований, предъявляемых к профессиональной подготовке педагогических работников.

Сегодня на рынке труда, в условиях жесткой конкуренции, специалисту с традиционной (по преимуществу теоретической) вузовской подготовкой становится все труднее найти себя в профессиональном сообще-

стве. На первый план выдвинулась проблема формирования профессиональной компетентности специалиста-педагога еще на этапе обучения в вузе как первой ступени профессионального становления.

В «Стратегии развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019 – 2026 годы» выделено, что «государственная поддержка образования и науки является стратегическим приоритетом развития приднестровского общества и государства в целом» [1].

Актуальность исследования определяется, с одной стороны, состоянием и проблемами в существующей системе непрерывного образования республики, с другой, задачами,

обозначенными в Стратегии развития ПМР, а именно:

– совершенствование государственной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров;

– развитие и совершенствование работы по практико-профессиональной подготовке молодых педагогов с учетом их профессиональной направленности;

– повышение престижа профессии педагога путем создания системы мотивации и стимулирования педагогических работников.

Все перечисленное актуализирует проблему определения концептуальных основ подготовки педагогических кадров и особенностей реализации практико-ориентированного подхода в условиях непрерывного образования республики.

Анализируя существующие научные источники, мы пришли к выводу о том, что не сложилось единой трактовки понятия «практико-ориентированный подход». По мнению Н.С. Макаровой, изменения в системе образования, а именно переход от ранее доминирующей знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной обусловило трансформацию всех его компонентов (целевого, содержательного, методического, технологического) [2]. Таким образом, практико-ориентированный подход в подготовке будущего учителя должен обеспечивать единство всех элементов – педагогического опыта, творческой деятельности, методов и технологий, формирующих новое образовательное качество. При изучении педагогических дисциплин практико-ориентированная подготовка способствует формированию у студентов профессионально значимых способов деятельности по эффективному применению системы знаний, умений, навыков, качеств личности в различных учебно-воспитательных ситуациях [3].

В сущность практико-ориентированного подхода заложена направленность содержания педагогического образования на потребности, актуальные в практике обучения и воспитания. А. В. Савицкая уточняет трактовку этого подхода, понимая его как «способ

академического образования, предполагающий акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты» [4]. При этом на первый план выходит активное обучение небольших групп, а не традиционные формы организации учебного процесса.

Л.В. Павлова считает, что реализация практико-ориентированного подхода позволяет студентам «совмещать учебу в вузе с практической работой» [5].

Ученые выделяют разные подходы к трактовке исследуемого понятия, основанные на разных критериях:

– степени охвата элементов образовательного процесса;

– функции студентов и преподавателей в формирующейся системе практико-ориентированного обучения.

Исследователи Ю. Ветров, Н. Клушина рассматривают практико-ориентированное обучение как возможность формирования у студентов профессионального опыта при погружении их в профессиональную среду в ходе разных видов практики [6].

П. Образцов, Т. Дмитриенко отмечают использование профессионально-ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности в процессе практико-ориентированного обучения, использование возможностей контекстного изучения педагогических дисциплин [7].

Ф.Г. Ялалов исследует практико-ориентированный подход в деятельностно-компетентностной парадигме. Он подчеркивает, что «практико-ориентированное образование направлено на приобретение опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей, что обеспечивает вовлечение студентов в работу, мотивирует их к изучению теоретического материала для решения практических задач» [8]. Данная разновидность практико-ориентированного подхода, по мнению автора, называется деятельностно-компетентностным подходом.

Следует отметить следующие пути реализации практико-ориентированного подхода:

- проектируя содержание педагогической подготовки будущего учителя в соответствии со спецификой содержания общего образования, тенденциями его обновления;

- с учетом содержания Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [9];

- в соответствии с профессиональным стандартом педагога [10];

- через Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [11].

Один из возможных путей реализации обозначенного подхода – это обновление содержания дисциплин педагогического цикла через усиление их практической направленности на основе сетевого взаимодействия школы, университета и организации образования по направлению подготовки педагога.

Процесс трудоустройства выпускников в последние годы показывает, что работодатели при подборе специалистов заинтересованы в кадрах, уже имеющих помимо специального образования и опыт работы, что и обуславливает трудности в адаптации молодых специалистов к условиям деятельности. Профессиональное становление занимает еще несколько лет после окончания образовательного учреждения и требует дополнительных усилий от самих молодых специалистов и денежных затрат на переквалификацию от организаций, в которых они работают. Решение этой проблемы видится в практико-ориентированной образовательной среде учебного заведения, изучении ее влияния на становление, реализацию, раскрытие, самосовершенствование личности специалиста.

Можно выделить несколько направлений в реализации практико-ориентированного образования:

- 1) погружение студентов в профессиональную среду в процессе прохождения учебной деятельности;

- 2) реализация в процессе педагогической подготовки профессионально-ориентированных технологий;

- 3) профессионально направленное изучение студентами комплекса дисциплин в соответствии с профилями подготовки, так называемая «педагогизация» учебно-воспитательного процесса;

- 4) разработка проекта концепции подготовки педагогических кадров на основе практико-ориентированного подхода.

Целью таким образом организованного обучения является формирование у студентов профессиональных, общекультурных, социально значимых компетенций. Главным субъектом системы практико-ориентированного образования являются студенты во взаимодействии с другими элементами системы:

- образовательные стандарты;

- вузы, профессиональные образовательные центры и др. образовательные учреждения;

- социальные и общественные организации;

- государственные (республиканские, муниципальные и местные) органы власти;

- бизнес-среда;

- центры сертификации и аккредитации;

- площадки для проведения конференций, симпозиумов и конкурсов;

- образовательные методики, технологии, приемы и средства и др.

Таким образом, профессиональная подготовка педагога представляет собой комплексный, многоаспектный процесс, основанный на тесном взаимодействии всех его субъектов и создании условий, способствующих его успешной реализации.

Цитированная литература

1. Стратегия развития ПМР на 2019-2026 годы

2. Макарова Н.С. Трансформация дидактики высшей школы: учебное пособие. Омск, 2011.

3. Кузина Н.Ф. Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов <http://проф-обр.рф>. 2020-02-21-1504

4. Савицкая А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // *European Social Science Journal*. 2013. № 4(23). С. 66–74.

5. Павлова Л. В. Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швейцарии) // Социосфера. 2013. № 4. С. 91–92.

6. Клушина Н.П., Практико-ориентированная подготовка студентов к работе в команде Мир науки, культуры, образования. № 3 (70) 2018

7. Просалова В. С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода <https://science.vvsu.ru/files/85F4D225-8655-4CEB-911C-5C91B03C8FC9.PDF>

8. https://studopedia.su/20_75136_sushchnost-praktiko-orientirovannogo-obucheniya.html

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

10. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) — приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)».

УДК 37.015.3:004

В.И. Кучерявенко, А.А. Сердюк
V.I. Kucheryavenco, A.A. Serdyuk

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

FEATURES OF THE PROCESS OF ADAPTATION OF FIRST-GRADERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

В статье поднимается проблема адаптации учащихся первых классов к школе в условиях дистанционного обучения. Описываются основные проблемы адаптации, с которыми сталкиваются младшие школьники в период пандемии. Представлены и проанализированы результаты исследования особенностей адаптации первоклассников. Проведенное исследование показало значимость и актуальность изучения проблемы адаптации к школе в младшем школьном возрасте для эффективной учебной деятельности в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, адаптация, школьная тревожность, младший школьный возраст, учебная деятельность.

The article raises the problem of adaptation of first-grade students to school in the conditions of distance learning. The main problems of adaptation faced by primary school students during the pandemic are described. The results of the study of the personal adaptability of first-graders are presented and analyzed. The conducted research has shown the importance and relevance of studying the problem of adaptation to school at primary school age for effective educational activities in the conditions of distance learning.

Keywords: distance learning, adaptation, school anxiety, primary school age, educational activity.

Проблема адаптации первоклассников к школе является актуальной для всей системы образования. Приходя в школу, попадая в новую для себя ситуацию, практически все дети испытывают переживания и волнение. Выражается это по-разному: одни стараются всячески привлечь к себе внимание и действительно

привлекают его своей подвижностью и не всегда оправданной активностью, другие, наоборот, как будто замирают, говорят тише, чем обычно, с трудом вступают в контакт с другими детьми и учителем. При всем многообразии различных проявлений поведения детей в период адаптации, можно сказать, что все буду-

щие первоклассники в этот нелегкий для них период нуждаются в помощи и поддержке со стороны взрослых – учителя и родителей [1].

В марте 2020 года в ПМР началась пандемия в связи с распространением коронавирусной инфекции. В связи с этим, школьные уроки в привычном понимании были отменены, а учащиеся вынуждены были перейти на дистанционное обучение. Ученики начальной школы, еще физиологически не готовые к порядку и режиму, вынуждены были самостоятельно изучать материал. Конечно, такой подход был сложен для школьников, в том числе и для их родителей, на которых обрушилась двойная нагрузка. В таких условиях процесс адаптации ребенка к школе может протекать с серьезными трудностями. Успешность процесса адаптации во многом определяется состоянием здоровья ребенка, психологической готовностью к обучению. А в условиях дистанционного обучения процесс адаптации протекает дольше по времени, и усложняется еще тем, что из-за пандемии дети не могли посещать детский сад, тем самым не были сформированы основные показатели готовности ребенка к школе [2].

Психологи Н.И. Гуткина и Е.Е. Кравцова доказали, что у детей, не готовых к систематическому обучению, период адаптации к школе проходит труднее и длительнее, у них гораздо чаще проявляются различные трудности в обучении; среди них значительно больше неуспевающих, и не только в первом классе, но и в дальнейшем эти дети чаще в числе отстающих, и именно у них в большем числе случаев отмечаются нарушения в состоянии здоровья, прежде всего эмоциональной сферы [3].

Дистанционное обучение предполагает взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. На практике же, большинство школ и учителей к такому

ведению уроков готовы не были. Кроме того, не все ученики обладали необходимыми ресурсами для онлайн образования. Таким образом, все обучение часто сводилось к отправке учителями домашних заданий и тем для изучения, а также обратной связи со стороны учеников в виде фотографий выполненных работ. Зачастую детям-непоседам сложно сконцентрироваться на заданиях, родители не приспособлены к объяснению учебного материала – все это приводило к выполнению заданий родителями и к отправке их в последний день учителю. Такое положение дел не дает возможности первоклассникам овладеть внутренней позицией школьника, а это означает, что процесс адаптации в данной ситуации крайне затруднен.

Одним из главных препятствий для дистанционного образования в настоящий момент является недостаточная материально-техническая база для занятий как у школьников, так и у школ. Кроме того, не разработаны единые стандарты по дистанционному образованию, поэтому обучение в данных условиях крайне неоднородное.

Дистанционное образование в начальной школе является достаточно нестандартным способом образования, так как зачастую вызывает соответствующие трудности у младших школьников. Особенно у первоклассников. Для эффективного осуществления дистанционного обучения, учащемуся необходимо владеть такими навыками, как постановка цели, самостоятельное планирование своей работы, умение выделять главное, умение оценивать результаты и отслеживать их, что представляется невозможным в рамках начальной ступени образования, в силу возрастных особенностей младших школьников. Ученик первого класса не может самостоятельно работать. Данные условия предполагают наличие наставника, который будет оказывать постоянную помощь ребенку. Такими наставниками являются родители. Таким образом, если родители не будут включены в процесс обучения первоклассника, то он так и не сможет успешно пройти период адаптации к школе [4].

Следующая проблема обучения первоклассников в период пандемии – это недостаточная самостоятельность и мотивированность при работе во время дистанционного обучения. Всем понятно, что за учащимися начальных классов необходим контроль со стороны родителей, законных представителей. Психологические особенности учеников начальной школы не позволяют самостоятельно организовать процесс обучения. Все достаточно просто, низкий уровень мотивации не способен «подтолкнуть» к системному и качественному выполнению заданий, которые дистанционно предлагает учитель.

Механизмы адаптации первоклассника к школе имеют многообразие аспектов: физиологический, социальный, психологический и др. Согласно М. М. Безруких, процесс физиологической адаптации ребенка к школе можно разделить на три основных этапа (фазы), каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма [5].

Первый этап автор называет ориентировочным. Данный этап характеризуется бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма. Этот этап длится 2–3 недели.

Второй этап характеризуется неустойчивым приспособлением, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия. На втором этапе затраты снижаются, бурная реакция начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное напряжение и связанное с ним переутомление могут стоить организму ребенка здоровья. Продолжительность всех трех фаз адаптации – приблизительно 5–6 недель, а наиболее сложным является первый месяц. Однако, в условиях пандемии при дистанционном обучении временные рамки процесса

адаптации у первоклассников могут сдвигаться, в таких условиях адаптация протекает сложнее и на нее уходит дольше времени.

Таким образом, в период пандемии процесс адаптации ребенка к школе протекает затруднительно. Это связано с тем, что дети не вовлечены в полной мере в школьные ситуации, испытывают повышенную тревожность в связи с отсутствием возможности контактировать с одноклассниками и педагогом, а также это связано с тем, что первоклассники еще не овладели навыками самостоятельной деятельности, что придает дополнительные трудности процессу адаптации к школьной жизни.

С целью изучения особенностей личностной адаптированности учащихся первых классов было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе Рыбницкой средней школы № 8 в марте 2021 года. Выборку исследования составили 52 учащихся первых классов в возрасте 6, 5-7 лет. Исследуемые первоклассники большую часть времени в период с сентября по март 2020-2021 года обучались в дистанционном формате. Методики были проведены в марте, когда школьники возобновили обучение в традиционном формате.

Диагностические методики исследования были подобраны с учетом их соответствия следующим требованиям:

- их применение должно позволить измерить основные параметры адаптации-дезадаптации первоклассников к обучению в школе;

- полученные по ним результаты должны быть не только констатирующими, но и должны служить ориентиром педагогу и психологу в поиске причин возможной дезадаптации и методах ее преодоления;

- быть экономичной по форме проведения и затратам времени.

Для общей оценки уровня адаптации первоклассника к школе необходимо получить качественные показатели этих изменений.

Ниже представлены диагностические методики, направленные на исследование особенностей адаптации первоклассников к обучению в школе:

Анкета «Изучение уровня мотивации» Н.Г. Лускановой. С помощью данной методики мы изучили особенности уровня учебной мотивации исследуемых школьников.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса. С помощью данной методики был изучен уровень и характер тревожности младших школьников, связанной со школой.

Методика С. В. Левченко «Чувства в школе». С помощью данной методики нами были изучены основные чувства, которые испытывают младшие школьники, находясь в школе.

По результатам проведения анкеты Н.Г. Лускановой мы пришли к выводу, что всего у 13 % опрошенных детей наблюдается высокий уровень учебной мотивации. Такие дети характеризуются высоким познавательным интересом, проявляют инициативу на уроках, стремятся успешно освоить школьную программу и своевременно выполняют требования учителя. Такие ученики демонстрируют ответственный подход к обучению, добросовестность и целеустремленность.

У 19% опрошенных отмечается хорошая учебная мотивация. Учащиеся данной группы довольно успешно овладевают программой обучения, проявляют инициативу и интерес в учебной деятельности. В рисунках на школьную тему прежде всего присутствуют ситуации, связанные с учебной деятельностью. Они

чаще всего с желанием приходят в школу, выполняют все требования учителя.

У большинства первоклассников (39%) выявлен средний уровень учебной мотивации. Таким детям характерно комфортное пребывание в школе, им нравится находиться в школе, на уроках, однако чаще всего причиной этому является возможность игры и общения с одноклассниками или педагогом, чем потребность в получении новых знаний.

У таких детей в большей степени сформированы внешние мотивы обучения, им нравится возможность общения, атрибуты учебы (особенно в период дистанционного образования это возможность побыть за компьютером или работать с помощью телефона).

Однако, у достаточно большого количества испытуемых 26% был выявлен низкий уровень учебной мотивации и у 6% очень низкий. Таким детям свойственно нежелание присутствовать на занятиях, выполнять домашние задания. Не успевают в норме овладеть образовательной программой. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. При очень низком уровне учебной мотивации возможна дезадаптация. Таких детей не интересует школа, как источник получения знаний и как стремление овладеть знаниями, умениями и навыками.

Наглядно результаты отражены на рисунке 1.

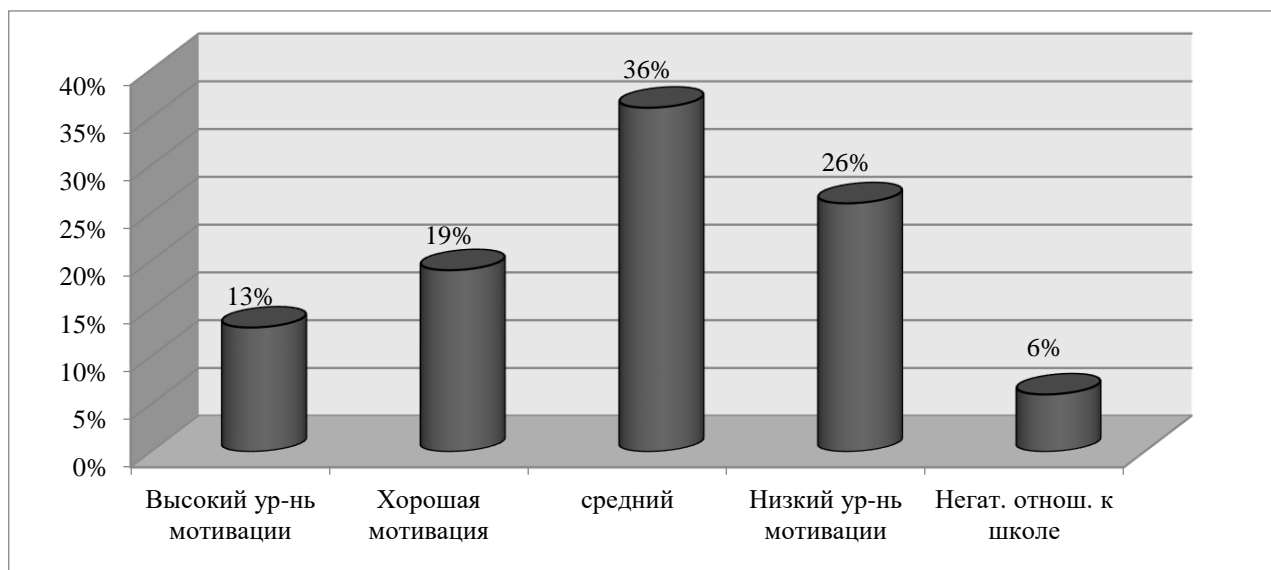


Рисунок 1. Распределение уровней учебной мотивации на выборке испытуемых

Анализ результатов по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, М.И. Прихожан показал, что в группе исследуемых первоклассников тревожность, связанная со школой, присутствует у многих.

Высокий уровень общей тревожности в школе был выявлен у 12 первоклассников, что составило 22%. Такие дети испытывают тревогу, принимая участие в различных ситуациях в школе. Общее эмоциональное состояние такого ребенка на уроках и в ситуациях взаимодействия с одноклассниками чаще всего сопровождается негативными переживаниями. У 35% первоклассников диагностирована повышенная тревожность по данному фактору. Это означает, что бывают такие ситуации, связанные со школой, в которых ребенок испытывает тревогу, однако эти ситуации несистематические. У остальных 22 учащихся (43%) отмечается низкий уровень тревожности, связанной со школой, что может быть признаком успешной адаптации ребенка к школе.

По второму фактору «Переживание социального стресса» было выявлено, что у большинства первоклассников отмечается высокий (22%) или повышенный (22%) уровни тревожности, связанной с ситуациями взаимодействия со взрослыми и одноклассниками. Возможно такой высокий процент является следствием того, что класс видится довольно редко, все общение происходит в дистанционном формате и одноклассники еще не успели наладить доверительные отношения. У 40% отмечается низкий уровень тревоги по данному фактору.

По третьему фактору «Фрустрация потребности в достижении успеха» было выявлено, что высокая (14%) и повышенная (38%) тревожность также присутствует в группе испытуемых, однако в меньшей степени. Таким детям свойственен неблагоприятный психический фон, который является барьером на пути достижения ребенком своей потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

По четвертому фактору «Страх самовыражения» было выявлено, что у половины испытуемых (50%) отмечается повышенная

тревожность, а у 12 % высокая тревожность. У таких детей присутствуют негативные эмоциональные переживания в ситуациях, которые связаны с необходимостью самораскрытия, самопрезентации, демонстрации своих возможностей.

Отсутствие тревожности в ситуациях самопрезентации выявлено у 38% учащихся.

Результаты по пятому фактору «Страх ситуации проверки знаний» позволили сделать вывод о том, что у большинства (36%- повышенная, 22%-высокая) первоклассников также выявлена тревога в ситуациях ответа перед классом или учителем. Ребенок испытывает отрицательные эмоциональные переживания в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений. Возможно это связано еще с тем, что в условиях дистанционного обучения не все первоклассники могут справиться с техникой, боятся, что техника сломается или пропадет подключение. Данный момент также является причиной возникновения тревоги.

У 42% первоклассников в ситуации ответов на вопросы учителя тревога отсутствует.

По фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» отмечается, что у большинства первоклассников (52%) отсутствует тревога в связи с тем, как его оценивают другие. У 40 % отмечается повышенный уровень тревоги и у 8% -высокий. В ситуации оценки у них возникает тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, при этом присутствует установка на ожидание негативных оценок.

Анализ результатов по последнему фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» позволил сделать вывод о том, что для большинства (38%- повышенная, 22%- высокая) первоклассников взаимодействие с педагогом является причиной возникновения тревоги, страха. У 40% учащихся тревоги при взаимодействии с педагогом не выявлено.

Так же, для изучения полной картины состояния адаптации в первых классах мы изучили с помощью методики С.В. Левченко «Чувства в школе», основные чувства, которые испытывают, находясь в школе.

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что наиболее часто испытуемые в школе испытывают такие чувства как радость, спокойствие, желание приходить в школу.

Однако довольно большое количество опрошенных школьников отмечают так же, что во время занятий они испытывают скуку (36%), тревогу за будущее (29%), беспокойство (25%), усталость (49%). У таких детей могут наблюдаться трудности в адаптации к новой образовательной среде, нежелание учиться и получать новые знания. С ними рекомендуется провести психолого-педагогические занятия, направленные на преодоление трудностей в процессе обучения.

Наглядно данные отражены на рисунке 2

Таким образом, по результатам диагностического исследования можно сделать вывод, что в условиях дистанционного обучения процесс адаптации к школе у первоклассников часто протекает с затруднениями. У многих исследуемых младших

школьников был выявлен заниженный уровень учебной мотивации, тревожность в ситуациях, связанных с самовыражением, ответом на вопросы учителя, взаимодействием со сверстниками и взрослыми. Также часть детей испытывают негативные чувства к обучению к школе.

В период возобновления обучения младших школьников в традиционном формате учителям рекомендуется первую неделю обучения организовать под лозунгом «Учимся учиться в школе». Образовательный процесс рекомендуется организовать со сниженной нагрузкой, чтобы дать возможность детям адаптироваться к новому пространству и формату.

Хочется еще раз напомнить очень важный момент, что при дистанционном образовательном процессе весьма важно достичь взаимопонимания и наладить сотрудничество между учителем и родителями, что станет залогом качественного и эффективного обучения детей во время карантина.

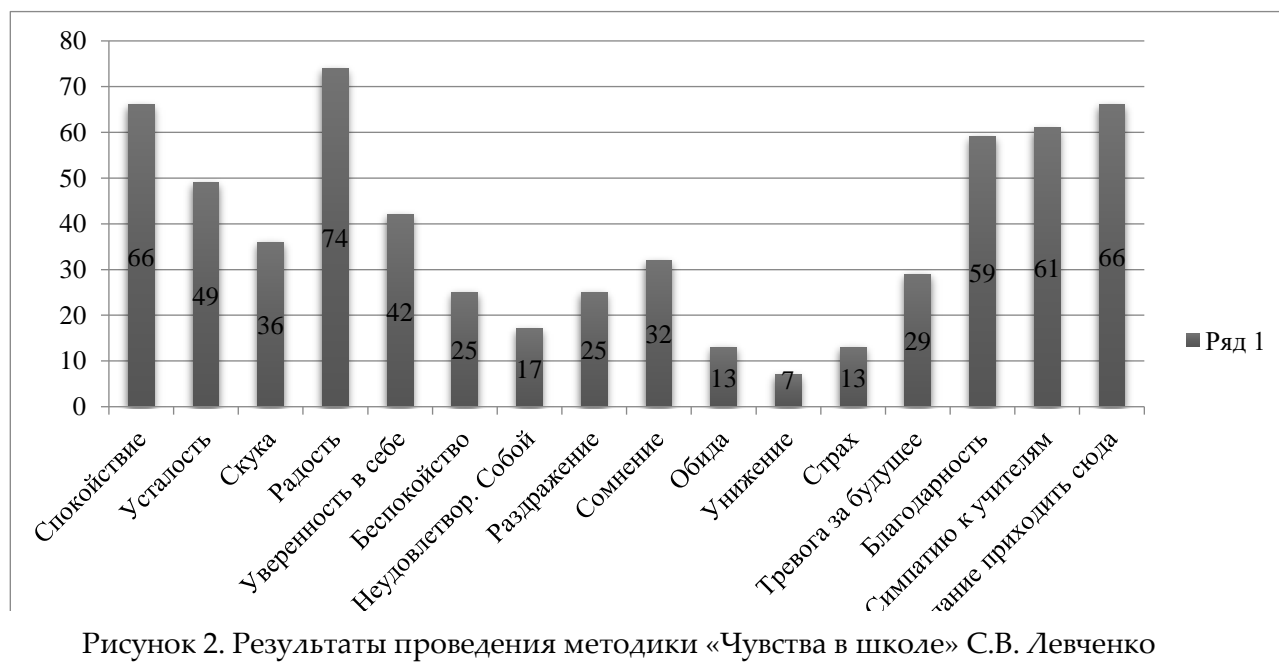


Рисунок 2. Результаты проведения методики «Чувства в школе» С.В. Левченко

Цитированная литература

1. Сапунова М. А. Эффективность дистанционного обучения в школе в период пандемии // Достижения науки и образования. 2020. №12 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-distantionnogo-obucheniya-v-shkole-v-period-pandemii> (дата обращения: 19.04.2021).

2. Сидоров С.В. Проблемы организации учебного процесса в условиях коронавирусной пандемии [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя – URL: http://sisv.com/publ/problemy_uchebnogo_processa/2-1-0-697 (дата обращения: 19.04.2021).

3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Академический Проект, 2000. - 184 с.

4. Стаселович Г.А. Дистанционное образование в начальной школе: проблемы и возможности // Калининградский вестник образования. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distan->

[tionnoe-obrazovanie-v-nachalnoy-shkole-problemy-i-vozmozhnosti](https://cyberleninka.ru/article/n/distan-tionnoe-obrazovanie-v-nachalnoy-shkole-problemy-i-vozmozhnosti) (дата обращения: 19.04.2021).

5. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.:

УДК 37.013.42

А.П. Илькова

A.P. Ilkova

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПОДРАСТАЮЩИМ ПОКОЛЕНИЕМ НА ОСНОВЕ ДОВЕРИЯ

SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION WITH THE YOUNGER GENERATION BASED ON TRUST

В статье рассматривается проблема профессионального взаимодействия социального педагога с подрастающим поколением на основе традиционных подходов и позиций современных исследователей. Автор представляет понимание взаимозависимости между перестроением отношений педагога и молодого поколения в процессе усвоения социального опыта и их надежности на основе доверия.

Ключевые слова: взаимодействие, социально-педагогическое взаимодействие, подрастающее поколение, поведение, воздействие, доверие

The article deals with the problem of professional interaction of a social teacher with the younger generation on the basis of traditional approaches and positions of modern researchers. The author presents an understanding of the interdependence between the restructuring of relations between the teacher and the younger generation in the process of assimilating social experience and their reliability based on trust.

Key words: interaction, social and pedagogical interaction, the younger generation, behavior, impact, trust

Современные ожидания общества в области образования связаны со стабильностью, сохранением, трансляцией социального опыта и лучших традиций народа новому, подрастающему поколению. В свое время В.М. Бехтерев, анализируя закон непрерывного движения и изменчивости, отмечал, что отношения личности к обществу и обратно не представляют собой постоянной величины, а меняются то в одном, то в другом отношении [1].

Образовательная система как институт, ориентирует педагогов на воспитание личности, соотносящей себя с обществом, с усвоением норм, ценностей и их отражением в своем поведении. Эта направленность работы педагога с подрастающим поколением

наталкивается на разрыв между желаемым и действительным: молодежь, не умеющая адаптироваться к социальным реалиям, уходит в виртуальное пространство и не всегда доверяет реальным отношениям с педагогами, взрослыми.

Создание и развитие положительного опыта жизни у молодежи требует совместных действий по обретению умения совмещать индивидуальные и групповые интересы, по усвоению норм естественного и ритуального поведения. Создать у индивида неизменную картину жизни нельзя – сознание, поведенческие реакции, развить в пробирке не получится: индивид должен видеть взаимосвязи между декларируемыми истинами и действительным, изменяющимся

жизненным контекстом, между словами и поступками. Социальный педагог стремится воплотить это понимание в совместную деятельность с новым поколением.

В последнее время эффективное взаимодействие затрудняла разобщенность между субъектами образования по причине эпидемиологической ситуации. Эту ситуацию снижения социальной активности молодого поколения, усилил фактор цифровизации всего и всех, с утра и до позднего вечера, школьников, их педагогов и родителей, что вызывало неоднозначные реакции и интерпретации с двух сторон: тех, кто задает нормы и образцы социального поведения и тех, кто должен знать и применять их. По сути, проявилась депривация – разрушение социальных контактов, травмирующее детей, произошло сокращение числа непосредственных, близких отношений с окружающими, рассогласование эмоциональных и когнитивных ощущений; глубинная связь между участниками педагогического процесса подменилась их видимостью. А для развития когнитивных и эмоциональных связей нужны воздействия извне: человеческие связи, понимание нормы, рамок поведения. Нужны взаимодействия с окружающими, без которых не наращиваются социальные свойства и характеристики личности.

Посредством социального мышления личность вырабатывает систему взглядов на действительность, осуществляет определенную теоретизацию способа жизни в своей концепции жизни и в своем внутреннем мире [2].

Разъединение внутреннего мира индивида и внешних действий, способно привести к искажению поведения ребенка, что приведет к дальнейшей коррекции и возвращению ребенка к истинным ценностям и жизненным реалиям с помощью социального педагога, окружающих взрослых.

Взаимодействие нацелено на упреждение непредсказуемости, преодоление хаоса, на установление некоего равновесия внутри системы (в нашем случае – образовательной). Ценности классической модели образования

ориентированы на традиционализм, массовость, нормативность и итоговое получение ожидаемых качеств личности и поведенческих навыков. В начале 21 века ценности образования ориентируются не на массовость, а на индивидуальность, которая из 27 тысяч генов складывается в личность, готовую к социальной адаптации в условиях нестабильности и изменчивости. Автономно подготовить себя к жизни индивид не может. Социальное знание и опыт формируется только во взаимодействии, в видении и участии в процессах текущей, а не символической жизни.

В психологии взаимодействие понимается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов/субъектов друг на друга, порождающий взаимную обусловленность и связь, сопряжение систем взаимных воздействий [3].

В социологии под взаимодействием видится динамичная постоянная последовательность взаимно обращенных друг к другу действий, часто они построены на предвосхищении действий и реакций на них [4]. Такое непосредственное взаимодействие происходит при «единстве места и единстве действия», когда происходят действия индивидов, ориентированных друг на друга и постоянно приспособляющих свои действия, направленные на поддержание устойчивой связи в определенном пространстве [4].

В педагогике взаимодействие предполагает личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [5].

В социальной педагогике взаимодействие – это: 1) процесс воздействия индивидов, социальных групп, институтов или общностей друг на друга в ходе реализации интересов; 2) установление связи между деятельностью специалистов разного профиля, участвующих в работе с клиентом [6].

В педагогической деятельности взаимодействие может иметь разную направлен-

ность, формы, цели. По Е.В. Коротаевой формы педагогического взаимодействия многообразны: интеграция, интеракция, контакт, принятие, координация, ассимиляция, конвергенция, социализация, адаптация, воспитание, опека, воздействие, влияние, коммуникация, наставничество, взаимопомощь, содействие, кооперация, взаимопонимание [7]. Мы видим в этих формах широкий диапазон для контакта социального педагога с молодым поколением, усвоения подрастающим поколением ценностей, установок и норм, свойственных обществу.

В профессиональной социально-педагогической деятельности делается акцент на таких формах взаимодействий: взаимная информативность, согласование, совместная деятельность, взаимопомощь, взаимное обучение [6].

Все эти формы способны вовлечь молодое поколение в социальную жизнь, освоить и сохранить культурные и образовательные практики. Однако молодежь, с легкостью ориентируясь в IT-технологиях, нередко ограничивается автономной ориентировкой в социальной динамике жизни, не понимая или не всегда принимая ее ценности. Цифровизация и интернет-образование при многих достоинствах, не способны решить эти проблемы. Молодой человек в своем «кармашке» интернета, социальной сети, поддается иллюзии единства с другими по убеждениям, предпочтениям и создает для себя мнимую защиту от сложного мира и отношений внутри него, в форме выживания или конфронтации. Отчуждение молодежи от окружающих реалий приводит к потере навыков взаимной, совместной деятельности, коммуникативного опыта, соучастия и сопереживания.

Напротив, коммуникация становится искаженной, массовое общество, развивающееся в контексте разрастания паутины масс-медиа, характеризуется распадом личностных связей [8]. В реальности мы видим, что техническая составляющая, ускорение процессов информационной связи не ведет к умению пользоваться социальным опытом, к реальному установлению связи в системах

«человек–человек», «человек–общество» и не означает социальной интеграции, не способствует готовности к компромиссам на уровне событий.

Как бы педагогическая общественность не хотела изменить социальные реалии, следует принять, что нельзя вырастить сознание индивида только на указаниях и наставлениях, которые строго отформатированы и закрыты от вредных влияний. Индивиду для развития когнитивных и эмоциональных связей нужны воздействия извне: социальные связи, понимание нормы, рамок поведения, доверия к тем, кто информирует и воздействует. Нужны расширенные связи с различными окружающими, без которых не наращиваются социальные свойства, навыки и характеристики личности.

В XXI веке мы тонем в потоках информации, и для учеников становится важным умение понимать информацию, отличать важное от несущественного, а главное – соединять разрозненные фрагменты информации в целостную картину мира. Если у нынешнего поколения отсутствует целостный взгляд на мир, выбор будущего будет осуществляться случайным образом [9]. Специалисты в области современной педагогики утверждают, что школы должны перейти к обучению четырем навыкам: критическому мышлению, коммуникации, сотрудничеству и творчеству.

Деятельность педагога направлена на поддержание учебных и поведенческих навыков, устойчивых социальных связей школьника для того, чтобы избежать отчуждения в его жизненном пространстве. Части педагогов, взаимодействие видится как подбор простых рецептов социально-педагогического воздействия на подрастающее поколение: возвращение к опробованным формам и методам работы с молодежью из своего прошлого жизненного опыта и бывшей практики деятельности в роли педагога, родителя, администратора.

«Довлеющие стереотипы воспитательных практик у педагогов и отсутствие ожидания отношения ребенка к себе, приводят

педагога к пониманию ребенка как объекта своего воздействия. Поэтому ребенок, открытый и доверчивый, встречая авторитарное поведение учителя, полное игнорирование его личности, начинает «закрываться», теряет доверие», пишет К.А. Абульханова [2]. Нельзя выстроить социально-педагогическое взаимодействие на внешних формах, не наполняя внутренний мир подрастающего поколения, или искажая единство жизненной позиции и поступка. Как правило, мы совершаем меньше ошибок, когда действуем в соответствии с социальными нормами, чем тогда, когда противоречим им. Мы считаем свое поведение правильным в данной ситуации, если часто видим других людей, ведущих себя подобным образом [10].

Поведение – одна из форм существования человека в социальном пространстве, в повседневной жизни, которая осуществляет связь с окружающей средой. Поведение – это комплекс ответных реакций, обусловленных действием на организм внешних условий существования, это совокупность поступков по отношению к отдельному человеку или обществу [11]. То, как подрастающее поколение ведет себя, показывает не только степень послушания, принуждения, но и степень осознанности, что важно. Молодежь проявляет такие формы поведения, которые говорят об их понимании связи с миром: это может быть разнонаправленность поведения, поступков, действий, которые не способны создать устойчивой социальной связи, не способны предупредить недопонимание между социальной нормой и ее искажением.

«Моральные представления преобладают над правовыми и входят в состав других представлений, поскольку именно они наиболее непосредственно выражают отношение личности к социальной действительности и служат регуляторами отношений и поведения людей в ходе самого их осуществления» [2]. Поэтому в ситуации социального взаимодействия важно понять намерения, установки воспитанников и в ходе совместных действий создать ожидаемое поведение. Ориентация на подчинение, т. е. создание

поведенческих привычек, основанных на чужом авторитете, имеют внешние регуляторы и не всегда будут реализованы.

В педагогической науке и образовательной практике отмечается связь между социокультурными изменениями, происходящими в обществе, и их влиянием на формирование социальных образцов поведения для молодежи; это показали исследования А.В. Мудрика, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской, Н.Е. Щурковой и др. Однако, в настоящее время проявляется противоречие между ожиданиями общества и реальными подходами в создании устойчивости института образования, сохранении этических норм поведения, создании доверительных отношений между педагогом и молодым поколением.

В процессе социального взаимодействия проявляется оценка индивидуальных этических норм и установок, степень их соответствия нормам социума. При этом возможны различия: индивид в качестве основы оценки поведения исходит из того, насколько изменились его качества, умение жить по социальной норме, ладить с окружающими; а педагог нередко оценивает поведение, исходя из своей цели, того, что индивиду не удалось сделать. Иными словами, в первом случае действия нацелены на реалии приращения социального опыта, а во втором – на педагогическую конечную, чаще идеальную цель. Такие позиции индивида и педагога на основе общности понимания цели и задач, мало способствуют взаимодействию.

А.В. Мудрик в определении методологических подходов социальной педагогики отмечает, что социальное воспитание имеет свою идеологию, адекватную социокультурной ситуации в мире и конкретном обществе, и у конкретных людей [12].

Некоторые педагоги с устоявшимся опытом создают по отношению к воспитаннику свой нарратив: это неправильное поведение, ребенок плохой, у него проявление девиации (отклонения от социальной нормы) и он заслуживает словесной обструкции. Упрощенная инструментализация действий, указания на схематический, формализованный обра-

зец поведения и стремление жестко регулировать социальное поведение, приводит молодежь к недоверию педагогам. Отклик индивида на конкретную ситуацию, на контекст жизни последует: для того, чтобы не входить в конфронтацию с социумом, он будет стараться не высказывать лишних убеждений и своих оценок, скрывать истинные мотивы поступков; смысловая деформация приведет к поведенческим аномиям, скрытности, автономности. «Мы сами, таким образом, вносим в детскую душу страшный этический дуализм, дуализм убеждений и дел, – и дитя, конечно, неизбежно проникается этим. Оно сначала усваивает наши слова и вносит в них весь жар юной души, весь энтузиазм чистого сердца, – но оно учится жизни по нашей жизни и естественно следует в своей жизни не нашим словам, а нашим делам», писал В.В. Зеньковский [13].

Если индивид видит фальшь со стороны взрослых, педагогов, сверстников, то надевает социальную маску, имитирует схожесть с убеждениями и поведением окружающих его людей. Разъединение внутреннего мира индивида и внешних действий, способно привести к искажению поведения ребенка, впоследствии к неизбежным дополнительным усилиям социального педагога по возвращению ребенка к истинным ценностям и жизненным реалиям. Поэтому для социального педагога важно различать признаки недоверия к педагогу, выражения чувства неприятия (педагога или других людей из окружения), проявления негативизма.

Доверие возникает, когда индивид уверен в адекватности происходящих процессов и явлений своим ценностным установкам, в основе которых лежат определенные социальные нормы. Доверие проявляется в готовности субъектов к взаимодействию, пониманию социального контекста, обмену личностной информацией, верой в сложившиеся отношения между людьми. «Доверие (англ. trust) является базисом как человеческих отношений, так и социальных институтов. Без большей или меньшей степени доверия невозможно осуществить никакое социальное

действие. Ведь наши знания всегда ограничены, и большинство социальных взаимодействий мы можем оценивать лишь с позиции доверия / недоверия, а не знания (уверенности)» [14].

П. Штомпка считает, что культура доверия укрепляет связь человека с обществом. В концепции социолога доверие/недоверие является важным показателем отношения людей друг к другу, в качестве одной из социальных ожиданий и поведенческих стратегий. Оно увеличивает то, что Дюркгейм называл «моральной плотностью» [4].

Доверие, как возникающее у членов сообщества ожидание того, что другие его члены будут вести себя более или менее предсказуемо, честно и с вниманием к нуждам окружающих, в согласии с некоторыми общими нормами – это условие и результат моральности сообщества, вне зависимости от исповедуемых им правил, способствует возникновению доверия как минимум между его членами» [15].

Доверие важно для подрастающего поколения, оно не живет в черновиках своей жизни, а создает свою картину мира и социальных норм синхронно – в единстве места и времени действия. В действиях ровесников может быть причинение вреда, ущерба для индивидуума, и тогда к ним возникает недоверие. В словах и действиях окружающих индивид может видеть истину или фальшь, а значит, впоследствии появится недоверие и вероятность сопротивления социальным нормам, или разные формы насилия по отношению к другим. В социальной среде доверие проявляется в моральном комфорте личности, в готовности поделиться мыслями и чувствами, не опасаясь хаоса и психической энтропии.

Социально-педагогическое взаимодействие ориентированно на воспитание у подрастающего поколения гражданских позиций, подготовки к жизни в своей стране, сохранения национальных и общекультурных ценностей, коммуникативной активности и сотрудничеству, готовности адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе на

основе доверия к педагогу, его этическим и профессиональным качествам.

Однако и у доверия есть и свои опасности. «В нашем доверии к другим очень часто огромную роль играют лень, себялюбие и тщеславие: лень – когда мы вместо того, чтобы самим исследовать, наблюдать, действовать, предпочитаем довериться другому; себялюбие – когда мы открываем другому что-нибудь под влиянием потребности говорить о своих делах; тщеславие – когда дело касается того, чем нам приятно похвалиться. Тем не менее мы требуем, чтобы доверие наше ценилось...», писал А. Шопенгаэр [16].

Сомнительно представление о том, что доверие к педагогу можно создать на основе выполнения функциональных обязанностей: системного включения и сопровождения юного поколения в социум, владения техникой и лексикой речи и прочее. Без погружения в проблемы детей и поиска способов их решения, без терпеливого обучения воспитанников навыкам регулирования отношений с окружающими, расширения социальных связей на уровне класса, группы – вера в правильные действия не перерастет в доверие. Улучшения имиджевых характеристик педагога: его стиля одежды, манеры речи, наличия аккуратной документации, будут всего лишь внешними маркерами профессиональной успешности. Ответы школьников-подросткового возраста на один из наших вопросов «К кому они обратятся в случае конфликта в школе?», показали, что их предпочтения направлены на педагогов, умеющих проявлять внимание к нуждам детей, понимать проблемы запросов и социальных условий; тех педагогов, кому можно доверить свою душевную травму или тайну.

Последствием недоверия в педагогической деятельности будет снижение учебной мотивации, тревожность, страхи детей, замкнутость, и как его косвенное последствие – негативизм школьников по отношению к системе образования и социуму в целом, отмечает И.В. Захарова [17]. Рассмотрение условий для формирования доверия к педагогу в детско-взрослой

общности, служит подтверждением тому, что не принудительное воздействие, а именно квалифицированное отношение педагога к взаимодействию с детьми, разуверившимися в жизни, отношениях между людьми, способно показать какой путь следует избрать.

Взаимодействие педагога с подрастающим поколением всегда направлено на то, чтобы сделать общественный опыт необходимым и доступным для молодых людей, позволить им реализовать свой социальный и личностный потенциал. Доверие при этом может быть надежным основанием и фактором положительных изменений в социальном поведении подрастающего поколения.

Цитированная литература

1. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. Рос.А.Н., Ин-т психологии.- М.: Наука, 1994. – С. 262.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО МОДЕК, 1999. – С. 92, 145, 153.
3. Взаимодействие // Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс]. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/3622/Взаимодействие (Дата обращения: 26.09.2021)
4. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: пер. с польск. С.М. Червонной. – М.: Логос, 2005. – С. 38, 65, 72.
5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике Екатеринбург, ЕГПУ, 2006. – С. 12
6. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 253.
7. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. – С. 36.
8. Миннуллина Э.Б. Коммуникативное пространство. Рациональность. Дискурс. Монография / Э.Б. Миннуллина. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2014. – С. 156.
9. Юваль Ной Харари 21 урок для XX века / Юваль Ной Харари; [пер. с англ. Ю. Гольдберга]. – М.: Синдбад, 2020. – С. 315–317.

10. Чалдини Р. Психология влияния. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – С. 121.
11. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989. – С. 161–162.
12. Мудрик А.В. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании № 3, 2017. – С. 62-65. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29197779> (дата обращения: 30.08.2021)
13. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996. – С. 196.
14. Паращевин М., Соболева Н., Стеценко Т. Доверие как социальный ресурс // Общество без доверия / Под редакцией Е. Головахи, Н. Ко-стенко, С. Макеева. – Киев: Институт социологии НИИ Украины, 2014. – С. 13–55.
15. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – С. 53.
16. Шопенгауэр А. Избранные произведения /сост., авт. вступ. ст. и примеч. И.С. Нарский. – М.: Просвещение, 1992. – С. 335.
17. Захарова И.В. Доверие к педагогу как фактор его воспитательного влияния // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). – С. 176–182. [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-176-182> (Дата обращения: 18.09.2021)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378.14

Г.В. Никитовская
G.V. Nikitovskaya

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

CASE TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPLEMENTING PRACTICE-ORIENTED LEARNING AT A UNIVERSITY

На основе теоретического и эмпирического анализа определено, что одним из приоритетных методологических подходов к подготовке педагогов в вузе на современном этапе выступает практико-ориентированный подход, который реализуется посредством применения практико-ориентированных технологий обучения, в частности кейс-технологии. Приведена классификация кейсов, основанием которой выступает развитие конкретных способностей, умений и профессионально-важных качеств личности, которые смогут обеспечить будущему педагогу конкурентноспособность на рынке труда.

Ключевые слова: принцип практикоориентированности обучения, подготовка педагогов в вузе, кейс-технология, учебный кейс.

On the basis of theoretical and empirical analysis, it was determined that one of the priority methodological approaches to the training of teachers at a university at the present stage is a practice-oriented approach, which is implemented through the use of practice-oriented learning technologies, in particular case technology. The classification of cases is given, the basis of which is the development of specific abilities, skills and professionally important qualities of a person, which can provide a future teacher with competitiveness in the labor market.

Key words: the principle of practice-oriented teaching, training of teachers at the university, case technology, educational case.

Усиление принципа практикоориентированности основной образовательной программы вуза диктуется современными стандартами высшего образования, разработанными в соответствии с актуальными требованиями стандартов профессиональных. Определение сформированности конкретных профессиональных действий выпускника посредством введения индикаторов достижения компетенций переводит планируемые результаты обучения в формат оценки не столько знаний, сколько умений и опыта будущей профессиональной деятельности.

Развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций

выпускников осуществляется за счет увеличения объема зачетных единиц по всем видам практик, приоритета учебных занятий практико-ориентированного типа над теоретическими, целенаправленного формирования опыта профессиональной деятельности будущих рабочих кадров посредством реализации практико-ориентированных образовательных технологий, эскалации триады «обучающийся – преподаватель – работодатель» и др.

ФГОС ВО 3++ ориентированы на подготовку «рефлексирующего практика», который должен обладать необходимым комплексом компетенций, потребностями в

самопознании и саморазвитии, расширении набора профессионально-важных качеств, развитии мобильности, в том числе, на рынке труда [1, с. 108].

Приоритет практико-ориентированной подготовки педагогов в вузе определен в проекте Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в РФ на период до 2030 года. Реализация принципа практикоориентированности позволяет обеспечить интеграцию фундаментальных научных знаний с практическим опытом и наиболее точно определить уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся [2].

Результаты опроса выпускников факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко указывают на то, что ведущим фактором, способным непосредственно оказывать влияние на готовность будущих педагогов к успешной профессиональной деятельности, по их мнению, выступает именно практико-ориентированное обучение (Таблица 1).

Корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена) результатов опроса показал, что практические знания и умения будущие педагоги ставят на первое место (1-й ранг), в то время как общетеоретической подготовке в их ответах отведен ранг 6,5. Единно-

образны в отношении практико-ориентированной подготовки педагогов в вузе и ответы работодателей (1-й ранг). Причем работодатели отмечают также востребованность на рынке труда работников с высшим образованием по сравнению с выпускниками среднего профессионального образования, которые владеют более развитыми в прикладном аспекте профессиональными компетенциями.

На втором месте по значимости студентами выделяется общая и педагогическая культура, что выступает также положительной тенденцией мотивационно-личностного отношения к будущей профессии. Немаловажным фактором для будущих педагогов выступает карьерный рост и активное профессиональное развитие и саморазвитие. Позиция же работодателей явно иная. Вторым по приоритетности они выделяют общетеоретическую подготовку, а третьим – умение работать в команде.

Весьма показательными являются результаты опроса студентов – будущих педагогов в отношении затруднений в период прохождения производственных практик, в том числе преддипломной. Первым рангом среди выявленных трудностей студентов значатся вопросы деятельностно-организационного характера.

Более 45% выпускников отмечают наличие сложностей в процессе предупреждения

Таблица 1. Факторы эффективности профессиональной деятельности будущего педагога

Выпускники		Факторы	Работодатели	
%	Ранг		%	Ранг
29,2	6,5	Общетеоретическая подготовка	53,3	2
32,7	1	Практические знания и умения	66,7	1
31,6	2,5	Общая культура	6,7	7
31,6	2,5	Карьерный рост и профессиональное развитие	20,0	5
19,2	8	Навыки педагогического управления	0,0	9
30,4	4,5	Способность к анализу новой информации, развитие новых идей	30,0	4
29,2	6,5	Готовность к дальнейшему обучению	3,3	8
30,4	4,5	Умение работать в команде	42,9	3
9,2	9	Владение иностранным языком	14,3	6

и устранения нарушений учащимися учебной дисциплины, разрешения конфликтных ситуаций и указывают на недостаток конкретных практико-ориентированных профессиональных знаний и умений.

Вторым рангом студентами определены затруднения индивидуально-личностные: часто на практике возникают сложности в процессе установления контакта с учащимися и педагогами (23%). Не вполне развиты (27%) способности самостоятельного приобретения знаний, не все студенты готовы повышать свой образовательный уровень с целью преодоления трудностей на практике (23%).

Таким образом, базовые проблемы, с которыми сталкиваются студенты, можно назвать конкретизацией обобщенных теоретических знаний в непосредственной практической деятельности, что в условиях вуза требует усиления практикоориентированности подготовки будущих педагогов [1].

Одним из результативных и доступных средств реализации практикоориентированного обучения в вузе выступает кейс-технология, так как содержит значительный потенциал для формирования у студентов готовности и способности к принятию решений, развития у них умений поиска, обработки и анализа информации, освоения эффективных способов командной работы и др.

Кейс-технология относится к активно-проблемным методам обучения, содержательную основу которого составляет анализ реальных ситуаций из практики – кейсов. Кейс представляет собой компетентностно-ориентированную задачу и рассматривается в качестве дидактического компонента системы формирования профессиональной деятельности и компетенций выпускника [3].

Целевой установкой кейс-технологии выступает анализ информации по предоставленной проблеме для построения оптимального решения. Группе обучающихся необходимо провести всесторонний анализ конкретной ситуации, совместными усилиями выявить проблему и разработать варианты ее решения, на основе оценки предложенных решений выбрать один, наиболее оптимальный.

Данная технология требует интерпретации большого объема учебной информации, – отмечает Н.В. Ионова, при этом отсутствует возможность получения знаний в готовом виде и их воспроизведения, внимание акцентируется на отработку навыков анализа информации, принятия решений и сотрудничество студентов с преподавателем [4, с. 97].

Важно отметить, что кейс-технология, имея совсем недавнюю историю, может использоваться в процессе обучения в различных видах и вариантах. В научной литературе известны различные классификации «кейсов»:

- по целевой направленности: а) практический; б) обучающий; в) научно-исследовательский [5];

- по размерам кейса: а) полный; б) сжатый; в) мини-кейс [6];

- по алгоритму и сложности принимаемого решения: а) бинарный; б) функциональный; в) стратегический [7].

Интересной представляется классификация кейсов, основанием которой выступает развитие педагогических способностей, формирование конкретных умений и профессионально-важных качеств личности, которые смогут обеспечить выпускнику – будущему педагогу конкурентноспособность на рынке труда (за основу взята классификация Н.В. Ионовой). Рассмотрим специфику кейсов каждого вида.

«Инсайд» или поиск проблемы. Этот вид кейсов применяется для анализа ситуации, когда проблема неочевидна. Студентам необходимо конкретизировать и сформулировать суть проблемы, определить ее вид и, соответственно, разработать алгоритм решения. Нестандартность работы с данным вариантом кейса в том, что способ решения будет зависеть от правильно сформулированной проблемы. «Инсайд» способствует развитию готовности решать задачи различных уровней сложности, требующие напряжения ума и настойчивости.

«Инцидент» или поиск информации. Данный вариант кейса включает описание ситуации с несколькими неизвестными, которые необходимо найти самостоятельно. Может

быть реализован посредством двух приемов: 1) ситуация изначально выдана игровой команде не в полном объеме, рассказана как незаконченная история; 2) ситуация раздается несколькими обучающимся по частям. Решение кейса «Инцидент» независимо от избранного приема предусматривает необходимость восполнения недостающей информации в процессе обсуждения и поиска оптимального решения. Данный вариант кейса способствует развитию гибкости мышления, формирует готовность рассматривать новые предложения, анализировать варианты и идеи.

«Планерка» или разбор деловой документации – предусматривает анализ документов, которые напрямую относятся к представленной обучающимся ситуации. На основе предоставленного пакета документов необходимо в команде или индивидуально найти и сформулировать оптимальное решение ситуации. Данный вариант кейса предусматривает развитие осознанности выполняемых действий, рефлексии, прогнозирование вероятных ошибок и недочетов.

«Баскетметод» или почтовая корзина. На основе предоставленного списка «входящих» писем конкретного работника студентам необходимо отобрать наиболее актуальные профессиональные задачи, требующие первостепенного выполнения, выстроить их в порядке убывания значимости, а также предложить варианты решения приоритетных вопросов в условиях ограниченного времени. С помощью данного варианта кейса у студентов формируется готовность к планированию, умение выстраивать алгоритм своих действий для достижения оптимального результата.

«Калейдоскоп» или поиск решения. Обучающимся необходимо найти максимально возможное количество решений предоставленной для анализа ситуации. После обсуждения командным способом всех вариантов необходимо единогласно отобрать наиболее оптимальное решение и обосновать свой выбор. Данный вариант работы с кейсом позволяет развивать коммуникативные способности, умения видеть перспективы сразу

нескольких вариантов решения задачи, формирует навыки командной работы, мотивирует к поиску компромиссных путей решения проблемы.

«Расследование» или оценка решения. Этот вариант решения кейса предусматривает обратный порядок действий – «перевернутый кейс», так как обучающиеся получают для анализа ситуацию, решение которой уже известно. Студенту или группе предлагается критически оценить принятое решение и предложить свое, более оптимальное. Кейс вида «Расследование» развивает у обучающихся умение прислушиваться к другой точке зрения, выявлять и отвергать неэффективные стратегии деятельности, формировать готовность признавать и исправлять свои ошибки, «взгляд со стороны».

Содержание представленных выше видов кейсов разработано нами по дисциплине «Основы управления педагогическими системами», «Управление социально-педагогическими процессами» и применяются в образовательном процессе при подготовке педагогов к практической деятельности [8].

Результаты опроса выпускников показывают, что кейс-технология вызывает высокий интерес у студентов, как очной формы обучения, которые еще не имеют опыта работы (67%), так и у заочной формы, которые уже работают в образовательных учреждениях (43%). В связи с этим, студентам-заочникам мы предлагаем возможность самостоятельной разработки кейсов разных видов на основе личного практического опыта, что позволяет систематизировать, обобщать информацию, полученную в профессиональной деятельности, вскрывать причинно-следственные связи.

Применение кейс-технологии в процессе подготовки педагогов в вузе способствует развитию позитивной мотивации, социальной коммуникации в профессиональной сфере, профессиональных компетенций на основе конструктивного взаимодействия педагогической теории и практики.

Таким образом, теоретический и эмпирический анализ проблемы показал, что на

современном этапе одним из приоритетных методологических подходов к подготовке педагогов в вузе становится практико-ориентированный подход, который реализуется посредством применения практико-ориентированных технологий обучения, в частности кейс-технологии.

Цитированная литература

1. Груздова И.В. Из опыта реализации принципа практикоориентированности в профессиональной подготовке педагогических кадров // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, – № 6 (72). – С. 107-123.

2. Тарханова И.Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // Опыт реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации. Материалы Всероссийского форума. / Сост. Ю.В. Румянцев. – 2018. – С. 5-11.

3. Ильевич Т.П. Задачный конструкт как дидактическая единица в компетентностно-ориентированном обучении: методологические подходы // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 3– (20). – С. 17-22.

4. Ионова Н.В. Кейс-технология как средство развития критического мышления у студентов //

Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 96-99.

5. Яруллина Л.Р. Использование кейс-метода как метода активного обучения педагогов профессионального обучения // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы II Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 262-267.

6. Смирнова И.В. Использование интерактивных технологий в среднем профессиональном образовании (на примере кейс-технологии) // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 2. – С. 983-987.

7. Никитовская Г.В. Применение учебных кейсов в процессе подготовки будущих педагогов к управлению образовательной деятельностью обучающихся // Наука и практика: Вестник Приднестровского научного центра РАО. – 2020. – Т. 1. – № 1. – С. 53-56.

8. Управление образовательной деятельностью обучающихся: сборник кейсов / сост. Г.В. Никитовская. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018. – 96 с.

УДК 811.135.2'373.423

Д.А. Габужа
D.A.Gabuja

РЕЛАЦИИ ДЕ ОМОНИМИЕ

HOMONYMY RELATIONS

Омониме се нумеск кувинтеле каре ау форме соноре идентиче, дар сенсурь диферите ши еа есте ун феномен ал лексикунулуй опус синонимией. Омонимеле лексикале репрезентэ нуклеул категорией женерале омофонией лингвистиче. каре се ынтылнеште ла нивелул тутурор унитэцилор лимбий.

Кувинте кее: омониме, синониме, омофоние, кувинт, корп фонетик, полисемие.

Homonyms are called words that have identical sound forms but different meanings and is a phenomenon of lexicon as opposed to synonymy. The lexical homonyms are the core of the general category of linguistic homophony that is found in all the units of the language.

Keywords: value attitude, ethnic traditions, multicultural environment, multicultural education, junior school-child.

Класификаря ши импорганца омонимелор

Омониме (гр. homos «ла фел», опона «нуме») се нумеск кувинтеле каре ау форме

соноре идентиче, дар сенсурь диферите, фэрэ вре-о легэтурэ ынтре еле. Де екземплу: бар «унитате де мэсурэ а пресиуний атмосфериче», бар «лок де одихнэ ши рефужиу ла

унеле жокуръ де копий», бар «локал ын каре сэ вынд бэутуръ алкооличе ши ын каре консуматорий стау, де обичей, ын пичоаре сау пе скауне ыналте».

Омонимия есте привитэ, пе бунэ дрептате, ка ун феномен ал лексикудуй опус синонимией. Ын тимп че синонимия конституе манифестаря унуй мод де организаре а кувинтелор ын журул унуй референт, але кэруй аспекте партикуларе сынт редате прин термений синонимия, омонимия есте манифестаря унуй прочес контрариу: ачелашь корп фонетик тримите ла дой референць дифериць». Омонимеле лексикале репрезентэ нуклеул категорией май женерале омофонией лингвистиче каре се ынтылнеште ла нивелул тутурор унитэцилор лимбий:

1) ла нивелул морфемелор (омоморфие): терминация – э ла субстантиве (мамэ, масэ), вербе (кынтэ, плякэ).

2) ла нивелул формелор граматикале але унуя ши ачелуяшь лексем сау але унор лексеме диферите (омоформие): кынтэ (вб., 3 синг.)-кынтэ (вб., 3 пл.)

3) ла нивелул кувинтелор диферите, ын тоталитатя парадигмелор морфоложиче сау ну май ла формеле лор де базэ (омонимие лексикалэ): милэ «компэтимире, ындураре» – милэ «унитате де мэсурэ пентру лунжиме»; рис «спечие де мамифер сэлбатик», рис «акциуня де а рыде»

4) ла нивелул конструкциилор, пропозициилор ши моделелор синтактиче (омонимие синтактикэ): аштептаря оаспецилор- «оаспещий аштяптэ пе чинева сау чева», «чинева ый аштяптэ пе оаспещь».

Спре деосебире де алте категорий де омофоне, омонимеле лексикале аутентиче апарцин, де регулэ, ачелуяшь пэрць де ворбире ши коинчид атыт ын пронунцаре, кыт ши ын скриере.

Омонимия ну требуе конфундатэ ку полисемия сау полисемантисмул кувинтелор. Ку тоате ачестя лимба диспуне де мижлоаче, каре кларификэ ситуация ши фак ка омонимеле сэ ну дэунезе актулуй комуникатив.

«– Ши куй арэць ту лимба атыт де фрумос, войниче?» екивалентул омонимудуй лимбэ, есте лимба де ла ынкэлцэминте.

Полисемантисмул пресупуне, аша дар, сенсуръ диферите але ачелуяш кувынт, дар тодатэ авынд ун пункт комун ын семантикэ. Астфел, вербул «коажэ аре трей сенсуръ, ротинду-се ын журул унуй сенс комун: 1) ынвелиш каре акоперэ трункюл – де тей. 2) цесут органик каре ынвелеште фруктеле – де нукэ. 3) пожгица екстериоарэ а оудуй. 4) страт май маре каре се формязэ прин ускаре ла супрафаца унор субстанце сау корпуръ мой – де пыне. Авем де а фаче ку релаций де полисемие, кынд сенсуриле кувинтелор се ындепэртязэ унул де алтул дар, тотушь, тоате ау чева комун.

Омонимеле лексикале, ка ши алте категорий де омофоне, се ынтылнешк ын диверсе лимбь. Ачеста ынсямнэ кэ еле ау ын лимбэ о екзистенць реалэ ши ну сынт продусул креацией унор лингвишь. Апариция омонимелор есте легатэ де акциуня унор каузе обьективе але эволюцией системелор лингвистиче. Дар, спре деосебире де алте категорий семасиоложиче, кум ар фи полисемия сау синонимия, омонимеле ну кореспунд унор нечеситэць обьективе де функционаре а системудуй.

Омонимеле апар пе урмэтоареле кэй:

1) Ка урмаре а унор прочесе фонетиче конвержене сау а унор модификэрь ын структура морфоложикэ а кувинтелор, каре дук ла коинчиденце фониче але унор лексеме диферите: лац «нод ларг ла капэтул уней сфорей»; лац «деспикэтурэ ынгусть де лемн».

2) Ка урмаре а коинчиденций динтре формеле соноре але кувинтелор аутохтоне сау моштените дин латинэ ши а ымпрумутурилор май тырзий дин алте лимбь: журуи «а фаче сэ се ротяскэ» жур+уи; журуи «а фэгэдуи»; лак «ынтиндере де апэ» лат. *Lacus*, лак «препарат кимик пентру вопсит» жерм. *Lack*; торт «фир торс де кынепэ» лат. *Tortus*, торт «прэжитурэ дин май мулте стратуръ де алуат» жерм. *Torte*.

3) Ка урмаре а коинчиденций ынтымплэтоаре а кувинтелор ымпумутате дин лимбь диферите: жале «тристеце, мыхнире» слав. *Zale*; жале «нуме де плантэ».

4) Ын урма ымпрумутудуй де омониме дин алтэ лимбэ: *маркэ* «унитате монетарэ ын унеле цэрь еуропене» жерм. *Mark*, *маркэ* «провинчие

де фронттиерэ ын статул франк» жерм. *Mark*, *маркэ* «тимбру пошта» жерм. *Marke*.

5) Ын урма адаптэрий фонетиче сау морфоложиче а унор кувинте стрэине, каре ын лимба респективэ се деосебяу прин форма лор сонорэ, яр ын лимба молдовеняскэ се про- нунцэ ла фел: *рутинэ* «експериенцэ; обиш- нуинцэ» фр. *Routine*, *рутинэ* «субстанцэ ки- микэ екстрасэ дин унеле планте, фолоситэ ын медицинэ» фр. *Rutine*.

6) Ын урма прочеселор де дериваре, кынд кувинтеле ку ачелашь радикал формате ку ажурол унуй префикс сау унуй суфикс поли- семантик сау омонимик тинд сэ се сепаре прин сенсуриле лор: *прескрие* «а индика, а арэта», *прескрие* «а транскрие ун текст».

7) Прин дезагрегаря структурий семантиче а унуй кувинт, ын урма руперий легэтурий динтре сенсуре: *лунэ* «астру, сателит ал пэмынтулуй», *лунэ* «интервал де тимп, егал ку апроксиматив а доуэспрезечя парте а анулуй», *скэунаш* «скаун мик», *скэунаш* «негустор коми- сионар».

Ын лукрэриле теоретиче консакрате омо- нимией лексикале, ка ши ын практика лекси- кографикэ, екзистэ доуэ пункте де ведере ди- ферите асупра категориилор де кувинте каре интрэ ын сфера феноменулуй дискутат.

Адепций уней кончепций май ларжь асу- пра омонимией инклюд ын категория омони- мелор лексикале орьче комплексе соноре иден- тиче сау апропияте, каре презинтэ диференце ын планул кончинутулуй. Интерпретаря омо- нимией ын сенс ларг дуче, ын челе дин урмэ, ла десфиинцаря лимителор динтре омонимие лексикалэ ши омоморфие сау омографие, дин- тре омонимие ши полисемие. «Кувинтеле ку май мулте сенсуре – скрие Йоргу Йордан – се нумеск омониме». Омонимия, ынтр-о акциуне май рестрынсэ, есте чиркумскрисэ ла кувинте идентиче ка формэ, дар ку етимоложий дифе- рите: полицэ «супорт де скиндурэ», полицэ «акт финанчиар».

Ын лексиколожие ши лексикографие молдовеняскэ предоминэ о кончепции май ларгэ асупра омонимией, деши екзистэ деосебирь есенциале ынтре категорииле де кувинте омофоне пе каре ауторий диверсе-

лор дикционаре ле инклюд ын сфера омони- мией лексикале.

Омонимеле лексикале купринсе ын дикци- онаре, деши ын линий марь кореспунд дефи- ницией («кувинте ку форме идентиче, дар ку сенсуре диферите») се групязэ ын май мулте типурь, дупэ каузеле каре ау женерат апари- ция лор, дупэ градул де апропиере а форме- лор, дупэ градул де толеранцэ а ворбиторилор фацэ де презентца лор ын лимбэ. Се пот дистиже урмэтоареле типурь де омониме:

1) *Омонимеле проприу-зисе сау тотале*, адикэ кувинте апарцинынд ачелешь пэрць де ворбире каре коинчид ла тоате формеле лор ши ау, де регулэ, етимоложий диферите: *банкэ* «скаун лунг пентру май мулте персоане» фр. *Bank*, *банк* «ынтерприндере финанчиарэ».

2) *Омонимеле парциале* сынт денумите унеорь ши омониме фалсе, ынтрукыт еле коин- чид нумай ла унеле форме але кувинтелор ши се диференциязэ ла алтеле. Ын ачест груп ин- трэ атыт омонимеле ку етимоложий дифе- рите, кыт ши омонимеле апэруте прин деза- грегаря полисемией кувинтулуй. Де екземплу: *кавал* «флуер чобэнеск», *кавал* «шанц де ири- гат».

3) *Омонимеле морфоложиче* сынт форме идентиче але кувинтелор апарцинынд унор пэрць де ворбире диферите, деачея еле сынт денумите ши *омоформе*. Де екземплу: *чер* (суб.) *Ноаптя тырзиу пе чер май клипэя о сэмынцэ де луминэ – чер* (верб) *Вряу сэ чер де ла Думитрица о флоаре*.

4) *Омонимеле лексико-граматикале* про- вин де пе урма транспозицией унуй кувинт динтр-о парте де ворбире ын алта, фэрэ моди- фикаря формой морфоложиче: *абсолют* (адж.) – *абсолют* (субст.) – *абсолют* (адв.).

Авынд ын ведере фреквенца маре а фено- менулуй де конверсие а пэрцилор де вор- бире, уний черчетэторь, пе бунэ дрептате, консидерэ кэ ын казул формелор субстанти- визате сау а партичипиилор аджективизате, ка ши ла алте типурь де конверсий, ну авем а фаче ку омонимие, чи май курынд ку о поли- семие кондичионатэ синтактик. Скимбаря категорией лексико-граматикале а кувинте- лор, експримаря прин десиненце диферите а

категорией граматикале а кувинтелор сау лимитаря флексиуний детерминэ апарация де омониме нумай ын казул кынд кувинтеле респективе ышь скимбэ ши сенсул лексикал.

5) *Омонимеле деривационале* провин де пе урма прочеселор де дериваре префиксалэ сау суфиксалэ, кынд уней рэдэчинь ку май мулте сенсуре се аташызэ ун морфем де дериваре ку сенсуре ши функций диферите. Де пилдэ, ку ажуторул суфиксулуй *-ие (-эрие)* де ла субстантиве нуме де агент се пот общине субстантиве ку май мулте сенсуре: 1) «месерия практикатэ де персоана респективэ» (*часорникэрие* – «месерия часорникарулуй»); 2) «ателиерул ын каре се лукрязэ сау унде се вынд продуселе» (*часорникэрие* «ателиерул часорникарулуй»).

Ачест тип де омофонь презинтэ марь дификултэць де интерпретаре, деоарече есте фoарте греу де стабилит ку екзактитате дакэ ын казуриле менционате май сус авем а фаче ку феноменул полисемией сау ку чел ал омонимией. Грэитор ын ачест сенс есте модул ын каре деривателе респективе сынт интерпретате ын дикционарул экспликатив, унде се обсервэ нумероасе инконсеквенце де ла ун кувинт ла алтул. Ын унеле казурь, сынт консидерате омониме сенсуриле де «месерие» ши «ателиер».

6) *Омонимеле семантиче* репрезинтэ категория чя май контроверсатэ а лексиколожией. Дупэ кум с-а май спус, еле сынт резултатул дезинтегрэрий кувинтулуй полисемантик ка урмаре а руперий а легэтурий динтре сенсуре. Ынтр-адевэр, фoарте пуцинь ворбиторь ышь дау сяма кэ ынтре кувинтул *сомнишор*, денумиря популярэ а макулуй, ши диминутивул *сомнишор* де ла сомн («старя физиоложикэ де репаус») ар екзиста вре-о легэтурэ. Асемэнаря динтре формеле соноре але ачестор кувинте паре, ла прима ведере, пур акциденталэ. Ын рeалитате, денумиря *сомнишор* датэ макулуй аре о дублэ мотиваре прин кувинтул *сомн (ишор)*: флоаря ачестей планте аре проприетатя де а се ынкиде одатэ ку апусул соарелуй, яр семинцеле ей с-ау фолосит дин векиме ка мижлок де провокаре а сомнулуй.

Ын орьче лимбэ екзистэ, фэрэ ындоляэ, омониме каре, алтэдатэ, алкэтуяу ын конштиинца ворбиторилор о унитате, яр астэзь се

ресимт ка форме лингвистиче стрэине уна де чялалтэ. Есте ынсэ фoарте греу де стабилит лимителе каре деспарт омонимия ши полисемия, кэч аколо унде пентру уний ворбиторь ну екзистэ нич о легэтурэ ынтре доуэ денумиря асемэнэторе, пентру алций о асеменя легэтурэ поате сэ екзисте. Ну одатэ ау фост семналате нумероасе казурь ын каре ачешь форме сынт интерпретате ынтр-ун дикционар ка сенсуре але унуй кувинт полисемантик, яр ын алтеле консидерате омониме.

7) *Омонимеле толерабиле ши интолерабиле* се деосебеск ынтре еле прин предиспозиция лор де а се пуне ын «стэрь конфликтуале» ын прочесул фолосирий ын лимбэ. Омонимеле *интолерабиле* ау дрепт карактеристикэ фаштул кэ тоате формеле лор сынт идентиче. Де екземплу, кувинтеле *леу* «анимал дин фамилия фелинелор» ши *леу* «унитате монетарэ», деши ау тоате формеле идентиче (леи, леилор) ну пот фи консидерате омониме интолерабиле, деоарече еле ну апар ын ачелаш контекст, чеша че ынлэтурэ перикокул де а конфонда леул дин кушкэ сау дин грэдинэ зооложикэ ку леул дин бузунар.

Омонимеле толерабиле сынт доуэ сау май мулте кувинте каре ну коинчид ын тоате формеле граматикале, деосебинду-се тотодатэ прин ынсушириле лор стилистико-функционале. Ролул коинчиденцей парциале сау тотале а формелор кувинтелор омонимиче, унеорь есте май пуцин хотэрыт декыт фактул стилистико-функционал, атунч кынд авем ын ведере градул де толеранцэ а лимбий фацэ де омонимие.

Кяр ши чеша каре консидерэ омонимия ка феномен абсолют негатив ал лимбий, ексажерынд унеорь ролул пертурбант ал омофонией лингвистиче, рекуноск тотушь омонимелор о сингурэ виртуте: посибилитатя лор де а серви ка мижлок де креаре а амбигуитэций алтор форме але сатирей ши уморулуй.

Каламбурул есте ун прочедеу стилистик, ку ефект умористик, каре експримэ екивокул, прин презентя ын ачелашь текст а унуя сау май мултор омониме. Де екземплу: «Ну контест кэ фемеиле ау *ростул* лор пе луме. Дар одатэ ажунсе невесте ыць стрикэ тоате *ростуриле*».

Каламбурул се фолосеште, ын спечиаал, ын стилу епиграмистик.

Ка мижлок де а креа амбигуитатя ши алузия се фолосеште ну нумай омонимия, чи ши полисемия кувинтелор. Ын амбеле казурь, де фапт, екивокул е нумай апарент, деоарече чититорул есте прегэтит, ынтр-ун фел сау алтул, пентру а декода сенсул урмэрит де аутор. Ын мулте епиграме есте фолоситэ омонимия динтре нумеле проприй (нуме де персоане, денумирь де ревиسته, институций) ши апелативе де ла каре ау провенит ачестя, ку скопул де а «реымпроспэта» форма интернэ а нумелуй, атрэгынд атенцие асупра конкорданцей динтре есенца феноменулуй ши денумиря луй сау, димпотривэ, сублиниинд контрадикция динтре формэ ши концинут: «Ла серата де ла курте/ Домну Лупу фэчя курте,/ Ынсэ алткуйва./ Ши-нцелес-ам адевэрул/ Кэ ун Лупышь скимбэ пэрул,/ Дар нэравул ба !» (Б.П. Хашдеу).

Стэриле конфликтуале ын каре пот апэря омонимеле сынт ынлэтурате ши прин ачeya кэ мажоритатя омонимелор лимбий апарцин унор стилурь функционале диферите. Ачестэ диференцэ стилистикэ есте сусцинутэ, де регулэ, ши де о дистанцаре тематикэ, чeya че дуче ла апарияция урмэтоарелор деосебирь ын фолосира омонимелор:

1) Ун кувынт апарцине лимбажулуй комун, яр омонимул сэу се ынтынеште ынтр-ун анумит лимбаж спечиаал: бор «маржиня пэлэрией» – бор «металоид афлат ын сэруриле ачидулуй борик», бар «локал» – бар «унитате де мэсураре а пресиуний атмосфериче», локатив «привитор ла каселе ынкирияте»- локатив «каз ал деклинэрий ын унеле лимбь, каре аратэ локул».

2) Ун кувынт фаче парте дин лексикул лимбий комуне сау дин стилулитерар ал лимбий, яр омонимул сэу се фолосеште ын диалекте сау ын лимбажул популяр: кокон «термен де политече; домн» – кокон «ынвелиш протектор дин фире пе каре ле секретязэ ларвеле унор инсекте»; коардэ «фир еластик, фир ымплетит» – коардэ «спадэ, сабие»; датэ «тимп календаристик» – датэ «соартэ» (ын еспресия: аша й-а фост дата).

3) Ун курент фаче парте дин лексикул узуал, яр омонимул сэу есте ынвекит: аркан «лац» – аркан «секрет»; диетэ «режим алиментар спечиаал» – диетэ «адунаре лежислативэ ын унеле цэрь еуропене дин трекут»; мапэ «скоарце де картон сау пеле, пентру цинут хыртий» – мапэ «хартэ жеографикэ»; пистол «револвер» – пистол «бан де аур».

Нумэрул омонимелор, типуриле лор, ка ши репартизаря дупэ диверсе зоне але вокабуларулуй диферэ де ла о лимбэ ла алта. Ын лимба молдовеняскэ, дупэ кум с-а путут констата, омонимия афектязэ ын спечиаал зонеле перифериче але вокабуларулуй, чeya че експликэ, ын бунэ парте, толеранцэ фацэ де ачест феномен. Атунч кынд омонимеле ынчеп сэ репрезинте ун феномен пертурбант ал прочесулуй де комуникаре, лимба я мэсурь «профилактиче» прин ынлокуиря унуя динтре еле ку ун алт кувынт. Интересант де обсерват есте фаптул кэ интолеранца ачаста се манифестэ атыт пентру омонимеле тотале, кыт ши парциале. Пробабил, ун фактор хотэрытор ыл конституе презенца унор омониме ын стратуриле лексикулуй актив, каре ынлеснеште ынтынирь май десе динтре ачешть «жемень фалшь» ай лимбий.

Аша с-а ынтымплат, де екземплу, ку субстантивул фур, каре а фост ынлокуит прин хоц, даторитэ коинциденций ку форма персоней I а вербулуй а фура. Аджективул ноу ар фи требуит сэ айбэ плуралул феминин ши неутру ноуэ, дар ноуэ веня ын омонимие ку сингуларул феминин. Ултимул екземплу не аратэ посибилитатя интерференций динтре факторул омонимией ши чел ал аналожией.

Феноменул аджективэрий партичипиилор фиинд май актив, формеле респективе тинд сэ ынлэтуре омонимеле лор субстантивале, прин тречеря лор ын фондул пасив ал лимбий. Ачест феномен поате фи обсерват пе база компарацией динтре дикционареле май векь але лимбий, ын каре субстантивеле де типул *пэцит*, нэскут, *пэзит* ну авяу нич о нотация стилистикэ, ку дикционареле май реленте, ын каре еле сынт нотате кэ фиинд раре, ынвеките сау популяре. Ынтр-адевэр, ын лимба актуалэ фоарте мулте динтре ачесте субстантиве ау

фост ынлокуите сау тинд сэ фие ынлокуите де инфинитивеле лунжъ (*нэскут-наштере, стрынс-стрынжере, слеит-слеире*).

Конклузий. О серие де черчетэторь ши кяр унеле школь лингвистиче ау атрибуит омонимией ун лок де прим ордин принтре факторий каре детерминэ ши гувернязэ еволюция лимбий. Ын кончепция репрезентанцилор жеографией лингвистиче омонимия есте консидератэ о «боалэ» перидулоасэ а лимбий, ымпотирива кэрия системул лингвистик адоптэ о серие де мэсурь «терапевтиче». Конфликтул омонимик, даторат коинциденций формелор соноре ку сенсуре комплет диферите, сусциня ачештя, дуче, ын челе дин урмэ, ла елиминария унея динтре форме прин ынлокуиря ачестея ку ун алт кувинт.

Алций, димпотривэ, консидерэ кэ омонимия окупэ ун лок периферик ын системул лимбий, яр атенция акордатэ ачестуй феномен де кэтре лингвиштэ есте ын маре мэсурэ ексажератэ, деоарече пентру ворбиторий, ын прочесул фолосирий лимбий, омонимия паре кэ нич н-ар екзиста.

Проблема ар требуи пусэ ын мод диференциат де ла о лимбэ ла алта, деоарече ну тоате лимбиле диспун де ун нумэр апроксиматив егал де омонимие, ши ка атаре, градул де интолеранцэ фацэ де ачест феномен есте диферит.

Абсенца унуй дикционар комплет де омониме, ка ши деосебиреле че екзистэ ын модул де интерпритаре а омонимией ын диверсе лукрэрэ лексикографиче, ну не пермит деокамдатэ сэ фачем апречиерь май екзакте привинд локул омонимелор, дистрибуция диферителор типурь де омониме ын вокабуларул лимбий. Дар, ын урма инвенстигэрий унор ануимите зоне але вокабуларул, се поате афирма тотушь кэ лимба молдовеняскэ ну се нумэрэ принтре лимбиле каре вэдеск о предиспозиция прятаре пентру омонимие. Лукрул ачеста се експликэ прин фаптул кэ ын лимба молдовеняскэ, спре деосебире де енглезэ сау франчезэ, предоминэ кувинтеле компусе дин доуэ

сау трей силабе, чей че редуче симцитор пробабилитатя унор коинчиденце фониче ынтымплэтоаре. Кэч с-а констатат екзистенца унуй рапорт директ ынтре нумэрул де омониме ши лунжимя кувинтелор.

Тотушь ын вокабуларул молдовенеск екзистэ ун нумэр де омониме фацэ де каре лимба манифестэ о ануимитэ толеранцэ, ынтрукыт еле ну пертурбязэ функционалитатя системулуй лексикал.

Есте евидент кэ омонимия, фэрэ а конституи ун фактор хотэрытор ын дезволтаря вокабуларул, репрезентэ тотушь ун элемент реглатор каре ну поате фи неглижат атунич кынд студиум еволюция системулуй лексикал ши граматикал ал лимбий.

Литература читатэ

1. Бережан С.Г., Матковский И.В., Рябцов К.П., Чорный И.П. Лимба молдовеняскэ. Партя ынтый. Мануал пентру школиле педагожиче. Едиция а патра. Кишинэу «Лумина», 1989.
2. Бэрбуцэ И., Структура прагматикэ а енуцидулуй дин лимба молдовеняскэ. Кишинэу, 2012.
3. Дикционар експликатив ал лимбий молдовенешть: Ын доуэ волуме/ суб ред. луй С.Г. Бережан – Вол. I (А-М) – Кишинэу, 1977, 847 п.
4. Дикционар експликатив ал лимбий молдовенешть: Ын доуэ волуме / суб ред. луй С.Г. Бережан – Вол. II (Н-Я) – Кишинэу, 1985, 876 п.
5. Думенюк И.З., Маткаш Н.Г. Интродучере ын лингвистикэ. Ку элемент де лингвистикэ женералэ. – Кишинэу «Лумина», 1980.
6. Дырул А., Скице де граматикэ функционал-семантикэ а лимбий молдовенешть. – Кишинэу, 2002.
7. Корлэтяну Н.Г. Лимба молдовеняскэ литерарэ контемпоранэ. Лексиколожия. Едиция II, ревэзутэ ши комплектагэ. – Кишинэу «Лумина», 1982.
8. Лимба молдовеняскэ: ындрептар лингвистик / Е.Н. Бабий, Н.Н. Леонтьева – Тираспол, 2016.
9. Маткаш Н.Г., Тырица З.Г., Яворский Н.Н. Лимба молдовеняскэ литерарэ контемпоранэ. Мануал пентру факултэциле де педагожие. Кишинэу «Лумина», 1986.
10. Чобану А.И. Синтакса ши семантика. Студиу де лингвистикэ женералэ. Кишинэу «Штиинца», 1987.

**ДЕЗВОЛТАРЯ КАПАЧИТЭЦИЛОР КРЕАТИВЕ
ЛА ЕЛЕВИЙ МИЧЬ ЛА ЛЕКЦИИЛЕ ДЕ ЛИМБЭ МАТЕРНЭ**

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN
IN THE LESSONS OF THEIR NATIVE LANGUAGE**

В статье рассматриваются особенности изучения родного языка в начальной школе, представлены методы и приемы развития творческих способностей на уроках родного языка.

Ключевые слова: *способность, творчество, родной язык, методы, приемы, технологии.*

The article examines the features of learning the native language in primary school, presents methods and techniques for the development of creative abilities in the lessons of the native language.

Key words: *ability, creativity, native language, methods, techniques, technologies.*

Дезволтаря калитэцилор уней персоналитэць креативе ла копий девине уна дин-тре челе май импортанте сарчинь але школий модерне. Прочесул едукационал ын шкоала примарэ модернэ есте аксат пе дезволтаря абилитэцилор креативе але копилулуй ши пе формаря аспирацилор елевилор де аутоедукаре. Ын прочесул активитэций едукационале се формязэ о абилитате женералэ де а ынвэца, чя че ынсямнэ кэ, ку ажуторул активитэций креативе, се формязэ о абилитате женералэ де а кэута ши де а гэси ной солуций, кытева опциунь ши модалитэць де а обцине резултатул дорит, диверсе абордэрь креативе ла резолваря орькэрей ситуаций.

Терменул «креативитате» есте формат дин доуэ пэрць семантиче: «абилитате» ши «креативитате». Сэ ле дезвэлуим концинутул май деталиат. Анализа литературий индикэ абсенца уней дефиниций женерал акцептате а концептулуй де «абилитате», дин фаптул кэ мулць оамень де штиинцэ дин диверсе домений але куноштинцелор штиинцифиче ау студият проблема абилитэцилор. Оамений де штиинцэ рушь В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес,

В.Д. Шадриков ш.а. ау контрибуит семнификатив ла студиул проблемей абилитэцилор [1].

Ын философии, абилитэциле сынт дефините ка трэсэтурь индивидуале де персоналитате, каре сынт кондиций субъективе пентру имплементаря ку сукчес а унуй анумит тип де активитате [2, п. 412].

Ын психологии, абилитэциле сынт ынцелесе ка карактеристичь ментале индивидуале але уней персоане, каре сынт о кондицие пентру имплементаря ку сукчес а уней анумите активитэць продуктиве [3, п. 331].

Педагогия абилитэций се интерпретязэ ка карактеристичь психоложиче индивидуале але персоналитэций, каре сынт кондицииле пентру десфэшураля ку сукчес а уней анумите активитэць [4, п. 317].

Ын презент, чел май рэспындит концепт де абилитэць се базязэ пе урмэтоареле трей карактеристичь, евиденциате де Б.М. Теплов:

1) абилитэць, ачестя сынт карактеристичь психоложиче индивидуале каре дистинг о персоанэ де алта;

2) нумай ачеле карактеристичь каре сынт легате де сукчесул реализэрий уней активитэць сау а май мултор активитэць;

3) абилитэциле ну сынт редуктибиле ла куноштинце, абилитэць каре ау фост дежа дезволтате ынтр-о персоанэ, деши детерминэ ушуринца ши витеза добындирий лор [5, п. 9].

Дакэ анализэм есенца феноменулуй «капачитэций», дезвэлуит ын диферите дефиниций, атунич есте посибил сэ се дя ачестуй кончепт о дефиницие женерализатэ: *абилитатя* есте о комбинацие де трэсэтурь а персоналитэций каре ындеплинеште черинцеле активитэций ши асигурэ сукчесул ши ефичиенца активитэций. Абилитэциле ну сынт о едукацие датэ одатэ пентру тотдяуна, чи ун феномен каре се дезволтэ ын прочесул вещей ши активитэций уней персоане.

Ын кадрул лекциилор де лимбэ молдовеняскэ, ынвэцаря креативэ аре дрепт финалитате реализаря унор компортаменте индивидуале ши коллективе ориентате спре кэутаря, афларя ши апликаря ноулуй. Ын ачест контекст, активитатя имплекэ, ынтр-о маре мэсурэ, мулте абилитэць добындите антериор. Ын мажоритатя интервенциилор ын ведеря стимулэрий креативитэций есте евидентэ компонента имажинативэ.

Лимба молдовеняскэ конституе принципалу объект де студиу ын прочесул де ынвэцэмынт. Студиеря лимбий молдовенешть ын шкоалэ есте фоарте импортантэ, деоарече еа есте експресия чя май купринзэтоаре а фиинцей национале а попорудуй. Фэрэ ынсуширя кореспунзэтоаре а лимбий ну поате фи кончепутэ еволюция интеллектуаалэ виитоаре а школарилор, прегэтиря лор кореспунзэтоаре ла челелалте обекте де ынвэцэмынт.

Ын чиклул примар, импортанца лимбий молдовенешть, ка дисциплина школарэ, капэтэ димменсиунь ной, детерминате де фаптул кэ ачастэ дисциплинэ урмэреште атыт култиваря лимбажулуй орал ши скрис ал елевилор, кунаштеря ши фолосиря коректэ а лимбий, кыт ши ынвэцаря унор техничь сау инструменте але мунчий интеллектуале каре асигурэ дезволтаря ши перфекционаря лимбажулуй прекум ши сукчесул ын ынтряга еволюцие виитоаре.

Дезволтаря капачитэций де експримаре коректэ, орал ши скрис, имплекэ ын мод нечесар куноаштеря фундаментелор теоретиче, де ордин лингвистик, пе каре се базязэ конструкция комуникэрий, респектив компетенцеле де комуникаре. А ле едука ынтр-ун спирит креатив, ачесте капачитэць, репрезинтэ азь о маре ши фрумоасэ провокаре ши, ну доар ын кадрул дисциплиней де лимбэ молдовеняскэ, дин кадрул чиклулуй де студий примаре, чи пентру тоате доменииле де активитате. Прин капачитэць де комуникаре се ынцележе формаря унор деприндерь конформ кэрора елевий ворфи капабиль сэ речептезе ши сэ експримере мецажеле орале ши скрисе.

Ынвэцаря креативэ, ын кадрул лекциилор де лимбэ молдовеняскэ, репрезинтэ ачя формэ а ынвэцэрий, каре аре ка скоп финал реализаря унор компортаментк индивидуале ши коллективе ориентате спре кэутаря, афларя ши апликаря ноулуй.

Прин студиеря лимбий молдовенешть ын чиклул примар се урмэреште реализаря унуй комплекс де обективе, динтре каре менционез: ынсуширя читирий коректе, конштиенте ши експресиве; формаря деприндериор де скриере коректэ, лизибилэ, калиграфикэ, куноаштеря ши фолосиря лимбий молдовенешть ка принципал мижлок де комуникаре оралэ ши скрисэ; ымбогэциря континуэ а вокабуларулуй актив ал елевилор; култиваря густулуй пентру лектурэ; формаря деприндериор де редактаре а унор компунерь. Примеле обективе реферитоаре ла ынсуширя читирий ши скриерий коректе кондиционязэ реализаря челорлалте. Де ачя, ын периоада де акизиций фундаментале, ынсуширя читирий ши скриерий сынт челе май де сямэ скопурь але ынвэцэрий. Пе мэсурэ че деприндерице се формязэ ши се консолидязэ ын класеле урмэтоаре девин, дин скопурь, мижлоаче але ынвэцэрий.

Ын ынтряга активитате де ынвэцаре, психикул елевилор требуе сэ фие стимулат де о активитате сусцинутэ, де о партичипаре активэ, о ынтеграре активэ ын активитатя де ынвэцаре, сусцинутэ де о мотивацие путерникэ ши о ангажаре креатоаре. Ефортул

интеллектуал, организат ши систематизат, дозат ши градат, коңдуче ла дезволтаря персоналитэций елевудуй пе тоате плануриле: когнитив, ефектив, психомотор.

Аша дар, модалитэциле де активизаре ши стимуларе а елевилор ын прочесул инструирий ши ынвэцэрий урмэреск депистаря ресурселор интеллектуале, мотивационале ши афективе прин а кэрор мобилизаре се пот оцине резултате позитиве ши, имплицит, прогресс ын активитатя школарэ.

Ын програмеле лимбий молдовенешть, кяр ши ын аний 90 ай секолулуй ХХ, система-тизаря дефинитории ын концинутул объектулуй «лимба молдовеняскэ» а фост ын мод традиционал компонента де куноаштере. Акум девине уна динтре компонентеле але концинутулуй, каре инклубе ши компоненте комуникативе ши културале. Компонента комуникативэ есте аксатэ пе дезволтаря унор трэсэтурь де персоналитате прекум сочиабилитатя ей, контактул ын диферите ситуаций де комуникаре, диспонибилитатя де а ко-опера [6].

Компонента културалэ есте кончепутэ пентру а асигура идентификаря културалэ а елевудуй, каре есте ынцелясэ ка «стабилиря уней релаций спиритуале ынтре сине ши по-порул сэу, экспериментаря унуй сентимент де апартененцэ ла о културэ националэ, ин-териоризаря а валорилор сале, конструиря проприей вьеце луынду-ле ын консидераре».

Принтре активитэциле премергэтоаре скриерий имагинативе ын сприжинул формэрий ши дезволтэрий унор потенциале креатоаре се нумэрэ екзерчицииле-жок де фелул урмэтор:

– «Дакэ ар фи ом, че ар фаче?» – екзерчи-ций де персонификаре а унор субстантивэ;

– «Ымподобеште пропозицииле ку мулте кувинте де сэрбэтоаре» – екзерчиций де дезволтаря а унор пропозиций ку аджективэ;

– «Ордоняэ ши компуне!» – екзерчиций де ордонаре а силабелор ын кувинте, а кувин-телор ын пропозиций, а пропозициилор ынтр-ун текст;

– «Инвентяэ кувинте ной!» – ку ажуторул унор силабе дате, елевий инвентяэ кувинте

инексистенте ын лимба молдовеняскэ шил е атрибуе ынцелесурь;

– «Поезия де лунь, марць...» – екзерчи-циу-жок де комплетаря а унор версурь дате;

– «Че-ць сужерязэ имажиня?» – екзерчи-циу-жок де интерпретаря а унор имажинь;

– «Скрисорь десенате» – елабораря унор скрисорь дупэ десене;

Елевий партичипэ ку фоарте маре плэчере ла ачесте екзерчиций-жокурь, яр рэспунсуриле лор сынт пLINE де фантезие ши креазэ о атмосферэ де вое бунэ ши ефервесченцэ креатоаре, фиикаре партичи-пант ынчеркынд ын перманенцэ сэ гэсяскэ солуций деосебите ши неаштептате.

Имажинязэ-ць о ынтымпларе необиш-нуитэ петрекутэ ла спектаколул де театру ла каре ай фост ымпреунэ ку колежий (3-7 енун-цурь).

Елевий девин деосебит де инвинтивь ши де ынкынтаць атунчь кынд валорификэ ын мод креатор о поезие. Алкэтуеск ку плэчере поезий прин аналожие ку челе дате сау скурте тексте порнинд де ла о поезие.

Екземплеле аминтите прекум ши мулте алте форме де активитате, формязэ ла елевь о серие де трэсэтурь, елевий фиинд мереу пушь ын ситуация сэ обсерве, сэ персеверезе, сэ кауте, сэ солуционезе прин форце про-приий, трэсэтурь каре асигурэ ын тимп ан-гажаря ын прочесул де креацие.

О методэ каре контрибуе ла дезволтаря капачитэцилор креативе але елевилор мичь есте *диктаря креатоаре* – еа се деосебеште де челелалте прин вариетатя ей, астфел елеви-лор ли се пропуе: сэ субституе унеле кувинте ку синонимеле сау антонимеле аче-стора; сэ комплетезе пропозиций, тексте; сэ алкэтуяскэ пропозиций, тексте скурте, вер-сурь; сэ дескрие ун объект ш.а.

Аша дар, ла дезволтаря креативитэций елевилор де вырстэ школарэ микэ ын маре мэсурэ контрибуе екзерчицииле-жокурь, диктэриле ши алте прочедее де ачест фел.

Литература читатэ

1. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

2. Новейший философский словарь / Сост. и гл. н. ред. А. А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с.

3. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 876 с.

4. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2001. – 928 с.

5. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

УДК 372.851: 373.21

Л.Л. Николау
L.L. Nicolau

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ УЧИТЬСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

FORMATION OF THE SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO LEARN THROUGH PROBLEM TASKS OF MATHEMATICAL CONTENT

В статье рассматривается вопрос о формировании у младших школьников умений учиться посредством проблемных заданий математического содержания. Охарактеризованы проблемные задания математического содержания, как один из видов проблемных заданий. Представлены виды проблемных заданий и выявлены возможности их использования для формирования у младших школьников умений учиться.

Ключевые слова: *проблемное обучение, проблемное задание, проблемное задание математического содержания, умения учиться, универсальные учебные действия.*

The article discusses the question of the formation of the ability of primary schoolchildren to learn through problematic tasks of mathematical content. Problem tasks of mathematical content are characterized as one of the types of problem tasks. The types of problematic tasks are presented and the possibilities of their use for the formation of the ability to learn in junior schoolchildren are revealed.

Keywords: *problem learning, problem task, problem task of mathematical content, learning ability, universal learning actions.*

Одна из основных задач начальной школы, согласно требованиям государственного образовательного стандарта начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики (ГОС НОО ПМР), это формировать у младших школьников умение учиться.

Умения учиться формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности и напрямую связано со всеми компонентами учебной деятельности: 1) мотивация; 2) учебная задача; 3) учебные действия; 4) действия контроля и оценки.

Успешность учебной деятельности во многом зависит от мотивационной сферы ученика. Организуя учебную деятельность,

учитель учит младшего школьника ставить учебные цели и принимать учебную задачу, искать и использовать требующиеся для их достижения средства и способы, ученик учится контролировать и оценивать свои действия.

Умения учиться, в современной психолого-педагогической литературе, трактуются как универсальные учебные действия (УУД) [1, с. 27].

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова и др. понятие «универсальные учебные действия» определяют как «совокупность способов действий учащихся (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоя-

тельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 22]. По мнению ученых, именно универсальные учебные действия способствуют, чтобы младшие школьники учились самостоятельно.

В ГОС НОО ПМР [2] выделяются следующие виды УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Личностные УУД связаны с развитием внутренней позицией младшего школьника как субъекта учебной деятельности и формированием духовно-нравственных ценностей. Регулятивные УУД в большей мере способствуют формированию умений планировать и контролировать свои учебные действия. Познавательные универсальные учебные действия это не что иное как различные познавательные умения, включающие умения ставить и решать проблемы, а также логические приемы умственной деятельности. Коммуникативные УУД – это такие умения, которые дают возможность ученику общаться с коллегами и с педагогом.

Эффективным методическим средством для формирования умений учиться являются проблемные задания. Мы считаем, что «проблемное задание – это такое учебное задание, которое создает проблемную ситуацию» [3, с. 35].

Проблемные задания математического содержания – это определенный тип проблемных заданий, построенных исходя из цели и задач учебного предмета «Математика и информатика» на ступени начального образования. Они побуждают ученика к учебно-познавательной деятельности по самостоятельному усвоению обучающимися математических понятий, способов деятельности, формирования умений и навыков.

Исходя из содержания предмета, проблемные задания математического содержания могут включать действия по решению текстовых задач, вычисления значений числовых выражений, решения уравнений, построение геометрических фигур, моделирование, анализ и разрешение жизненных ситуаций, поиск и представление информации, и прочие.

Проблемное задание – это первоначальное звено в технологии проблемного обучения. Предлагаемое для решения проблемное задание, вызывает у младших школьников какое-то затруднение. Они не знают, как выполнить требования учебного задания. Все это говорит о том, что возникла проблемная ситуация. В дальнейшем, формируется проблема и выдвигаются гипотезы для ее решения. В начальной школе процесс формулировки проблемы, чаще всего осуществляется в совместной деятельности учителя с учащимися. А проверять сформулированные гипотезы, младшие школьники могут и самостоятельно, решая возникшую проблемную ситуацию.

Проблемное задание с математическим содержанием может быть проблемным вопросом, задачей или практическим заданием.

Например, третьеклассникам можно предложить для фронтальной работы (или работы в группе) такой проблемный вопрос «При каких условиях $a \cdot a = a$?».

В процессе решения данного проблемного задания у младших школьников формируются умения:

- анализировать и извлекать информацию;
- перерабатывать информацию;
- выдвигать гипотезы и проверить их;
- строить рассуждения, умозаключения и доказывать их истинность;
- подвести под понятие;
- создавать и преобразовывать модели;
- преобразовывать информацию из одной формы в другую;
- участвовать в коллективном обсуждении проблемы;
- мобилизовать свои силы и энергию, и другие.

Как мы знаем, вопросы могут формулироваться по-разному. Сравним несколько вариантов постановки вопроса, которые требуют от ученика начальных классов знаний понятия «равнобедренный треугольник»:

- 1) Что такое равнобедренный треугольник?

2) Какой треугольник называется равнобедренный?

3) Какие условия необходимы, чтобы треугольник был равнобедренным?

4) На каком основании можно сделать вывод, что треугольник является равнобедренным?

Первые два варианта, по нашему мнению, можно назвать репродуктивными вопросами, так как ответы на них предполагают только воспроизведение определения равнобедренного треугольника, а третий и четвертый вопросы, названные проблемными, стимулируют ребенка к размышлению, анализу, выбору вариантов ответа, доказательству, а также дают возможность другим ученикам участвовать в дискуссии.

Проблемные задания математического содержания могут быть представлены и как проблемная задача. К проблемным задачам можно отнести:

– поисковые задачи, результатом решения которых, как правило, является догадка, т.е. нахождение пути (способа) решения;

– многовариантные задачи – это задачи, которые можно решить несколькими способами;

– задачи с недостающими данными, в процессе решения которых необходимо дополнение данных;

– логические задачи, решение которых основано на логических рассуждениях;

– комбинаторные задачи – это задачи, требующие составления различных комбинаций из конечного числа элементов и подсчитывания количества комбинаций;

– задачи, связанные с разнообразием измерения величин;

– задачи на построение и конструирование геометрических фигур;

– задачи на состав и представление чисел;

– задачи на оптимизацию – это задачи на нахождение наиболее выгодного, самого оптимального результата;

– задачи – магические квадраты;

– задачи на общность признаков – это задачи требующие обобщения;

– задачи на версии причин событий;

– задачи на составление по заданному решению или уравнению;

– интерактивные исследовательские задачи, это такие исследовательские задачи, работа над которыми требует взаимодействия учащихся друг с другом (групповая работа);

– дивергентные задачи, которые характеризуются многовариантностью ответов и решений.

Проблемные задачи требуют от ученика анализа информации, постановки проблемы, выдвижения гипотезы, ее проверки, формулировки выводов, их обоснования.

Анализ литературы и практики работы учителей начальных классов нашей республики показал, что педагоги встречают определенные трудности при создании проблемной ситуации на уроках при помощи проблемного задания математического содержания.

Одной из задач нашего исследования было составить систему проблемных заданий математического содержания и апробировать ее в процессе обучения математике младших школьников.

Составляя систему проблемных заданий математического содержания, мы исходили из требований Государственного стандарта начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики к организации образовательного процесса в начальной школе.

Опираясь на структуру современного урока деятельностной направленности, мы разделили проблемные задания математического содержания на три группы:

– проблемные задания, которые способствуют актуализации знаний;

– проблемные задания, которые ведут к открытию новых знаний;

– проблемные задания, требующие применения знаний в новых ситуациях.

Например, на уроке по теме «Сложение двух однозначных чисел с переходом через разряд» на этапе актуализации знаний можно предложить учащимся следующие проблемные задания:

1) Чем похожи и чем отличаются выражения в столбик?

$$\begin{array}{r} 8 + 6 \\ 8 + 2 + 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 + 5 \\ 6 + 4 + 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} 7 + 8 \\ 7 + 3 + 5 \end{array}$$

2) Разгадай правило, по которому записаны выражения в столбик. Составь свой столбик.

$$\begin{array}{r} 5 + 3 \\ 5 + 4 \\ 5 + 5 \\ 5 + 6 \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 + 2 \\ 7 + 2 \\ 8 + 2 \\ 9 + 2 \end{array}$$

На этапе изучения нового материала можно предложить ученикам самостоятельную работу со следующим содержанием:

Вычислите значения выражений.

$$\begin{array}{r} 1 + 3 \\ 2 + 1 \\ 3 + 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 + 1 \\ 8 + 2 \\ 7 + 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 + 3 \\ 10 + 1 \\ 10 + 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 + 4 \\ 8 + 3 \\ 7 + 5 \end{array}$$

После выполнения самостоятельной работы, учитель предлагает проанализировать выражения из первых трех столбиков, (записывая на доске значение числовых выражений) и уточняет, как учащиеся нашли значение числовых выражений из последнего столбика. Далее учитель объясняет, что значение таких выражений (например $9+4$, где каждое слагаемое однозначное число, а значение суммы больше, чем 10) они еще не вычисляли, но смогут легко найти ответ, если просмотрят равенства из первой строчки $1+3=4$, $9+1=10$, $10+3=13$.

Таким образом, учащиеся могут сами найти алгоритм сложения двух однозначных чисел с переходом через десяток. $9+4$, а 4 это $1+3$, поэтому прибавим к 9 число 1, а потом еще 3.

$$9 + 4 = 9 + (1 + 3) = (9 + 1) + 3 = 10 + 3 = 13$$

Далее учащиеся самостоятельно составляют алгоритм нахождения суммы для $8 + 3$ и $7 + 5$.

На этапе закрепления и применения знаний в новых ситуациях можно решить следующее задание, которое создает проблемную ситуацию.

Найди закономерность и в место «?» напиши недостающее выражение и равенство.

$$\begin{array}{r} 7 \begin{array}{|c|c|c|c|} \hline \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \hline \end{array} 12 \\ 7 + 3 + 2 \\ 7 + 5 = 12 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \begin{array}{|c|c|c|c|} \hline \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \hline \end{array} 13 \\ ? \\ ? \end{array}$$

Проблемные задания математического содержания побуждают учеников к учебно-познавательной деятельности по самостоятельному усвоению математических понятий, способов деятельности, формируя умения учиться.

При решении проблемных заданий младшие школьники анализируют, сравнивают, классифицируют математические объекты, устанавливают причинно-следственные связи, выдвигают гипотезы, строят различные рассуждения, доказывают истинность сформулированных высказываний. Они учатся работать с информацией, планировать свою деятельность, обобщать и систематизировать, определять и объяснять понятия и др.

Использование технологии проблемного обучения в начальном математическом образовании способствует в создании особого вида мотивации, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных заданий математического содержания.

Подбирая проблемные задания математического содержания и включая их в урок, нужно исходить из цели урока и опираться на возможности и способности учеников данного класса, на уровень сформированности универсальных учебных действий каждого ученика.

Цитированная литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под редакцией А.Г. Асмолова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 152 с.

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР // URL: <http://pgiro.3dn.ru/> (дата обращения: 24.06.2020).

УДК 373.312.61:811.135.2

Т.Б. Кулакова
T.B. Kulakova

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

FORMATION OF MANAGEMENT CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Статья посвящена анализу научно-педагогической литературы по проблеме формирования управленческой культуры педагога, рассмотрению учебно-образовательных программ. Обосновывается необходимость и актуальность разработки внедрения педагогических дисциплин для формирования управленческой культуры будущего педагога.

Ключевые слова: управление, педагогическая деятельность, управленческая культура, профессиональная готовность.

The article is devoted to the analysis of scientific and pedagogical literature on the problem of the formation of the managerial culture of a teacher, consideration of educational programs. The necessity and relevance of the development of the introduction of pedagogical disciplines for the formation of managerial culture, the future teacher is substantiated.

Key words: management, pedagogical activity, professional readiness.

В системе образования на современном этапе акцент делают на управление целостным педагогическим процессом на научной основе, понимание всей его сложности, знание механизмов и закономерностей педагогического взаимодействия, которые способствуют развитию личности. Деятельность каждого руководителя, педагога образовательного учреждения сопровождают инновационные процессы, которые дают им возможность профессионального саморазвития, реализации творческого потенциала.

Проблема готовности к различным видам профессиональной деятельности является объектом научного интереса многих исследователей, а в практическом аспекте важна для преподавателей высшей школы, которые готовят будущих педагогов.

Проблема формирования управленческой культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в настоящее время является весьма актуальной. Определение

педагогических условий требует учета особенностей образовательной деятельности вуза, сущности и содержания профессиональной подготовки студентов к управлению, анализа, осознания и осмысления факторов, детерминирующих успешность формирования такого важного профессионального образования. Педагогическое содержание становления управленческой культуры в вузовском образовании обусловлено целями и задачами современного этапа развития общества и определяется как становление и развитие социально адаптивной, социально мобильной личности, способной к активной преобразующей профессиональной деятельности.

Целью статьи является проведение научного анализа психолого-педагогических и учебно-методических источников относительно трактовки и обобщения сущностных признаков понятий «управленческая культура», «готовность к управлению педагогической деятельностью».

Категория «готовность к управлению педагогической деятельностью» – одна из ведущих в профессиональной педагогике и психологии труда, рассматривается отечественными и зарубежными учеными в разных аспектах.

На методологическом уровне проблемами теории системного управления образованием занимались Ю. Конаржевский, Г. Сериков и др., особенности управленческой деятельности в образовательной сфере изучали И. Зязюн, Н. Ничкало, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Симонов, Дж. Коллинз, формирование личности педагога и его управленческую культуру исследовали Л. Васильченко, Г. Ельникова, В. Лазарев, В. Семиченко, Г. Скок, профессиональную компетентность педагога анализировали А. Гура, Л. Занина, В. Мижериков, М. Ермоленко и др.

Категория «готовность к управлению педагогической деятельностью» тесно связана с понятием «управленческая культура».

По мнению В.А. Сластенина, управленческая культура представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя в разных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении образовательной организацией [5; 194].

Н.М. Таланчук рассматривает управленческую культуру как мастерство, как меру совершенства деятельности руководителя по реализации объективных управленческих функций при решении конкретных задач управления образовательным процессом.

Профессиональная педагогическая деятельность трактуется неоднозначно. Традиционно, как один из важных общественных явлений, она выступает транслятором социокультурного опыта для будущих поколений и направлена на их подготовку к жизни в соответствии с запросами общества (Б. Лихачев, А. Мищенко, В. Сластенин, В. Мезинов). Так, например, по мнению В. Сластенина, педагогическая деятельность – это «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим

накопленных человечеством культуры и опыта, на создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению социальных ролей в обществе» [5;11].

Однако проблема готовности к профессиональной педагогической деятельности не выделялась как предмет специального исследования именно в процессе первичной профессионализации.

На основе обобщения подходов ученых и выявленных компонентов З. Курлянд и др. отметили, что основные инвариантные и имманентные составляющие готовности – это единство личностного и процессуального компонентов. Прежде всего, готовность является личностной (эмоционально-интеллектуальная, волевая, мотивационная, включающая интерес, отношение к деятельности, чувство ответственности, уверенность в успехе, потребность выполнения поставленных задач на высоком профессиональном уровне, управление своими чувствами, мобилизацию сил, преодоление неуверенности и т.п.) и одновременно операционально-технической, включающая инструментарий педагога (профессиональные знания, умения, навыки и средства педагогического воздействия) [3; 189].

В современных условиях, как утверждает Т. Горюнова, возможность выбирать программы, методы, средства и формы педагогического процесса, с одной стороны открывают новые возможности для творческой самореализации, будущих педагогов, а с другой – предъявляют особые требования к уровню профессиональной культуры управления педагогическим процессом в учебных заведениях [1; 22].

Управленческая культура будущего педагога является интегративной, профессионально-личностной характеристикой, является соответствующей степенью овладения специалистом управленческим опытом, показателем его совершенствования в управленческой деятельности, достигнутого уровня развития его личности как организатора и управленца учебно-познавательной деятельности студентов и его стремление к постоянному совершенствованию своей профессио-

нальной деятельности. Сквозь управленческую культуру проявляется отношение преподавателя к своей профессиональной деятельности, понимание ее сути, роли и места управленца в управлении учебным процессом, характер управленческой подготовки, стиль управленческой деятельности, общения, поведение, стремление к самосовершенствованию. Итак, сама профессиональная деятельность преподавателя требует формирования у него управленческой культуры еще во время профессиональной подготовки будущих преподавателей.

К фундаментальным работам по вопросу формирования управленческой культуры учителя следует отнести научный труд А. Губы. Исследователь придерживается мнения, что формирование управленческой культуры будущих учителей-менеджеров образования является составной их профессиональной подготовки, предполагает усвоение студентами знаний и способов осуществления управленческой деятельности на профессионально-педагогическом, профессионально-предметном и методическом уровнях и тем самым обуславливает содержание и этапы педагогических мероприятий, которые в своей совокупности создают целостную систему формирования исследуемого феномена [2; 22].

Анализ педагогических публикаций, учебных планов, образовательных стандартов показали, что существует противоречие между повышающимися требованиями к педагогической подготовке студентов классического университета и недостаточной разработанностью научно-теоретических и практических положений формирования управленческой культуры студентов-педагогов.

Нами была проанализирована основная профессиональная образовательная программа по направлению 6.44.03.01. Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», ГОС от 22.02.2018 г. № 121. Эта образовательная программа реализуется на факультете педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко уже несколько лет. Нами установлено, что системообразующей в

формировании управленческой культуры у будущих учителей является дисциплина «Управление начальным образованием», поскольку она непосредственно касается вопросов управления. Содержание этого курса, сегодня является в основе своей информационным, не лежит в сфере интересов студентов и, естественно, не обеспечивает, как и другие дисциплины, формирование необходимого уровня сформированности управленческой культуры у будущего педагога. Нам представляется возможным, дополнить содержание дисциплины «Управление начальным образованием» профессионально значимыми сведениями, необходимыми для заполнения пробелов по формированию управленческой культуры у будущих педагогов, такими как: основы управления педагогическим коллективом, механизмы повышения конкурентоспособности, карьерные планы будущего учителя, школьная документация, особенности коммуникации по средствам мессенджеров, профессиональное здоровье педагога.

Таким образом, проблема подготовки будущих педагогов к управленческой деятельности имеет как теоретические, так и прикладные аспекты. В связи с этим существует насущная необходимость целенаправленной системной их подготовки к этой деятельности, формирование у них системы теоретических знаний, прочных практических навыков и умений, первичной управленческой культуры в процессе их профессиональной подготовки в университете. Повысить уровень управленческой деятельности студента можно за счет введения в программы учебных дисциплин дидактических единиц, которые будут способствовать оперативному обновлению содержания их профессиональной подготовки в соответствии с требованиями современного развития целей, культуры, стратегии и технологий управления педагогической деятельностью; обеспечение вариативности содержания их подготовки из-за введения новых управленческих дисциплин, спецкурсов, оперативного совершенствования содержания и методики преподавания других учебных дисциплин, формирующих управленческую культуру будущих педагогов.

Цитированная литература

1. Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры педагога дошкольного образования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.М. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 1999. – 22 с.

2. Губа А.В. Теоретико-методологические основы формирования управленческой культуры учителя – будущего менеджера образования: автореф. дис. на соискание степени доктора пед. наук: 13.00.04 / А.В. Губа. – Запорожье, 2010. – 47 с.

3. Курлянд З.Н. Педагогика высшей школы: учеб. пособие. / Курлянд З. Н., Хмелюк Г. И.,

Семенова А.В. и др. – 2-е изд. – К.: Знание, 2005. – 399 с.

4. Позднякова, Ж.С. Факторы становления и формирования навыков управленческой культуры / Ж.С. Позднякова // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 510-513.

5. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

6. Словарь-справочник по профессиональной педагогике. / Под ред. А.В. Семеновой. – Одесса: Пальмира, 2006. – 221 с.

УДК [378.147:159.9]:004

*В.И. Кучерявенко, К.Ю. Ренецук
V.I. Kucheryavenco, X.Y. Repesciuc*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПРАКТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

ON THE QUESTION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

В статье раскрываются особенности организации практических занятий при реализации дистанционного формата обучения студентов психологических специальностей. Обоснована значимость использования образовательного портала Moodle в высшей школе, а также осуществления стрим-вещаний, вебинаров, метода кейсов и веб-квестов, позволяющих организовать инструментальную среду, которая будет насыщена функционалом, гибкостью, надежностью и простотой применения. Проанализирован опыт применения дистанционных образовательных технологий на примере Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, компетенции, профессиональная деятельность, цифровизация.

This article reveals the features of the organization of practical classes in the implementation of the distance learning format for students of psychological specialties. The importance of using the educational portal Moodle in higher education has been substantiated, as well as the implementation of stream broadcasts, webinars, case-study and web-quests, which allow organizing an instrumental environment that will be rich in functionality, flexibility, reliability and ease of use. The experience of using distance educational technologies is analyzed on the example of the Transnistrian State University named after I. T. G. Shevchenko.

Key words: distance learning, information and communication technologies, competencies, professional activity, digitalization.

В настоящее время система высшего образования осуществляется по новым ФГОС треть-

его поколения, разработанным с учетом компетентностного подхода. Принципиальное

отличие такого подхода заключается в модернизации системы высшего образования посредством направленности на повышение конкурентоспособности будущих профессионалов. По мнению И.А. Зимней, Д.Б. Эльконина, А.В. Хуторской и других авторов, существенные отличия заключаются в направленности не только на определенный уровень знаний, умений и навыков, но и на способность реализовывать их в практической деятельности. П.И. Пидкасистый под профессиональной компетентностью понимает интегративные качества специалиста, включающие уровень овладения им знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности на основе сформированных способностей к самообразованию и творческой деятельности, а также оперативной адаптации к быстро меняющейся обстановке, различными типам клиентов и ситуаций.

По мнению В.А. Сластенина, профессиональная компетенция представляет собой комплекс, который включает теоретическую, психологическую и практическую подготовку бакалавров на основе деятельностного подхода. В связи с этим, он выделяет четыре основные группы умений в модели профессиональной компетентности.

Первая группа составляет умения студентов преобразовывать обучение, на основе выделенных педагогических задач.

Во второй группе раскрываются умения формировать оценочный, мотивационный и деятельностный компоненты профессиональной деятельности.

В третьей группе рассматривается комплекс умений, обучающихся выделять главное в обучении.

К четвертой группе автор относит умения оценивать результат профессиональной деятельности [1].

Формирование профессиональных компетенций студентов психологический специальностей в полной мере осуществляется в ходе практических занятий. Практические занятия направлены на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами самостоятельной работы, резюмируют лекционный материал и формируют у

студентов профессиональные компетенции [2]. Традиционно, практические занятия осуществлялись аудиторно, реализуясь в различных видах: практические занятия по формированию умений и навыков, углубление сформированных компетенций; интегрированные практические занятия; лабораторные работы и другие.

В процессе изучения дисциплин профессионального блока студенты-психологи получают навыки и компетенции для решения практических задач будущей профессиональной деятельности, которые невозможны без использования современных компьютерных технологий.

Наряду с интенсивным скачком развития информационно-коммуникационных технологий, цифровизацией всех областей общественной и экономической жизни, пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 внесла свои коррективы в систему организации образования в ВУЗе. С переходом в комбинированный формат обучения остро возник вопрос о качестве организации практических занятий по психологическим дисциплинам в режиме on-line.

Для осуществления в университете образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий возникла необходимость использовать программы для видеосвязи (Skype, Zoom, Viber и др.), а также веб-сервисы и on-line приложения для редактирования и хранения электронных таблиц и текста, создания презентаций и визуализаций, создания программируемых тестов для проверки остаточных знаний (сервис Blogger, Google Disk, различные образовательные порталы и пр.). Широкие возможности для организации практического обучения студентов раскрывает образовательный портал (moodle.spsu.ru), позволяющий осуществлять проведение занятий в разнообразных формах, таких как классические практические занятия, опросы, тестирования, видеоконференции и другие.

При дистанционном формате обучения организация познавательной деятельности студентов может реализовываться только

посредством предоставления каждому из них системы учебных, инструктивных, методических и контрольных заданий. Такие задания позволяют не только закрепить теоретические положения и решать типовые задачи по психологии, но и осуществить самоуправление и прогнозирование результатов учебной работы и последующую коррекцию, производить самоконтроль и самооценку ее результатов в удобное для каждого из участников образовательного процесса время [3].

Опыт работы в условиях дистанционного формата обучения позволил выделить и другие методы организации практических занятий, такие как веб-квесты, case-study, вебинары и другие.

Одной из самых востребованных форм для организации практического обучения студентов-психологов являются веб-квесты. Веб-квесты обрели популярность благодаря индивидуализации учебного процесса, поскольку в ходе обучения каждый студент участвует в игре в рамках запланированной темы. Сущностью такой формы обучения является использование преподавателем информационных технологий, позволяющих предложить студентам дифференцированные задания, повысить их мотивацию обучения. Благодаря своему интерактивному компоненту, веб-квест позволяет сделать процесс практического обучения более увлекательным и живым как для преподавателей, так и для обучающихся. Веб-квест – это спланированная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса, который имеет четко определенные цели и задачи, диагностику текущих и конечных результатов. И. Н. Сокол [4] понимает под веб-квестами технологию с определенной поставленной задачей, игровым замыслом, который подразумевает наличие руководителя, конкретные правила. В ходе выполнения всех этапов веб-квеста студенты эмоционально проживают все стадии заинтересованности: от внимания до удовлетворения, а также они знакомятся с материалом в нетрадиционной форме, активно исследуют

и обсуждают тему, строят новые концепции в контексте пройденного материала. Веб-квесты, как правило, содержат элементы тренинга, мозгового штурма и командной игры.

Веб-квесты содержат несколько этапов [5].

1. Введение – это описание, обзор веб-квеста, этап на котором решается задача активизации внимания и привлечения обучающихся, а также сообщение темы исследования.

2. Задание – это непосредственно формулировка цели и определение результата веб-квеста, описание основных задач работы.

3. Информационные ресурсы – список интернет-источников, таблиц и дополнительных материалов, которые помогут студентам найти решение.

4. Непосредственная работа над заданием – пошаговое описание процедуры и последовательности действий для реализации проекта, распределение ролей между участниками.

5. Оценивание – этап включает в себя самооценку достижений участников, а также сравнение и обратную связь, обсуждение достижений и новизны полученной информации.

6. Заключение – подведение итогов деятельности участников, обсуждение проблем и ошибок, пути их преодоления в следующей работе.

Применительно к организации практического обучения студентов психологических специальностей, веб-квесты показали особую эффективность по дисциплинам общего профессионального цикла, таким как общая психология, психология развития и возрастная психология, и другие.

При проектировании образовательных технологий в дистанционном формате особую значимость приобретают инструменты, которые позволяют формировать практические навыки, повысить уровень вовлеченности участников учебного процесса, к которым относится метод кейсов. Спектр возможностей применения кейсов по психологии в дистанционном обучении довольно широк:

углубленное изучение психических процессов, состояний; основных направлений психологической науки, новых отраслей и методов. Среди основных преимуществ реализации метода кейсов выделяют следующие [6].

1. Возможность организации самостоятельной работы обучающихся над выполнением заданий кейсов с последующей онлайн презентацией и защитой решений.

2. Возможность организации работы в подгруппах.

3. Организация взаимного рецензирования выполненных заданий.

4. Организация тематических дискуссий или форумов онлайн.

5. Организация конкурсов по выбору лучшего решения кейса.

6. Возможность выбора студентом кейса из базы в качестве дополнительного индивидуального задания.

Сформированные на основе практического материала кейсы предполагают решение творческих междисциплинарных задач, работа над решением которых способствует развитию не только профессиональных, но и общекультурных компетенций.

В последнее время особенную популярность приобретает технология стрим-вещания среди веб-пользователей. Стрим-вещание – это трансляция происходящего на экране персонального компьютера или жизни. Популярными сервисами для стрим-вещаний являются YouTube, Periscope, Live-Coulding, Twitch и другие, а также социальные сети – Instagram и TikTok. Современные стрим-технологии могут иметь широкое применение в системе высшего образования, в том числе и при обучении студентов психологических специальностей при ведении таких дисциплин как: информационные технологии в профессиональной деятельности психолога, качественные и количественные методы психологического исследования, психодиагностика и другие. Организация практических занятий по дисциплине «информационные технологии в профессиональной деятельности психолога» с помощью технологий стриминга, позволило студентам под

руководством преподавателя проработать навыки пользования базовым пакетом Microsoft Office, научиться создавать базы данных, архивировать и защищать информацию.

Ведение семинарских занятий может быть организовано еще одним аналогом традиционных форм обучения – вебинаром [7]. Название вебинар происходит от английских слов web и seminar, что в буквальном переводе значит «семинар в сети». Торговый знак «webinar» был зарегистрирован в 1998 г. Эриком Р. Корбом, создателем нескольких IT-компаний в США, но был оспорен и теперь принадлежит компании InterCall. Несмотря на название, программное обеспечение проведения вебинаров можно использовать как для чтения лекции, так и для проведения семинара в сети.

Количество участников варьируется от нескольких человек до нескольких тысяч и зависит от возможностей программного обеспечения, используемого для проведения вебинара, и условий подписки на него. Во время вебинара преподаватель и обучаемые находятся у компьютеров. Связь между ними осуществляется посредством сети Интернет. Основным организатором вебинара является преподаватель. Он проектирует и координирует всю учебную деятельность, проходящую в рамках вебинара, в случае необходимости предоставляет слово другим участникам. Инструментарий вебинара включает:

- возможность аудиосвязи и видеосвязи в режиме реального времени;
- демонстрацию видеороликов;
- показ слайдов презентации;
- работу с виртуальной доской;
- возможность демонстрации документов с выделением нужных областей;
- обмен с окружением и предоставление доступа к файлам;
- чат – обмен письменными сообщениями в режиме реального времени;
- демонстрацию Рабочего стола Windows и открытых на нем программ;
- создание голосований и опросов, которые в реальном времени позволяют собрать мнения слушателей;

- работу с удаленным рабочим столом, которую предлагают многие программные продукты, если необходимо что-то показать на компьютере другого участника вебинара;
- запись вебинаров с целью многократного использования;
- поддержку работы с мобильных устройств;
- интеграцию вебинаров в сайт или интернет.

Чтобы стимулировать активность студентов при обсуждении изучаемой темы, преподаватель может передавать им права ведущего, докладчика. В этом случае выступающий на семинаре студент может демонстрировать презентацию или другие предварительно загруженные файлы, все участники семинара могут видеть и слышать его, и даже – задавать вопросы.

Таким образом, возможности современного программного обеспечения проведения вебинаров позволяет реализовать педагогическое общение аналогично общению «face to face». Однако есть и существенные отличия: возможность записи вебинаров позволяет многократно использовать его материалы. К тому же преподаватель может быть избавлен от рутинной работы в виде подготовки раздаточного материала для каждого студента, ручной проверки тестов и т.п. Технология «face to face», которая активно используется в режиме вебинара позволяет не терять контакт со студентами в процессе дистанционного обучения. Практические занятия по зоопсихологии предполагают демонстрацию видеороликов, активное обсуждение и решение практических задач, что в полной мере реализуется при организации вебинаров.

Высокая результативность вебинаров определяется полученным результатом, оценить который можно с помощью теста. Наиболее целесообразно проводить такой тест до и после обучения, что позволяет оценить, насколько решены поставленные педагогические задачи и как изменились компетенции обучаемых в результате проведения вебинара. Контрольные тестирования удобно

осуществлять на образовательном портале moodle.spsu.ru. Данный сервис позволяет не только осуществить проверку знаний дифференцированно с помощью различных типов вопросов, предоставляет возможность добавления иллюстраций, видеороликов, но и позволяет преподавателю регулировать время проведения тестирования, количество попыток и вести статистику выполнения заданий.

Современные студенты университета живут в цифровом окружении. Они с легкостью осваивают программное обеспечение, с большим желанием используют новые информационные технологии, которые помогают осваивать учебный материал. Эти реалии требуют соответствующей подготовки и развития информационной культуры и от преподавателей, способности не только блестяще владеть аудиторией, но и, при возникновении необходимости, свободно чувствовать себя в окружении динамично развивающихся цифровых технологий.

Цитированная литература

1. Воевода Е.В. Использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника. Монография. – М.: МГУП, 2009.
2. Калинина С.Д. Предпосылки использования дистанционных образовательных технологий в системе высшего профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2015.
3. Никуличева Н.В., Дьякова О.И., Глуховская О.С. Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе. Открытое образование. 2020.
4. Осипова Л.Б., Горева О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии // Современные проблемы науки и образования. – 2014.
5. Раицкая Л.К. Учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет. Учебно-методическое пособие. М.: МГОУ, 2012.
6. Фролов Ю.В. Подготовка и проведение вебинаров. Учебно-методическое пособие для преподавателей, студентов и слушателей системы повышения квалификации. М.: МГПУ, 2011.
7. Сокол И.Н. Использование квест-технологии для повышения ИКТ грамотности педагогов // Концепт. 2013.

КОМПОНЕНТЫ СУБЪЕКТНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ

COMPONENTS OF THE SUBJECTIVE LIFE POSITION AS PREDICTORS OF THE DEVELOPMENT OF POSITIVE SOCIAL WELL-BEING OF STUDENTS

В статье раскрывается актуальность проблемы, дается определение феноменов «социальное самочувствие», «субъектная жизненная позиция» студентов. Подробно описаны структурные компоненты субъектной жизненной позиции студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием: экзистенциальный, познавательный, мотивационный, аффективный, волевой, регулятивный, деятельностный. Представлены результаты диагностического исследования и многофакторного регрессивного анализа. Выявлена роль структурных компонентов субъектной жизненной позиции как предикторов развития позитивного социального самочувствия студентов.

Ключевые слова: *Социальное самочувствие, субъектная жизненная позиция, позитивное социальное самочувствие, негативное социальное самочувствие, структурные компоненты субъектной жизненной позиции студентов, предикторы развития позитивного социального самочувствия студентов.*

The article reveals the relevance of the problem, defines the phenomena of "social well-being, "subjective life position" of students. The structural components of the subjective life position of students with positive and negative social well-being are described in detail: existential, cognitive, motivational, affective, volitional, regulatory, activity. The results of a diagnostic study and a multivariate regression analysis are presented. The role of structural components of the subjective life position of students as predictors of the development of positive social well-being of students is revealed.

Keywords: *Social well-being, subjective life position, positive social well-being, negative social well-being, structural components of the subjective life position of students, predictors of the development of positive social well-being of students.*

В современной ситуации социальной изменчивости основной задачей системы образования является подготовка высококвалифицированных, компетентных кадров, обладающих социальной мобильностью, психологическими механизмами, помогающими преобразовывать себя и свою жизнь, способных нести ответственность за принятые решения, быть успешными в общественной и профессиональной деятельности. Для достижения данной цели необходимо в процессе обучения в вузе идти по пути развития субъектной жизненной позиции у студентов. Субъектная жизненная позиция студента является частью его целостной жизненной позиции, определяющей и обуславливающей его социальное самочувствие.

Определяя понятие «социальное самочувствие», Н.И. Лапин отмечает, что – это субъективное восприятие людьми смыслов своей жизнедеятельности здесь и теперь, в контексте прошлого и ожидаемого будущего. Это ценностно-эмоциональное их отношение к своему социальному положению и уровню удовлетворения своих потребностей, интересов. Это совокупность оценок, которые люди дают себе, своим повседневным взаимодействиям друг с другом, с социальными институтами, территориальными сообществами и обществом в целом. Это рационально-эмоциональные, ценностно-окрашенные представления, которые имеют позитивные, негативные значения. Они во многом мотивируют выбор стратегии поведения

людей в системе социального взаимодействия [1, с. 64].

Социальное самочувствие представляет собой сложную аналитическую оценку, которую люди дают себе, взаимодействиям друг с другом, с социальными институтами, государственными и территориальными общностями и с обществом в целом. Сущность социального самочувствия заключается в том, что это проявление переживаний людей, их отношение к различным аспектам жизни [2, с. 32].

Опираясь на концепции и исследования ученых (О.Л. Барская, Е.И. Головаха, Н.В. Панина, О.В. Коротеева, Н.И. Лапин, А.А. Русалинова, Н.Е. Симонович, Ж.Т. Тощенко, Е.Н. Усова и др.) характеризовать социальное самочувствие студентов можно, исходя из следующих критериев:

- Удовлетворенность или неудовлетворенность условиями жизни (учебой, работой, материальным положением);
- Степень социально-психологического комфорта (самооценка удовлетворения потребностей социального существования);
- Степень проявляемой социальной активности.

На основании перечисленных критериев, можно различать позитивное и негативное социальное самочувствие [3, с. 16].

Позитивное социальное самочувствие – это ожидания и ориентации людей, нацеленные на достижение положительных изменений в жизни. Иначе говоря, позитивная нацеленность социального самочувствия отражается в сознании и поведении людей как ведущего доминантного и делает его конструктивной, созидательной составляющей деятельности людей.

Негативное социальное самочувствие характеризуется проявлением негативных переживаний, неуверенности и ожидании негативных изменений в будущем, т.е. негативной оценкой и отношением к своему положению в системе социального взаимодействия [4, с. 239].

На основании анализа теоретических подходов (К.А. Абульханова-Славская,

Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Е.И. Исаев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.) субъектная жизненная позиция – это интегральная характеристика личности, проявляющаяся в совокупности субъектных отношений, реализуемых в деятельности, предполагающих осознанную активность личности в постановке жизненных целей, задач, определении жизненных перспектив, эффективного разрешения жизненных трудностей, преобразовании себя и окружающей действительности [3, с. 13].

Субъектная жизненная позиция студента представляет собой достаточно устойчивую систему, важность которой проявляется в эффективной образовательной деятельности. В данной системе студент является активным инициатором отношений и тем, кто осуществляет самоконтроль учебно-профессиональной деятельности. Качество деятельности является субъективным отражением студентом окружающего и самого себя, показателем его личной ответственности и осмысленности процесса учебно-профессиональной деятельности, а также показателем самоактуализации и саморегуляции [5, с. 68].

Особенностью субъектной жизненной позиции студентов является то, что она реализуется в учебной деятельности и является детерминирующим фактором профессионального становления студента как субъекта образовательного пространства, ориентирующегося на профессиональное саморазвитие и самореализацию. Студент с субъектной жизненной позицией проявляет активность в получении образования, занимается самообразованием, несет ответственность за ход и конечный результат своего обучения, проявляет способность к профессиональному росту и высоким результатам в личностном развитии. В процессе обучения в вузе субъектная жизненная позиция студента дает ему способность и возможность быть субъектом своей учебной деятельности, самому определять для чего он получает образование, нередко с помощью преподавателя и при тесном взаимодействии с ним, осуществляет регуляцию своего отношения к образованию в

соответствии с собственной индивидуальностью [6, с. 12].

На основании теоретического анализа выявлено, что структурный подход к пониманию субъектной жизненной позиции студентов (Г.И. Аксенова, Н. А. Логинова, Т. А. Ольховая, А. М. Трещев и др.) предполагает выделение ряда структурных компонентов, однако следует отметить, что, предложенное авторами структурное устройство, не позволяет выявить весь спектр интегральных характеристик субъектной жизненной позиции студентов.

На основании данного подхода, нами была предложена теоретическая модель структурной композиции субъектной жизненной позиции с включением компонентов: экзистенциального, познавательного, мотивационного, аффективного, волевого, регулятивного, деятельностного [3, с. 16].

Экзистенциальный компонент субъектной жизненной позиции студентов отражает субъективную оценку студентами своей жизни. Показателем данного компонента являются смысложизненные ориентации. Критериями проявления экзистенциального компонента являются цели в жизни, насыщенность и интерес к жизни, удовлетворенность субъектом результатом своей жизнедеятельности, а также локус контроля.

Познавательный компонент субъектной жизненной позиции студентов включает в себя знания субъекта о самом себе и окружающих его людях. Показателями познавательного компонента субъектной жизненной позиции студентов является эмоциональный интеллект, психологическая разумность, развитие интуитивного мышления и рефлексия.

Мотивационный компонент характеризуется совокупностью мотивов, осуществляющих регуляцию жизнедеятельности студентов. Основными мотивами являются мотивы достижения успеха, избегания неудач. Показателем мотивационного компонента также являются приоритетные ценности студентов, среди таких ценностей особенно большое значение имеют такие ценности как развитие себя, духовное удовлетворение, социальные

контакты, собственный престиж, высокое материальное положение, сохранение собственной индивидуальности.

Аффективный компонент составляет совокупность доминирующих эмоций и чувств, эмоциональная насыщенность, интерес и позитивность переживаемых эмоций, а также удовлетворенность собой и своим положением в процессе взаимодействия с другими людьми. Показателями данного компонента является переживание эмоционального комфорта или дискомфорта, а также степень оптимизма или пессимизма студентов.

Показателем волевого компонента является развитие субъектных качеств студентов, которые зависят от волевой регуляции поведения и деятельности студентов. К таким качествам относятся: ответственность, рефлексия, активность в принятии решения, свобода выбора, уверенность в том, что жизнь подвластна его контролю.

Регулятивный компонент субъектной жизненной позиции включает саморегуляцию студентов, которая проявляется в планировании, моделировании, программировании своего поведения, а также в оценке результатов данного поведения, проявлении гибкости, самостоятельности в регуляции поведения. Важным показателем регулятивного компонента субъектной жизненной студентов является применения ими стратегий совладающего поведения, т. е. поведения по преодолению жизненных трудностей.

Деятельностный компонент субъектной жизненной позиции проявляется в способности студента планировать, организовывать, направлять, корректировать свою деятельность. Показателем деятельностного компонента является удовлетворенность или неудовлетворенность самореализацией, одним из критериев данного компонента субъектной жизненной позиции является оценка самоэффективности в сфере предметной деятельности и в сфере межличностных взаимоотношений. К показателям деятельностного компонента субъектной жизненной позиции относятся также установки в процессе самореализации и те трудности или барьеры,

которые студент встречает на пути самореализации.

Методы и методики исследования: опросник «Социальное самочувствие» Н.Е. Симонович (в адаптации О.В. Коломиец), эмоционального интеллекта «Эмин» (Д.В. Люсин), рационально-опытного стиля мышления (С.Эпстайн), тест-опросник рефлексивности (А.В. Карпов), «Шкала субъективного благополучия» (в адаптации В.М. Соколовой), «Стиль саморегуляции студентов» (В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко); тест смысложизненных ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолик (в адаптации Д.А. Леонтьева); шкала «Психологической разумности» (Х.Р. Конте в адаптации М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой), «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан), М. Исакова на развитие субъектных качеств студентов, морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), копинг-тест Лазаруса, Фолкманова (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой); «Определения самоэффективности М. Шеера и Дж. Маддукса» (в модификации А.В. Бояринцевой), «Тест-суждений самореализации личности» (С.И. Кудинов).

Методы статистического анализа данных (корреляционный, дисперсионный, регрессионный, факторный анализ; методы проверки статистических гипотез). Для обра-

ботки данных применялся стандартизированный пакет программ SPSS 20.0.

Эмпирическая база и выборка исследования. Базу исследования составили высшие учебные заведения: Тираспольский филиал ЧАО «ВУЗ «Межрегиональная академия управления персоналом», а также ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко».

Выборку исследования составили 320 студентов (190 девушек и 130 юношей) в возрасте от 18 до 21 года.

Сравнительный анализ показателей экзистенциального компонента субъектной жизненной позиции, позволяет отметить, что у студентов с позитивным социальным самочувствием наибольшие значения выявлены по показателям: цели в жизни, локус контроля жизнь, или управляемость жизни. У студентов с негативным социальным самочувствием наибольшие значения выявлены по показателям экзистенциального компонента: процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни, локус контроля – жизнь (управляемость жизни). Данные результаты указывают, что студенты с позитивным социальным самочувствием отличаются умением планировать долгосрочные жизненные перспективы, ставят перед собой долгосрочные жизненные цели. Студенты с

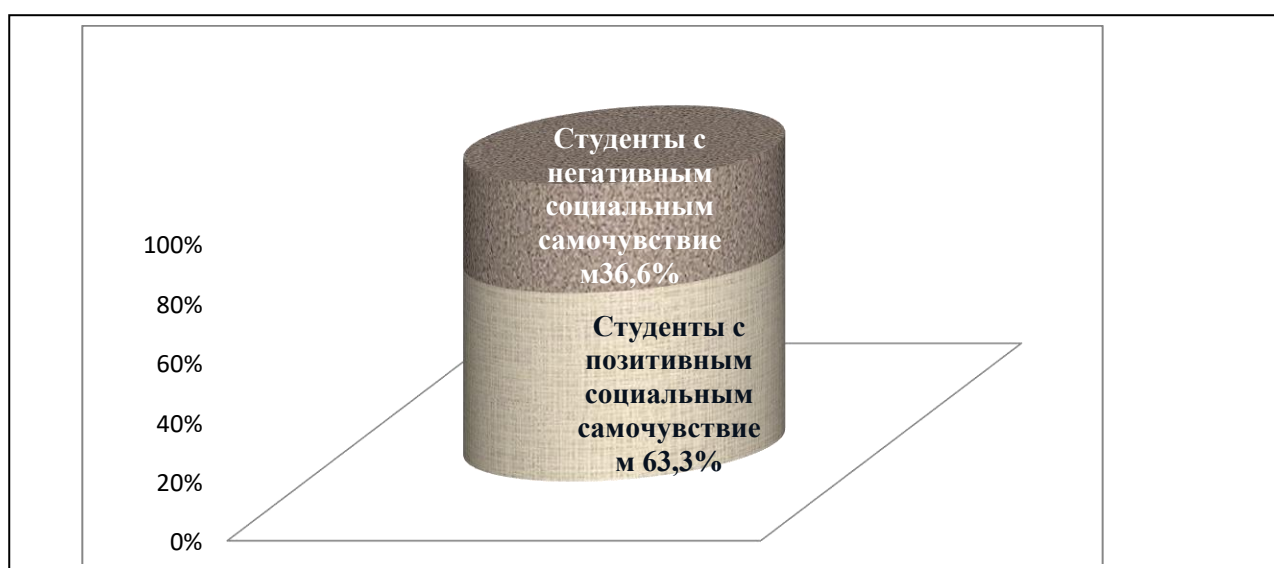


Рисунок 1. Распределение выборки студентов по видам социального самочувствия.

негативным социальным самочувствием ставят перед собой краткосрочные жизненные цели, и нацелены на достижение интересной и насыщенной жизни.

Анализ различий познавательного компонента субъектной жизненной позиции студентов показал, что студенты с позитивным социальным самочувствием обладают более высокими показателями психологической разумности, рефлексии, однако необходимо отметить, что у них ниже показатели интуитивных способностей и использования интуиции. Применяют креативный подход в решении ситуаций чаще студенты с негативным социальным самочувствием, однако у них выявлены достаточно низкие показатели психологической разумности. Эти студенты отличаются частым использованием интуиции, характеризуются достаточно высокими показателями креативности.

Аналитическое сопоставление эмоционального комфорта у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием показал, что у таких студентов преобладает высокий уровень эмоционального комфорта, у студентов с негативным социальным самочувствием преобладает средний и низкий уровень эмоционального комфорта.

Анализируя различия показателей волевого компонента субъектной жизненной позиции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием, можно отметить, что у студентов с негативным социальным самочувствием значения развития субъектных качеств ниже, чем у студентов с позитивным социальным самочувствием.

Анализ результатов показателей мотивационного компонента субъектной жизненной позиции студентов, позволяет отметить, что сфера профессиональной жизни наиболее значима для студентов, как с позитивным, так и с негативным социальным самочувствием. Второй по важности для студентов является сфера образования, студенты также высоко оценили ценности сферы – интерес к семейной жизни. Однако данная ценность занимает третье место в иерархии ценностей студентов. Студенты с позитивным социальным самочувствием

отдали лидирующую позицию ценностям: стремление к активным социальным контактам и достижение, в свою очередь, студенты с негативным социальным самочувствием высоко оценили ценность – стремление сохранить свою индивидуальность. Сфера увлечений была оценена студентами высокими оценками. В иерархии жизненных ценностей, студенты, как с позитивным, так и с негативным социальным самочувствием на лидирующее место ставят удовлетворение своих духовных потребностей. Однако стоит отметить, что студенты с негативным социальным самочувствием достаточно высоко оценивали материальные ценности и собственный престиж.

Показателями регулятивного компонента субъектной жизненной позиции студентов являются механизмы саморегуляции и копинг-стратегии преодоления жизненных трудностей. Аналитическое сопоставление результатов саморегуляции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием показал, что студенты с позитивным социальным самочувствием в большей степени выбирают планирование, оценку результатов и гибкость, в свою очередь студенты с негативным социальным самочувствием чаще используют такие способы саморегуляции как: моделирование, программирование и самостоятельность.

Аналитическое сопоставление выбора копинг-стратегий у студентов с позитивным социальным самочувствием показал, что эти студенты в большинстве выбирают конструктивные стратегии совладающего поведения при решении жизненных трудностей, которыми являются: принятие ответственности, самоконтроль, планирование решения проблемы. Однако необходимо отметить, что студентам с позитивным социальным самочувствием свойственна положительная переоценка. Студенты с негативным социальным самочувствием в большей мере выбирают деструктивные и неэффективные копинг-стратегии совладания с трудностями такие как: конфронтация, дистанция, бегство.

На основании теоретического анализа было выявлено, что показателями деятель-

ностного компонента субъектной жизненной позиции студентов являются самоэффективность и характеристики самореализации в деятельности. Анализируя различие самореализации, можно отметить, что у студентов с негативным социальным самочувствием преобладает адаптивный и интенсивный уровень самореализации, а у студентов с позитивным социальным самочувствием доминирует в большинстве случаев гармоничный уровень самореализации. Студенты с позитивным социальным самочувствием ориентированы больше на социальную и профессиональную

самореализацию, а студенты с негативным социальным самочувствием больше заботятся о личной самореализации [3, с. 19].

С целью изучения показателей компонента субъектной жизненной позиции как предикторов развития позитивного социального самочувствия студентов была использована множественная регрессия. Данный статистический метод позволил выявить роль показателей структурных компонентов субъектной жизненной позиции в развитии позитивного социального самочувствия студентов (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Результаты регрессионного анализа роли показателей структурных компонентов субъектной жизненной позиции в развитии позитивного социального самочувствия студентов, n=320.

Компоненты структуры субъектной жизненной позиции студентов	Коэффициент Дурбин-Уотсон	Дисперсия	Значимые предикторы иерархической модели
Экзистенциальный компонент	2,057	46%	1) locus контроля «жизнь или управляемость жизни» ($\beta = 0,346$; $p < 0,01$); 2) locus контроля «Я-хозяин жизни» ($\beta = 0,339$; $p < 0,01$); 3) результативность жизни, удовлетворенность самореализацией ($\beta = 0,329$; $p < 0,01$)
Познавательный компонент	1,831	42%	1) креативность ($\beta = 0,463$; $p < 0,01$); 2) рефлексивность ($\beta = 0,426$; $p < 0,01$); 3) эмоциональный интеллект ($\beta = 0,397$; $p < 0,01$);
Мотивационный компонент	1,728	32%	1) духовное удовлетворение ($\beta = 0,437$; $p < 0,01$); 2) активные социальные контакты ($\beta = 0,436$; $p < 0,01$); 3) сохранение собственной индивидуальности ($\beta = 0,421$; $p < 0,05$)
Аффективный компонент	1,805	30%	1) пессимизм ($\beta = -0,473$; $p < 0,01$); 2) эмоциональный комфорт ($\beta = 0,382$; $p < 0,01$)
Волевой компонент	1,822	41%	1) контроль ($\beta = -0,732$; $p < 0,01$); 2) свобода ($\beta = -0,726$; $p < 0,01$); 3) ответственность ($\beta = 0,388$; $p < 0,01$)
Регулятивный компонент	1,867	28%	1) оценивание результатов ($\beta = 0,553$; $p < 0,01$); 2) самостоятельность ($\beta = 0,543$; $p < 0,01$); 3) принятие ответственности ($\beta = 0,532$; $p < 0,01$)
Деятельностный компонент	2,171	63%	1) самоэффективность в межличностном общении ($\beta = 0,643$; $p < 0,01$); 2) личностные барьеры самореализации ($\beta = 0,593$; $p < 0,01$); 3) субъектно-личностные установки ($\beta = 0,582$; $p < 0,01$)

Таким образом, на основании многофакторного регрессионного анализа было выявлено, что значимыми предикторами уровня развития социального самочувствия студентов выступают показатели деятельностного, экзистенциального и мотивационного компонентов. Менее значимыми предикторами уровня развития социального самочувствия студентов выступают показатели познавательного, волевого, аффективного и регулятивного компонентов субъективной жизненной позиции.

Цитированная литература

1. Лапин, Н. И. Базовые ценности, социальное самочувствие и доверие институтам власти / Н. И. Лапин; отв. ред. Е. Г. Ясин. – М.: Высшая школа экономики. – 2007. – С. 210 – 219.

Симонович, Н. Е. Социальное самочувствие и технологии его исследования в современной России: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Симонович Николай Евгеньевич. – М., 2003. – 350 с.

Коломиец, О.В. Взаимосвязь субъективной жизненной позиции и социального самочувствия студентов: автореф. Дис ... канд. психол. наук:

19.00.01 / Коломиец Ольга Васильевна. – Москва. – 2020. – 26 с.

Вербина, Г. Г., Ривера, А. И. Субъектный подход в понимании саморазвития личности/ Г. Г. Вербина, А. И. Ривера //Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности. – М., 2017. – С. 67-69.

Волченкова, Е. В., Воронина, О. А. Факторы, влияющие на социальное самочувствие молодежи: анализ теоретических подходов/ Е. В. Волченкова, О. А. Воронина //Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия. Материалы Международной научно-практической конференции в рамках III Всероссийского научного форума «Наука будущего – наука молодых». В 2-х томах/под ред. З. Х. Саралиевой –2017. – С. 237–241.

Данилов, Д. А., Корнилова, А. Г. Социально-педагогические основы формирования субъективной позиции студентов в педагогическом процессе/ Д. А. Данилов, А. Г. Корнилова // Вестник северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2017. – № 2 (06) – С. 6– 16.

УДК 376.5

О.Г. Згурян
O.G. Zguryan

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE FEATURES OF THE MANIFESTATIONS OF DEVIANT BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

В статье рассмотрены понятия «отклоняющееся» и «девиантное» поведение. Дается описание агрессивного, делинквентного, зависимого и аутодеструктивного поведения младших школьников. Выделяются характерные особенности детей младшего школьного возраста, а также особенности их поведенческих девиаций. Анализируются причины возникновения отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: младший школьный возраст, девиантное поведение, причины девиантного поведения

The article examines the concepts of "deviant" and "deviant" behavior. The article describes the characteristics of aggressive, delinquent, addictive and self-destructive behavior of primary school children. The author highlights the characteristics of primary school age children and behavioural characteristics of their deviations. The causes of deviant behavior are analyzed.

Keywords: primary school age, deviant behavior, causes of deviant behavior

Отклоняющееся поведение детей – сложное и противоречивое явление современной жизни, с которым сталкиваются многие

педагоги и родители. Отчаявшиеся, измученные конфликтами они разрываются между острым желанием помочь и непониманием к

деструктивной, невоспитуемой и агрессивной части личности этих же детей, которые готовы противостоять всему миру. Это проблема не только семьи, самой личности девианта, это проблема общества в целом и решение задач социального оздоровления и воспитания несовершеннолетних, имеющих отклонения в поведении, должна начинаться как можно раньше.

Особую тревогу вызывает омоложение контингента школьников, имеющих поведенческие проблемы, такие как агрессивное поведение, воровство, интнет-зависимость, а также различные проявления аутодеструктивного поведения. Все эти темы относятся к неудобным, запретным для обсуждения, как учителями, так и родителями, особенно тех детей, чьи семьи считаются благополучными. Эти факты становятся гласными и дискуссионными в основном по факту совершения правонарушений.

Знание причин и признаков отклоняющегося поведения у детей совершенно необходимо не только учителям, но и родителям и всем окружающим людям, ведь крайне важно увидеть девиантные наклонности у ребенка на ранних этапах и предотвратить негативные последствия.

Важность решения проблем отклоняющегося поведения несовершеннолетних нашла свое отражение в Законе ПМР «Об основных гарантиях прав ребенка в Приднестровской Молдавской Республике» (тек. ред. от 01.01.2020) и Законе ПМР «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (тек. ред. От 27.11.2017 г), которые определяют цели и задачи государственной политики по защите интересов и прав ребенка, по повышению роли семьи и других социальных институтов в предупреждении безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Рассмотрим особенности проявления отклоняющегося поведения у младших школьников с учетом современной меняющейся социальной среды.

Отклоняющееся поведение занимает свою собственную нишу в ряду психических

феноменов. В самом общем виде **отклоняющееся поведение** – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. В специальной литературе термин «отклоняющееся поведение» нередко заменяется синонимом – девиантное поведение. Термин «девиантное» происходит от английского слова *deviation*, в буквальном переводе означает «отклонение». По мнению американского социолога Н. Смелзера, **девиантным** называется «поведение, которое является отклонением от норм социальной группы и влечет за собой изоляцию, лечение, исправление или другое наказание» [5].

Начнем наш анализ с рассмотрения агрессивного поведения, как отдельного вида отклоняющегося поведения. Е.В. Змановская рассматривает **агрессивное поведение (aggressive behavior)** – как стремление, проявляющееся в реальном поведении или фантазировании, с целью подчинения себе других людей или доминирования над ними, соответственно имеет две формы – латентную (скрытую) и явную [1]. Агрессивное поведение является существенной базой для более сложных и тяжелых видов девиантных действий и поступков.

Рассматривая понятие агрессивного поведения младших школьников, с точки зрения педагогической проблемы, необходимо учитывать только те нарушения и отклонения, которые возникают у ребенка под влиянием самой школы, школьных воздействий или оказываются спровоцированными школой. Иначе говоря, связанных с учебной деятельностью, поведением ребенка в школе или дома при выполнении школьных заданий.

Среди причин агрессивного поведения младших школьников можно перечислить:

- интеллектуальная несостоятельность;
- временная функциональная слабость предпосылок интеллекта – памяти, внимания, работоспособности;
- недостаточность развития эмоционально-волевой сферы, несформированность мотивационной деятельности;
- нарушение усвоения программы;

- акцентуация личности;
- соматическое неблагополучие;
- невротические переживания;
- психические заболевания.

Для младшего школьного возраста наиболее важными (с точки зрения возможности снятия агрессивности) являются те особенности психических процессов и функций, которые обеспечивают ребенку возможность овладения школьными навыками (чтение, письмо, счет). Трудности обучения могут быть обусловлены нарушениями вышеназванных функций, проявляющимися в агрессивном поведении. Следует отметить также недостаточную психолого-педагогическую культуру родителей, которые требуют от детей, не учитывая их возможностей и как следствие – постоянное чувство страха, вызванное объективно непреодолимыми трудностями.

Важную роль в профилактике агрессивного поведения имеют личностные качества детей, относящиеся к коммуникативной и эмоциональной сферам. Умение контактировать с другими людьми, способность определять для себя оптимальную позицию в отношении с окружающими, умение правильно эмоционально реагировать на различные ситуации являются необходимым условием для предотвращения нежелательного поведения ребенка. Вместе с тем существуют личностные качества, такие как самооценка и уровень притязаний, которые определяют поведение младших школьников. При неадекватном их завышении дети не оправданно стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых или отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. Не менее серьезные проблемы возникают и у детей с заниженной самооценкой: их поведение отличается нерешительностью и крайней неуверенностью, что является результатом внутриличностного конфликта между притязаниями и неуверенностью в себе.

Агрессивное поведение детей не наказание, а решаемая проблема и своевременная профилактика, и коррекция дает хорошие

результаты. Хотя агрессия весьма сложное явление, а источником ее возникновения могут быть самые разные факторы и обстоятельства, управлять агрессивным поведением можно и нужно. Только управление должно строиться изнутри, путем установления теплых эмоциональных отношений ребенка с близкими и окружением. Агрессивность – источник мощной энергии, но только сам человек может определить, в какое русло ее направить – на разрушение или на созидание.

Делинквентное поведение (delinquent behavior) младших школьников в современных исследованиях определяется как действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях. Понятие «делинквентность» в практику детской психиатрии ввел А.Е. Личко, при этом ограничил этим понятием мелкие антиобщественные действия, не влекущие за собой уголовной ответственности (например, школьные прогулы, приобщенность к асоциальной группе) [4]. В.В. Ковалев возражает против такой трактовки делинквентности, указывая, что делинквентное поведение является поведением преступным [2]. Термин «делинквент» в зарубежных источниках употребляется для обозначения несовершеннолетнего преступника, поведение которого причиняет вред индивиду или группе и превышает предел, установленный социальными нормами общества.

По мнению современных исследователей, особенности поведения несовершеннолетнего характеризовать как поведение делинквентное целесообразно лишь по достижении ребенком определенного возраста, не ранее 6-8 лет, т. е. возраста завершения формирования произвольной психической активности и, следовательно, с формированием способности несовершеннолетнего осознавать свое поведение, контролировать его и соотносить с социальными нормами. Только по достижении младшего школьного возраста

ребенок впервые сталкивается с принципиальными социальными требованиями, и только, начиная со школьного возраста, от ребенка ожидается строгое следование основным правилам поведения.

Исследователи указывают на «качественные» особенности проявления делинквентного поведения в различном возрасте. Делинквентное поведение младших школьников представляют собой проблемы психического развития ребенка или невротические реакции. Например, воровство ребенка шести-семи лет может быть связано с гиперактивностью, невротической потребностью во внимании и любви, реакцией на потерю близкого человека, задержкой в интеллектуальном развитии, фрустрацией ведущих потребностей.

В младшем школьном возрасте характерными чертами делинквентного поведения является утрата интереса к учебе, искажение нравственного сознания, в частности дозволенности, исходя из личных желаний или групповой солидарности, ориентацию на сиюминутные удовольствия, равнодушие к переживаниям и страданиям других людей, жесткость, лживость, несамокритичность. В этом возрастном периоде делинквентное поведение может проявляться в следующих формах: мелкое хулиганство, нарушение школьных правил и дисциплины, прогулы уроков, побеги из дома, лживость, воровство.

Зависимое (аддиктивное) поведение (addictive behavior) – стремление полагаться на кого-то или на что-то в целях получения удовлетворения или адаптации [1]. В последние годы в обиход вошло понятие аддиктивного поведения – от англ. addiction, что значит «пагубная привычка, пагубная склонность». Термин этот распространила Всемирная организация здравоохранения на медицинские формы зависимости.

В современных условиях появляются новые формы зависимого поведения младших школьников, связанные с погруженностью детей в виртуальное пространство. В настоящее время киберпространство становится значимой составляющей жизненного мира

человека. Фактически все значимые для этого возраста виды деятельности в той или иной степени реализуются в киберпространстве. Младшие школьники активно общаются в социальных сетях, играют в компьютерные игры, обучаются, устанавливают и поддерживают отношения, реализуют свои увлечения и хобби, проводят свободное время в сети Интернет. Широкая доступность мобильных телефонов и различного рода гаджетов приводит к тому, что дети младшего школьного возраста получают возможность, по сути, постоянно пребывать в on-line режиме. Киберпространство становится особой средой социализации, значимым фактором становления сознания и самосознания детей. Чрезмерная вовлеченность младших школьников в виртуальное взаимодействие увеличивает угрозу психологической безопасности детей, а также может привести к аддиктивным формам поведения – уход от реальности в виртуальный мир, формирование интернет-зависимого поведения.

Детям с зависимым поведением особенно трудно устанавливать границы своего поведения и прогнозировать последствия своих поступков. Поэтому учителям очень важно предъявлять четкие требования и быть последовательными в своих действиях не только по отношению к детям, но и к самим себе.

Аутодеструктивное поведение (self-destructive behavior) или саморазрушающего поведения – поведение, разрушающее личность девианта на психологическом и соматическом уровнях, представляющее угрозу для жизни ребенка (суицид, фанатизм, экстремальные виды спорта) [3]. Рассмотрим более подробно влияние возраста младшего школьника на особенности суицидального поведения.

Суицидальное поведение в детском возрасте носит характер ситуационно-личностных реакций, т. е. связано, собственно, не с самим желанием умереть, а со стремлением избежать стрессовых ситуаций или наказания. Понятие «смерть» в детском возрасте обычно воспринимается весьма абстрактно, как что-то временное, похожее на сон, не всегда

связанное с собственной личностью. В младшем школьном возрасте дети считают смерть маловероятной, не осознают ее возможности для себя, не считают необратимой. Ближе к подростковому возрасту объективные факты смерти становятся более важными, чем фантазии, формируется понимание различия между живым и неживым, живущим и умершим. Дети, а нередко и многие подростки, совершая суицид, прямо не предусматривают смертельного исхода. В отличие от взрослых, у них отсутствуют четкие границы между истинной суицидальной попыткой и демонстративно-шантажирующим аутоагрессивным поступком. Это заставляет в практических целях все виды аутоагрессии у детей и подростков рассматривать как разновидности суицидального поведения. Взятая в отдельности, сама по себе, каждая из этих ситуаций или проблем вовсе не означает, что ребенок, с ней столкнувшийся, обязательно окажется в зоне повышенного суицидального риска. Однако такого рода проблемы, безусловно, осложнят ему жизнь. У человека, находящегося под прессом хотя бы одной из этих ситуаций или проблем, может не оказаться эмоциональных, умственных или физических сил противостоять любым другим неприятностям. И тогда суицид может стать для него единственным приемлемым выходом.

Проблема отклоняющегося поведения очень обширна и неоднозначна. Знания факторов, признаков отклоняющихся проявлений, особенностей девиантного поведения в разных возрастах, при различных заболеваниях, жизненных ситуациях нужны для квалифицированной профилактики расстройства поведения. Однако важно помнить о

том, что каждый случай уникален, поэтому не существует единого алгоритма работы с ним. В каждом отдельном случае педагогу приходится сталкиваться с чем-то новым. Всегда для того, чтобы по-настоящему помогать детям в профилактике и коррекции девиантного поведения очень важны индивидуальный подход и эмпатия. Самое главное препятствие на пути любых воспитательных воздействий – непонимание и нежелание понять ребенка. К успеху приводят, в большей степени, знания причин агрессии, страха, насилия у конкретного ребенка в конкретных обстоятельствах, а не «волшебные пилюли»! Если младший школьник уверен, что у него есть мудрые наставники, учителя и любящие родители, которые поймут, помогут и одобряют, – его поведение обязательно начнет меняться. Младшие школьники нуждаются в активном, деятельном, стимулирующем внимании.

Цитированная литература

1. Рабочие программы. Начальная школа. 3 класс. УМК «Школа России». Методическое пособие с электронным приложением. / Авт. – сост. М. В. Буряк; под редакцией Е.С. Галанжиной. – М.: Планета, 2015. – 184с. – (Образовательный стандарт)
2. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и как деятельность. Историческое краеведение в СССР: Киев, 1991. С. 17-19.
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011.
4. Приказ Министерства просвещения ПМР от 21.04.2020 г. № 403 «Об утверждении решений Совета по образованию Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 27 марта 2020 года». <http://schoolpmr.3dn.ru> в разделе «Учителю начальных классов». – 2020.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Бальцевич Вероника Сергеевна** – аспирант кафедры педагогики, преподаватель Могилевского социально-гуманитарного колледжа УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова». Республика Беларусь (E-mail: mgunis@mail.ru)
Baltsevich Veronika Sergeevna – post-graduate student of the Department of Pedagogy, teacher of the Mogilev social and humanitarian college of the educational establishment “Mogilev State University named after A.A. Kuleshov”. Republic of Belarus
- Берил Степан Иорданович** – ректор Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, директор Приднестровского научного центра РАО, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и теоретической физики (E-mail: rector@spsu.ru)
Beril Stepan Iordanovich – rector of the Shevchenko State University of Pridnestrovie, director of the Pridnestrovian scientific center of RAO, doctor of physic-mathematical sciences, professor, head of department of general and theoretical physics
- Васильева Людмила Ивановна** – декан факультета педагогики и психологии, зам. директора Приднестровского научного центра РАО, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой родного языка и литературы в начальной школе ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: fakultetfpp@mail.ru)
Vasilyeva Lyudmila Ivanovna – dean of the faculty of pedagogy and psychology, deputy head of the Department, director of the Pridnestrovian scientific center of RAO, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of native language and literature in the elementary school, Shevchenko State University of Pridnestrovie.
- Вахницкая Минодора Григорьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка литературы в начальной школе ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: mino-dora_grigori@mail.ru)
Vakhnitskaia Minodora Grigorievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of the native language and literature in the elementary school PSU n. a. T.G. Shevchenko, Tiraspol
- Габужа Дария Афанасьевна** – заведующий НИЛ «Факла» ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: g.daria@list.ru)
Gabuja Dariya Afanasyevna – Head of the Research Laboratory “Fakla” PSU named after T.G. Shevchenko
- Ени Валентина Вячеславовна** – доктор педагогических наук, профессор ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: eni_17@mail.ru)
Yeni Valentina Vyacheslavovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of PSU named after T.G. Shevchenko
- Згурян Олеся Григорьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: 077783883@mail.ru)
Zguryan Olesya Grigorievna – Candidate of Sciences (Pedagogy) Associate Professor, Head of the Department of PMNO PSU named after T.G. Shevchenko
- Зиновьева Татьяна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (E-mail: zti_111@mail.ru)
Zinovyeva Tatyana Ivanovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor GAOU IN the «Moscow city pedagogical University»
- Ильевич Татьяна Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: astera7107@rambler.ru)

Ilyevich Tatiana Petrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies of PSU named after T.G. Shevchenko

Илькова Антонина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: an.ilkova@yandex.ru)

Ilkova Antonina Pavlovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies of PSU named after T.G. Shevchenko

Клименко Илона Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, начальник Управления по молодежной политике и социально-психологической поддержке ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: Ilo-klimenko@yandex.ru)

Klimenko Iлона Vasilyevna – candidate of Sciences (Psychology), senior lecturer, head of the Department for youth policy and social and psychological support Pridnestrovian State University

Коломиец Ольга Васильевна – доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: kovalcuk_78@mail.ru)

Kolomiets Olga – associate Professor of the Department of psychology, Faculty of pedagogy and psychology, Shevchenko state University

Комарова Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент; декан факультета педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Республика Беларусь (E-mail: komarova@mgu@mail.ru)

Komarova Irina Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood, Mogilev State University. A.A. Kuleshova. Republic of Belarus

Кулакова Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка литературы в начальной школе факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: tania517@rambler.ru)

Kulakova Tatyana Borisovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Native Language of Literature in the elementary school of the Faculty of Pedagogy and Psychology of PSU named after T.G. Shevchenko

Курлат Анна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента ПГУ им. Т.Г. Шевченко. (E-mail: a.curlat67@mail.ru)

Kurlat Anna M. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, departments of preschool special education and pedagogical management, Pridnestrovian State University T.G. Shevchenko

Кучерявенко Виктория Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: tori32@ya.ru)

Kucheryavenco Victoria Ivanovna – candidate of Psychological Sciences, associate professor, Department of psychology, Shevchenko State University of Pridnestrovie

Насонова Людмила Александровна – заведующий научно-методическим отделом ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж» (E-mail: nasonova.lyudmila@yandex.com)

Nasonova Lyudmila Alexandrovna – head of the scientific and methodological department GOU SPO "Bendery Pedagogical College"

Никитовская Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий, заместитель декана по научной работе факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: niki809@mail.ru)

Nikitovskaya Galina Vladimirovna – candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Deputy Dean for Scientific Work of the Faculty of Pedagogy and Psychology of PSU named after T.G. Shevchenko

- Николау Лидия Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: nicolaul@mail.ru)
Nicolau Lydia Leonidovna – Candidate of Sciences (Pedagogy) Associate Professor, Head of the Department of PMNO PSU named after T.G. Shevchenko
- Проценко Владимир Васильевич** – доктор юридических наук, профессор, ректор ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации» (E-mail: V_protsenko@yahoo.com)
Protsenko Vladimir Vasilievich – doctor of juridical sciences, professor, institute rector of the Public Educational Institution of Supplementary Professional Training “The Institute for the Development of Education and Advanced Training”
- Репещук Ксения Юрьевна** – преподаватель кафедры психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: fylata_92@mail.ru)
Repesciuc Xsenia Yurievna – teacher, Department of psychology, Shevchenko State University of Pridnestrovia
- Сердюк Анастасия Александровна** – преподаватель кафедры психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: nastusha30_07@mail.ru)
Serdyuk Anastasiya Alexandrovna – teacher, Department of psychology, Shevchenko State University of Pridnestrovia
- Ставер Татьяна Гергиевна** – преподаватель кафедры психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: tina-12812@mail.ru)
Staver Tatyana Georgievna – Lecturer, Department of Psychology, Transnistrian state university. T.G. Shevchenko
- Ткач Любовь Тимофеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: tkachlt@mail.ru)
Tkach Liubov T. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, departments of preschool special education and pedagogical management, Pridnestrovian State University T.G. Shevchenko
- Чобан-Пилецкая Антонина Митрофановна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и современных образовательных технологий ПГУ им. Т.Г. Шевченко (E-mail: antonina.ch.piletskaia@gmail.com)
Choban-Piletskaya Antonina Mitrofanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies of PSU named after T.G. Shevchenko

Свободная цена

Научное издание

**НАУКА И ПРАКТИКА:
ВЕСТНИК ПРИДНЕСТРОВСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА РАО**

Научно-практический журнал

Ответственный за выпуск *Л.И. Васильева*
Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка *Т.А. Воднева*

Электронное издание

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.2002
Подписано в печать 29.10.21.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 12,4.